

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО АГУ



**СТУДЕНЧЕСКОЕ
НАУЧНОЕ
ОБЩЕСТВО**

АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

МАТЕРИАЛЫ

63-Й РЕГИОНАЛЬНОЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

18-19 апреля 2023 года

Майкоп, 2023

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «АДЫГЕЙСКИЙ ГОРСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО АГУ

**МАТЕРИАЛЫ
63-Й РЕГИОНАЛЬНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

(18-19 апреля 2023 года)

Майкоп, 2023

УДК 001(470.621) (963)
ББК 72.6(2Рос_Ады)
М 33

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Адыгейского государственного университета*

ОТВЕТСТВЕННЫЕ ЗА ВЫПУСК:

Е.С. Куква, кандидат социологических наук, доцент, директор департамента исследовательских инициатив АГУ.

И.В. Киреева, кандидат социологических наук, руководитель СНО АГУ.

Редакционная коллегия: Нехай В.Н., д.с.н., доц., Вержбицкая Е.Г., к.п.н., доц., Хаконова И.Б., к.ю.н., доц., Мироненко С.А., к.ф.н., доц., Митус И.В., к.п.н., доц., Тлевцежева М.М., к.ф.н., доц.; Силина Т.А., к.э.н., доц., Цей Б.А., к.ф.н., доц., Хамукова Б.Х., к.п.н., доц., Ашинова Ю.А., к.п.н., доц., Шхумишхова А.Р., к.п.н., доц., Хашхова Д.З., магистрант факультета социальных технологий и туризма, Бзадже Ж.Б., магистрант филологического факультета АГУ, Белкина Е., студентка факультета естествознания.

Материалы 63-й региональной студенческой научной конференции (18-19 апреля 2023 г., Адыгейский государственный университет) / Ответственные за выпуск: И.В. Киреева, Е. С. Куква. – Майкоп: АГУ, 2023. – 885 с.

В материалах конференции представлены тезисы докладов по следующим направлениям: педагогика и методика обучения, психология; языкознание; филология и литература; философия, социология и культурология; юриспруденция и политические науки, экономика и управление; естественные науки (химия, биология, экология, география); точные науки; методика обучения различным видам искусств, дизайн; физическая культура, спорт, безопасность жизнедеятельности.

Материалы конференции могут быть полезны для преподавателей, студентов, научных сотрудников и специалистов.

18-19 апреля 2023 года в Адыгейском государственном университете прошла **63-я региональная студенческая научная конференция.**

Организатором мероприятия выступило Студенческое научное общество Адыгейского государственного университета.

Задачи конференции – привлечь школьников, бакалавров, магистрантов и аспирантов к решению актуальных задач современной науки, активизировать научный поиск, вовлечь студентов в деятельность Студенческого научного общества АГУ, способствовать популяризации деятельности СНО АГУ, повышению его открытости.

Работа конференции прошла по следующим основным направлениям:

- педагогика и методика обучения;
- психология;
- языкознание;
- адыгейская филология и культура;
- литература и журналистика;
- юриспруденция и политические науки;
- экономика и управление;
- физика, инженерные науки и технологии;
- математика и информационные технологии;
- естественные науки (химия, биология, экология, география);
- социальные технологии и туризм;
- история, философия, социология и культурология;
- методика обучения различным видам искусств, дизайн;
- физическая культура и спорт, безопасность жизнедеятельности.

Всего на конференции работала 121 секция, общее количество участников составило 2193 человека. Участие принимали не только студенты АГУ, но и гости из других регионов, а также школьники Республики Адыгеи. Многие работы, рекомендованы к публикации в сборнике материалов конференции.

СОДЕРЖАНИЕ

ИНСТИТУТ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Аленикова Т.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	26
<i>Бочарова К.Ю.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	28
<i>Булатова М.А.</i>	РОЛЬ ШКОЛЫ В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ	30
<i>Воробьева Е.И.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	33
<i>Горбунова И.В.</i>	СОЗДАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАЛЕНДАРЯ В РАМКАХ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС.ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ. 2022/2023»	35
<i>Горбунова И.В.</i>	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	37
<i>Датхужева С.М.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	40
<i>Демченко М.И.</i>	ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ	42
<i>Донецкая Г.А.</i>	РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	45
<i>Дядькина П.А.</i>	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	47
<i>Едыгова Д.З.</i>	РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	49
<i>Зеленская А.М.</i>	ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ	51
<i>Иванова С.А.</i>	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КЛИМАТ СЕМЬИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	53
<i>Карпенко А.С.</i>	ЗНАЧИМОСТЬ ИГРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРА	56
<i>Козубенко Е.С.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	59
<i>Костенко А.И.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	61
<i>Кочергина В.Е.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	63

<i>Кошева А.А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	66
<i>Кошева Ю.С.</i>	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	67
<i>Куксенко Е.А.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТРАШЕКЛАССНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКО ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	69
<i>Куркова Л.А.</i>	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	71
<i>Лобода А.В.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОГРАФИКИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «5R – ТВОЙ ВЫБОР УМЕНЬШИТЬ СВОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СЛЕД» (НА ПРИМЕРЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС.ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ.2022/2023»)	74
<i>Лебедева О.А.</i>	МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	76
<i>Лобода А.В.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	79
<i>Манапова К.Д.</i>	ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СОЗДАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	81
<i>Масюкова Е.В.</i>	РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	83
<i>Мацюта А.Д.</i>	МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ	86
<i>Мельникова М.В.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНОВАТЕЛЬНЫХ УУД МАЛДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	88
<i>Михальцова М.В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	91
<i>Мякишева Н.С.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ЭКОПРОСВЕЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ПЛАТФОРМЫ VK MINI APPS	93
<i>Недова Д.В.</i>	РАЗВИИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКОВ ВОЗРАСТА	95
<i>Остапенко Д.А.</i>	КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГА	97
<i>Официал В.О.</i>	ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНОВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	99
<i>Порецкая А.Р.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	102
<i>Пханаева М.Р.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	104
<i>Раковская А.Д.</i>	ВОСПИТАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	107
<i>Рева В.Н.</i>	МАССОВАЯ КУЛЬТУРА, ЕЕ ФОРМЫ И ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРУЮЩУЮСЯ ЛИЧНОСТЬ	109

<i>Сиюхова Р.Р.</i>	ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	111
<i>Схаляхо З.А.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	113
<i>Таирова А.Ж.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	116
<i>Таркова Д.И.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	117
<i>Торосян Г.С.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	120
<i>Тотьмянина К.П.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	122
<i>Трутнева В.А.</i>	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	125
<i>Читаова Э.К.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ КОНТРОЛЬ И САМОКОНТРОЛЬ ВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	127
<i>Шаова Э.А.</i>	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	130
<i>Шеожева А.А.</i>	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОПРОЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС.ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ.2022/2023»)	132
<i>Шеожева А.А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	134
<i>Шилько А. И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТИНЕЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	137
<i>Юдина А.А.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ	139

ПРЕДМЕТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

<i>Абдырахманова Д.А.</i>	ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА	142
<i>Агаджанова Ш.А.</i>	РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	143
<i>Агаева А.Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	145
<i>Акгалыева М.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКУ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ	147

<i>Акгылыджова М.Б.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	149
<i>Алламырадова А.М.</i>	ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	151
<i>Алланазаров А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНТОНИМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	153
<i>Амангелдиева А.Г.</i>	ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМНЫХ СВЯЗЕЙ В ЛЕКСИКЕ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	155
<i>Аманмырадов М.</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ	158
<i>Аманова Ш.Т.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	159
<i>Аматыева Х.Б.</i>	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	161
<i>Аннадурдыева Г.А.</i>	ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	162
<i>Аннаева Э.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ	164
<i>Аннажаев А.А.</i>	ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЗАРЯДКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	166
<i>Аннамухаммедова Г.О.</i>	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	168
<i>Атабаева М.</i>	РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	169
<i>Атаева Г.Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	171
<i>Атамырадова А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	174
<i>Бабагулыева Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	176
<i>Базаров Р.Н.</i>	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	178
<i>Базарова Б.</i>	ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	180
<i>Базарова М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	181
<i>Базарова Х.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	183
<i>Байрамдурдыева А.М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	185
<i>Бакыев С.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СКАЗКИ	186
<i>Башимова Д.</i>	РАБОТА ПО ЗНАКОМСТВУ С МНОГОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	188

<i>Бегенджова А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	190
<i>Бекмырадова М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ	192
<i>Белошова У.В.</i>	МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	193
<i>Белоусова М.Ю.</i>	ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В 4 КЛАССЕ	195
<i>Бердимырадова М.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	198
<i>Бжемухова А.Б.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	200
<i>Бяшимов Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	203
<i>Виситова Х.Л.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ	205
<i>Гадамова Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА	207
<i>Гандымова Т.М.</i>	РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	209
<i>Гараджсаева Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ)	210
<i>Гончарова Е.В.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ГРАМОТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	212
<i>Гордиенко В.Л.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	214
<i>Гринева А.В.</i>	РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	215
<i>Грузинцева А.А.</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАРТОЧЕК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ: «СЛОЖЕНИЕ И ВЫЧИТАНИЕ В ПРЕДЕЛАХ ДЕСЯТИ»	217
<i>Гулмырадова А.Х.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	219
<i>Гулов К.С.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА	221
<i>Гурбангулыева А.С.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	223
<i>Гурбансахедов М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	225
<i>Гурдова Г.А.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	227
<i>Гуриненко Д.А.</i>	МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В 4 КЛАССЕ	228
<i>Гылыджов С.Б.</i>	МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	232
<i>Датхужева С.Д.</i>	РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	233

<i>Джумаев А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	236
<i>Джумаева А.П.</i>	РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ	238
<i>Довлетов Б.</i>	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	240
<i>Дубовская А.Е.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ВО 2 КЛАССЕ	241
<i>Дююнова М.Н.</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ЗАДАЧАМИ НА «ТРОЙНОЕ ПРАВИЛО» В 3 КЛАССЕ	245
<i>Ёлбарсова М.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	248
<i>Елмырадов Б.Б.</i>	СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	250
<i>Ермолаева Э.А.</i>	РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	252
<i>Зубкова А.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В 4-М КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ	253
<i>Исмайлова Т.В.</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ПРОСТЫМИ ЗАДАЧАМИ НА УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ	258
<i>Ишанкулыев Р.</i>	СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	260
<i>Какабалова Б.О.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПОЗНАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	262
<i>Какагелдиев М.Ч.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	263
<i>Карпенко А.С.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	265
<i>Карпунина В.А.</i>	ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УРАВНЕНИЙ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ПЕРСПЕКТИВА» В 1 КЛАССЕ	268
<i>Касьмова Н.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	271
<i>Керимов М.К.</i>	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА	273
<i>Клычева А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	274
<i>Коблева Т.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВТОРОКЛАССНИКОВ	276
<i>Ломидзе Т.М.</i>	ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	279
<i>Лысенко А.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА»	282
<i>Мамметкулыев А.М.</i>	ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	284
<i>Марлыева Г.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ	285

<i>Марлыева О.Т.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	287
<i>Машерибов И.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	289
<i>Машерипова С.</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	291
<i>Мередова Б.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ	292
<i>Мечиева Е.Ю.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ 2 КЛАССА)	295
<i>Мухаммедова А.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	297
<i>Мухамметаманов Б.Ш.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	298
<i>Мухамметгылыджова А.А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ	300
<i>Мухамметныязов Д.</i>	МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО УЧАЩИМИСЯ ИНОСТРАНЦАМИ	302
<i>Мухтарова Г.У.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА	303
<i>Назаров К.К.</i>	РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	305
<i>Новрузова Д.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ»	307
<i>Нурыева М.С.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	309
<i>Нурыягдыев Б.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	312
<i>Овезгилдиева О.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ	314
<i>Овезов А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	315
<i>Овезова А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	316
<i>Оразгулыев С.Я.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	318
<i>Оразмухаммедов М.</i>	ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	319
<i>Оразмырадов О.А.</i>	ЗНАКОМСТВО С АНТОНИМИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ - ИНОСТРАНЦЕВ	321
<i>Оразов Р.</i>	ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ РАЗБОР КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	323

<i>Павличенко А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ	325
<i>Патокова Л.Р.</i>	СИСТЕМА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	327
<i>Поладов М.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНТАКСИСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	329
<i>Попова М.К.</i>	РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИМИ КОНЦЕПТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	332
<i>Потокова Р.В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СЛОВАРЯМИ	333
<i>Пханаева Д.</i>	ВЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР НА АКТИВИЗАЦИЮ ВНИМАНИЯ И РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	335
<i>Рахманов О.Х.</i>	РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	337
<i>Савушкина Е.А.</i>	КАЛЛИГРАФИЧЕСКИЙ ПОЧЕРК КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	339
<i>Сапаргылыджова Л.А.</i>	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	341
<i>Сахадова Д.Н.</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СИНОНИМИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	342
<i>Сологуб З.А.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗЛОЖЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	344
<i>Султанова К.Я.</i>	МАТЕМАТИКА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ	346
<i>Ташлиева Б.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	348
<i>Текаева А.</i>	МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	350
<i>Тоноян К.А.</i>	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ	352
<i>Тыквина А.А.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ	353
<i>Уджуху Д.М.</i>	КОМПОНЕНТЫ ТАКСОНОМИИ ПИТЕРА БЛУМА КАК СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ	355
<i>Умарова Ф.Н.</i>	МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЗБЕКИСТАНЕ	356
<i>Уммадова М.Я.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	358
<i>Урсок И.Ю.</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ	360
<i>Халлыева Г.Т.</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ГРАФИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	362
<i>Халмырадов Ч.Х.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНТОНИМАМИ	363
<i>Халмырадова Т.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	364

<i>Халмырадова Т.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	366
<i>Ханалыева А.Н.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	368
<i>Хангелдиева А.</i>	ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	369
<i>Херзекиева О.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	371
<i>Ходжанязов Ш.Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА	374
<i>Худайберенова О.Я.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ)	375
<i>Чарыева А.А.</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	377
<i>Чарыева К.М.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	379
<i>Чарыева Э.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СИНОНИМАХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	381
<i>Шаньязова М.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	383
<i>Шатлыков Д.</i>	МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗОК В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	385
<i>Шатлыков Э.</i>	ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	386
<i>Шиниев Г.А.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	389
<i>Шкурат Д.К.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА	391
<i>Ягшымаммедов М.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	394
<i>Язгылыджова Э.Н.</i>	ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА	395
<i>Язырадов Г.</i>	РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛА	397

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

<i>Батмен Э.М.</i>	ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ АПК ПРОБЛЕМНОГО РЕГИОНА	400
<i>Беданоква Р.Э.</i>	ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ САНКЦИЙ НА СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО РОССИИ	402
<i>Беданоква Р.Э.</i>	ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФАКТОРОВ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ	405

<i>Даурова Д.М.</i>	DUE DILIGENCE, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	408
<i>Коновалова О. В., Штайнке А.А.</i>	ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И АФРИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	411
<i>Нефляшев Д.М.</i>	ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА И КАЛЬКУЛИРОВАНИЯ СЕБЕСТОИМОСТИ ЗЕРНОВЫХ КУЛЬТУР	413
<i>Новохатка Е.С.</i>	АНАЛИТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧЁТНО-НАЛОГОВЫХ АСПЕКТОВ РЕЖИМА АУСН	415
<i>Понужаев Д.С.</i>	ВЛИЯНИЕ ОТРАСЛЕВОЙ СПЕЦИФИКИ НА УЧЕТ ЗАТРАТ И ФОРМИРОВАНИЕ СЕБЕСТОИМОСТИ ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ	418

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Киярова Б.А.</i>	ЛЮБОВЬ КАК ЦЕННОСТЬ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ	420
<i>Литвинова О. М.</i>	СОВРЕМЕННОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	422
<i>Меликфашян А.А.</i>	ФАКТОР ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ В ПРОДВИЖЕНИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ	425

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Бекух И.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	426
<i>Бурхайло А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИЗО	429
<i>Воскобойников Н.</i>	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	431
<i>Глуценко С.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ	433
<i>Губерт А.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	436
<i>Дербенева П.</i>	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	438
<i>Палей А.А.</i>	ТВОРЧЕСТВО КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМАЯ ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	441

ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Авдзян Р.А.</i>	МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ	444
<i>Авеян К. Ш.</i>	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	445
<i>Акименко А.А.</i>	ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ-ТОПОНИМЫ КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	446

<i>Акопян С.Т.</i>	ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	449
<i>Балтабаева Д.Т.</i>	РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ДОБРО/GOOD/ GOWYLYK» И «ЗЛО/EVIL/ ERVETLIK» В РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И ТУРКМЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	450
<i>Баумбах Д.С.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ	452
<i>Бахвалова В.С.</i>	РОЛЬ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	455
<i>Безуглая А.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИДИОМАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	456
<i>Васильева Д.А.</i>	РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ФЕМИННОСТЬ» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА	458
<i>Галаева А.М.</i>	КОД АББРЕВИАТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ, НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ	459
<i>Деденко В.В.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	462
<i>Дербе С.Т.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	464
<i>Дрига А.А.</i>	КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» В АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	466
<i>Дышечева Д.Р.</i>	ЗАГОЛОВОК ФРАНЦУЗСКОГО ЖЕНСКОГО ЖУРНАЛЬНОГО ДИСКУРСА: СИНХРОННО-ДИАХРОННЫЙ ПОДХОД	468
<i>Елазян Н.К.</i>	ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ КРАСИВЫЙ/БЕЗОБРАЗНЫЙ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ	470
<i>Запорожец В.И.</i>	ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	471
<i>Ибрахим Д. И.</i>	СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРАБСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	473
<i>Клинова А.В.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	476
<i>Колембет Е.О.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	478
<i>Кременко А.Э.</i>	ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ЖЕНЩИНА» И «МУЖЧИНА» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	479
<i>Кулагина У.В.</i>	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПОЛИТИКИ В ФРГ	483
<i>Лебединец Я.И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	484
<i>Литовченко Г.С.</i>	СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	485
<i>Муллоярова А.И.</i>	МЕТАФОРИЗАЦИЯ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СМИ	488
<i>Новикова М.Г.</i>	ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ СФЕРЫ ТУРИЗМА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	490
<i>Николаевская К. Б.</i>	ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ БРИТАНСКИХ И РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ)	493
<i>Палунина Е.И.</i>	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ	495
<i>Панчишко А.К.</i>	ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «МАСКУЛИННОСТЬ» И «ФЕМИНИННОСТЬ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	497
<i>Первушина Д.С.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙ)	498
<i>Первушина Д.С.</i>	ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	500

<i>Потапова Т. Ю.</i>	СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ АВТОРСКОГО СТИЛЯ В РОМАНЕ ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»	503
<i>Пишдаток Д.И.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	504
<i>Пьянкова Д.В.</i>	СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НЕОЛОГИЗМОВ И ИХ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	507
<i>Сагдакова Д.Д.</i>	АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	510
<i>Саруханова А. Р.</i>	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	511
<i>Сичко К. Д.</i>	СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕК»	513
<i>Сорокина Д. Н.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	516
<i>Сухорослова Е.П.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	517
<i>Тарасенко А.Р.</i>	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКАНДИНАВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	519
<i>Тахмазян О.Г.</i>	ЛИНГВОСТАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	520
<i>Тлюстен Э.В.</i>	МАТЕРИАЛЫ СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	522
<i>Туова С.Р.</i>	ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ – СОМАТИЗМЫ В БРИТАНСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ	524
<i>Хызел М.А.</i>	ВЛИЯНИЕ СМИ И ИНДУСТРИИ РАЗВЛЕЧЕНИЙ НА ВЫБОРЫ США (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ ДЖОЗЕФА БАЙДЕНА)	526
<i>Целова В.С.</i>	ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	527
<i>Шмидт И.А.</i>	КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВКУСА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	529
<i>Шугушева М. М.</i>	ФЕНОМЕН ГЕРМАНСКОЙ «ОСТАЛЬГИИ»	531

МУЗЫКАЛЬНОЕ И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Лаврентьева Е.С.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПЛАСТИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	533
<i>Ахмедов Э.Р.</i>	ИМПРОВИЗАЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ В СОВРЕМЕННОМ ТАНЦЕ	535
<i>Садовенко Ю.С.</i>	ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ В ДШИ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ)	536

ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ МУЗЫКИ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

<i>Братухина М.В.</i>	ВОЗРОЖДЕНИЕ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННОЙ АБХАЗИИ	539
-----------------------	--	-----

<i>Лакрба А.П.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ АБХАЗИИ	541
<i>Гаррыев Я.Ч.</i>	МУЗЫКАЛЬНОЕ И ОБРАЗНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДЕТСКИХ ТУРКМЕНСКИХ ПЕСЕН	544
<i>Фоменко Ф.А.</i>	СИМВОЛИЧЕСКАЯ РОЛЬ ДЕТСКИХ ПЕСЕН ВЛАДИМИРА ШАИНСКОГО	545
<i>Бойчук В.И.</i>	ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ВИД ПСИХОТЕРАПИИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	548
<i>Ахмедов Э.Р.</i>	ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ	550
<i>Агирбова В.О.</i>	ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА	551
<i>Малюченко Г.С.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКИХ ТАНЦЕВ В РОССИЙСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ АНСАМБЛЯХ	555

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

<i>Гавренкова Я.П.</i>	ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ В ДХШ И ДШИ	557
<i>Пишტიкова (Кучмезова) З.Ш.</i>	ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ДШИ И ДХШ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ В ТРАДИЦИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ АДЫГЕЕ	560
<i>Девятко В.А.</i>	ТЕМА ПАТРИОТИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ НАРОДНОГО ХУДОЖНИКА РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ АБДУЛАХА МАХМУДОВИЧА БЕРСИРОВА	561
<i>Джанчатова Д.Р.</i>	КОНЦЕПЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	564
<i>Вихлянцева Л.П.</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ АКВАРЕЛЬЮ С УЧАЩИМИСЯ ДШИ И ДХШ	566
<i>Болдырева Д.С.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ ДЕТСКОЙ КНИГИ	568
<i>Диброва М.А.</i>	КОЛОРИТ КАК СРЕДСТВО КОМПОЗИЦИИ	570
<i>Магарина В.О.</i>	СОЗДАНИЕ КОМПОЗИЦИИ В АНИМАЛИСТИЧЕСКОМ ЖАНРЕ	573
<i>Усова Д.С.</i>	КОМПОЗИЦИЯ СЮЖЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ	575
<i>Чуданова А.С.</i>	СТИЛИЗАЦИЯ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ДЕКОРАТИВНОГО НАТЮРМОРТА	576
<i>Боженко Л.С.</i>	ТЕХНИКА ИЗГОТОВЛЕНИЯ ПЛАКАТОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)	578
<i>Бурлаева С.С.</i>	МЕТОДИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ ПОРТРЕТА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)	580
<i>Гайворонская П.Д.</i>	МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ СКУЛЬПТУРЫ И ПРЕМЕНЕНИЯ ДЛЯ ЭСТЕТИЗАЦИИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)	581
<i>Шукова Л.Н.</i>	ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	583
<i>Ляужева К.З.</i>	ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРИ РАБОТЕ НАД ПОРТРЕТОМ	586

ДИЗАЙН И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО

<i>Бурьянова М.С.</i>	ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ДИЗАЙН	598
<i>Ашхамахова Л.А.</i>	РАЗРАБОТКА МОДУЛЬНОГО ОРНАМЕНТА В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ	597
<i>Булгакова В.А.</i>	ВИЗУАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ СТРАНИЦ МУНИЦИПАЛЬНЫХ БЮДЖЕТНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА МАЙКОПА	599
<i>Гаспаров И.С.</i>	РАЗРАБОТКА ДИЗАЙН-КОНЦЕПТА СЕРИИ КНИЖНЫХ ЗАКЛАДОК «ХИИ»	601
<i>Карданова Д.А.</i>	ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА СЕРИИ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ДЛЯ ЦИФРОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ	602
<i>Мальцева К.С.</i>	ОТКРЫТКА КАК ВИД ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ	604
<i>Оздоева М.М.</i>	ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА ИГРАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ ДЕТЕЙ	606
<i>Нагорокова М.Р.</i>	ОСОБЕННОСТИ ГОТИЧЕСКОЙ СКУЛЬПТУРЫ XII-XV ВВ.	608
<i>Сафонова В.В.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	610

АДЫГЕЙСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

<i>Багирокова А.Д.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	612
<i>Иобидзе А.С.</i>		
<i>Вартанян А.М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	613
<i>Муселимян Д.С.</i>		
<i>Дзыбова Д.Х.</i>	ЯЗЫК И КУЛЬТУРА	615
<i>Жемадукова Д.А.</i>	ФОРМУЛЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АДЫГЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	616
<i>Муселимян Д.С.</i>		
<i>Иванова В.А.</i>	СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В БИБЛИИ	617
<i>Клименко В.Е.</i>	СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ	619
<i>Кушъу А.А.</i>	ДИСКУССИЕР АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ ЗЭРЭЩАГЪЭФЕДЭРЭ	620
<i>Къумыкъу Дж.А.</i>	«АКЪЫЛЫР ХЭКЫППЭХЭМ АЛЪЫЗГЪЭХЪУРЭР» ЗЫФИОРЭ ИННОВАЦИОННЭ ШЫКІЭР АПШЪЭРЭ КЛАССХЭМ ЗЭРАЩЫБГЪЭФЕДЭЦТЫР	622
<i>Муселимян Д.С.</i>	ТЕМА КАВКАЗА В ПОЭМАХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «МЦЫРИ» И «ДЕМОН»	623
<i>Пономарева Э.Г.</i>	МАСТЕРСТВО Н.В. ГОГОЛЯ – ДРАМАТУРГА В КОМЕДИИ «ЖЕНИТЬБА»	624
<i>Терчыкъо С.В.</i>	АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ АЩАГЪЭФЕДЭРЭ ЭЛЕКТРОННЭ РЕСУРСХЭМ ЯШУАГЪ	626
<i>Унарокова Д.Ш.</i>	ПРОБЛЕМА ВОЗМЕЗДИЯ В РОМАНЕ С.-ЩЕДРИНА «ГОСПОДА ГОЛОВЛЕВЫ»	628
<i>Хъатхъохъу Дж.Н.</i>	ИННОВАЦИОННЭ ШЫКІЭМЭ АЩЫЦЭУ ІЭПЫПЭГЪУ ХЪУРЭ ТХЫГЪЭР АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ ЗЭРАЩЫБГЪЭФЕДЭЦТЫР	630

<i>Хуажева Р.Р.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ В АДЫГЕЕ	631
<i>ХъокИон Р.Р.</i>	КОНЦЕПТЭУ «ШУ» АДЫГЭ ГУЩЫПЭЖЪХЭМ ЗЭРАХЭТЫР	633
<i>Хоконова Р.Р.</i>	СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ И ИХ ФУНКЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А. С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»)	635
<i>ШъхъакІэмыкъо Дж.А.</i>	ФРАЗЕОЛОГИЗМЭХЭУ ЗООНИМХЭР ЗЫЛЬАПСЭ ХЪУХЭРЭМ ЯЗЭДЗЭКЫН	637

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Донаева Раъно Немат кизи</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА В СРЕДНИХ КЛАССАХ УЗБЕКСКОЙ ШКОЛЫ	639
<i>Лапасов Баходир Холжигит угли</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ РУССКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ EVENT – ТЕХНОЛОГИИ.	640
<i>Махмудова Маржона Кахрамон кизи</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РУССКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ (СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ, РУССКОЯЗЫЧНЫЕ БЛОГИ)	642
<i>Мусаева З.Ж.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОСТОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ УЗБЕКСКИХ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)	644
<i>Муротова А.К.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	646
<i>Пан К.Н.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	648
<i>Тилавбекова Умидахон Режабали киз Тошев</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	650
<i>Дилишодбек Толмасбек угли</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	652
<i>Тураева Дилафруз Кувандик кизи</i>	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ	653
<i>Убайдуллоева М.Х.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ	656

ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА

<i>Асманова Д.Р., Шовгенова Б.А.</i>	БИОГРАФИЯ СИДНИ ШЕЛДОНА	658
--------------------------------------	-------------------------	-----

<i>Дочлеж Ф.Р.</i>	МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	660
<i>Косинов И.С.</i>	ENGLISH LANGUAGE FOR EFFECTIVE COMMUNICATION OF PROGRAMMERS	663
<i>Невмира А. Е.</i>	КОНТЕНТ «ДУША» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ	664
<i>Нагоев С. Р.</i>	UNIVERSAL LANGUAGE IN INTERNATIONAL PROJECTS	665
<i>Однолетко А. А.</i>	КУЛЬТОРОЛОГИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА НАЗВАНИЯ УЛИЦ В РОССИИ И США	666
<i>Орлова О.И.</i>	НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК	668
<i>Подлегаев М. Р.</i>	МЕТАФОРИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ	669
<i>Стебаев А. И.</i>	ОТНОШЕНИЕ К БОГАТСТВУ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ	670
<i>Темзоков И. А.</i>	ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА	671
<i>Тов Д. Р.</i>	НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ, АНГЛИЙСКИХ И АДЫГСКИХ СКАЗОК	673

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Балашова А.П.</i>	ПАРЕМИИ С НУМЕРОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	676
<i>Сканчибасова С.</i>	ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ЭТНОНИМА «ЧЕРКЕС» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ	677
<i>Сторожко Н.С.</i>	МИР ТАНЦА В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»	678
<i>Тарасова А.Ю.</i>	ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА МЕДЕИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. УЛИЦКОЙ (АНТИ-МЕДЕЯ)	681
<i>Толокова М.С.</i>	ПРОБЛЕМА ЦИКЛИЗАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ГОГОЛЯ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»)	684
<i>Шарифуллина М.Н.</i>	РЕМИНИСЦЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ «МАЛЕНЬКИХ ТРАГЕДИЙ» А.С. ПУШКИНА (НА ПРИМЕРЕ ТРАГЕДИИ «СКУПОЙ РЫЦАРЬ»)	686
<i>Ясевич С.И.</i>	ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ОТЦОВ И ДЕТЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ КОНЦА XIX В. С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ХРИСТИАНСКОГО УЧЕНИЯ	689

ИНСТИТУТ ЖИВЫХ СИСТЕМ И ИНЖЕНЕРИИ ЗДОРОВЬЯ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

<i>Багдасарян А.К.</i>	МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ 9-10 ЛЕТ	693
<i>Бзасежеев А.М.</i>	МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИЛЫ У ЮНОШЕЙ 14-16 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКОЙ	694

<i>Епачаев Т.А.</i>	ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ АТАКУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ В ДЗЮДО НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	696
<i>Кобж М.Ю.</i>	ОСНОВЫ МНОГОЛЕТНЕЙ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО РЕЗЕРВА В МИНИ-ФУТБОЛЕ	698
<i>Морозова К.А.</i>	РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ УШУ САНЬДА	700
<i>Рябов Ю.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ	702
<i>Хиитов Х.Б.</i>	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОК ПОДРОСТКОВ 13-15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПАУЭРЛИФТИНГОМ	705

ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

<i>Дзюина Е.Т.</i>	МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАЛЬЧИКОВ 11-12 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ ПО ВОЛЕЙБОЛУ	707
<i>Клочкова А.П.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА	709
<i>Комиссаров А.А.</i>	МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА	711
<i>Кудашева А.</i>	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	713
<i>Лесных А.А.</i>	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОРИЕНТИРОВЩИКОВ К ДОСТИЖЕНИЮ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА	715
<i>Морозова К.А.</i>	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ ТРЕНЕРОВ ПО УШУ, РАБОТАЮЩИХ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ И ГЛУХИМИ ДЕТЬМИ	717

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

<i>Бабаджанов Б.Ш.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	719
<i>Гурбанов Э.Х.</i>	МЕТОДИКА ПРОФИЛАКТИКИ ПЛОСКОСТОПИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	720
<i>Пашищев С.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О РЕПРОДУКТИВНОМ ЗДОРОВЬЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ	722

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА

<i>Бабиченко А.</i>	СРЕДСТВА И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ФИТНЕСА	723
<i>Келешьян А.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР	726
<i>Силантьева Д.М.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНЫХ ГАНДБОЛИСТОВ	728
<i>Следникова М.</i>	ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ В БАСКЕТБОЛЕ	731
<i>Хапаева Д.</i>	ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ В ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКЕ	733

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И БИОМЕХАНИКИ СПОРТА

<i>Дерган В.В.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ	735
<i>Калабиева Р.К.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ	738
<i>Морозова К.А.</i>	РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ТРЕНЕРОВ ПО ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ УШУИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ	740
<i>Сорокина М.Н.</i>	МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА	741

<i>Сорокина Е.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	744
<i>Шишихов И.М.</i>	РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ ФУТБОЛИСТОВ 15-17 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРВАЛЬНОЙ ГИПОКСИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ	745

ПРОБЛЕМЫ НАУК О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И СПОРТЕ

<i>Биттар Х.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	748
<i>Воротников З.С.</i>	НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СПОРТА ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ	749
<i>Губжиков А.К.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЁЛОЙ АТЛЕТИКОЙ	751
<i>Джепбаров Т.Д.</i>	ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФУТБОЛУ	753
<i>Палтаев Д.Р.</i>	ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 11-12 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕЗАНИМАЮЩИХСЯ БАСКЕТБОЛОМ	755
<i>Фаткуллина Э.Ф.</i>	ВАРИАТИВНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	757
<i>Шатилова А.С.</i>	СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ	758
<i>Эсенов Б.Б.</i>	ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ВОЛЕЙБОЛОМ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 12-13 ЛЕТ	760

ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА

<i>Абрамкин Д.</i>	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	762
<i>Губенко А.А.</i>	БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ПОЛЬЗОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ВИДАМИ ТРАНСПОРТА	763
<i>Псеуш А.А.</i>	БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БЫТОВЫХ ПОЖАРОВ	764
<i>Чумаченко Е.Д.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 7-8 КЛАССАХ	766
<i>Шабельник Р.П.</i>	МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ДНЯ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ	768
<i>Юрочкина У.Ю.</i>	БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ СОВЕРШЕНИИ ТУРИЗМА В ГОРАХ	

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

<i>Гарбузов С.П.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ	773
<i>Глушченко С.В.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	775
<i>Ерёменко М.В.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	777
<i>Медвинский С.С.</i>	ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ШКОЛЕ	778
<i>Сопич С.В.</i>	ВОСПИТАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ И ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	780

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Кобж Р.А.</i>	МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПРИ НАВОДНЕНИЯХ	781
<i>Чубалин Д.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ХИМИЧЕСКОЙ ОПАСНОСТИ	784

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

<i>Акмурадова Э.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «РЕЛЬЕФ ПОВЕРХНОСТИ СУШИ»	786
<i>Байдалакова И.В.</i>	АНАТОМО-БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧИСТЯКА ВЕСЕННЕГО (FICÁRIA VÉRNA)	789
<i>Бородин А.Д.</i>	ОТРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ «БИОГЕОЦЕНОТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ» В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ	791
<i>Воздамирова С.</i>	ЯДОВИТЫЕ РАСТЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ	793
<i>Воронкова Е. А.</i>	ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИТАНИЯ GAMBUSIA HOLBROOKI (GIRARD, 1859) ПРИ АККЛИМАТИЗАЦИИ В БАССЕЙНЕ РЕКИ БЕЛОЙ (Г. МАЙКОП)	795
<i>Земяхин М. С., Леунов В. И.</i>	ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ПРОИЗВОДСТВА КУЛЬТУР СЕМЕЙСТВА КАПУСТНЫЕ: ДВУРЯДНИКА ТОНКОЛИСТНОГО (DIPLOTAXIS TENUIFOLIA (L.) DC.).	797
<i>Калашишникова В.М.</i>	ПОЛУЧЕНИЕ МОРФОЛИНИИ 5-(4-ГИДРОКСИ-6-МЕТИЛ-2-ОКСО-2Н-ПИРАН-3-ИЛ)(ИЛ)МЕТИЛ-1,3-ДИМЕТИЛ-2,6-ДИОКСО-1,2,3,6-ТЕТРАГДРОПИРИМИДИН-4-ОЛАТОВ	800
<i>Клыков К.</i>	ВЛИЯНИЕ АВТОТРАНСПОРТА НА СОСТОЯНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ УСТЬ-ЛАБИНСКОГО РАЙОНА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ	802
<i>Кийко Е.А.</i>	ВЛИЯНИЕ СТИМУЛЯТОРОВ РОСТА НА СОДЕРЖАНИЕ ФОТОСИНТЕТИЧЕСКИХ ПИГМЕНТОВ В ЛИСТЬЯХ ЧАЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДГОРИЙ АДЫГЕИ	804
<i>Кетежехова П.А.</i>	ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНВАЗИОННОГО ВИДА КЛЕНА ЯСЕНЕЛИСТНОГО (ACER NEGUNDO L.) В УСЛОВИЯХ ПРЕДГОРИЙ АДЫГЕИ	806
<i>Кешишян А.А.</i>	БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛАМЕНА КОССКОГО (CYCLAMEN COUM MILL)	808
<i>Лиманская М.А.</i>	БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНЫХ ТРАВЯНИСТЫХ РАСТЕНИЙ В РОКАРИИ БОТАНИЧЕСКОГО САДА АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	810
<i>Мелешко И.А.</i>	АНАТОМО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАСТЕНИЙ РОДА ACER В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ	812
<i>Намазова Г.К.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»	814
<i>Омельченко А.А.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПО БИОЛОГИИ	816
<i>Пащев Г.Г.</i>	МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»	818
<i>Петрушкевич М.С.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	821
<i>Потапова Т.Д.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОГРАФИКИ	823

<i>Хуммиева К.Ч.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 6-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ. ЗЕМЛЕВЕДЕНИЕ»	826
<i>Чарыева М.Н.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ	828
<i>Старостина Ю.В.</i>	ОСОБЕННОСТИ УСТЬИЧНОГО АППАРАТА И ТРИХОМ РАСТЕНИЙ РОДА <i>NERETA</i>	831
<i>Шаполадов Т.Ч.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 8-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ТЕКТОНИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ ТЕРРИТОРИИ РОССИИ» В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»	832
<i>Шаполадов Р.Ч.</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В 10-Х КЛАССАХ В КУРСЕ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ МИРА»	834
<i>Этлешева Д.И.</i>	БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И НЕКОТОРЫЕ ФАРМАКОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПОРЕЗНИКА ЗАКАВКАЗСКОГО (<i>LIVANOTIS TRANSCAUCASICA</i>)	836
<i>Югова М.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В 9 КЛАССЕ	839
<i>Ягмыров А.Б.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ О ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПРИРОДНЫЕ ЗОНЫ РОССИИ»	842

ТОЧНЫЕ НАУКИ

<i>Шефрукова Р.Р.</i>	ТОЧНЫЕ ОЦЕНКИ ВЕРОЯТНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ РЕБРА СЛУЧАЙНОГО РАЗРЕЖЕННОГО ГРАФА, ПОДЧИНЯЮЩЕГОСЯ ЗАКОНУ 0 ИЛИ 1	845
-----------------------	---	-----

ИНСТИТУТ ПРАВА

ГОСУДАРСТВЕННОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО

<i>Агержаноква Ж.К.</i>	К ВОПРОСУ ОБ ОГРАНИЧЕНИИ ДОСТУПА К ИНФОРМАЦИИ В СЕТИ «ИНТЕРНЕТ»	847
<i>Астафурова А.В.</i>	ЖЕНЩИНА И ЕЕ ПРАВА В КОНСТИТУЦИИ РФ	849
<i>Маирова Д.А.</i>	К ВОПРОСУ О ЗАЩИТЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ ГРАЖДАН В РФ	850

ГРАЖДАНСКИЙ И АРБИТРАЖНЫЙ ПРОЦЕСС

<i>Вальков Г.Г.</i>	ЭЛЕКТРОННОЕ ПРАВОСУДИЕ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ	852
<i>Назарова Д.А.</i>	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО УСЫНОВЛЕНИЯ	854
<i>Рябушенко И.А.</i>	ПРОБЛЕМЫ ВОЗМЕЩЕНИЯ РАСХОДОВ НА ПРЕДСТАВИТЕЛЯ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ	856
<i>Фролов С.В.</i>	ПРОБЛЕМЫ ТОЖДЕСТВА В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ	858

ГРАЖДАНСКОЕ И ТРУДОВОЕ ПРАВО

<i>Агержаноква Ж.К.</i>	РАБОТНИКИ ПЕНСИОННОГО И ПРЕДПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ПРАВА	859
<i>Самарина В.В.</i>	СРАВНЕНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОЗНАГРАЖДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ НА ПЛАТФОРМАХ ЯНДЕКС МУЗЫКЕ И VK МУЗЫКЕ	861

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ГОСУДАРСТВА И ПРАВА

<i>Меретукова Р.Д.</i>	ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ВЫДЕЛЕНИЯ ОРГАНОВ СЛЕДСТВИЯ ИЗ СОСТАВА ПРОКУРАТУРЫ	863
<i>Агиров А.А.</i>	МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОХРАНЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕСОВ	865
<i>Емзешев М.Н.</i>	РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОГО ПРАВА ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	867

ТЕОРИЯ ГОСУДАРСТВА И ПРАВА И ПОЛИТОЛОГИЯ

<i>Багова Д.А.</i>	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО ИМИДЖА РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ	869
<i>Гишев М.Р.</i>	СОБЫТИЙНЫЙ ТУРИЗМ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТУРИЗМА В АДЫГЕЕ	871

УГОЛОВНОЕ ПРАВО И КРИМИНОЛОГИЯ

<i>Кошкина О.С.</i>	ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРАВИЛ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ)	874
<i>Махов И.Б.</i>	УГОЛОВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	876
<i>Кат М.А.</i>	УГОЛОВНЫЙ ПРОСТУПОК КАК НОВОВВЕДЕНИЕ РОССИЙСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА. ПЛЮСЫ И МИНУСЫ	879

УГОЛОВНЫЙ ПРОЦЕСС И КРИМИНАЛИСТИКА

<i>Адамокова Д.З.</i>	ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТА ДОМАШНЕГО АРЕСТА В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ	881
<i>Вальков Г.Г.</i>	К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ВНЕСЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПОЛОЖЕНИЕ СТАТЬИ 355. (РАЗРАБОТКА, ПРОИЗВОДСТВО, НАКОПЛЕНИЕ, ПРИОБРЕТЕНИЕ ИЛИ СБЫТ ОРУЖИЯ МАССОВОГО ПОРАЖЕНИЯ)	882
<i>Цеева Э.М.</i>	ТАКТИКА ПРОИЗВОДСТВА ДОПРОСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕО-КОНФЕРЕНЦ-СВЯЗИ	884

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Абреч З.</i>	ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ИЗО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	885
<i>Арефьев В.</i>	ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС	888
<i>Баранник А.</i>	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОТКРЫТИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ ПО ИЗО	890
<i>Джанчатова Д.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В РЕШЕНИИ ВОПРОСА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	893
<i>Джумуназарова С.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИЗО	896
<i>Дудинова Д.</i>	ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗО ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ	899
<i>Ешугова Д.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ	902
<i>Кагазежева Р.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	905
<i>Казанцева Д.</i>	ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	907
<i>Караваяева Е.</i>	ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	911
<i>Караваяева Е.</i>	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ХИМИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	914
<i>Кофанова Е.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	917

<i>Кривонос В.</i>	ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНЫХ ТИПОВ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПО БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	920
<i>Кронгардт В.</i>	ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРОДУКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ	923
<i>Кузнецов Я.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ	926
<i>Кутузова П.</i>	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ	928
<i>Лаврентьева Е.</i>	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	931
<i>Леончик Н.</i>	АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ИСТОРИИ (АНАЛИЗ ОПЫТА УЧИТЕЛЕЙ-ПРАКТИКОВ)	935
<i>Ловина В.</i>	РАЗВИТИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ	937
<i>Мартыненко Е.</i>	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	940
<i>Матусьян А.</i>	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ	943
<i>Махова М.</i>	ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОБЖ	945
<i>Медвинский С.</i>	ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЖ	947
<i>Несветайло Е.</i>	КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	950
<i>Русских А.</i>	КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	952
<i>Рустамов Э.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ И НРАВСТВЕННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ	955
<i>Садыкова Д.</i>	ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	957
<i>Сопич С.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ОБЖ	959
<i>Трефилова Е.</i>	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ	962
<i>Тумов Т.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	965
<i>Тхагапсова Д.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ИЗО В РАМКАХ НОВЫХ СТАНДАРТОВ	968
<i>Федорова К.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	971
<i>Хищенко А.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ ПО ФГОС	974
<i>Шабельник Р.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	976
<i>Шишев И.</i>	УЧЕБНЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	980

ИНСТИТУТ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аленикова Татьяна Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна, к.пед.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Младший школьный возраст является важным в становлении элементов экологического сознания и экологической культуры в целом, так как именно в этом возрасте идёт формирование мировоззрения, поведенческих стереотипов. Это предполагает создание системы постоянного экологического образования и направляет на поиск и разработку эффективных средств воспитания экологически грамотной личности, которая способна гармонично взаимодействовать с окружающим миром и понимать свое положение в природе. Экологические знания и умения, которые были заложены в начальных классах могут послужить основой для развития экологической культуры личности. Учитывая особенности учащихся начальной школы, в целях формирования основ экологической культуры учителями используется игровые технологии. Игра позволяет сложные темы преподнести в понятной для младшего школьника форме, спрогнозировать развитие событий, определить пути решения проблемы.

Степень изученности проблемы исследования: вопросы формирования экологической культуры у младших школьников исследовали Г.Б. Барышникова, Н.Н. Генералова, Е.А. Гринева, Ю.А. Грязнова, Л.Х. Давлетшина, Е.А. Калюкова, С.Н. Кириллова, А.В. Наумченко, М.В. Нехлюдова, Р.И. Пазова и др. ученые и практики. Вопросы обучения младших школьников, формирования экологической культуры посредством игры нашли отражение в трудах Н.М. Алиевой, Ю.С. Ереминой, Г.П. Жигульской, К.П. Зайцевой, С.Н. Зиннуровой, В.А. Казанцевой, Л.В. Нагорновой, Т.Ю. Рудченко, Т.И. Петровой, И.Н. Поповой, В.Н. Решетниковой и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить **противоречия** между социальной потребностью и недостаточным уровнем формирования экологической культуры у младших школьников, а также противоречия между потребностями педагогов начальной школы в игровых технологиях формирования экологической культуры у младших школьников и недостаточным их методическим обеспечением.

Из названных противоречий вытекает **проблема** исследования: какова методика формирования экологической культуры младших школьников при изучении окружающего мира, основанная на применении современных игровых технологий?

Цель исследования: разработать, обосновать и экспериментально апробировать методику формирования экологической культуры младшего школьника на основе современных игровых технологий.

Объект исследования: процесс формирования экологической культуры младших школьников.

Предмет исследования: методика формирования экологической культуры младшего школьника, основанная на применении игровых технологий.

Гипотеза исследования: наиболее эффективно формирование экологической культуры младших школьников с помощью современных игровых технологий будет осуществляться, если:

1). Игра направлена на формирование знаний о многообразии живой природы и взаимосвязях, существующих в ней;

- 2). Игра способствует формированию ценностного отношения к природе;
- 3). В игре использован практический опыт взаимодействия ребенка с природой.

В первой главе квалификационной работы проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, который показал, что педагогическая наука под «игровыми технологиями» представляет довольно обширную группу, куда входят методы и приемы, направленные на организацию педагогического процесса с использованием формы организации этапов урока в виде различных педагогических игр.

В «педагогической игре» обязательное наличие четкой цели и соответствующих педагогических результатов, которые являются обоснованными, выделенными в явном или косвенном виде и имеют учебно-познавательную направленность. Игры способствуют формированию у детей таких компонентов экологической культуры как:

- знания о взаимодействии между объектами живой природы, живой и неживой природой, человеком и природой;
- ценностное отношение к природным объектам;
- умения взаимодействовать с природными объектами.

Теоретический анализ педагогической ценности игры, психолого-педагогических аспектов организации обучения младших школьников, форм и методов работы по формированию представлений о многообразии живой природы позволил нам приступить к опытно-экспериментальной работе, включающей в себя несколько этапов.

Базой исследования стала МБОУ «Майкопская гимназия №22» г. Майкоп. Исследованием были охвачены дети младшего школьного возраста (4«А» класс – 28 человек – экспериментальный класс, 4 «В» класс – 26 человек – контрольный класс). Исследование проходило в 3 этапа.

На 1-м, констатирующем, выявлялся начальный уровень сформированности элементов экологической культуры у младших школьников обоих классов. Для оценки уровня развития экологических знаний и отношений к природе были использованы диагностические методики Е.А. Гриневой, С.Ю. Прохоровой в виде тестовых заданий [1], опросников и анкет, а также диагностическая методика О.А. Соломенниковой [4].

Основываясь на эти методики, мы определили критерии сформированности экологической культуры младших школьников:

1. Когнитивный критерий (выявление имеющихся экологических знаний);
2. Эмоционально-мотивационный критерий (выявление отношения младших школьников к природе);
3. Деятельностный критерий (выявление сформированности умения оценивать ситуацию, выбрать целесообразный способ деятельности в природе или с природными объектами).

Также определили уровни развития таких показателей: высокий, средний и низкий. Анализ данных, полученных на констатирующем этапе, показал недостаточность сформированности элементов экологической культуры по всем трем критериям у учеников обоих классов. Большинство учеников продемонстрировали слабое понимание взаимосвязей в природе; недостаточно четкие представления о человеке как части природы; об использовании природных богатств; загрязнении окружающей среды, отношении к объектам природы ситуативное, неустойчивое.

На 2-м, формирующем этапе, нами была разработана серия игр на экологическую тематику, способствующих, по нашему мнению, расширению знаний детей о природных объектах, особенностях их взаимоотношений, о зависимости жизни живых организмов от условий окружающей среды (неживой природы), о нормах и правилах поведения в природной среде, формированию осознанно-ценностного отношения к природе в целом.

Это игры – упражнения (Пример: «Пятый лишний». На уроке окружающего мира учащимся предлагается найти в данном наборе названий (растения одного семейства, животные отряда и др.) одно случайно попавшее в этот список.), *игра – поиск* (ученику предлагается из перечня животных выделить тех, кто относится к насекомым, или определить, как на картинке внизу, что делается для защиты воды от химических и бытовых загрязнений.), *игра – соревнование* (сюда можно отнести конкурсы, викторины, имитации телевизионных конкурсов и т.д. Данные игры можно проводить

как на уроке, так и во внеклассной работе.), *дидактические игры* (систематизируют и углубляют знания детей о разных профессиях, о Родине, об окружающем мире, формируют у них правильное отношение к явлениям природы, к предметам природного мира, к общественной жизни), *игры-путешествия* (в играх такого рода учащиеся могут совершать «путешествия» на разные материки, в разные географические и климатические зоны, в космос и т.д.), *игры-драматизации*, *игра «Экологический кодекс Земли», экологический балансир и другие [2,3].*

Игры проводились как на уроке окружающего мира, а также во внеурочной деятельности. Такой тип проведения занятия помогает усвоению информации детьми, ее запоминанию, адаптировать приобретенные знания к своей жизни и, самое основное, возможности дальнейшего применения. Соревновательный момент помогает выработать интерес к получению информации, а когда дети работают в группах, они налаживают коммуникативные связи. Все это очень благоприятно влияет психологический климат в классе в целом и на каждого ребенка.

Знания о характерных явлениях и свойствах природных явлений конкретизировались, расширились и обобщились. Детям становятся доступными достаточно сложные причинно-следственные связи и зависимости, существующие в природе, понимание ценности, значимости изучаемых объектов в жизни природы и человека; о труде людей по использованию природных богатств. Уровень обобщенности представлений позволяет переходить к понятиям, а затем и к знаниям.

На последнем этапе опытно-экспериментальной работы – контрольном этапе – нами была осуществлена проверка эффективности работы по формированию элементов экологической культуры у младших школьников на основе применения игровых технологий.

Для определения эффективности проделанной работы нами был использован тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Сравнительный анализ полученных результатов выявил положительную динамику в уровнях сформированности экологической культуры у испытуемых в экспериментальном классе по сравнению с незначительными изменениями аналогичных показателей в контрольном классе, что говорит об эффективности разработанных нами игр на экологическую тематику, применяемую на уроках окружающего мира и во внеурочной деятельности.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, цель исследования достигнута, задачи решены.

Список литературы:

1. Гринева Е.А., Давлетшина Л.Х. Формирование экологической культуры младших школьников: учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 2012. 110 с.
2. Зиннурова С.Н. Экологические игры как средство воспитания экологической культуры младших школьников // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1 (2). С. 142-143.
3. Измайлова А.Т. Игровая деятельность как фактор активизации деятельности младших школьников // Актуальные вопросы модернизации российского образования материалы XX Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. 2014. С. 97-99.
4. Соломенникова О.А. Учебно- исследовательская деятельность школьников. М.: Каро, 2017. 96 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Бочарова Кристина Юрьевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: *Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,*
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

В современном обществе одной из наиболее сложных социальных проблем является обостряющаяся проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей и этносов. Россия, являющаяся поликультурным государством декларирует принципы толерантности и пути предотвращения межэтнических конфликтов. Однако такие конфликты возникают и это приводит к появлению противоречия между ростом национального самосознания этносов и народов и их желанием к консолидации и стремлению к межэтнической интеграции, а также к установлению единого культурного, экономического и информационного пространства.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать эффективность педагогических условий, способствующих формированию межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде.

Объект исследования: процесс формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и обосновать специфику формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде.
2. Выявить педагогические условия эффективного формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде.
3. Разработать и реализовать программу формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде начальной школы.
4. Разработать диагностический инструментарий выявления уровней сформированности межэтнической толерантности младших школьников.

Толерантность – это установка на уважительное отношение, принятие и понимание поведения, убеждений, национальных и иных традиций и ценностей других людей, отличающихся от собственных.

Межэтническая (межнациональная) толерантность понимается как признание самоценности любого другого человека, признание права человека быть непохожим, иным, принятие его таким, какой он есть. Данное определение практически совпадает с определением «толерантности», но трактуется более широко.

Формирование толерантности – это процесс создания условий для развития у детей способности чувствовать, понимать, слушать и слышать себя и другого, а также поддержание благоприятного внутригруппового климата.

Проблема формирования межэтнической толерантности актуальна и в начальной школе. Именно в младшем школьном возрасте у детей начинается процесс формирования знаний об окружающем мире и взаимоотношений в полиэтничном обществе. В этом возрасте дети начинают понимать ответственность за свои поступки, выстраивать отношения с людьми. Особую роль в выстраивании отношений с людьми другой нации и конфессии играет общение, т.е. речевое и эмоциональное взаимодействие. Ребенок младшего школьного возраста находится в прямой зависимости от родителей и учителей, т.к. учитель и родители это именно те взрослые, которые во много определяют поведение ребенка.

Приступая к выявлению сформированности межэтнической толерантности младших школьников в полиэтничной образовательной среде нами были выявлены компоненты, показатели и уровни сформированности межэтнической толерантности младших школьников.

Когнитивный компонент определялся нами в результате выяснения знаний младших школьников о национальном многообразии, традициях и обычаях разных народов. Для этого детям было предложено ответить на вопросы анкеты, которая состояла из 10 вопросов.

Для выявления эмоционального компонента мы использовали тест, разработанный на основе методики Б.И.Додонова «Шкала оценки значимости эмоций» и адаптированный в контексте задач нашего исследования. Данный тест построен на основе ранжирования своих чувств, вызванных взаимоотношениями с людьми другой национальности.

Выявление сформированности деятельностного компонента межэтнической толерантности проводилось на основе теста, который содержал пять заданий, расположенных на отдельных карточках. Карточки предъявлялись ученикам последовательно, по мере их решения.

Таким образом, определилась главная цель, которой нужно достигнуть при проведении формирующего этапа – создание максимально благоприятных педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование у детей младшего школьного возраста межэтнической толерантности.

Для подготовки учителей к организации культуру-ориентированной деятельности и решению задач формирования межэтнической толерантности мы разработали программу специального обучающего курса и реализовали ее в работе с обозначенной выше группой учителей, которых предполагалось включить в опытно-экспериментальную работу как субъектов педагогического процесса по формированию межэтнической толерантности учащихся. Цель изучения учителями данного курса – повышение уровня их теоретических знаний и овладение практическими умениями в области формирования межэтнической толерантности учащихся. Программа курса была рассчитана на 12 часов.

Для формирования межэтнической толерантности младших школьников в полиэтнической образовательной среде была разработана и реализована специальная программа «Россия – наш общий дом», которая представляет собой комплекс мероприятий, направленных на решение основных задач в сфере формирования межэтнической толерантности и установок толерантного сознания, выступающего условием успешного развития личности младшего школьника в современном полиэтническом обществе.

В работу по формированию межэтнической толерантности младших школьников в полиэтнической образовательной среде были активно вовлечены родители учеников, они принимали участие в совместных классных часах, беседах, тренингах, экскурсиях.

С целью выявления эффективности проведённой программы «Россия – наш общий дом» нами был организован контрольный этап эксперимента. На данном этапе использовались диагностические методики, представленные ранее.

На основании проведённого качественного и количественного анализа результатов эксперимента до и после осуществления нами работы можно сделать вывод о позитивных изменениях в формировании межэтнической толерантности младших школьников в полиэтнической образовательной среде. А также отметить эффективность самой программы, которая включала в себя: целенаправленную работу с педагогами, родителями и детьми; организацию и проведение занятий по программе; создание и решение проблемных ситуаций.

Список литературы

1. Авксентьев, А.В. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения / А.В. Авксентьев, В.А. Аксентьев; под ред. В.А. Шаповалова. Ставроп. Гос. Пед. Ин-т. – Ставрополь: СГПИ, 2019. – 370 с.
2. Бондырева, С.К. Толерантность (Введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с. – (Серия «Библиотека психолога»)

РОЛЬ ШКОЛЫ В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

*Булатова Мария Александровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Актуальность исследования. В наше время меняется все – социальная, экономическая, политическая, духовная сферы. Развивающееся общество вправе ожидать от учителей более глубоких педагогических результатов, которые определяются показателем обученности,

воспитанности и развития подрастающего поколения. Практика показывает, что сотрудничество семьи и школы становится всё более актуальным и востребованным.

Концепция совместного взаимодействия семьи и классного руководителя должна основываться на принципах взаимного доверия и уважения, поддержки и содействия, терпения и толерантности по отношению друг к другу, чтобы гарантировать комфортное пребывание детей в школе. В то же время существуют противоречия между реализацией построения доверительных отношений между классным руководителем и родителями и отсутствием методов и форм, направленных на работу учителя и родителей ученика. Это противоречие актуализирует проблему исследования: какие формы и методы работы классного руководителя и родителей детей младшего возраста позволяют обеспечить благоприятную образовательную среду для детей.

Выдающийся педагог – В.А. Сухомлинский, в вопросе семейного воспитания обратил своё внимание, прежде всего, на институт брака, подчёркивая его исключительную важность в вопросе построения молодой семьи и дальнейшего рождения, воспитания и социализации в ней подрастающего поколения.

Василий Александрович обратил своё внимание на то, что молодое поколение советских граждан не обладает достаточным количеством необходимых знаний в вопросе человеческих взаимоотношений. Ответственность за это он возлагал на плечи педагогов, которые должны были оказывать самую действенную поддержку в данном вопросе, должны были учиться говорить с молодыми людьми о любви, браке, деторождении, человеческой верности и прочих жизненно необходимых вещах.

Сухомлинский полагал, что педагоги должны, в первую очередь, стремиться передать те знания, которые будут способствовать дальнейшему гармоническому развитию личности, помогут построить правильные семейные отношения, ибо невежество в этой сфере со временем скажется на детях, воспитывающихся в подобной семье. В той семье, где родители не имеют представления о том, как необходимо обустроить свою семейную жизнь, как необходимо строить свои взаимоотношения с партнёром и что, в сущности, представляет собой умение жить в браке, дети обречены на горе и слёзы, на потерю счастливого детства и исковерканность своей дальнейшей самостоятельной жизни [3].

Особенности семейного воспитания также изучали А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, А. Я. Варга, Э. Г. Эйдемиллер, Ю. Гиппенрейтер, М. Буянов, З. Матейчек, Г. Хоментаскас, А. Фромм, Р. Снайдер и другие [1, 2, 4].

Особенности воспитания младших школьников

Воспитание детей – сложный и ответственный процесс. Тем более воспитание ребенка младшего школьного возраста, когда под влиянием семьи, учителя, систематического обучения, детского коллектива, формируются и закрепляются основные черты, в той или иной степени определяющие развитие личности ребенка, а, следовательно, и его будущего.

Родители задают непосредственно исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем, ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро мирятся с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Цель нашего **исследования** – выявить имеющийся уровень педагогической компетентности родителей и оказать помощь в его повышении.

Задачи:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- диагностика уровня педагогической компетентности родителей;
- составление программы работы с родителями, методик, рекомендаций и подбор фото- и видео-материалов.

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с задачами исследования и состояла из двух этапов:

1 этап – констатирующий; цель – определить уровень педагогической компетентности у родителей детей младшего школьного возраста;

2 этап – формирующий; цель – выявить в результате теоретического анализа педагогические условия повышения уровня педагогической компетентности и реализовать проект «Молодая семья».

В эксперименте принимали участие студенты факультета педагогики и психологии, имеющие детей, в количестве 10 человек.

В ходе констатирующего этапа эксперимента применялись следующие **диагностические методики**: беседа, тестирование, опрос.

1. Методика «Мера заботы о ребенке».

Цель: помочь разобраться родителям, насколько верна их позиция в воспитании.

2) Тест «Как вы общаетесь с детьми?», чтобы выявить уровень взаимоотношений родителей со своими детьми.

Исходя из полученных результатов исследования, становится ясно, что у большинства из опрошенных родителей имеется хороший уровень педагогической компетентности, однако, необходимо показать остальным, как важно принимать активное участие в воспитании своего ребенка.

На **формирующем этапе** эксперимента для родителей младших школьников нами был разработан проект «Молодая семья», который учитывал выявленные педагогические условия. Занятия для родителей младших школьников включают в себя групповые и индивидуальные консультации, дискуссии, семинары-практикумы и коучинг. Проект рассчитан на 8 месяцев, занятия с родителями проводятся 1-2 раза в месяц.

На эффективность повышения педагогической компетентности родителей, а именно на динамику процесса, результативность и т.д., оказывают влияние используемые разнообразные технологии (сюжетно-ролевые, деловые игры и упражнения, мозговые штурмы, беседы).

Взаимодействие с родителями является важнейшим условием осуществления образовательного процесса, так как обеспечивает формирование всех компонентов содержания образования: знаний, умений, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. Главным направлением в организации сотрудничества классного руководителя и родителей является формирование у родителей понимания принадлежности к школьному образовательно-воспитательному процессу.

Итак, в процессе проведенного исследования, нами выявлен уровень педагогической компетентности родителей младших школьников, а также разработан проект.

Список литературы:

1. Лунина, Т.М. Методические рекомендации по проведению родительских собраний // Воспитание школьников – 2002. - № 9. – С. 15.

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / Под редакцией Сластёнина В.А. – 4-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 200 с.

3. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат; Издание 2-е, 1975. – 272 с.

4. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Воробьева Елена Ивановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Богус М.Б., д-р пед. Наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Дошкольное детство является периодом интенсивного формирования всех психических процессов, который обеспечивает ребенку возможность познания окружающей действительности. Со временем ребенок учится мыслить, воспринимать, а также говорить. Он овладевает различными способами действия с объектами, предметами, усваивает некие правила поведения и наконец начинает управлять собой. Без памяти немисливо усвоение опыта, расширение взаимодействий ребенка с окружающим миром, невозможна и его деятельность.

В дошкольном возрасте у детей происходят существенные изменения в памяти. Стремительное овладение умениями, навыками и знаниями, постоянное расширение кругозора, говорит о количественных превращениях в памяти детей.

Память заключается в узнавании, запоминании, а также воспроизведении необходимого материала [4]. Главные отличительные качественные изменения в памяти детей дошкольного возраста – это переход от произвольных к произвольным ее процессам. В первые четыре года жизни память детей носит преобладающий характер: ребенок еще не научился ставить перед собой цель вспомнить или запомнить. Он не владеет и такими, приемами и способами, которые позволили бы ему осознанно осуществлять процессы запоминания и воспроизведения [2]. У маленького ребенка произвольная память является преобладающей, а на еще более ранних этапах развития единственной. Она не теряет своего значения и на протяжении всей жизни: не только дети дошкольного возраста, но и школьного, и взрослые люди многое запоминают произвольно. В период дошкольного возраста дети уже учатся осознанно контролировать свои действия и поведение. У них развивается осознанное восприятие, умение рассматривать предметы, они могут вести целенаправленное наблюдение; возникает произвольное внимание; развиваются произвольные формы памяти.

Развитие произвольной памяти у детей дошкольного возраста наступает с выполнением ими специальных мнемических задач на припоминание и запоминание. В этом возрасте у детей цель припомнить возникает намного раньше, чем цель запомнить что-либо. Также развитие произвольной памяти начинается с произвольного воспроизведения, а после которого уже появляется произвольное запоминание. В течение жизни от ребенка постоянно требуется использование имеющегося у него приобретенного в прошлом опыта. В своей активной, игровой деятельности детям необходимо обращаться к усвоенным ими ранее правилами поведения, способам действия с объектами, они должны уметь использовать приобретенные ими навыки, знания и умения. Без этого дети не могут выполнить каких-либо действий самостоятельно, они не могут выполнить требований взрослых.

. Воспитатели не редко стимулируют детей воспроизводить и запоминать. Но не всегда одного лишь требования взрослых будет достаточно. Конечно, дошкольник лучше запоминает материал, если он его привлекает, интересуется, является для него важным, а то, что оставляется равнодушным, не является для него особо важным запоминает плохо. Индивидуальные игры и занятия, осуществлявшиеся в детском саду и дома, способствуют выделению, осознанию дошкольниками мнемических целей. Но выделение и признание дошкольниками мнемических целей происходит не только в игровой деятельности. Также большое значение имеют все виды деятельности детей: наблюдения за окружающим миром, природой и беседы об этом, рассказы об увиденном, заучивание стихотворений, лепка, рисование и различное конструирование по образцу, занятия по счету и т.д.

Произвольное запоминание, с позиции способов, можно поделить на – механическое и логическое. Механическое запоминание основано на неоднократном повторении без проникновения в смысл явлений и предметов. Во время механического запоминания

устанавливаются лишь внешние связи между объектами, например, предыдущее слово связывается с последующим лишь потому, что в таком порядке они многократно воспринимались. Ребенок запоминает пословицу, слова из непонятной для него считалки или недоступной для понимания песни, потому что часто повторял сам или неоднократно слышал эти слова в той же последовательности. А.А. Смирнов [6] выделяет три группы фактов, которые как правило приводятся в пользу тезиса о механическом характере запоминания у детей дошкольного возраста и младших школьников: не сложное запоминание детьми неясного им и даже ненужного материала; тенденция запоминать, не осмысливая заучиваемого; буквальность заучивания. Тенденция не вникать в смысл того, что запоминается, не является возрастной особенностью памяти детей.

Переход к механическому заучиванию наблюдается у школьников после неблагоприятных попыток разобраться с материалом. Не зная и не имея понятия, как и что можно предпринять чтобы осмыслить и запомнить задание ученик пытается, многократно повторяя его, механически выучить. Но индивидуальные различия между детьми обладают большим значением. Механическое заучивание, как средство чаще всего становится для детей интеллектуально пассивных, не приученных к умственным усилиям, не умеющих и не любящих думать, мыслить и рассуждать [3]. Механическое запоминание не будет являться той ступенью в развитии памяти ребенка, которая предшествует логическому мышлению.

Изначально память развивается как осмысленная деятельность, и понимание – является основой как произвольной, так и произвольной памяти. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста предполагает воспитание логической памяти. Научить детей думать значит научить их анализировать, т.е. сравнивать предметы и явления между собой, обозначать в объектах определенные свойства и признаки; делать обобщение, объединяя различные предметы по одинаковым признакам; классифицировать, т.е. группировать явления и предметы на основании произведенного обобщения и т. д. Обучение детей разным мыслительным операциям, включая и такие, как сравнение, анализ и синтез, обобщение и классификация, нужно не только для развития мышления дошкольников. Именно правильное мышление становится при определенных условиях одним из способов логического запоминания. Главным способом логического запоминания является группировка материала в различных ее видах: составление плана, смысловая группировка, классификация и т.п. Начальная форма активности, появляющаяся у детей при условии выделения ими цели запомнить – это сосредоточенное выслушивание или рассматривание, восприятие предметов и их названий [1].

. Одним из главных, хотя и простых, мнемических приемов, которым овладевают дети дошкольного возраста, является повторение материала в первоначальном виде. Повторение имеет двойное значение: во-первых, оно необходимо для того, чтобы материал был усвоен, выучен, во-вторых, чтобы он остался в памяти, не был забыт. Повторение в целях запоминания может быть концентрированным и распределенным во времени. В первом случае одно повторение следует за другим подряд до тех пор, пока нужный материал не будет запечатлен. Во втором случае материал повторяется в течение более длительного времени один раз в день. Если применять разные приемы повторения повышается интерес дошкольников к работе, тогда мнемическая деятельность осуществляется более удачно. Зная и понимая особенности памяти детей своей группы, педагог проводит с некоторыми из них индивидуальные занятия, направленные на развитие способности запоминания.

Значимым способом логического запоминания, который доступен детям дошкольного возраста, является классификация [5]. Опыт показывает, что в основном дети самостоятельно не могут прибегать к логической обработке материалов в целях его запоминания: в большинстве случаев у них не получается сопоставить картинки друг с другом, не могут сделать обобщение, не группируют материал, а могут ограничиться несложными мнемическими приемами. Таким образом их продуктивность запоминания будет значительно ниже возможностей ребенка. Если активно формировать приемы логического запоминания у детей, то возможности их памяти раскроют огромный потенциал в процессе целенаправленного обучения.

Итак, для развития произвольной памяти у детей дошкольников нужно: 1) развивать у детей произвольную память, накапливающую знания для следующих произвольных восприятий;

2) направлять ребенка к воспроизведению вначале при выполнении им практических поручений и в игре, а в дальнейшем и в процессе образовательной деятельности; 3) давать детям мнемические задачи, приучать дошкольников запоминать, тренируя их память в деятельности, имеющей для них особый интерес.

Таким образом, активно формируя приемы логического запоминания памяти у детей дошкольного возраста возможности их памяти раскрывают огромный потенциал в процессе их целенаправленного обучения.

Список литературы:

1. Акопов Г.В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований. - М.: Институт психологии РАН, 2014. – 270 с.
2. Гамезо М.В., Домашенко, И.А. Атлас по психологии: 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 373 с.
3. Крылов А.А., Маничева, С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. – СПб.: Питер, 2013. – 289 с.
4. Немов Р. С. Психология: учеб. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. – М.: Кн.2: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 608 с.
5. Павленко Э.В. Готовимся к школе/ Игры и упражнения для развития памяти, логики и внимания; Стрекоза – М., 2016. – 454 с.
6. Смирнов А.А. Произвольное и произвольное запоминание. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова: Хрестоматия по психологии. – М., «ЧеРо», 2015. – 312 с.

СОЗДАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАЛЕНДАРЯ В РАМКАХ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС. ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ. 2022/2023»

*Горбунова Ирина Владимировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Всероссийская образовательная инициатива «Сириус. Лето: начни свой проект» реализуется в Российской Федерации образовательным фондом «Талант и успех» совместно с министерством науки и высшего образования с мая 2020 года. Данная инициатива была поддержана поручением Президента РФ 25 декабря 2020 года [3]. Программа направлена на вовлечение школьников в решение проектных задач, связанных с актуальными проблемами науки, технологии и бизнеса. Проектная работа осуществляется под руководством наставника, который помогает разобраться в задаче и сопровождает школьника в течение всего проекта [4].

В рамках данной инициативы Адыгейским государственным университетом реализуется проект «Экопросвещение школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK mini Apps». Актуальность реализации проекта характеризуется тем, что одной из основных причин ухудшения экологической ситуации в стране является недостаточный уровень экологической культуры общества, в том числе и среди школьников, формирование которой признано приоритетным направлением деятельности государства в экологической сфере, важнейшим фактором обеспечения экологической безопасности и устойчивого развития страны.

Экологическое просвещение осуществляется в целях формирования экологической культуры в обществе, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов и проводится посредством распространения экологических знаний об

экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов [1]. Так как школьники проводят много времени в социальных сетях, использование различных интернет-платформ с целью экопросвещения, представляется наиболее эффективным.

Цель проекта – формирование бережного отношения к природе, экологически грамотного поведения школьников посредством информирования в социальных сетях.

Задачи проекта:

- собрать и проанализировать материал по датам экологического календаря в литературе и сети «Интернет»;
- создать экологический календарь при помощи сервиса создания инфографики «SUPA»;
- провести мероприятия по экологическому просвещению среди школьников соответствии с датами экологического календаря.

Рассмотрим понятие и происхождение слова «календарь» Современный календарь имеет очень древнюю историю. Само слово календарь очень старое. Оно происходит от латинского глагола «*caleo*», что значит «оглашаю» [2]. Начало каждого лунного месяца жрецы оглашали и люди знали, что именно в этот день они должны платить долги, платить проценты по долгам. И в своих деловых книгах они этот день записывали. Поэтому деловые книги так и назывались – «*calendarium*», «книга оглашения» [2]. Это название сохранилось за календарем в средние века и в наше время. Но в средние века функция календаря изменилась. Календари стали коллекцией дат. В первую очередь дат, связанных со святыми, с религиозными и церковными праздниками, церковными юбилеями. Календари прочно вошли и в современную жизнь.

Существуют различные классификации современных календарей: по видам, тематикам, форматам, датам.

Основными видами календарей являются: перекидные, плакаты, отрывные, магнитные, фотокалендари, календари-домики, книги-календари и т. Д.

В настоящее время тематика календарей весьма разнообразна: семейные, свадебные, школьные, церковные, корпоративные, праздничные, экологические и т. Д.

По формату календари бывают настенные, настольные, карманные, оригинальные, интернет-календари.

По датам календари классифицируются на событийные, квартальные, ежемесячные, годовые, ежедневные, производственные.

Для чего необходим экологический календарь? Мы далеко не всегда задумываемся над тем, что нас окружает. Проснувшись утром и, посмотрев в календарь, мы видим будние, выходные и праздничные дни. Но, возможно, именно сегодня объявлен международный день защиты природы, когда мы можем принять участие в экологической акции и чем-то помочь природе.

В результате работы мы выяснили, что все мои сверстники и взрослые идут в ногу со временем. Практически у каждого дома есть календарь, либо на стене, либо на письменном столе, либо в портфеле или сумочке, либо в мобильном телефоне. Каждый из нас с помощью календаря старается планировать, и тем самым, беречь своё время. [Календарь](#) заметно вошел в нашу жизнь, и обратно уже хода нет. Вот, казалось бы, маленькая вещь, а без нее нам невозможно прожить и несколько дней. Людям, у которых нет календаря, например жертвам кораблекрушений, выброшенным на необитаемый остров, трудно не потерять счет дням.

Работая над проектом, мы изучили историю календарей, рассмотрели разнообразие календарей, проанализировали несколько видов календарей. В результате мы с ребятами создали собственный экологический календарь, который, как мы думаю, на сегодняшний день очень актуален.

Проанализировав всю литературу, можем смело утверждать, что календарь является хитроумным изобретением человечества; гениальность календаря заключается в периодичности повторения циклов движения небесных тел; календарь имеет важное значение в жизни современного человека.

Экологический календарь, созданный в рамках проекта, содержит важнейшие российские и международные праздники, цели их проведения, памятные экологические даты, акции, которые

проходят в защиту природы. Экологический календарь – это один из способов привлечения внимания школьников к существующим на сегодняшний день экологическим проблемам общества и возможностям их решения. Экологический календарь дает возможность углубить свои знания в экологии. Инфографика, используемая для создания экологического календаря способствует быстрому восприятию школьниками экологической информации.

В соответствии с задачами проекта, экологический календарь был выполнен с применением SUPA – легкого браузерного видеоредактора, большая часть функций которого доступна бесплатно. SUPA – это удобный интернет-сервис по созданию инфографики в социальных сетях. Для удобства пользователей в сервисе есть множество шаблонов, которые можно изменить под индивидуальные параметры: текст, фото, инфографика, анимация. Интерфейс на русском языке. Сделанную работу можно скачать на компьютер, а также загрузить сразу в социальную сеть VK Mini Apps.

Таким образом, размещение экологического календаря в социальных сетях, используемых школьниками, способствует формированию у обучающихся экологических знаний, целостных представлений о биосфере, роли природы в жизни общества и человека, осознании экологической ситуации, необходимости и значимости её охраны и рационального использования ресурсов, воспитания личной ответственности за состояние окружающей среды.

Список литературы:

1. Об охране окружающей среды: Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 12.04.2023).
2. История календаря. URL: <https://postnauka.ru/video/7064> (дата обращения: 12.04.2023).
3. Перечень поручений по итогам заседания попечительского совета фонда «Талант и успех», п. 3 ПП-2210. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/64748>. URL: (дата обращения: 12.04.2023).
4. Сириус. Лето: Начни свой проект. 2022/2023: о программе. URL: <https://sochisirius.ru/obuchenie/distant/smena1282/6134> (дата обращения: 12.04.2023).

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Горбунова Ирина Владимировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Богус М.Б., д-р пед. Наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования ступень начального общего образования считается фундаментом всего последующего образования. На этой ступени осуществляется становление личности младшего школьника. В этот период формируются основы гражданской идентичности и мировоззрения учащихся, основы умения учиться, а также способность к самостоятельной организации своей деятельности. Немаловажным является формирование в этом возрасте умения принимать и сохранять цели, а также следовать им в процессе учебной деятельности. Еще одним значимым фактором является формирование способности самостоятельно планировать свою деятельность, а также осуществлять ее контроль и оценку и взаимодействовать с педагогом и сверстниками [3].

Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) играет определяющую роль в достижении целей и задач современного образования. Поэтому с целью развития коммуникативных УУД в начальной школе создаются педагогические условия,

включающие в себя большой спектр технологий, методов и приёмов, которые используются на всех уроках в начальной школе.

К эффективным педагогическим технологиям, которые способствуют формированию коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе, относятся технология обучения в сотрудничестве и технология проблемно-диалогического обучения [2].

Технология обучение в сотрудничестве – это совместная развивающая деятельность детей или детей и взрослого, построенная на взаимопонимании, выяснении позиции точек зрения всех участников сотрудничества, их координация и достижение общей цели [4].

Выделяют три формы построения учебного сотрудничества: сотрудничество с взрослыми, со сверстниками и сотрудничество с самим собой.

Сотрудничество с взрослыми (с педагогом) предполагает создание задач, которые побуждают к активному поиску новых способов решений и действий всех участников взаимодействия. При сотрудничестве с взрослыми ученик должен проявлять инициативу по построению продуктивного взаимодействия, которая выражается в активной позиции, где ученик выходит за границу своего знания самостоятельно и формулирует предположения об отсутствующем способе действия. По мнению Г. А. Цукерман, только в учебном сотрудничестве формируется субъект деятельности – ученик, который умеет учиться, умеет определять границы собственных возможностей, выходить за них, указывая педагогу, где именно он испытывает затруднение [4].

Сотрудничество со сверстниками требует организации действий детей, при которой позиции субъектов коммуникации приводят к единой цели. Наиболее развитой формой сотрудничества со сверстниками является дискуссия.

Сотрудничество с самим собой предполагает умение устанавливать, анализировать, оценивать преобразования собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний. Динамика развития форм учебного сотрудничества у младшего школьника представляет собой движение от готовности учиться, включаясь в новые формы сотрудничества с взрослыми, через активные действия совместно работающих детей, к учебной личной активности младшего школьника, способного оценить и восполнить собственные знания, создав ситуации сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Эффективность применения технологии обучения в сотрудничестве зависит от соблюдения некоторых правил этапов организации в учебном процессе (подготовительный этап, работа в микрогруппе, межгрупповая работа, рефлексия). Подготовительный этап включает в себя методическую разработку занятия, организацию пространства взаимодействия, формирование учебных микрогрупп, постановку целей и задач групповой работы. Методическая разработка должна включать подробный план-конспект занятия с предполагаемыми ответами учащихся и проблемными ситуациями, которые могут возникнуть в ходе организации занятия или урока. Особое внимание следует уделить организации пространства взаимодействия, оно должно располагать к диалогу, актуализировать желание включиться в нестандартную форму работы, способствовать осуществлению продуктивной деятельности учащихся.

Формирование учебных групп может происходить свободно, по желанию учащихся или организовано учителем. У каждого из способов формирования учебных групп есть свои плюсы и минусы, поэтому учитель должен владеть различными приёмами и методами формирования групп, применяя каждый из них в зависимости от сложности и направленности учебных задач. Существует несколько мнений о количестве участников в учебных группах, которое сказывается на продуктивности работы. Исследователь Н. И. Волков отмечает, что наиболее плодотворно групповая работа будет складываться в группах с нечётным количеством участников, предпочтительна организация взаимодействия в группах по пять человек [1].

Постановка темы, целей и задач групповой работы должна происходить совместно со всеми учащимися, в теме обязательно должна содержаться проблема, противоречие между знанием и незнанием, иначе пропадает стимул для построения диалога, дискуссий.

Работа в микрогруппе заключается в поиске и решении учебной задачи, организации коммуникативного взаимодействия. При частом использовании такого вида работы у учащихся

пропадает страх перед ответом, перед выдвижением каких-то нестандартных решений, так как группа должна принимать различные гипотезы по решению проблемы, а ответственность за конечный результат лежит на всей группе в целом.

Межгрупповая работа предполагает предъявление групповых решений для всего класса, анализ и сравнение, а также оценку предлагаемого решения учебной задачи. При этом оценка носит групповой характер в целом, то есть оценивается группа, а не отдельный ученик.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий происходит и на этапе рефлексии, так как это обязательный этап работы на уроках в начальной школе, заключающийся в осмыслении действий учащихся, их эмоционального состояния.

Использование технологии обучения в сотрудничестве в начальной школе способствует формированию следующих коммуникативных УУД: навык взаимодействия и сотрудничества; умение приходить к компромиссным решениям в конфликтных ситуациях при столкновении различных точек зрения; коллективная и индивидуальная ответственность за конечный результат в учебной деятельности; личностная и групповая рефлексия.

При рассмотрении технологии формирования коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе, нельзя не обратить внимание на технологию проблемно-диалогического обучения. Данная технология обеспечивает творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога.

Основной принцип проблемно-диалогического обучения состоит в том, что между участниками образовательного процесса происходит активное взаимодействие, в ходе которого происходит осознание проблемной ситуации, поиск её решения и открытие нового знания. При использовании этой технологии на уроке обязательно прорабатываются два этапа – это формулирование темы урока, то есть обнаружение учебной проблемы, и формулирование нового знания, то есть поиск решения проблемы. Организуются этапы урока посредством диалога.

При использовании данной технологии на этапе формулирования темы урока применяют два вида диалога: побуждающий от проблемной ситуации диалог и подводящий к теме диалог. Побуждающий от проблемной ситуации диалог – метод, заключающий в себе сочетание приёмов создания проблемной ситуации и дополнительных вопросов, позволяющих ученику осознать проблемную ситуацию и сформулировать учебную проблему. На данном этапе ученики наряду с правильными формулировками учебной проблемы могут предложить ошибочные. Учитель в такой ситуации принимает все выдвинутые учениками формулировки, и побуждает переформулировать учебную проблему. Подводящий к теме диалог – метод, представляющий собой ряд логических заданий и вопросов, которые поэтапно приводят учащихся к формулированию темы и задач урока.

При использовании технологии проблемно-диалогического обучения на этапе формулирования нового знания используют следующие виды диалога: побуждающий к гипотезам диалог и подводящий к знанию диалог.

Побуждающий к гипотезе диалог – сочетание специальных вопросов, приводящих к выдвижению и проверке гипотез. Данный метод представляет собой ряд логических заданий и вопросов, которые поэтапно приводят учащихся к формулированию, открытию для себя нового знания.

Применение проблемно-диалогических методов предполагает использование опорных сигналов, которые создаются по ходу урока и формируются либо только учащимися, либо совместно с педагогом, но педагог может только направлять и побуждать к их созданию. Опорные сигналы могут быть в виде схем, таблиц, опорных слов. С помощью них фиксируется содержание урока, что способствует успешному выполнению заданий.

Использование технологии проблемно-диалогического обучения в начальной школе способствует формированию следующих коммуникативных УУД: коммуникативно-речевых действий у младших школьников; умение правильно определять проблемную ситуацию и с помощью коммуникативно-речевых действий искать выход из неё; умение осознанно строить речевое высказывание понятное для собеседника в соответствии с задачами коммуникации.

Итак, технологии формирования коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе основаны на продуктивной коммуникации между учениками и между учениками

и учителем, что является неперенным условием как для решения детьми учебных задач, так и для определения зоны ближайшего развития обучающихся. В процессе обучения младших школьников с применением вышеотмеченных технологий, учащиеся контролируют действия партнёра, используют речь для регуляции своего действия, договариваются, приходят к общему решению, учитывая разные мнения, стремятся к координации, формулируют собственное мнение и позицию, тем самым развиваются их коммуникативные УУД.

Список литературы:

1. Волков Н.И. Организация учебной деятельности в малых группах: Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2006. 128 с.
2. Жуковина Ю.В. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. 2015. № 1 (2). С. 56-59.
3. ФГОС Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. Приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011г. №2357) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/а/ах/922> (дата обращения: 28.04.2023).
4. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 2016. № 2. С. 3 – 33.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Датхужева Саида Мадиновна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Современный этап развития нашего общества характеризуется глубокими экономическими и социальными преобразованиями. В связи с этим появилась необходимость ориентировать процесс обучения на формирование готовности личности к меняющимся запросам социума, к сотрудничеству с другими людьми, к общению с окружающими. Одними из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне дает возможность эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Освоение коммуникативных умений входит в ряд обязательных требований основной образовательной программы начального общего образования ФГОС наряду с развитием речи и овладением социальными компетенциями.

Теоретические основы формирования и развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста рассматриваются в трудах А.А. Бодалева, Ю.В. Касаткиной, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, Р.В. Овчаровой, П.М. Якобсона, и других авторов.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие: между высокой значимостью коммуникативных умений для своевременной успешной социализации и недостаточной разработанностью научно-методических основ их формирования.

Исследование нами проводилось с **целью** разрешения данного противоречия и выявления комплекса психолого-педагогических условий формирования коммуникативных умений у младших школьников.

Задачи исследования:

1. На основе анализа научной литературы определить понятие «коммуникативные умения»;

2) Рассмотреть психолого – педагогические особенности детей младшего школьного возраста;

3) Выявить и обосновать комплекс психолого – педагогических условий, способствующих формированию коммуникативных умений у младших школьников;

4) Разработать и апробировать программу формирования коммуникативных умений младших школьников.

Теоретический анализ научной литературы показал, что коммуникативные умения детей младшего школьного возраста – это его индивидуальные умения, обеспечивающие взаимодействие между людьми в процессе общения, умение находить правильный контакт с другими детьми, а также устанавливать с ними оптимальные взаимоотношения. Развитие коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста будет успешным, при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: обеспечение методического сопровождения развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста; создание развивающего потенциала среды образовательного учреждения; погружение детей младшего школьного возраста в социально-коммуникативную и игровую деятельность с детьми и взрослыми.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Лицея № 8 им. Жени Попова г. Майкопа. В исследование приняли участие обучающиеся 4 Г класса в количестве 27 человек.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этап.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников на констатирующем этапе были использованы следующие методики:

1. Цукерман Г.А. «Рукавички».

2. Тест «Умение слушать собеседника» (Н.И. Козлов);

3. Модифицированная методика Г.А. Цукерман и др., «Кто прав?».

4. Умение оформлять свои мысли в устной и письменной речи (Интерпретация содержания сказки «Аленький Цветочек»).

В процессе констатирующего эксперимента были зафиксированы результаты исследования первоначального уровня сформированности коммуникативных умений детей, ставшие исходными для формирующего эксперимента.

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа формирования коммуникативных умений у младших школьников.

Программа в соответствии с требованиями ФГОС НОО содержала 3 блока: «Работа с детьми»; «Среда»; «Работа с родителями».

Блок «Работа с детьми» содержал 5 модулей, соответствующих умениям, на которые, как показало первичное диагностирование, необходимо обратить особое внимание: «Формирование умения оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом учебных и жизненных ситуаций»; «Формирование умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества»; «Формирование умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия»; «Формирование умения группового взаимодействия»; «Формирование речевых этикетных умений при общении с окружающими». На данном этапе было проведено 10 занятий. Время одного занятия соответствовало одному академическому часу, занятия проводились 1 раз в неделю. На уроках использовались элементы кейс-технологии (на уроках окружающего мира), коммуникативные (на уроках русского языка), сюжетно-ролевые (на уроках литературы) и дидактические игры (на уроках математики). Занятия строились с учетом общедидактических и методических принципов обучения: частая смена видов деятельности, большое количество повторений на разнообразном материале, перенос полученных знаний в новые условия, игровой характер обучения.

Блок «Среда» заключался в создании предметной среды, в предоставлении ребенку возможности для получения информации, подходов, необходимых для решения задач коммуникативной деятельности. Предметная среда была сформирована из широкого ассортимента дидактических игр, направленных на развитие коммуникативных умений.

Блок «Работа с родителями». С целью привлечения родителей к проблеме развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, в структуру одного из родительских собраний нами был добавлен информационный блок на тему «Коммуникативные умения младшего школьника», зачитана мини-лекция «Коммуникативные умения младших школьников и способы их развития», проведен классный час с приглашением родителей «Секреты общения».

Диагностика по заявленным методикам проводилась на этапах констатирующего и контрольного экспериментов, после чего полученные результаты сопоставлялись, подвергались качественному и количественному анализу.

Обобщенный показатель высокого уровня сформированности у младших школьников коммуникативных умений составил 40% (до эксперимента показатель высокого уровня составлял – 15%). Показатели среднего уровня составили 44% (до эксперимента – 51%). Показатели низкого уровня составили 16% (до эксперимента – 34%).

Результаты проведенного исследования показывают, что обучающиеся более четко и грамотно научились формулировать свои мысли и высказывания, их вопросы стали конструктивнее, уровень умения взаимодействовать в коллективе повысился. Вместе с коммуникативными умениями повысились и другие показатели: дети стали увереннее чувствовать себя в окружении сверстников, успешнее вступать в диалог, отвечать на уроках, благодаря чему в классе установилась дружественная атмосфера.

Таким образом, существенные различия в уровнях сформированности у младших школьников коммуникативных умений дают основания сделать вывод, что данные различия обусловлены апробацией на практике разработанной нами программы формирования коммуникативных умений. Положительная динамика полученных результатов исследования подтвердила выдвинутую гипотезу.

Список литературы:

1. Абдуллина Л.Б., Гизатуллина К.Х. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - №4(71). – С. 9-10, с. 10.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 2011. – 147с.
3. Елишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // Начальная школа. – 2007. - №11. – С. 12-17.
4. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. - 2010. – Издание: Прайм-Еврознак, АСТ, ИЗДАТЕЛЬСТВО «АСТ».
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2004. -352 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

*Демченко Мария Игоревна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Педагогическая культура – просвещенность и образованность, соответствующие правилам и требованиям педагогики. Семья – это первая общественная ступень в жизни человека. Она с раннего возраста определяет сознание, формирует чувства детей.

Актуальность данного исследования заключается в том, что знания, имеющиеся у родителей в области педагогической культуры, не удовлетворяют современное общество, поэтому необходимо

улучшить культуру образования каждого родителя. В связи с этим необходимо изменить содержание, формы и методы сотрудничества между школой и семьей.

Воспитание современного ребенка требует от родителей терпения, любви, душевных сил и времени. Главными качествами родителей, которые так необходимы детям, являются гуманность, доброта и родительский такт. Уровень нравственности родителей, их жизненные планы, идеалы, опыт социального общения имеют решающее значение в формировании моральных качеств растущего человека.

Однако в реальности родители демонстрируют недостаточно высокий уровень педагогической просвещенности. Зачастую родители не имеют достаточных психолого-педагогических знаний, не всегда могут применить имеющиеся знания на практике, недостаточно информированы о процессах, происходящих в школе.

Исследованиями проблемы повышения педагогической грамотности родителей занимались Ж. Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, наши соотечественники А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев и другие.

Недостаток знаний по педагогике и психологии приводит к ошибкам и безрезультативности в воспитании. А.С. Макаренко писал: «Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитает, как следует, нельзя». Сегодня, современным родителям необходима помощь, ибо отсутствие знаний по психологии и педагогике ведут к ошибкам, непониманию, а значит, - к безрезультативности воспитания.

Родители остро нуждаются в педагогическом просвещении. И от того, каким будет воспитание в семье зависит, каким вырастет подрастающее поколение.

Цель исследования: изучить особенности формирования педагогической культуры родителей младших школьников и разработать программу работы с ними.

Задачи исследования:

1. Проанализировать проблему формирования педагогической культуры родителей младших школьников в научной литературе.
2. Провести анализ методов по формированию педагогической культуры родителей младших школьников.
3. Провести диагностику уровня педагогической компетентности родителей.
4. Составить программу по формированию и повышению педагогической культуры родителей младших школьников.

Методы исследования: анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме, беседа, анкетирование, опрос.

В качестве методов диагностики были выбраны:

1. Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).
2. Анкета для родителей «Насколько вы готовы быть родителем школьника» (Автор А. Колеченко).

Воспитание детей, формирование личности ребенка с первых лет его жизни – основная обязанность родителей. Это подтверждают документы: Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», Закон РФ «О защите детей от информации, наносящей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию», а также Конвенция ООН о Правах ребенка (1988). В данных документах декларируется, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении в атмосфере счастья, любви и понимания.

Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей. Успеха можно достичь только тогда, когда и учителя, и родители станут союзниками, их совместные действия будут направлены в интересах личности ребенка. Сегодня настала пора в образовательных учреждениях организовать процесс сотрудничества педагогического коллектива с семьей как единомышленником, союзником, соучастником образовательного и воспитательного процесса.

Формы педагогического просвещения:

Традиционные:

- родительские собрания,
- лекции,

- вечера вопросов и ответов,
- диспуты,
- дни открытых дверей.

Нетрадиционные:

- деловые игры,
- регламентированные дискуссии,
- обмен родительским опытом.

Выбор и применение различных форм работы с родителями опирается на ряд общих условий:

- знание родителями своих детей, их положительных и отрицательных качеств (что читают, чем интересуются, какие поручения выполняют, какие трудности испытывают, каковы отношения с одноклассниками и педагогами, что более всего ценят в людях и т.п.);

- личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление воспитывать личным примером;

- педагогическая культура родителей (педагогический потенциал семьи) оказывает решающее влияние на выбор методов, средств и форм воспитания.

Формы работы с родителями.

Повышение роли воспитательной функции школы обуславливает необходимость совершенствования форм, способов взаимодействия учителя начальных классов и родителей. Школа накопила огромное количество форм работы с семьей, приобщения родителей к соучастию в творческом построении взаимоотношения «учитель – родители – дети», например такие коллективные формы, как родительское собрание, конференция, диспут, день открытых дверей и др.; индивидуальные – беседа, консультация, письменное поручение, посещение семьи, телефонный разговор.

Педагогам также важно, независимо от того, какую из форм взаимодействия с родителями они выбрали, соблюдать определенные правила его построения: основываться на позитивном стиле общения; не создавать «союз сильных» против детей; вырабатывать единые подходы к организации, оценке жизнедеятельности ребенка, которая должна быть на радость детям и взрослым. Какая бы из форм работы с родителями ни выбиралась учителем, содержание ее должно стимулировать их приход в школу, заинтересовывать.

Педагогическая помощь родителям должна основываться на тщательном и всестороннем изучении каждой семьи, каждого ребенка, тогда работа с родителями будет иметь конкретный, действенный характер.

Список литературы:

1. Леликова Г.А. Система работы с родителями // Г.А. Леликова, Г.П. Попова. – Волгоград, Учитель, 2010.
2. Недвецкая, М.Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвецкая // Начальная школа. – 2007.
3. Скребцова М.А. Беседы по семейному воспитанию в школе // М.А. Скребцова, М.М. Лопатина – Учитель, Волгоград, 2008.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Донецкая Галина Андреевна
 ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
 г. Майкоп
 Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент

В настоящее время человечество полностью взаимодействует с обществом, и без межличностных отношений уже не обойтись. Проблема развития межличностных отношений младших школьников актуальна тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Насколько хорошо и легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт с ними, будет зависеть его дальнейшая деятельность, судьба и место в жизни. Именно в этот период закладывается навык умения дисциплинировать себя, организовывать свою деятельность, понимание ценности общения, сотрудничества, отношений в совместной деятельности.

В науке изучением вопроса межличностных отношений младших школьников занимались такие известные педагоги и психологи как В.П. Вахтерев, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина, М.И. Лисина В.С. Мухина, Г. Крайк, М.В. Гамезо, Б.С. Волков, Е.О. Смирнова и др.

Цель исследования: выявление и изучение особенности межличностных отношений младших школьников.

Задачи:

1. На основе анализа научных источников раскрыть понятие межличностных отношений;
2. Изучить межличностные отношения младших школьников;
3. Выявить уровень межличностных отношений младших школьников;
4. Разработать рекомендации для повышения уровня межличностных отношений младших школьников.

Теоретический анализ научной литературы показал, что межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения. Система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и прочих диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе.

На характер межличностных отношений оказывают влияние такие личностные особенности, как пол, возраст, национальность, темперамент, профессия, опыт общения с людьми, самооценка и др.

Отношение к другому человеку, к людям составляет основную часть человеческой жизни, её центр. По словам советского психолога С.Л. Рубинштейна, сердце человека всё соткано из его человеческих отношений к людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Именно эти отношения рождают наиболее сильные переживания и главные человеческие поступки [4].

Каждый человек, независимо от возраста и пола, играет определенную роль в коллективе, которая ограничена требованиями и правилами.

М.И. Лисина отмечает две стороны межличностных отношений. С одной стороны – это результат общения; а с другой – начальная предпосылка, мотивация ребенка к созданию разных видов взаимодействия. То есть отношения устанавливаются и реализуются во взаимодействии с окружающими. В реальной жизни отношение к другому человеку проявляется прежде всего в действиях, направленных на него, в том числе и в общении. Таким образом, в современной науке отношения рассматриваются как основа общения и взаимодействия людей [2].

Межличностные отношения реализуются, проявляются и формируются в общении и совместной деятельности. Особенно велика роль общения в становлении личности ребенка.

Межличностные отношения, а также дружба и эмоциональные контакты очень важны для детей, особенно в младшем школьном возрасте, так как они обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, которое, в свою очередь, во многом определяет положительный психологический климат всего детского коллектива.

В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: требования, социальная роль ученика, вид деятельности, интересы, ценности и весь уклад жизни. В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус, в результате чего, меняется восприятие своего места в системе отношений.

В младшей школе дети динамично овладевают навыками общения, активно устанавливают дружеские связи. Способность взаимодействовать с другими членами общества, приобретать друзей среди сверстников – важная задача развития на данном этапе.

Для выявления уровня сформированности межличностных отношений у младших школьников были использованы следующие методики:

1. Социометрия Морено;

2. Анкета «Представление младших школьников о нормах межличностных взаимодействий»

Т. В. Безродных;

3. Методика «Экспертная оценка сплоченности учебной группы»

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ Лицея №34 г. Майкопа. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 А класса в количестве 25 человек.

Анализ результатов показал, что у учащихся младших классов низкий и средний уровень представления о межличностных отношениях. Дети имеют слабые представления о межличностных отношениях, о дружбе, не понимают необходимости сплочения класса.

Для улучшения межличностных отношений мы предлагаем провести игровые занятия. В игре легко и естественно формируются способности общения с людьми, это доступный и привлекательный способ выражения эмоций. Игры можно проводить на классных часах, в свободное от уроков время, на праздниках, на переменах, в походах и т. Д. Например, такие игры как «Молекулы», «Интервью», «Слепые фигуры», «Шапка».

Работа по формированию и коррекции взаимоотношений в школьном коллективе не должна ограничиваться только использованием игр. Полезно устраивать совместные прогулки, экскурсии, походы, посещать музеи, цирки или театры. Чем больше времени дети проводят друг с другом, тем лучше они сближаются, становятся дружным коллективом.

Акцентировать внимание на межличностных отношениях можно во время уроков. Например, на уроке литературного чтения, читая художественное произведение, отметить отношения между героями, направить детей пропустить через себя поступки, совершенные литературными героями, обсудить их.

Мы видим, что для улучшения межличностных отношений между одноклассниками в начальной школе, есть рекомендации. Кроме экскурсий, организаций классных часов, походов и т.д., необходима целенаправленная работа над межличностными отношениями. Если проводить специальные игровые занятия, дидактические игры, упражнения, беседы, подключать родителей, то можно успешно исправить и улучшить ситуацию.

Таким образом, анализируя данные экспериментального исследования, можно сформулировать вывод о том, что цель и задачи исследования решены.

Список литературы:

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. – Издательство: «Прайм-Еврознак, АСТ», 2010. – 448 с.

2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2009. – 318 с.

3. Мокина Я. А. Особенности межличностных отношений младших школьников

4. // Вестник Науки и Творчества. – 2019. - № 6. – С.118-122.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 705 с.

6. Сидорова Е.Э., Туласынова Н.Ю. Формирование межличностных отношений младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. № 63-1. – С. 307-311.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дядькина Полина Алексеевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Актуальность исследования. Развитие эмоционального интеллекта является важным аспектом развития ребенка, особенно в младшем школьном возрасте. Первоначально, эмоции у детей младшего школьного возраста еще не сформировались, и они могут испытывать их в ситуациях, когда мы бы этого не ожидали. Это может приводить к неадекватной реакции ребенка на различные события, что затрудняет их адаптацию в социуме. Развитие эмоционального интеллекта помогает детям осознавать свои эмоции, а также эмоции других людей, что способствует лучшему пониманию себя и окружающих. Кроме того, развитие эмоционального интеллекта также способствует более продуктивной коммуникации между детьми и взрослыми, а также снижает уровень конфликтов. Дети с более высоким уровнем эмоционального интеллекта могут более точно читать выражения лица и жесты других людей, что помогает им лучше понимать чувства окружающих и находить правильные способы взаимодействия. Как показывает практика, обучение эмоциональному интеллекту является наиболее эффективным в младшем школьном возрасте, когда дети находятся в периоде интенсивного формирования и развития личности [3, 4]. В школах и детских садах всё чаще проводят специальные тренинги по развитию эмоционального интеллекта, которые помогают детям лучше понимать себя и других, развивать социальные навыки и успешно адаптироваться в обществе.

Цель исследования: выявить уровень эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста и дать рекомендации по дальнейшему его развитию.

Задачи исследования:

Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Определить понятие «эмоциональный интеллект», его структурные компоненты.

Проанализировать основные методы диагностики эмоционального интеллекта.

Определить уровень эмоционального интеллекта среди учащихся младшего школьного возраста.

Разработать рекомендации и упражнения для развития эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста.

Методы исследования:

теоретические: изучение и анализ научной литературы по проблеме развития эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста;

эмпирические: изучение результатов деятельности, тестирование, педагогический эксперимент;

математические: статистические методы обработки экспериментальных данных и интерпретация результатов исследования.

Эмоциональный интеллект – это сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [1, 2]. Относится к гибким навыкам, которые можно развивать в течение всей жизни. Младший школьный возраст является очень важным периодом для развития эмоционального интеллекта, поскольку дети начинают осознавать свои эмоции и понимать, что они присущи окружающим, а также учатся строить здоровые отношения с другими людьми.

На констатирующем этапе эксперимента были продиагностированы 18 учащихся МБОУ «Лицей № 19» г. Майкопа в возрасте 8-10 лет. Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

- 1) Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир» (М.А. Нгуен).
- 2) Методика «Что – почему – как». (М.А. Нгуен).
- 3) Проективная методика «Три желания». (М.А. Нгуен).

Эти методики позволяют нам выявить степень готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём, выявить эмоциональную ориентацию ребёнка на себя или на других людей.

Так результаты проективной методики «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир» показали следующие результаты:

67% имеют низкий уровень эмоционального интеллекта,
33% - средний,
0% - высокий.

Проективная методика «Три желания». Результаты:

72% - низкий уровень,
22% - средний,
5% - высокий.

Методика «Что – почему – как». Результаты:

17% - низкий уровень,
83% - средний,
0% - высокий.

Экспериментальные срезы показали, что эмоциональный интеллект имеет недостаточный уровень развития у детей экспериментальной группы.

В качестве способа развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста мы выбрали комплекс упражнений, которые подойдут как для индивидуального, так и для группового занятия. Вот некоторые из них.

Упражнение на распознавание эмоций и мыслей. В этом упражнении вам нужно закончить предложение, начинающееся со слов «я чувствую...», за которым следует эмоция. Помните, что список эмоций вы можете найти в интернете. Лучше всего будет записать эмоции в дневнике и периодически пополнять, когда вы столкнетесь с новой эмоцией.

Упражнение «Нарисуй». Ребенка просят изобразить свои эмоции рисунком на листе бумаги. Важно, чтобы ребёнок был свободен в выборе того, как и чем он будет рисовать. Вот пример того, как можно преподнести объяснение упражнения:

«Изобрази любую свою эмоцию цветом и разными линиями, узорами внутри рамки. Краски могут стать весёлыми или грустными, сердитыми или испуганными, а может, им будет интересно или удивительно». После, следует проанализировать вместе с ребёнком, почему он выбрал те или иные цвета и формы, как проявляется у него эта эмоция, когда он её испытывает.

Упражнение «Карточки». Это упражнение подойдёт для группового занятия в семье или в классе. У каждого игрока есть карточки с эмоциями (гнев, радость, печаль и т.д.). Загадывающий игрок придумывает слово-понятие-ситуацию и, выбирая к ней подходящую эмоцию, выкладывает карточку в круг закрытой. Остальные игроки должны угадать: какую же эмоцию вызывает у игрока загаданная ситуация.

В ходе исследования мы провели анализ психолого-педагогической литературы на тему эмоционального интеллекта, выявили уровень его развития среди учащихся младшего школьного возраста. По результатам диагностики мы смогли сделать вывод, что уровень эмоционального интеллекта среди диагностируемых был, по большей части, низкий или средний. Это говорит о том, что упражнения для развития эмоционального интеллекта необходимы для всех детей. Для работы с детьми на формирующем этапе мы выбрали комплекс упражнений.

Список литературы:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – с. 560.
2. Иванова С.В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) // Ценности и смыслы. 2022. – с. 13 с.
3. Нгуен Минь Ань. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / Нгуен Минь Ань // Ребёнок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83-85.
4. Рыжов Д.М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Едыгова Джанета Зурбиевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп

Современные тенденции в образовании направлены на изменение позиции обучающихся, превращение из пассивных в активных участников образовательного процесса. Понимание идеи формирования образовательной среды в современной начальной школе предполагает организацию обучения, которое фокусируется на ученике, его способностях, потребностях и интересах в процессе обучения. Эти реально существующие основания подчеркивают необходимость применения современных и инновационных методов организации обучения, ориентированного на обучающихся.

Развитие учебной мотивации младших школьников является одной из основных проблем педагогической деятельности. Изучению данного вопроса посвящены труды отечественных и зарубежных психологов, педагогов: Л.И. Божович, М.В. Матюхина, Л.С. Выготский, А.К. Макарова, А.С. Макаренко, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, В.С. Мерлин, Д.Б. Эльконин и др.

Цель исследования: теоретическое и практическое обоснование эффективности использования ИКТ для повышения уровня учебной мотивации младших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить научную и методическую литературу по проблеме исследования;
2. Рассмотреть теоретические аспекты понятия «мотивация» и «учебная мотивация» в педагогике и психологии;
3. Изучить психолого-педагогические особенности развития учебной мотивации младших школьников;
4. Провести экспериментальную работу по повышению уровня учебной мотивации младших школьников посредством ИКТ в педагогическом процессе школы.

Методы исследования: - теоретические: анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования; - эмпирические: наблюдение, диагностические методики; - математические: методы количественной и качественной обработки знаний.

Теоретический анализ научной литературы показал, что мотивация играет важную роль в учебной деятельности младших школьников. Для успешного обучения необходимо, чтобы у детей был интерес к учебе, желание узнавать новое и достигать успехов. Важно понимать, что мотивация у каждого ребенка индивидуальна и может зависеть от разных факторов, таких как уровень развития, социально-экономический статус, семейная обстановка и т.д. младшие школьники имеют свои психолого-педагогические особенности, которые также влияют на их учебную мотивацию.

Дети в этом возрасте часто испытывают неуверенность в своих способностях, могут быстро уставать и терять интерес к учебе. Кроме того, для них важна эмоциональная составляющая обучения, поэтому хорошие отношения с учителем и приятная обстановка в классе могут положительно влиять на их мотивацию. Для эффективного повышения мотивации младших школьников с помощью ИКТ нужно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Необходимо подбирать задания и программы, которые соответствуют уровню развития и интересам каждого ученика, а также помогать детям в развитии навыков использования компьютеров и других устройств.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «СШ №3 имени Алексея Иосифовича Макаренко». В исследовании приняли участие 20 обучающихся 2 «Б» класса.

На основании анализа психолого-педагогической литературы были выявлены следующие показатели учебной мотивации: отношение к школе, получение оценок и познавательная активность.

Для диагностики уровня развития учебной мотивации младших школьников мы использовали следующие методики:

1. Методика «Оценка уровня школьной мотивации младших школьников (Н. Лусканова);
2. Методика «Познавательная активность младших школьников» (А.А. Горчинская);
3. Методика «Направленность на отметку» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова);
4. Методика «Изучение учебной мотивации» (М.Р. Гинзбург).

В процессе констатирующего эксперимента были зафиксированы результаты исследования первоначального уровня учебной мотивации младших школьников, ставшие исходными для формирующего эксперимента.

На формирующем этапе исследования были разработаны и апробированы уроки и внеурочные занятия с использованием ИКТ для развития уровня учебной мотивации у младших школьников. На этом этапе исследования мы использовали платформу LearningApps, интерактивную доску SMART, а также воспользовались возможностями PowerPoint.

Внеурочное занятие по окружающему миру. Тема: «Профессии вокруг нас». На этапе обобщения и систематизации знаний дети выполнили задание «Угадай-ка», в котором предлагалось отгадать загадки. На экране выводится первая часть загадки, а детям необходимо выбрать из предложенных вариантов подходящий ответ. Если ребенок ответил верно, то на экране загорается стикер с улыбкой, а если ответ неверный, то выводится расстроенный стикер.

Еще одно задание – викторина с выбором правильного ответа, где правильный ответ может быть только один. Проводилась эта игра по концепции «Кто хочет стать миллионером?». С каждым правильным ответом задания усложнялись и начинали вызывать затруднения у детей. Тем не менее, это одна из самых любимых игр обучающихся. Данное упражнение чаще применялось на этапе закрепления новых знаний, на уроках-закреплениях и внеурочных занятиях.

Приведем пример такого занятия. Урок русского языка, тема «Имя существительное». Целью данного урока было: закрепление материала по теме «Имя существительное»; развитие логического мышления, памяти; развитие познавательного интереса; формирование активности и самостоятельности учащихся; повышение мотивации учащихся за счет игровых технологий; воспитание чувства ответственности, дружбы, взаимовыручки.

На этапе закрепления изученного материала для поддержания интереса к обучению была проведена игра «Кто хочет стать миллионером?».

При проведении внеурочного занятия по теме: «Занимательная математика» мы воспользовались возможностями программы SIGame. Был проведен математический КВН, «Своя игра» - это игра, в которой участники должны ответить на вопросы, чтобы победить. Игра имеет несколько раундов, в которых участники отвечают на вопросы различной сложности. Интерфейс игры организован следующим образом: на экране отображается игровое поле, разделенное на несколько секций, каждая из которых представляет собой определенную категорию вопросов. Каждая секция имеет свой цвет и название, которое отображается в верхней части экрана.

Диагностика по заявленным методикам проводилась на этапах констатирующего и контрольного экспериментов, после чего полученные результаты сопоставлялись, подвергались качественному и количественному анализу.

Проведенное исследование показало, что использование информационно-коммуникационных технологий в обучении способствует повышению учебной мотивации учеников. Ученики, занимающиеся с использованием ИКТ, проявляют больший интерес к учебному материалу, лучше понимают его и быстрее запоминают. Кроме того, использование ИКТ позволяет ученикам находить дополнительную информацию, учиться самостоятельно и эффективно использовать свои знания в реальной жизни. Положительная динамика в уровнях учебной мотивации исследуемых учеников, полученная при использовании ИКТ, подтверждает эффективность данного подхода в образовании.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Пробл. Формирования личности /Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Междунар. Пед. Акад., 1995. – 209 с
2. Логутова М.А., Урманова Е.В. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 109–117.
3. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников: научное издание. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности//Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 42 – 47.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 705 с.
6. Стюхина Г.А. Формирование учебной мотивации младших школьников //Начальная школа. - № 9.- 2021.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

*Зеленская Арина Михайловна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

г. Майкоп

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Творческое мышление сегодня является одним из важных навыков в жизни. Так или иначе, мы постоянно сталкиваемся с какими-то новыми обстоятельствами, условиями, людьми и каждая подобная ситуация требует более детальной проработки и поиска новых процессов для ее разрешения.

Проблема развития творческого мышления сегодня стоит достаточно остро, поскольку в абсолютном большинстве школ даже не предусмотрено никаких предметов, помогающих в данном вопросе. Поэтому тем школьникам, которые понимают важность развития креативного мышления, приходится самостоятельно изучать вопрос, искать какие-то методики и упражнения. Но ведь многие даже и не задумываются о подобной необходимости, что в дальнейшем приводит к сложностям при принятии решения, ведь мозг оказывается просто неприспособлен к гибкости, к поиску новых путей решения ситуации.

Следовательно, для того чтобы стать конкурентным на рынке труда в современном мире и преуспеть в собственной жизни, необходимо с детства начинать работать над способностью творчески, креативно мыслить.

Понятие «творческое мышление» складывается из сочетаний понятий «мышление» и «творчество».

Брушлинский А.В. [1] в своей статье даёт такое определение: «мышление — это психический процесс, социально обусловленный и неразрывно связанный с речью, процесс самостоятельного искания и открытия человеком существенно нового. То есть это процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы.»

Что касается творчества, то с позиции известного психолога Л. Выготского: «Творческой мы называем каждую деятельность, которая создает что-то новое... Утверждая, что творчество необходимое условие существования, и все вокруг обязано своим происхождением творческому процессу человека» [2]

Понятие «творчество» можно рассматривать с позиции умственных способностей. Так, Дж. Гилфорд [3] в терминах умственных способностей, обеспечивающих творческое достижение, определил творчество. Этот подход позволяет рассматривать творчество через понятие «творческое мышление».

«Творческое мышление» занимает особое место среди психологических терминов: с одной стороны, оно неразрывно связано с понятием собственно творчества, там, где речь идет о способностях и одаренности, а с другой стороны, творческое мышление остается мало изученным, неточно определенным.

Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие нового, усовершенствование решения той или иной задачи. Творческое мышление ориентировано на создание новых идей. Оно делает необходимым использование нетрадиционного способа мышления, выхода за рамки.

Составляющими творческой деятельности являются: гибкость ума, систематичность и последовательность мышления, диалектичность, готовность к риску и ответственности за принятое решение.

Что касается внешних условий, влияющих на психолого-педагогическое развитие творческого мышления, то к ним относятся следующие условные группы факторов:

- культурные факторы;
- образовательные факторы;
- семейные факторы;
- социально-психологические факторы;
- факторы сопровождения творческого поведения;
- успешность ребенка в школьном обучении, уровень успеваемости;

Программу развития творческого мышления, исходя из пяти принципов, предложил американский психолог Э. де Боно.

Первый принцип заключается в том, что при возникновении проблемы важно выделить необходимые и достаточные условия ее решения.

Второй принцип – необходимо выработать установку на отбрасывание своего прошлого опыта, полученного при решении подобных проблем.

Третий принцип – необходимо развивать умение видеть многофункциональность вещи.

Четвертый принцип – формирование умения соединять самые противоположные идеи из различных областей знания и использование таких соединений для решения проблемы.

Пятый принцип – развитие способности к осознанию поляризирующей идеи в данной области знания и освобождение от ее влияния при решении конкретной проблемы.

То есть, учитывая в обучении все особенности проявления и развития творческих способностей школьников, можно получить всесторонне гармонично развитую личность, способную легко адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного общества.

Для того, что бы собрать сведения об имеющихся у ребёнка задатках способностей и психологических возможностях современных школьников необходимо применять обширный фактологический материал.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

Методика «Потребность в достижении успеха» (Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин, Л.П. Орлова)

Эта методика позволит проверить, есть ли у ребенка стремление к «улучшению», т.е. стремление к творческой деятельности, к постоянному совершенствованию.

Методика «Твои таланты» (В.В. Юсупова)

Цель этой методики: выявить способности испытуемых, уровень творческого мышления.

Методика «Дивергентное мышление» (Ф. Вильямс)

Эта методика поможет узнать, насколько школьники способны к творческому самовыражению с помощью рисунков.

Таким образом, проведя данные методики можно выявить уровень развития творческого мышления школьников и в дальнейшем сформулировать рекомендации для детей, родителей и педагогов по повышению творческого мышления.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал – 2013. - №2(10) – с.10-16.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб: Союз, 2015. 98 с.; с. 21.
3. Гилфорд Дж. Природа умственного развития. – М.: Прогресс, 1967.
4. Пономарёв Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
5. Чернецкая. Н.И. Психологические факторы и особенности развития творческого мышления младших школьников и подростков, Вестник ЯГУ, 2009, том 6, № 3.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КЛИМАТ СЕМЬИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Иванова Софья Александровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бзуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребёнка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребёнка.

Вопрос воспитания является одним из важнейших вопросов, ведь, имея целью способствовать выявлению внутренней сути человека и образованию его характера, воспитание создает самого человека. Конфуций говорил о необходимости установления гармоничных, светлых, добрых отношений в семье, отношений, основанных на взаимной любви друг к другу, взаимопомощи и взаимовыручке, так как от этого зависит гармоничное развитие всех ее членов и та польза, которую они могут принести другим людям в своей общественной жизни. С глубокой мудростью этих взглядов невозможно не согласиться.

Одна из главных ролей семьи в обществе заключается в создании условий, в которых дети могли бы учиться позитивным ценностям, отношениям, поведению и навыкам на протяжении всей жизни. Родители должны научить своих детей быть ответственными за свой выбор, принимать участие в образовании своих детей, преподавать необходимые жизненные уроки. Ценности,

формирующиеся в семье, влияют на выбор, который члены семьи делают как внутри, так и вне своей семьи в течение всей жизни. Воспитание детей зависит от семейного опыта, который накоплен всей историей, традициями и культурой данной семьи, и это определяет актуальность исследования в данной работе.

Следует признать недостаточный уровень компетенции родителей в сфере возрастной психологии. Закон Российской Федерации «Об образовании» обязывает педагогов и родителей стать не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса [1].

В условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического, а порой физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. Это обуславливает актуальность и настоящего исследования [2].

Проблема изучения семьи и семейных взаимоотношений, как среды социализации личности, стала предметом пристального внимания таких отечественных педагогов и психологов, как Ю.П. Азаров, А.Я. Варга, В.Т. Лихачев, В.С. Мухина, А.Л. Спиваковская, В.А. Сухомлинский и др. В их исследованиях изучались общие и частные вопросы семейного воспитания; методологические и методические основы семейного воспитания; взаимоотношения в семье и их влияние на воспитание ребенка; методы семейного воспитания ребенка в различные периоды его жизни; взаимодействие образовательных учреждений и семьи в воспитании и социализации ребенка; роль семьи в подготовке ребенка к школе и др.[3].

Мы являемся участниками проекта.

Разработка и реализация *проекта* «Молодая семья». Психолого-педагогическое просвещение будущих и молодых родителей (консультации, дискуссии, семинары-практикумы, коучинг).

Сроки проекта: март-ноябрь 2023 г.

Задачи проекта:

- повысить педагогическую культуру родителей;
- создать условия для реализации собственных идей, способствующие проявлению творческих способностей, полноценному общению (обмен мнениями, опытом семейного воспитания).

Ожидаемые результаты:

Промежуточные: повышение уровня родительской культуры; формирование осознанного отношения к родительским обязанностям; вооружение родителей адекватными приемами воспитания личности ребенка.

Отдаленные: достойное исполнение родителями своих обязанностей; коррекция представлений о перспективах развития детей.

В работу будут включены студенты – будущие родители и молодые родители г. Майкопа, нуждающиеся в обучении адекватным приемам воспитания детей.

Таким образом, необходимость возвращения к педагогическому просвещению (обучению) родителей обусловлены рядом причин:

- потребностями современного общества, характерной особенностью которого является изменение социокультурной ситуации (необходимость обеспечения взаимодействий семьи и школы в процессе формирования ценностных ориентиров у подрастающего поколения);

- инновационным отечественным и зарубежным опытом обновления воспитания подрастающего поколения нового столетия;

- открытостью современного педагогического сообщества (родительского в том числе) обществу, прошлому опыту, инновациям.

Современная ситуация в сфере воспитания требует создания новой, более эффективной системы социально-педагогического сопровождения семьи, построения новых отношений между институтом семьи и образовательными учреждениями. Организация такого процесса требует

глубокого осмысления сущности изменений, происходящих в обществе, согласования позиций, выработки концепции, принимаемой педагогическим и родительским сообществом. А для этого необходима соответствующая система условий, стимулирующая родителей к собственному педагогическому образованию, повышению педагогической культуры, связанной

- ✓ с запросами и потребностями развивающейся личности ребёнка;
- ✓ со спецификой процесса его личностного становления и профессионального самоопределения;
- ✓ с опорой на предшествующий опыт родителей и процесс их педагогического просвещения.

Проблема заключается в поиске путей вывода семьи на более продуктивный уровень социокультурно-педагогического партнёрства с образовательным учреждением.

Проблемное поле родительского образования родителей представлено следующими блоками:

1. Здоровье учащихся, коррекция отклонений, пропаганда здорового образа жизни, повышение стрессоустойчивости личности.
2. Обновление системного психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся образовательного учреждения в реализации ими воспитательной функции семьи.
3. Психолого-педагогическое сопровождение воспитанника в ситуации жизненного затруднения его семьи.

Принципы:

- ✓ первоочередного права родителей на воспитание детей (родители в первую очередь несут ответственность за развитие, здоровье и благополучие своих детей);
- ✓ достоверности информации (сообщаемая информация должна опираться на научные (медицинские, психологические, педагогические, физиологические, юридические и др.) факты);
- ✓ практикоориентированности информации (информация, рекомендованная родителям, должна быть практикоориентированной, доступной для использования в жизни);
- ✓ взаимного сотрудничества и взаимоуважения (доверительные взаимоотношения педагогов с родителями учащихся, а также конструктивный поиск решения возникающих проблем воспитания детей);
- ✓ развития (личности, системы отношений личности, процессов жизнедеятельности);
- ✓ гуманизации отношений и общения;
- ✓ системности воспитательных воздействий на ребёнка;
- ✓ преемственности семьи и школы в становлении социокультурного опыта ребёнка;
- ✓ сотрудничества по созданию Образа Человека.

Педагогическое (образовательное) сопровождение родителей в реализации воспитательной функции понимается как:

- система, предоставляющая им ориентационное поле, в котором они осуществляют выбор оптимальных знаний и условий воспитания детей в семье;
- особый способ деятельности по оказанию педагогической помощи родителям в решении проблем воспитания детей в семье, в преодолении социокультурных и психолого-педагогических проблем, связанных с воспитанием детей;
- процесс совместного с родителями определения их целей, возможностей и путей достижения желаемых результатов в воспитании собственных детей.

Основными направлениями реализации предлагаемого проекта являются:

- научное и программно-методическое обеспечение взаимодействия семьи и школы в процессе формирования личности ребёнка;
- вовлечение родителей в совместную деятельность по духовному, нравственному, трудовому, физическому воспитанию детей.

Нами подобраны методические рекомендации для учителей начальных классов и родителей по воспитанию детей младшего школьного возраста.

Список литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ
2. Арнаутова Е.П., Иванова В.М. Общение с родителями: зачем? – М.: Просвещение, 1993.
3. Недвецкая, М. Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвецкая // Начальная школа. – 2007.
4. Искусство быть родителем // Материалы научно-практической конференции / Под ред. Шишмаковой Е.В. – Благовещенск, 2000.

ЗНАЧИМОСТЬ ИГРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРА

Карпенко Анна Сергеевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

В современном общественном контексте значимость диалога культур, основанного на принципах взаимоуважения и взаимопонимания, несомненно, повышается. В настоящее время социокультурная ситуация характеризуется действием двух противоположных тенденций: с одной стороны, наблюдается центристская тенденция к возникновению общего культурного пространства, что вполне естественно для эпохи интеграции и глобализации, с другой стороны, заметно проявляется другая, центробежная тенденция, связанная с глубоким осознанием собственной культурной идентичности, с активизацией настроений антиглобализма.

Внимание научного сообщества к проблеме воспитания толерантной личности вызвано, прежде всего, тем, что в период духовного кризиса, сопряженного с ростом агрессии и разрушительным влиянием СМИ, толерантность приобретает значение особой общечеловеческой ценности, позволяющей избежать различного рода конфликтов. Как свидетельствуют ученые, «в современном обществе все чаще проявляется нетерпимость, озлобленность, участились акты насилия, терроризма и дискриминации по отношению к национальным, религиозным и национальным меньшинствам. Эти негативные социальные явления можно рассматривать как следствие недостаточности или отсутствия толерантности у отдельных социальных групп, особенно молодежи» [1].

Наблюдения показывают, что в психолого-педагогическом аспекте толерантность изучается в течение нескольких десятилетий. «Толерантность как одна из характеристик, в значительной мере влияющих не только на развитие социального климата и межличностные взаимодействия, политику, представляется наиболее актуальной задачей для развития современного человека и его воспитания» [2]. Но несмотря на большое количество исследований, ведущихся как в России, так и за рубежом, «приходится признать, что проблемам воспитания и обучения толерантности все еще уделяется недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности, в том числе и в повседневной педагогической практике» [2].

Толерантность – понятие многоплановое, и если рассматривать его в воспитательном аспекте, то следует учитывать, что оно объединяет в себе концептуальные смыслы терпеливости, терпения и терпимости, которые имеют существенное значение для воспитательной системы, независимо от общественно-политических и культурных установок. Исходя из традиционной интерпретации рассматриваемого понятия, опирающегося именно на эти смыслы, толерантным следует считать человека, который сам не порождает и не вызывает у других отчуждения и который способен быть дружелюбным, корректным, умеющим найти какие-либо точки соприкосновения со всеми людьми. Таким образом, толерантность можно рассматривать не только с позиций нравственной воспитанности, но и с точки зрения достижения определенного уровня коммуникативной культуры, который обеспечивает понимание Другого и - главное - отношение к нему как к равному.

Проблема толерантности носит не только теоретический, но и прикладной характер, который, в частности, проявляется в том, что в современной педагогической практике воспитания личности немаловажное место отводится игровой деятельности, а также психолого-педагогическим тренингам, которые помогают достичь поставленной цели - сформировать толерантное сознание, научить толерантному поведению. Объект данного исследования - игровые педагогические технологии, применение которых в условиях поликультурного пространства школы (или вуза) целесообразно активизировать, с тем чтобы успешно прививать обучаемым умение «принудить себя, не принуждая при этом других» (именно добровольное, осознанное самоограничение считается важнейшим принципом толерантности).

Педагогические технологии понимаются как «система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенная единой концептуальной основой, целями и задачами образования, создающая заданную совокупность условий для обучения воспитания и развития воспитанников» [5]. Игровые технологии, будучи инновационными формами работы с обучаемыми, привлекают к себе огромное внимание, поскольку игровая форма взаимодействия педагога со школьниками или студентами способствует интенсификации учебно-воспитательного процесса, стимулирует интерес и более высокую активность с обеих сторон.

Понятие «игра», напрямую связанное с игровыми технологиями, в настоящее время закрепилось во многих науках, исследующих взаимодействие человека с окружающим его миром. Различные сферы человеческой деятельности и общения включают игру как особенно значимый, конструктивный элемент, вследствие чего игра становится популярным предметом исследования в различных парадигмах научного знания: психологического, педагогического, социологического, философского и др. Если в психологической науке игра осмысливается в качестве эффективного средства активизации психических процессов, а также средства адаптации к новым жизненным условиям, то в педагогике игра рассматривается как один из способов организации обучения и воспитания. Популярность использования игровых технологий в педагогической практике способствовала тому, что игра стала неотъемлемой частью педагогической культуры начала XXI века.

Проблему использования игры в педагогическом процессе разрабатывали многие ученые. Рассматривая игру как свободную активную развивающую деятельность, которая осуществляется по желанию самого человека и приносит ему удовольствие в течение всего процесса, а не только в момент результата, исследователи отмечают эмоциональную приподнятость этой деятельности, иначе эмоциональное напряжение, вызванное соперничеством, состязательностью, конкуренцией [6]. Это свойство педагогической игры во многом обуславливает достижение поставленной цели, поскольку процесс воспитания толерантной личности может быть успешным только при условии проявления активности со стороны обучаемых.

Будучи вовлеченной в педагогический процесс, игра становится «полем творчества», интегрирующим реальность и условность: «человек играющий» мысленно себя ставит в воображаемые условия, но при этом испытывает подлинные реальные чувства. С педагогической точки зрения воспитание толерантности есть не что иное, как, прежде всего, создание условий, требующих взаимодействия с другими. Значение игровых технологий, помогающих преодолеть пассивность, несамостоятельность, не сводится только к развивающей творческой функции: игра как система приемов и форма взаимодействия между членами коллектива (каждое игровое сообщество – это коллектив) моделирует сложный мир межличностных и межнациональных взаимоотношений.

Первостепенное место в воспитании толерантной личности должна занимать коммуникация, о чем может свидетельствовать введение в научный оборот термина «коммуникативная толерантность». Через процесс общения происходит усвоение человеком определенных знаний, умений, ценностей, и поэтому вполне закономерно, что в воспитательной игровой деятельности коммуникативная функция доминирует. Реализация этой функции протекает достаточно успешно при организации ролевых игр, в процессе которых обучаемые разыгрывают ситуации,

требующие проявления терпимости, милосердия, участия и других качеств толерантной личности.

Не менее значимой является и диагностическая функция игры: если исходить из того, что участники игровой деятельности обычно проявляют себя в полной мере, то саму игру следует также считать и «полем самовыражения». Раскрытие личности во многом обусловливается диагностическими играми (или тестами), поскольку игра как форма взаимодействия выполняет прогностическую функцию и может быть использована не только на начальном этапе учебно-воспитательного процесса, но и в дальнейшем с целью диагностики и/или контроля.

Например, весьма интересной и в то же время эффективной следует считать инновационную педагогическую технологию «имидж-диагностика», которая направлена на воспитание толерантности и, напротив, коррекцию интолерантности. Здесь с педагогической целью используются возможности театрального искусства - одной из самых ярких и в то же время доступных для восприятия сфер: навыки толерантного общения формируются через разыгрывание определенного сюжета, создающего привлекательный образ Другого. В процессе такой диагностики у обучаемых формируется нравственная позиция по выбору варианта поведения – толерантного/ интолерантного. «Основная идея имидж – диагностики как средства коррекционно-воспитательного воздействия заключается в том, что она популяризирует кросс-культурные ценности через визуальное восприятие под определенным углом зрения и образную нравственную оценку проявлений толерантности / интолерантности» [7]. В имидж -диагностике воспитательное значение приобретают ситуации, обуславливающие формирование толерантного восприятия у всех участников игрового сценария, которые проецируют образы героев на себя, погружаясь в мир их проблем. Подобного рода ситуации обладают большими потенциальными возможностями нравственного воздействия во многом благодаря облагораживающей силе искусства.

В процессе использования игровых педагогических технологий формируются интеллектуально-творческие и нравственные особенности личности, которая, осваивая принципы толерантного мышления и поведения, открывает для себя новые перспективные горизонты межличностных взаимоотношений. Игровые технологии, в силу своего высокого развивающего потенциала, в полной мере способствуют воспитанию толерантности в молодежной среде, и поэтому их следует включить в число приемов эффективного педагогического воздействия на личность в условиях поликультурного мира.

Список литературы:

1. Васильева А.А. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – Казань, 2009. – 23 с.
2. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания// Развитие личности. - 2002. - № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/2-02/91.html>
3. Тимофеева М.А. Толерантность в молодежной среде // Толерантность в современном мире: опыт междисциплинарных исследований: сб. научных статей. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 347-348.
4. Дыбина Л.Н. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
5. Вавилова Л.Н., Кузина Т.С. Методические рекомендации / Под общ. ред. В.М. Паниной. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2007. – 94 с.
6. Аракелян С.С. Имидж-диагностика: формирование подростковой толерантности в школе // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века: сб. докладов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bilingual-online.net>

ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Козубенко Екатерина Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Актуальность. В настоящее время начальная школа постоянно находится на этапе модернизации и обновления содержания образования. Она ставит цель – дать возможность всем детям без исключения проявить свои творческие способности, творческий потенциал, подразумевающий успешную социализацию в будущем. Решению данной задачи полностью отвечает метод проектов, в основе которого лежит развитие творческих способностей (а именно развитие познавательных интересов обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления), а также эстетических и нравственных чувств ребёнка. Но так как множество учёных и методистов (Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, А.Н. Леонтьев, Е.П. Торренс) по-разному трактуют определение «творческие способности», по-разному понимают их природу, условия и способы их развития, то учителям довольно трудно определиться с выбором методики для наиболее полноценного их развития.

Содержание курса «Окружающий мир» имеет большой развивающий потенциал, однако мало специальных методик, обеспечивающих реализацию всех его возможностей для развития творческих способностей младших школьников, что определяет **проблему исследования**: какова методика развития творческих способностей обучающихся начальной школы с использованием метода проектов на уроках окружающего мира.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс обучения предмету «Окружающий мир».

Предмет исследования: методика развития творческих способностей у младших школьников в проектной деятельности на уроках окружающего мира.

Цель нашего исследования: разработка методики развития творческих способностей у учащихся начальной школы при реализации проектов на уроках окружающего мира.

Гипотеза исследования: развитие творческих способностей младших школьников в проектной деятельности на уроках окружающего мира будет проходить успешно, если:

- учитывать психо-физиологические и возрастные особенности детей младшего школьного возраста;
- содержание проектов должно быть интересно обучающимся, стимулировать познавательную активность;
- методика содержит комплекс занятий, включающих выполнение творческих заданий в процессе подготовки и реализации проектов на заданные темы.

В первой главе работы на основе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены содержание и сущность понятий «творческие способности», «проект», «проектная деятельность».

Мы пришли к выводу, что развитие творчества представляет собой одну из центральных линий личностного развития; именно оно позволяет человеку проявить свою индивидуальность и уникальность. В своем исследовании придерживаемся определения Я.А. Пономарёва, который рассматривал творчество в широком смысле как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию.

Также нами были рассмотрены следующие условия успешного развития творческих способностей младших школьников, выделенные в работах ведущих специалистов детского творчества, таких как Л.В. Никитина, Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина:

- 1) Свобода познания мира – «пусковой фактор» для развития творческих способностей.
- 2) Создание «развивающей среды» в образовательном учреждении, обстановки опережающего развития: мастерские или рабочий уголок дома, наборы инструментов, материалы.
- 3) Развивающие творческие игры (н-р, «На что это похоже?», «Почему это произошло?»).
- 4) Снятие ограничений в выборе деятельности (но не должно быть вседозволенности).
- 5) Максимальное напряжение сил в процессе творчества, не доводящее до переутомления.
- 6) Создание благоприятного микроклимата, дружеских и тёплых взаимоотношений.
- 7) Придание социальной значимости детского творчества, проявление заинтересованности.
- 8) Наличие актуальных ситуаций [1,2].

Одним из видов творческой деятельности является проект.

Проект (от латинского *proiectus* -брошенный вперед) – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта (состояния), в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия.

Детский проект – это специально организованный учителем и выполняемый обучающимися комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ.

Главная идея проектной деятельности – направленность учебно-познавательной деятельности обучающихся на результат, который получается при решении практической и теоретической проблемы.

Базой нашего исследования был выбран МБОУ «Лицей №34» г. Майкопа. В качестве экспериментального класса выбран 2 «А», количество опрошенных учащихся – 17.

Для диагностики творческих способностей обучающихся было проведено 2 анонимных анкетирования. Первое – анкета на выявление степени отношения детей к творческой деятельности. Она состояла из 5 вопросов с 4 вариантами ответов. Каждый ответ оценивался определённым количеством баллов. И уже по их количеству определялась степень развития творческих способностей.

Второе анкетирование - «Анкета исследователя» по Л.Ю. Субботиной. Она состоит из 10 вопросов, на которые нужно ответить «да» или «нет». Положительный ответ оценивается в 1 балл, а отрицательный – в 0 баллов. По количеству набранных баллов определяется результат, в некоторой степени характеризующий способность ребенка к творчеству.

Также нами было проведено творческое задание «Круги». Обучающимся предлагался лист с 20 нарисованными кружочками диаметром не менее 2 см и давалось задание: «Преврати кружочки в какие-нибудь необычные предметы (нарисуй их, используя эти круги)». На выполнение задания давалось 5 минут. Оценивались такие критерии творческих способностей, как оригинальность, гибкость, беглость.

В результате первого анкетирования выяснилось, что у большинства опрошенных – средний уровень развития творческих способностей, у нескольких человек высокий уровень, и лишь у одного – низкий.

В результате второго анкетирования выяснилось, что у большинства обучающихся – средняя степень отношения к творческой деятельности, лишь у одного человека – низкая. Высокая степень отношения к творческой деятельности не была выявлена ни у одного учащегося.

В результате творческого задания, проведенного в виде диагностического теста, выяснилось, что у большинства обучающихся средний уровень творческих способностей, у нескольких человек – высокий уровень и лишь у 2 человек – низкий.

На формирующем этапе учащимся было предложено выполнить проекты на темы: «Красота неба» («Про воздух»), «Красота воды» («Про воду») и «Красота растений» («Какие бывают растения»). Ученикам предварительно (за 1 неделю до урока) нужно было провести небольшое исследование: найти необходимую информацию, выделить основную мысль и подготовить сообщение на заданную тему, а также выполнить творческое задание: нарисовать рисунок, или сделать аппликацию, стенгазету или сочинить стихотворение на тему своего проекта.

Все учащиеся ответственно отнеслись к заданию, ни один ученик не забыл принести свой проект. Составленное сообщение дети рассказывали, а не читали с листа. Все учащиеся выполнили творческое задание. Большинство учеников нарисовали рисунок, но были и дети, сделавшие

апликацию или стенгазету.

Мы завершили своё исследование на данном этапе. В следующем году мы планируем продолжить его, дополнить творческими заданиями, выполнить контрольный диагностический срез с целью выявления эффективности разработанной методики.

Список литературы:

1. Никитина Л.В. Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа. – 2012. - №7. – С.47-51.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Костенко Анна Ивановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Богус М.Б., д-р пед. Наук,
профессор кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

В современных социально-экономических условиях выдвигаются новые требования к профессиональной подготовке рабочих кадров. Усложнение производственного оборудования, совершенствование технологических процессов обуславливает повышение спроса на уровень квалификации и компетенции будущего конкурентоспособного рабочего.

Как показывает опыт развития форм собственности, изменения требований к работнику, сложность производственного оборудования и технологических процессов приводит к увеличению спроса на уровень квалификации и качество рабочей силы. Качествами специалистов, востребованных на рынке труда, по мнению работодателей являются: независимость, творчество, профессиональная мобильность и гибкость, способность решать социальные и профессиональные задачи, анализ ситуации, способность управлять ресурсами (включая время), взаимодействовать с другими людьми, группами и коллективами, готовность к гражданской ответственности за решения и последствия их работы.

На современном этапе профессиональные образовательные учреждения (отделения подготовки квалифицированных рабочих), кроме практико-ориентированной, выполняют важную социальную функцию. Социальный облик студента, получающего рабочую профессию, оставляет желать лучшего, так как характеризуется низким уровнем развития социальной компетенции, что проявляется в отсутствии желания включаться в совместную деятельность, адекватно реагировать на различные ситуации общения, проявлять активную гражданскую позицию. Трудности в социализации свидетельствуют о несформированности навыков практического взаимодействия студентов с окружающей средой. Поэтому сформированные социально – трудовые компетенции могут стать способом преодоления этих трудностей, обеспечивая личностную и профессиональную адаптацию рабочего в реальных социально-экономических условиях.

Согласно требованию федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) на первый план выходит процесс формирования и развития профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности будущих специалистов. Результат образования по ФГОС – овладение общностью компетенций различной направленности: как общекультурных, так и профессиональных, в связи с чем, актуальность выявленной проблемы исследования не вызывает сомнений [4].

В методологии международного проекта TUNING компетенции определяются как «готовность лица, завершившего курс обучения к выполнению какого-либо действия (динамичное сочетание знаний, умений, опыта, отношения)» [3, с. 67]. Компетентность понимается как уже состоявшаяся совокупность качеств личности, обладающей некоторым опытом в определенных сферах деятельности.

Суть социально – трудовых компетенций заключается в способностях и умениях, обеспечивающих человеку возможность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности, владеть нормами, способами, средствами социального взаимодействия, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений, ориентироваться на рынке труда.

В общем контексте психологии и педагогики исследуется практическая направленность компетенций (Н. Д. Никадоров, М. В. Рыжков); обосновывается, что компетенции как скрытые психологические новообразования выявляются в компетентностях в виде актуальных деятельностных проявлений человека (В. А. Демин) [1]. При этом выделяются три группы социальных компетенций в соответствии с представлениями о личности как субъекте отношений к самому себе, к деятельности и взаимодействию (И. А. Зимняя) [2].

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие между необходимостью формирования компетенций обучающихся в средних профессиональных образовательных учреждениях и недостаточной исследованностью психолого – педагогических условий формирования социально – трудовых компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений.

Актуальность рассматриваемой проблемы стала основой для выбора темы исследования «Психолого – педагогические условия формирования социально – трудовых компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и апробировать психолого – педагогические условия формирования социально – трудовых компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений.

С целью определения уровня сформированности социально – трудовых компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений нами был проведён констатирующий этап эксперимента.

Для проведения среза был подобран следующий комплекс диагностических методик: тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, *тест Бурдона «Корректирующая проба»*, методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), методика мотивации к успеху и мотивация к избеганию неудач (Т. Элерс), методика диагностики иррациональных установок (А.Эллис). В исследовании участвовало 2 группы по 25 человек в возрасте от 16 до 18 лет: контрольная и экспериментальная.

Важным этапом психолого-педагогического сопровождения развития социально-трудовых компетенций обучающихся является формирование позитивного отношения к трудовой деятельности, воспитание психологической и нравственной готовности к труду и выбору профессии, что является неотъемлемой частью профессионального воспитания и образования. Развитию социально-трудовой компетенции способствуют круглые столы, недели психологии, недели профилей, конкурсы «Лучший по профессии», ярмарки профессий с приглашением профессионалов.

В настоящее время общепризнано, что целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к выбору сферы профессиональной деятельности стала важнейшим элементом национальной образовательной системы нашего государства.

В контексте подготовки обучающихся среднего профессионального образования нами определены следующие психолого-педагогические условия формирования социально – трудовых компетенций:

1. Формирование интереса и позитивной мотивации обучающихся к социально – трудовой деятельности.
2. Обеспечение целостности междисциплинарного содержания учебных дисциплин профессионального образования.

3. Использование современных форм, методов и технологий в организации образовательного процесса.

4. Раскрытие для обучающихся возможностей в овладении социально – трудовыми компетенциями как основы формирования их профессиональных качеств.

5. Создание развивающей среды занятий, стимулирующей стремление к саморазвитию и повышению уровня профессиональных компетенций у обучающихся.

Таким образом, реализация в образовательном процессе указанных организационно-педагогических условий будет способствовать развитию у обучающихся социально-трудовых компетенций, готовности мотивированно и ответственно применять их.

Список литературы:

1. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000 № 4 С. 30–35.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования // Высш. Образование сегодня. 2003 № 5 С. 15 – 62.

3. Солодянкина О. В. Опыт и проблемы адаптации методологии TUNING в образовательной практике // Сборник научных трудов профессоров и преподавателей по адаптации методологии TUNING на практике / под ред. О. В. Солодянкиной. Ижевск, 2013.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://spo-edu.ru/idea/> (дата обращения: 28.04.2023).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

*Кочергина Виктория Евгеньевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Адаптация детей младшего школьного возраста к школьной жизни – залог успешности обучения ребенка и его личностного благополучия. Период привыкания к школе требует специальной организации жизни и деятельности школьников. Как сказано в Законе об образовании РФ от 29.12.2012 N 273-ФЗ начальный период обучения в первом классе должен создать благоприятные условия для адаптации ребенка к школе, обеспечивающие его дальнейшее благополучное развитие, обучение и воспитание.

Исходные положения исследования были определены на основе всестороннего изучения проблемы адаптации в психологии, педагогике: А.В.Петровский, Л.И.Божович, И.В. Дубровина, М.Р.Битянова, М.М.Безруких и другие.

Решая задачи исследования, мы прежде всего уточнили понятие «адаптация». Адаптация-это приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности.

В зависимости от того, в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется приспособление человека к среде, выделяют различные виды адаптации: физиологическая, биологическая, психологическая, социально-психологическая. Эти виды адаптации могут взаимодействовать и проявляться одновременно.

Деятельность педагогического коллектива школы по организации адаптационной среды первоклассников к начальному школьному образованию должна быть направлена на создание следующих психолого-педагогических условий: организация режима школьной жизни первоклассников и создание предметно-пространственной среды; организация оздоровительно –

профилактической работы и учебно-познавательной деятельности первоклассников в адаптационный период; организация внеучебной жизни первоклассников, а также изучение социально-психологической адаптации детей к школе.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие методики:

Методика для диагностики учебной мотивации школьников (М.Р. Гинзбург)

Методика «Лесенка» (В.Г. Щур)

Проективная методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)

Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан)

На констатирующем этапе эксперимента, было проведено диагностическое обследование обучающихся двух 1 классов (1 «Б», 1 «В») по представленным выше методикам.

В обоих классах большинство первоклассников имеют практически одинаковый уровень учебной мотивации и готовы к обучению в школе. Только небольшая часть детей имеет сниженный уровень учебной мотивации.

У большинства первоклассников в обоих классах адекватная самооценка. Есть дети с завышенной самооценкой с низкой и резко заниженной самооценкой.

Большинство первоклассников справились с графическим диктантом. Они показали средний уровень развития произвольной сферы. Были первоклассники, которые даже не смогли начать новый узор самостоятельно.

Выполнение данной методики вызвало у первоклассников трудности в ориентации пространства, не все понимали инструкции с первого раза и не могли правильно нарисовать узор.

При полученных результатах первого среза по 4 методикам видно, что адаптация большинства первоклассников на этапе первичной диагностики проходит в среднем нормально. В обоих классах ученики по итогам проведенных исследований показали результат приблизительно одинаковый. Поэтому контрольный класс будет 1 «Б», а экспериментальный 1 «В».

По результатам теоретического и эмпирического исследования была разработана программа по адаптации первоклассников к обучению в школе для экспериментальной группы.

Цель программы: помощь в адаптации первоклассников к обучению в школе.

Данная программа ориентирована на развитие у первоклассников учебной мотивации, уверенности в себе и своих учебных возможностях, снижение школьной тревожности и снятия эмоционального напряжения, повышение коммуникативной культуры.

Каждое занятие программы состоит из пяти частей:

Организационная часть. Приветствие, представление домашнего задания.

Разминка. Включает в себя упражнения, способствующие активизации участников группы.

Основная часть занятия. Эта часть включает в себя игры, упражнения, задания.

Рефлексия занятия. Участникам предлагается поделиться своими чувствами, впечатлениями, мнениями, поговорить о своем настроении.

Заключительная часть, прощание.

Этапы программы:

Введение. Знакомство первоклассника с нормами школьной жизни.

Развитие положительной учебной мотивации у первоклассников.

Развитие эмоционально-волевой сферы у первоклассников.

Снизить уровень школьной тревожности у первоклассников.

Заключительная часть.

Программа рассчитана на работу в группе из 10-14 человек.

Пространственно-временная организация

Продолжительность занятий: 35 минут, для предупреждения переутомления и сохранения оптимального уровня работоспособности первоклассника.

Периодичность встреч: 2 раза в неделю, в течение 4 месяцев.

Главная цель заключительного этапа эксперимента является определение эффективности реализованной программы по адаптации первоклассников к обучению в школе у экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой, где не проходили занятия по данной программе.

Анализируя результаты диагностики контрольной группы, мы видим, что 60% класса справились с графическим диктантом, поэтому они показали высокий результат. Наблюдается положительная динамика.

В экспериментальной группе до эксперимента с графическим диктантом первоклассники справились не так хорошо, по сравнению с контрольной, но после формирующего эксперимента их результаты улучшились, ровно половина первоклассников справилась с графическим диктантом.

В ходе формирующего эксперимента изменялось содержание программы пребывания ребенка в школе в первом полугодии, апробировались активные формы занятий по адаптации первоклассников к обучению в школе.

Итогом формирующего этапа, мы считаем, существенное повышение у первоклассников активности и самостоятельности; повышение уровня произвольной регуляции поведения; повысилась мотивация, ослаблена внутренняя напряженность; улучшились показатели, связанные с коммуникативной стороной общения; увеличилось количество первоклассников со средним и высоким уровнем адаптации.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что работа по адаптации первоклассников к обучению в школе – очень сложный и трудоемкий процесс.

Для успешной организации работы учителем начальных классов по облегчению адаптации первоклассников к обучению в начальной школе необходимо придерживаться следующим рекомендациям:

- формирование высокого уровня адаптации предполагает сочетание креативно-продуктивной, игровой и других видов деятельности;
- для достижения эффективности в адаптации необходимо формирование положительного, эмоционального отношения к первоклассникам;
- обучение первоклассников должно осуществляться в специально созданных условиях: организация охранительного режима; использование дозированных нагрузок; создание ситуаций активного взаимодействия, сотрудничества и общения с учителем и сверстниками;
- на начальном этапе обучения родители должны обеспечить детям атмосферу любви и взаимопомощи в семье;
- в полной мере использовать преемственность методов и приемов работы и педагогического общения воспитателя детского сада и педагогов начальной школы.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, согласно которой процесс адаптации детей к обучению в школе будет успешным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- учебно-воспитательная работа в школе строится с учетом особенностей развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста;
- организация режима школьной жизни первоклассников и создание предметно-пространственной среды;
- обеспечение мотивации ребенка к учебному процессу.

Проведенное нами исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с адаптацией детей к школе. Данная психолого-педагогическая категория может стать предметом дальнейших специальных исследований.

Список литературы:

1. Битянова, М.П. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. /М.П. Битянова. – М., 1997.
2. Венгер, Л.А., Венгер, А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Вернер, А.Л. Вернер – М., 1994.
3. Зеленова, М.Е. Адаптация детей к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей / М.Е. Зеленова// Психологическая наука и образование. - № 1, М., 2018.
4. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова-М., 2021.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Кошечкина Анастасия,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (*далее – ФГОС НОО*) является система требований, включающих не только предметные, но и метапредметные образовательные результаты, дополняющие «Портрет выпускника начальной школы» универсальными учебными действиями, такими как умения организовывать свою познавательную деятельность, планировать, прогнозировать, вносить коррективы, анализировать полученный результат, структурировать знания, высказывать свою точку зрения.

Проблема формирования метапредметных умений младших школьников является важной в педагогической науке. Однако пока недостаточно раскрыта сущность метапредметных умений младших школьников на основе интеграции универсальных учебных действия и представлений в соответствии с основной образовательной программой и возрастными особенностями, сформированностью знаний о единстве мира, объектов и явлений.

Согласно новому стандарту, дети должны овладеть различными видами метапредметных умений. Ученик при содействии учителя должен самостоятельно научиться результативно действовать в новых ситуациях, извлекать из собственного опыта новые знания, использовать ранее накопленные знания и умения. Ещё одной особенностью ФГОС НОО является формирование у детей умения самостоятельного поиска информации.

Метапредметные умения мы определили, как способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Основой формирования ключевых компетенций у школьников определяется организация учебного процесса на основе деятельностного и компетентностного подходов.

Исследовательская деятельность, в данном аспекте, как нельзя лучше помогает сформировать разносторонне развитую личность, способствуя общему развитию школьников, и непосредственно, таких показателей мыслительной деятельности как умение обобщать, отбирать все возможные варианты решения, переключаться с одного поиска решения на другой, составлять план работы, сравнивать различные объекты, а также составлять задания по предложенной теме.

Для развития метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности необходимо соблюдать некоторые условия. В своих исследованиях Н.А. Семёнова, определила следующие условия, способствующие организации планомерной работы по формированию метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: целенаправленность и систематичность, мотивированность, творческая среда, психологический комфорт, личность педагога, учёт возрастных особенностей.

Для формирования метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности необходимо систематически определять уровни сформированности исследовательских умений, чтобы своевременно оказывать необходимую помощь и создавать условия для развития метапредметных умений. Также необходимо отметить, что работа по формированию и развитию исследовательских умений младших школьников должна систематически осуществляться не только в урочное время, но и во внеурочной деятельности.

Приобретение метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности должно происходить поэтапно с последующим усложнением видов деятельности,

расширением выполняемых операционных действий при решении проектных задач и самостоятельности в исследовании, открытии нового.

Констатирующий этап эксперимента показал, что учащиеся 2 «А» и 2 «Б» классов – одного возраста, имеют приблизительно одинаковый уровень сформированности метапредметных умений.

Учитывая полученные данные, было принято решение: во 2 «Б» классе внедрить экспериментальную программу по формированию метапредметных умений у младших школьников в исследовательской деятельности.

Программа «Я – исследователь» представленная в работе, разрабатывалась с учетом возрастных особенностей учащихся, в основе программы заложен переход от выполнения проектных задач к выполнению исследовательских проектов, что способствует формированию исследовательских умений младших школьников.

В соответствии с требованиями нового стандарта во время обучения, а также по окончании начальной школы предполагается оценивание сформированности у младших школьников универсальных учебных действий. Работа над проектами – это способ формирования общих универсальных учебных действий: организационных (регулятивных), интеллектуальных (познавательных), оценочных (личностных), коммуникативных.

Предложенная программа также имеет двухкомпонентную организацию формирования метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: работа над темой и работа над проектами.

Компонент 1. Работа над темой. (Узнаём.) Дети собирают сведения по какому-либо направлению изучения темы. По завершении обмениваются найденными знаниями.

Компонент 2. Работа над проектами. (Делаем.) Дети работают над разными проектами (поделки, мероприятия, исследования), имеющими какое-либо отношение к теме.

По завершении представляют готовые проекты, происходит их публичная защита перед одноклассниками.

Результаты формирующего эксперимента показали, что в процессе освоения учащимися метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности на специально организованных занятиях значительно повышается познавательный интерес к исследовательской деятельности, развиваются способности обучающихся к самостоятельному переносу исследовательских умений на учебную деятельность.

Список литературы:

1. Громыко, Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов [Текст] / Ю.В. Громыко – М.: Пушкинский институт, 2001. – 288 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бугрменская, И.А. Володарский и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2020. – 152 с.
3. Никитина, Л.П. Методика формирования регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе [Текст] / Л.П. Никитина // От общеучебных умений к универсальным учебным действиям: материалы вторых областных педагогических чтений, Вологда, 30 марта 2011 г.; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. Пед. Колледж. – Вологда: ВПК, 2017. – С. 69-73.
4. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2013. – 204 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кошечкина Юлия Сергеевна,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,

к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

Актуальность исследования. В условиях социально-экономических преобразований, которые происходят в обществе, в системе образования, на передний план выступают проблемы взаимодействия семьи и школы, как средства воспитания подрастающего поколения. Во все времена сотрудничество семьи и школы считалось приоритетом в воспитании. Но наиболее актуальным это стало в последнее время. В современной экономической ситуации многих родителей беспокоит, прежде всего, материальное и финансовое благополучие семьи, проблема воспитания детей уходит на второй план. И часто родители перекладывают эту миссию на педагогов школы.

Во взаимодействии семьи и школы есть свои особенности. Они обусловлены в большей мере типами воспитания в семье. В психолого-педагогической литературе представлена широкая классификация типов семей:

- традиционная (главным в семье является отец);
- детоцентрическая (дети – центр Вселенной);
- сотрудничество (оценивается мнение всей семьи) [2].

Правильное определение типа семьи, в которой воспитывается ученик, даст учителю направление в работе с родителями, при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности развития каждого своего ученика. А также воспитательная работа будет эффективнее, если учитель воспользуется положительным опытом в семейном воспитании.

Нравственность ребенка, его мировоззрение формируются в основном в семье, т.к. она занимает центральное место и играет главную роль в процессе воспитания подрастающего поколения. Основная цель совместного воспитания семьи и школы заключается в том, чтобы создать необходимые условия индивидуального развития и роста ребенка, воспитывать в нем лучшие человеческие стороны.

Взаимодействие школы и семьи будет результативным только тогда, когда они имеют полные представления о функциях и содержании процесса воспитания друг – друга. При этом подразумевается доверие между родителями и педагогами. Сотрудничество родителей и педагогов должно способствовать тому, чтобы у родителей возник интерес к делу воспитания, желание и уверенность в успехе, при котором педагог и родители дополняют друг друга.

Единый воспитательный процесс взаимодействия школы и семьи базируется на единых основаниях, где осуществляются одинаковые функции: информационная, воспитательная [1].

Для решения проблемы семейного воспитания нами была проведена экспериментальная работа, состоящая из двух этапов.

Констатирующий этап, на котором была проведена первичная диагностика родителей по проблеме воспитания младших школьников с целью изучения их педагогических возможностей. Данная оценка позволила нам увидеть трудности, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания своих детей.

Формирующий эксперимент, на котором в экспериментальной группе была апробирована программа по организации взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся начальных классов. Состоялась диагностика родителей в виде тестов с использованием электронных ресурсов «Google форма».

Среди опрошенных по тесту **«Как вы общаетесь с детьми?»** в целом выявлен хороший уровень взаимоотношений между родителями и их детьми. Лишь 2 родителя получили результат ниже среднего.

При интерпретации результатов методики по выявлению **меры заботы о ребенке** был получен следующий результат: 12 родителей заняли верную позицию в воспитании своего ребенка, 3 из опрошенных уделяют мало внимания вопросам воспитания ребенка, 1 родитель имеет тенденцию к гиперопеке.

По результатам теста **«Сможет ли мой ребенок стать настоящим другом?»** можно сделать следующий вывод: из всех опрошенных 6 испытывают трудности в вопросах коммуникации, можно диагностировать наличие разногласий в вопросах значимости дружбы в семье. Остальные родители

уделяют большое внимание развитию у собственного ребенка коммуникативной культуры и трудностей с этим не испытывают.

Тестирование «**Насколько вы готовы быть родителем школьника**» показало, что всего 1 родитель не готов принять новую социальную роль своего ребенка.

Диагностика родительских отношений показала, что по шкале «Принятие-отвержение» 5 родителей положительно относятся к своим детям, другие 5 получили средний результат, оставшиеся 6 опрошенных испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства. По шкале «Кооперация» в целом все родители проявляют искренний интерес к тому, что интересуется ребенка.

Результаты по шкале «Симбиоз» выявили у 4 родителей наличие значительной психологической дистанции между ними и детьми. Остальные опрошенные имеют высокий уровень психологической близости. Шкала «Контроль» позволяет сделать вывод, что в основном у родителей преобладает авторитарное отношение к ребенку. 2 опрошенных умеют чувствовать меру в установлении дисциплинарных рамок, а 4 – совсем пренебрегают контролем. По результатам шкалы «Отношение к неудачам» можно диагностировать, что все опрошенные считают неудачи ребенка случайными и верят в него.

Анализ научной литературы позволил нам выделить следующие педагогические условия организации взаимодействия учителя начальных классов и родителей в воспитании младших школьников:

- согласованность целей семьи и школы в воспитании учащихся; единство требований всех субъектов воспитания;
- личностно-ориентированный подход к воспитанию со стороны всех участников взаимодействия (школы, родителей);
- повышение педагогической культуры родителей в вопросах воспитания детей;
- организация совместной деятельности всех участников воспитательного процесса (школы, родителей, детей);
- налаживание информационной связи между школой и семьей.

В заключении надо отметить, что при осуществлении взаимодействия школы и семьи необходимо учитывать следующие проблемы: воспитание одного ребенка, особенности воспитания ребенка в неполной семье, недостаточное общение родителей с ребенком. А также необходимо выделить, то, что взаимодействие школы и семьи необходимо, т.к. любой родитель хочет видеть в своем ребенке достойного гражданина общества.

Список литературы:

1. Капралова, Р. М. Работа классного руководителя с родителями учащихся [Текст] / Р. М. Капралова. – М.: Просвещение, 2010. – 210 с.
2. Косая, С. М. Взаимосвязь школы и семьи в воспитании и обучении младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / С. М. Косая. – Л., 2012. – 24 с.
3. Недвецкая, М.Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи / М.Н. Недвецкая // Начальная школа. – 2007.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Куксенко Екатерина Александровна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современных условиях образование рассматривается как социокультурный процесс, в котором происходят формирование мировоззрения и выработка жизненной позиции личности,

становление системы жизненных ориентаций школьников, определяются профессиональные и социальные перспективы личностного развития. Период выбора профессии приходится на старший школьный возраст. Для него характерны самоактуализация, принятие ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека. Это связано с тем, что потребность в самоопределении является центральным моментом в социальной ситуации развития старшеклассников (Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Сейчас, в настоящий момент развития образования, выпускники стали серьезнее относиться к выбору будущей профессии, вопрос о самоопределении в современных социально-экономических условиях стал актуальнее. Задача школы, как социального института, обеспечить готовность учеников к профессиональному самоопределению, развить в достаточной мере профессиональные интересы и склонности. Отталкиваясь от этой задачи, можно сделать вывод, что на начало завершающего этапа обучения в школе, старшеклассник уже должен быть готов сделать профессиональный выбор и продолжить образовательный процесс, переходя на следующую ступень.

Цель: анализ научных источников, систематизация информации, в которой подробно разбирается вопрос формирования у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению в педагогическом процессе.

Основные результаты работы: Анализируя и систематизируя большое количество научной литературы в результате в работе были собраны различные мнения по поводу данного вопроса, названы причины, по которым данная проблема является востребованной в современном мире, выявлены компоненты готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, показана роль школы в решении данной проблемы.

Выводы: Характеризуя особенности формирования готовности к профессиональному самоопределению в старшем школьном возрасте в обстоятельствах общеобразовательной школы, мы берём за основу то, что развитие личности – это сложный, продолжительный процесс. В старшем дошкольном возрасте возникают все большие возможности для организации деятельности силами самих старшеклассников. Так, в систематически усложняющейся деятельности старших школьников протекает формирование самосознания. В данном возрасте протекает переход от довольно осмысленных, непостоянных и не сопоставленных с запросами социума мотивов младших школьников к формированию определенной этической устремлённости у старших школьников. Наряду с этим процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению девушек и юношей во многом предуготовлен состоянием современного общества, его трудовых взаимоотношений, организацией работы по воспитанию школьников в различных социальных институтах. Если профориентационная и воспитательная работы обладают какими-либо недостатками, то они могут приводить к инфантилизму в условиях обучения готовности к профессиональной деятельности, не сформированности профессионального круга интересов, соответственно и к неготовности к выбору профессии.

Наиболее результативно готовность к профессиональному определению проходит у старших школьников в процессе целенаправленной деятельности общеобразовательных организаций, так как это неотъемлемая часть целостности учебно-воспитательного процесса. Формирование готовности у старших школьников к профессиональному самоопределению рассматривается как неотъемлемая часть единого педагогического процесса. Собственно, в нём происходит постижение и приобретение опыта человечества, развиваются способы деятельности, появляются ценностные модификации, которые оказывают содействие становлению системы жизненных ориентаций школьников.

Список литературы:

1. Бобровская А.Н. Психолого-педагогический мониторинг профессионального самоопределения в образовательном учреждении // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 3-1(42).

2. Ермаков Д.С. Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников: историко-педагогические аспекты, современный взгляд // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27).
3. Килина И.А., Осипова Н.В., Понамарёва Е.В., Траут Д.В. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся: монограф. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2017.
4. Кравченко А.И. Выбор профессии как социологический феномен: вопросы теории // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2017. № 1.
5. Пилюгина Е.И. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях // Молод. Учёный. 2017. № 15.
6. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Расширение проблемного поля поддержки профессионального самоопределения // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сборник материалов V Всерос. Интернет-конференции с междунар. Участием. - М., 2017.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Куркова Людмила Андреевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Сегодня, когда в России осуществляется переход к гуманно-личностной педагогике, неотъемлемым свойством которой является развитие творческого потенциала обучающегося, эффективность работы школы определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие познавательных и творческих способностей каждого ученика, формирует личность и готовит ее к творческой познавательной и общественно-трудовой деятельности.

Проблема развития познавательного интереса у младших школьников давно и плодотворно разрабатывается в психологии и педагогике.

Развитие познавательного интереса у младших школьников как сложного личностного образования происходит постепенно в деятельности, имеющей практическую направленность, позволяющей входить ребенку в проблемную ситуацию.

На наш взгляд, такой деятельностью, обеспечивающей возможность получать, синтезировать, комбинировать, активно использовать знания, является проектная деятельность.

Познавательный интерес характеризуется особым познавательным отношением, окрашенным интеллектуальной эмоцией, и непосредственным мотивом, идущим от самой деятельности. В учебном процессе познавательный интерес выступает как средство обучения, как мотив учения, как устойчивое качество личности школьника, направленное на овладение знаниями и способами познавательной деятельности.

Сущностные характеристики познавательного интереса наиболее четко выражены через его функции. В научном знании широко представлены функции познавательного интереса: мировоззренческая, смыслообразующая, побудительная, регулирующая, направляющая, ориентировочная, избирательная, созидательная, компенсационная.

В результате научно-педагогического анализа выделены признаки познавательного интереса как качества личности: заинтересованность. Содержание, осознанность, широта и направленность, устойчивость, действенность.

Одним из наиболее эффективных способов развития познавательного интереса оказывается использование проектной деятельности в работе с младшими школьниками, так как у детей данного возраста наблюдается достаточный уровень сформированности психических процессов, им

присущи познавательная и творческая активность, и такой уровень устойчивости интересов и внимания.

Проектная деятельность младших школьников предполагает самостоятельное выполнение детьми комплекса действий по решению значимой для них проблемы, завершающейся созданием продукта при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого. Влияние проектной деятельности на формирование познавательного интереса определяется степенью овладения ребенком действиями практического и мыслительного характера: выделение проблемной ситуации, формулировка проблемы, определение возможных способов решения проблемы, реализация намеченного плана, представление продукта проектной деятельности.

Теоретический анализ проблемы и предмета исследования, изучение ситуации в образовательном процессе по теме исследования позволили обосновать необходимость и возможность рассмотрения в качестве цели – развитие познавательного интереса у младших школьников в проектной деятельности, раскрыть содержательную и процессуальную стороны (методы, приемы, формы), показать возможность интеграции урочной и внеурочной деятельности младших школьников в проектной деятельности.

Для решения этих вопросов был проведен эксперимент, цель которого состояла в том, чтобы проверить педагогические условия развития познавательного интереса у младших школьников в проектной деятельности.

Эксперимент включал в себя следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап был посвящен разработке и отбору необходимых средств диагностики уровней, характеризующих сформированность познавательного интереса у младших школьников.

Шкала оценки включает 3 уровня сформированности познавательного интереса у младших школьников: низкий, средний, высокий.

Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента являлось выявление исходного уровня сформированности познавательного интереса у младших школьников с помощью диагностической программы, разработанной на подготовительном этапе.

Результаты в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе исследования примерно одинаковы. Низкий уровень развития познавательного интереса имеют обучающиеся в контрольном классе – 24% (6 человек) в экспериментальном классе – 28% (7 человек) от общего числа детей в классе. На среднем уровне находится почти половина обучающихся. В контрольном классе – 56% (14 человек), в экспериментальном классе 52% (13 человек). Высокий уровень познавательного интереса лишь у нескольких детей. В контрольной и экспериментальной группах 20% (5 человек).

Приведенные данные показали необходимость проведения работы, направленной на повышение уровня познавательного интереса. В качестве средства повышения познавательного интереса была выбрана проектная деятельность во внеурочной работе.

На формирующем этапе эксперимента основной целью являлось развитие познавательного интереса у младших школьников в ходе проектной деятельности. Для проведения формирующего этапа эксперимента была разработана целостная программа развития познавательного интереса у младших школьников в ходе проектной деятельности.

В классе работа была организована по программе «Дорогою открытий и добра», авторы: Н.Н. Деменова, Т.Я. Железнова, С.К.Тивикова, Н.Ю. Яшина. Данная программа направлена на реализацию требований ФГОС НОО и основных положений Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Темы проектов были выбраны в соответствии с программой «Моя родословная», «Моя школа, мой класс» и другие.

Проведение формирующего этапа эксперимента позволило получить определенные данные, которые анализировались на контрольном этапе эксперимента. При этом предполагалось, что сбор и обработка материалов исследования позволит определить сравнительную эффективность экспериментальных условий развития познавательного интереса у младших школьников. Данное предположение определило задачи контрольного этапа эксперимента: сбор, сравнение, анализ и интерпретация полученных в ходе эксперимента данных.

Организация проектной деятельности учащихся проходила через этапы, в процессе которых реализуются различные виды педагогической деятельности учителя и включала три компонента: мотивационный, обучающий, деятельностно-реализующий.

Построенная программа организации проектной деятельности младших школьников содержит следующие компоненты: концептуальный, содержательный, технологический, диагностический. Представленная программа предполагает создание комфортных педагогических и психологических условий, как для педагога, так и для учащихся. Ее интегративный характер позволяет достигать максимально полезных результатов в процессе формирования мировоззрения учащихся и их познавательного интереса.

Кроме того, предложенная программа отвечает государственным стандартам начального образования, а результаты реализации программы позволяют подготовить младшего школьника к обучению на средней ступени общего образования. При этом программа способствует гармоничному формированию и развитию личности учащегося и ориентирована как на среднестатистические показатели, так и на индивидуальные достижения каждого школьника. Такая характеристика программы организации проектной деятельности младших школьников позволяет говорить о ее высокой успешности и эффективности.

Проведенное экспериментальное исследование процесса развития познавательного интереса у младших школьников показывает применимость и результативность разработанного комплекса педагогических условий. Как показали результаты применения диагностической программы, в ходе формирующего этапа эксперимента произошло постепенное устранение низких показателей познавательного интереса и формирование признаков познавательного интереса у младшего школьника более высокого уровня.

Итак, в экспериментальной группе возросло количество учащихся с высоким и средним уровнем развития познавательного интереса. У трех человек низкий уровень повысился до среднего. Теперь низкий уровень наблюдается у 16% обучающихся (4 человека), средний уровень у 56% (14 человек). Детей с высоким уровнем познавательной активности стало на два человека больше, это 28% (7 человек).

В контрольной группе показатели остались на том же уровне: низкий уровень – 24% (6 человек), средний – 56% (14 человек) и высокий у 20% (5 человек).

Таким образом, проектная деятельность в значительной степени отразилась на отношении к учебной работе, что было отмечено педагогом класса. Дети стали активнее работать на уроках, отвечать на вопросы и задавать их, стали глубже анализировать новый материал на уроках. Повысился их интерес к различным темам, изучаемым на уроках. Школьники чаще стали использовать информационные технологии для приобретения новых знаний.

После проведения экспериментальной работы по развитию познавательного интереса у младших школьников в процессе проектной деятельности в экспериментальном классе имеют более высокие показатели в сравнении с учащимися контрольного класса. В процессе проектной деятельности в ходе формирующего эксперимента у младших школьников экспериментальных классов произошли изменения в выделенных зависимых переменных.

В результате теоретико-экспериментального исследования выявленные оптимальные педагогические условия, способствующие целенаправленному и системному развитию в процессе проектной деятельности познавательного интереса как интегративного качества личности младшего школьника.

Список литературы:

1. Брушлинский, А.В. Психология личности: новые исследования: Монография / Брушлинский А.В., Деркач А.А., Абульханова К.А. и др.; Под ред. Акад., проф. К.А. Абульхановой и др. М.: Ин-т психологии РАН, 1998.-346 с.

2. Вербовая, Н.Н. Формирование познавательных интересов школьников как одно из условий осуществления всеобщего среднего образования / Н.Н. Вербовая.- М., 2014.- 80с.

3. Дорджиева, Л. А. Метод проектов как средство формирования познавательной самостоятельности студентов колледжа: Дисс. Канд. пед. Наук. / Л.А. Дорджиева.- Волгоград, 2016. -185с.

4. Матяш, Н.В., Симоненко, В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. / Н.В. Матяш. -М., 2021.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОГРАФИКИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «5R – ТВОЙ ВЫБОР УМЕНЬШИТЬ СВОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СЛЕД» (на примере выполнения проекта на платформе всероссийской образовательной инициативы «Сириус. Лето: Начни свой проект.2022/2023»).

Лобода Алена Васильевна,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна

к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Большинство людей в мире никогда не задумывается над тем, каковы реальные объемы потребления ресурсов и запросы человечества по отношению к планете. Мы все чаще слышим об учащении природных катаклизмов, недостатке ресурсов, загрязнении окружающей среды. Из-за сложности этих явлений людям тяжело представить масштаб происходящего, оценить, какой же вклад вносят они сами в негативные явления, происходящие с нашей планетой. Поэтому ученые разработали новый индикатор – «Экологический след, – «след», который оставляет воздействие на окружающую природную среду отдельного человека, страны, человечества в целом.

Наш проект направлен на решение проблемы низкого экологического уровня культуры населения нашего города через пропаганду осознанно-правильного экологического поведения учащимися, прошедшими специальную подготовку, осуществлённую ведущими педагогами и преподавателями образовательных организаций – специалистами в вопросах использования современных образовательных технологий в экологическом просвещении и воспитании.

Задачи:

1. Привлечь внимание студентов и школьников к повторному использованию «ненужных вещей» с целью сокращения количества отходов.
2. Показать в ходе мастер-классов, как можно использовать «ненужные вещи» в создании благоприятной окружающей среды.
3. Развивать познавательную и творческую активность студентов и школьников.

Цель проекта: улучшение экологической ситуации в республике Адыгея и Краснодарском крае через повышение уровня компетенций учащихся образовательных учреждений в сфере экологического просвещения посредством использования элементов инфографики.

Обоснование социальной значимости

Целевой группой являются учащиеся школ и студенты образовательных учреждений разного уровня, желающие повысить свой уровень экологических компетенций и навыков для ведения пропагандистской деятельности по повышению уровня экологической культуры населения.

Мы провели онлайн-опрос на платформе VK между учащимися Адыгейской республиканской гимназии и их родителями, студентами Адыгейского педагогического колледжа им. Х. Андрухаева, и студентами Адыгейского государственного университета. (всего 135 человек). Анкетирование показало, что обучающиеся разных ступеней образования из предложенного перечня вариантов эко-проектов выделили экопросвещение, признав, что необходима пропаганда практического применения знаний, привитие навыков экологического поведения и деятельности, а также опрос показал нам, что еще одна волнующая тема – переработка ненужных вещей.

Пять способов уменьшить свой экологический след.

По данным Всемирного фонда дикой природы, сегодня человечество потребляет в полтора раза больше того, что биосфера в состоянии восполнить. Если общество не меняет своё отношение к экологии, то к 2050 году люди будут испытывать потребность в экологических ресурсах и услугах, на которые требуется почти три такие планеты, как Земля.

Было бы неправильно требовать от каждого человека становиться экоактивистом и бороться за чистоту окружающего мира. Однако, чтобы помочь планете, достаточно начать с соблюдения нескольких несложных правил. Расскажем о 5-ти способах, которые помогут уменьшить свой экологический след.

1. Recycle – Покупать меньше

Все, что мы покупаем, сделано из природных ресурсов. Поэтому, чтобы уменьшить нагрузку на планету, нужно сокращать объемы производства. Сделать это можно, снижая потребление товаров, особенно недолговечной техники, лишней одежды, сувениров, косметики и бытовой химии, экзотических продуктов. Вторичная переработка не спасение от всех проблем. Если вы каждый день набираете в супермаркетах одноразовые вещи, а потом относите гигантские мешки в пункты раздельного сбора, ваш образ жизнь пока далёк от экологичного. Проблема в том, что лишь часть отходов получится переработать в столь же ценный продукт. Например, пластиковый лом пойдёт только на стройматериалы, а они после использования отправятся на свалку. Во многих случаях переработка лишь ненадолго продлевает жизненный цикл вещей, а в итоге они всё равно оказываются в мусорной куче или на мусоросжигательном заводе. Сдавать в переработку нужно то небольшое количество отходов, которым никак нельзя найти применения.

2. Reduce – Экономить ресурсы

До 45% электроэнергии в России тратится впустую. Экономя воду, топливо и электричество, мы снижаем свой экослед. Начать можно с простых привычек: выключать воду во время чистки зубов, не оставлять компьютер в режиме сна надолго, а выключать его.

80 % вещей, которые есть в квартире у современного человека, на самом деле ему не нужны. Но они могут быть нужны кому-то другому. Потому без сожаления их можно сдать в секонд-хенд. В доме у нас десятки маленьких бутылочек шампуня, геля, кондиционера, бальзама и прочего, которые приходится менять каждый месяц.

3. Refuse – Использовать многоразовое

Заменяя одноразовое там, где есть альтернатива, мы сокращаем обмен отходов. Например, вместо пищевой пленки для хранения продуктов удобно использовать многоразовые восковые салфетки. Пожалуй, самая вредная лишняя вещь — это пластиковая упаковка. В магазинах почти все продукты уже упакованы, и порой у нас нет возможности купить товар на развес в свою тару. Но там, где такая опция есть, ей нужно пользоваться. Обзаведитесь эконабором на каждый день, чтобы у вас всегда были под рукой:

Тканевая сумка для покупок (чтобы не брать пластиковые пакеты);

Прозрачные экомешочки для продуктов на развес;

Контейнер для ланча (чтобы не покупать обед в одноразовой упаковке);

Фляга для воды (чтобы отказаться от пластиковых бутылок);

Кружка для кофе (чтобы не использовать одноразовые стаканчики).

Эти пять простых вещей помогут сократить ваш мусорный след в разы.

4. Reuse – Продлевать вещам жизнь

Ненужное одному может пригодиться другому. Дарите вещи знакомым, отдавайте нуждающимся, продавайте в интернете, покупайте в секонд-хендах. Старые вещи в умелых руках могут стать материалом для новых. Надо относиться к каждой покупке очень ответственно. Приобретённая вещь должна служить долго и подходить для разных целей. И в идеале, когда она изнашивается, производитель примет её на переработку. А если вещь просто перестанет быть нужной — её можно отдать другим людям. Такой подход принесет большую пользу семье: они траты могут сократиться на 40 %. Если так будут поступать многие, производителям придётся пересмотреть свою безответственную политику. Ведь большинство товаров, от автомобиля до чайника, специально делают недолговечными, чтобы покупатель поскорее пришёл за новой покупкой.

5. Rot – Сортировать и сдавать на переработку

Покупая что-либо, сразу подумайте об утилизации вещи. Откажитесь от того, что трудно или невозможно переработать, например, от пластиковых изделий с маркировкой PVC9 (3), O (7). Органические отходы составляют треть всего бытового мусора, и именно из-за них многим приходится каждый день выносить ведро. Но даже очисткам и огрызкам можно найти применение. С помощью [домашнего компостера](#) они превращаются в полезное удобрение для растений.

Рассмотрим этапы применения инфографики как особого способа передачи информации, а также процессы интеграции инфографики и экологического дизайна и результат этих процессов – эко-инфографика.

Под термином «инфографика» специалисты определяют графическое представление информации, числовых данных и знаний в максимально доступной и понятной для зрителя форме.

Несмотря на очевидность пользы эколого-ориентированной инфографики, она до сих пор не получила широкого распространения. Такой вид передачи информации может быть использован в различных образовательных учреждениях. Эко-инфографику для детского сада или школы стоит делать упрощенно-геометризованной для лучшего считывания юными зрителями. Для старших возрастных групп эко-инфографику необходимо делать более подробной. Грамотная визуализация данных позволяет передать на одном листе информацию, которая может практически заменить текст. Активное внедрение эко-инфографики, возможно, один из наиболее простых и действенных способов воспитания экологической культуры населения, гармонизации отношений человека и природы, от которых зависит жизнь будущих поколений.

Отбор материала должен быть доступным для понимания, перед нами стояла задача по поиску и переработке информации сайтов, где можно взять или создать самим значки инфографики по теме нашего проекта.

Нами проанализированы такие сайты как: Canva, Crello, Venngage, Easelly, Piktochart, Visme, Genially, Infograffer. На основе применения эко-инфографики ведется работа над созданием веб-приложения в социальных сетях на платформе VK Mini Apps онлайн-карты по пунктам приема стекла, макулатуры, вторсырья в городе Майкопе, а также их адреса.

На этапе реализации проекта мы провели ряд научно-практических мероприятий с обучающимися ГБОУ РА «Адыгейская республиканская гимназия» (3 класс), студентами Адыгейского педагогического колледжа им. Х. Андрухаева (1 курс) и др. Целью организованных нами встреч было ознакомление слушателей с экологическими проблемами региона и всего мира через использование инфографических значков. Был проведен мастер-класс по изготовлению экосумки, на которую акриловыми красками ребята наносили трафареты, которые сами придумывали, используя концепцию экологической инфографики. С большим интересом и высокой степенью осознанности ребята выполняли задания, обсуждая в группе, какие они изготовят трафареты, как они будут их размещать на сумке и др.

По итогу работы можем сделать вывод, что инфографика является эффективным приемом в экологическом развитии школьников, и этот ресурс помогает формировать предпосылки к развитию у детей экологической грамотности.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Лебедева Олеся Александровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Считаем, что в настоящее время эта тема актуальна, так как в последнее время вызывает беспокойство катастрофическое ухудшение здоровья детей. Проблема сохранения и укрепления здоровья, развития и воспитания детей и подростков остаётся приоритетной государственной задачей в сфере образования. Здоровьесберегающая составляющая в современных условиях должна стать неотъемлемой частью основной образовательной программы образовательного учреждения.

В настоящее время ведутся исследования в области разработки здоровьесберегающих технологий и активный поиск методов оздоровления детей в условиях школы. Задача здоровьесберегающих технологий в свете внедрения ФГОС – обеспечить выпускнику школы высокий уровень здоровья, сформировать культуру здоровья, обучить методам здоровьесбережения и здоровьесформирования. Для того чтобы развить данное качество у детей, и применяются здоровьесберегающие образовательные технологии в начальной школе.

В ходе исследования обнаруживается **противоречие** между потребностью общества в здоровом подрастающем поколении и фактическим состоянием здоровья детей; между теорией и практикой по реализации здоровьесберегающих технологий. Очевидно, что изменения в содержании и организации деятельности учебных заведений, их инновационная направленность должны быть тесно связаны с проблемой сохранения и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса. Использование здоровьесберегающих технологий должно быть систематичным, последовательным, грамотным, но еще не разработан эффективный механизм внедрения в педагогический процесс технологий оздоровления.

Данные противоречия обусловили **проблему** исследования, которая состоит в разработке методических рекомендаций по применению здоровьесберегающих технологий на уроках «Окружающий мир» в условиях начального образования.

Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс освоения курса «Окружающий мир» в начальной школе.

Предмет исследования – методика применения здоровьесберегающих образовательных технологий на уроках «Окружающего мира» в начальной школе.

Цель исследования – научно обосновать и экспериментально проверить эффективность предлагаемой методики по применению здоровьесберегающих технологий в начальном образовании.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время нет единого подхода к определению понятия «здоровье», каждая наука содержит свою собственную трактовку. В связи с этим существует многообразие понятий в области здоровьесберегающих технологий. Опираясь на труды ученых, в первой, теоретической главе, раскрыта сущность феномена «здоровьесберегающие технологии», представляющего собой результат – продукт здоровьесберегающего учебного процесса на уроке, способствующего реализации личностно-ориентированного подхода к развитию ребенка и включающего аксиологический, гносеологический, здоровьесберегающий, эмоционально-волевой, экологический, физкультурно-оздоровительный компоненты.

Для достижения цели исследования и реализации поставленных задач была проведена опытно-экспериментальная работа в период с сентября 2022 г. по апрель 2023 г. В МБОУ «Майкопская гимназия № 22» г. Майкопа с учащимися 3 класса в количестве 24 человек.

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа стало изучение уровня сформированности знаний младших школьников о состоянии своего здоровья, здорового образа жизни, а также определения ценности здорового образа жизни.

В исследовании были использованы:

- Методика «Что я знаю о здоровом образе жизни» (автор Науменко Юрий Владимирович) [1].

- Анкета для учащихся 2-3 классов «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» (автор Чупаха И.В.) [2].

- Контрольная работа по темам «Мое здоровье», «Опора тела и движение», «Надёжная защита организма», «Органы чувств», «Человек и окружающая среда».

По результатам анкетирования, проведенной контрольной работы, наблюдения за детьми, нами выявлено три уровня сформированности знаний школьников о состоянии своего здоровья, о здоровом образе жизни, о ценностном отношении к нему (высокий, средний, низкий).

По результатам проведенной в рамках констатирующего этапа диагностики, получены суммарные результаты.

Полученные данные говорят о недостаточном уровне знаний детей о правилах здорового образа жизни, о зависимости состояния здоровья человека от факторов внешней среды и сформированности отношения к своему здоровью как ценности, что свидетельствуют о необходимости применения методики здоровьесбережения на уроках «Окружающего мира» с учащимися экспериментального класса.

На формирующем этапе ставилась цель разработать и апробировать методику применения здоровьесберегающих технологий на уроках «Окружающий мир». Разработанная методика основана на следующих типах уроков. Краткий пример одного из них: урок «Опора тела и движение». С детьми обсуждались вопросы: как правильно сидеть за столом, о правильном наклоне головы, как носить портфель или рюкзак, как правильно выполнять утреннюю зарядку.

Во время изучения темы «Надежная защита организма» шел разговор о коже как наружном покрове тела, её свойствах, строении, функциях. Для открытия нового знания применялся метод решения поставленных вопросов, в качестве которого на данном уроке предлагается организация индивидуальных самонаблюдений. (слайд 10) Дети получают возможность самостоятельно, с помощью простейшего приспособления для самонаблюдений – лупы, исследовать кожу на руках и описать её свойства, используя слова для справок, по предлагаемому плану. В данном случае при проведении самонаблюдений используется технология с совместно-разделённой формой организации учебной деятельности учителя и самих детей.

В методике изучения окружающего мира в начальных классах занимает значительное место исследовательский подход. Его реализация предполагает использование таких методов, как наблюдение, опыты, практическая работа, самонаблюдения и т.д. эти методы применялись нами на протяжении всего этапа. Особо хочется отметить полюбившийся учениками метод самонаблюдения, так как именно в это время ребята проходят темы, связанные со строением и функционированием организма человека, что вызывает у них неподдельный интерес. Объектом самонаблюдения могут быть кожа, глаза, волосы, зубы, деятельность мышц, функционирование кровеносной системы, органов чувств и т.д. Ученик осваивает новую позицию – он не просто зритель, слушатель, а исследователь самого себя. Это определяет его заинтересованность процессом познания: он выдвигает гипотезу, выбирает и обосновывает свой путь решения задачи, вступает в дискуссию. Подробно методика организации самонаблюдений с позиции реализации исследовательского подхода при изучении учебного материала на примере фрагментов уроков 3-го класса дисциплины «Окружающий мир» представлена в работе.

Так же неотъемлемой частью уроков «Окружающего мира» стали физкультминутки, специальная гимнастика для глаз (методика Базарного Владимира Филипповича), игровые перемены, пальчиковая гимнастика, смена видов деятельности и позы на уроке. Проводилась определенная работа и с родителями учеников.

Целью контрольного этапа эксперимента являлось сравнение результатов повторной диагностики на определение уровня сформированности знаний детей о здоровье, ЗОЖ и ценности здорового образа жизни, обобщение и систематизация полученных результатов педагогического эксперимента.

Полученные результаты контрольного этапа эксперимента сравним с результатами констатирующего этапа в сводной таблице и на столбчатых диаграммах. Анализ результатов опытной работы показал позитивную динамику показателей, что дает основание утверждать: предложенная нами методика реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе начальной школы способствует обогащению представлений детей о своем здоровье, способах его сохранения и укрепления, осмыслению культуры здоровья, создает положительную мотивацию здорового образа жизни, формирует отношение к здоровью как ценности.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи исследования решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Науменко Ю.В. Здоровьесберегающая деятельность школы: мониторинг эффективности: методические рекомендации для педагогов и руководителей общеобразовательных учреждений. Москва: Глобус, 2009. 124 с.

2. Чупаха И. В., Сколова И.Ю., Пужаева Е.З. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. Москва: Ставропольсервисшкола, 2016. 400 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Лобода Алена Васильевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Задачи современного обучения заключаются не только в том, чтобы обеспечить усвоение школьниками программ, но и в том, чтобы продвинуть их в развитии. Выделение проблемы развития познавательного интереса в качестве ключевой в саморазвитии личности младшего школьника обусловлено рядом причин, а прежде всего, запросом общества: одним из принципов государственной политики в области образования является приоритет свободного развития личности (ст.2), создание условий для ее самоопределения и самореализации (ст. 14 Закона РФ «Об образовании»).

Ядром формирования познавательной деятельности выступает познавательный интерес. Проблема познавательного интереса в педагогике и психологии всегда являлась актуальной. Центральный вопрос, изучаемый дидактикой – это вопрос о месте познавательного интереса в учебном процессе, его источниках и приемах стимуляции, о взаимообусловленности его как мотива учения со способами познавательной деятельности.

В многочисленных исследованиях доказано, что познавательный интерес оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности и усвоение знаний, является стимулом для развития волевых качеств (Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Н.Г. Морозова и др.), служит основой для совершенствования способностей и склонностей к различным видам творческой деятельности (Л.А. Венгер и др.) [2, 3].

Следует признать недостаточный уровень развития познавательного интереса в младшем школьном возрасте, что в значительной мере является следствием неудовлетворительной организации психолого-педагогической деятельности в начальной школе. Поэтому изучение интереса, средств его развития является важным направлением психолого-педагогических исследований, призванных обеспечить интенсификацию процесса развития детей младшего школьного возраста. Это обуславливает актуальность и настоящего исследования.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы общеобразовательных школ была определена и сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в выявлении психолого-педагогических средств развития познавательного интереса у младших школьников, обеспечивающих их личностное развитие.

Цель исследования – исследовать психолого-педагогические средства развития познавательного интереса у младших школьников.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие **задачи**:

1. Выявить теоретические и практические основания развития познавательного интереса младшего школьника.

2. Теоретически выявить психолого-педагогические средства развития познавательного интереса у младших школьников.

3. Разработать научно-методические рекомендации по развитию познавательного интереса у учащихся начальных классов.

Теоретический анализ литературы позволил нам выявить **психолого-педагогические средства**, которые повысят эффективность процесса развития познавательного интереса у младших школьников:

- субъект-субъектное взаимодействие учителей, детей и родителей;
- внедрение активных методов и форм организации познавательной деятельности;
- развитие рефлексивных способностей у младших школьников в процессе познания.

Осуществленный нами анализ научной и методической литературы позволил разработать специальную программу развития познавательного интереса у младших школьников, отражающей процесс перехода от развития к саморазвитию младшего школьника на основе личностно-деятельностного подхода.

Понятие «процесс развития познавательного интереса у младших школьников» мы понимаем как целенаправленный и педагогически организованный процесс перехода от любознательности школьника к устойчивой познавательной направленности на предмет и процесс деятельности на основе рефлексии и субъект-субъектного взаимодействия взрослого и младшего школьника в различных видах деятельности.

Целью нашей программы явилось развитие познавательного интереса у младших школьников, способствующего становлению процесса саморазвития личности ребенка. Результат реализации программы – уровень развития познавательного интереса, обеспечивающего становление процесса саморазвития личности младших школьников. Внедрение программы предполагает использование в практике начальной школы комплекса психолого-педагогических средств.

В нашу программу включены четыре взаимосвязанных блока: мотивационно-целевой, деятельностный, содержательный, диагностический, опосредованных выполнением определенных функций.

Повышение познавательной активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста обеспечивается использованием игровых методов в совместной познавательной деятельности взрослого и младшего школьника в образовательном процессе.

Запускающим механизмом саморазвития личности младшего школьника является рефлексия, осуществляемая в совместной познавательной деятельности со взрослым и сверстниками. В процессе совместной познавательно-игровой деятельности со взрослым и сверстниками у школьника развиваются навыки саморегуляции и самоконтроля, осуществляется понимание своих способностей, интересов.

Педагогический эксперимент осуществлялся нами с детьми младшего школьного возраста в МБОУ «СОШ № 3» г. Майкопа. В педагогическом эксперименте принимало участие 20 учеников 2 класса.

На констатирующем этапе эксперимента использовалась методика оценки сформированности компонентов учебной деятельности Г.В. Репкиной и Е.В. Заики [1, 4]. На основании совокупности критериев и их показателей были выявлены *уровни развития познавательного интереса* у младших школьников. На основе проведенного анализа особенностей интересов учеников, были выделены 6 уровней развития познавательного интереса у младших школьников:

- 1-й уровень «Отсутствие интереса»
- 2-й уровень «Реакция на новизну»
- 3-й уровень - «Любопытство»
- 4-й уровень - «Ситуативный интерес»
- 5-й уровень - «Устойчивый познавательный интерес»
- 6-й уровень - «Обобщенный познавательный интерес».

Перечисленные уровни были заложены в основу разработки критериально-оценочной

шкалы уровня развития познавательного интереса у младших школьников.

На *констатирующем этапе* мы также провели с *детьми беседу «Познавательная активность младшего школьника (А.А. Горчинская)»*.

Цель: оценка степени выраженности познавательной активности младших школьников.

Беседа включала в себя пять вопросов, имеющих возможные варианты ответов.

По результатам диагностики 25 % опрошенных младших школьников имеют сильно выраженную познавательную активность, часто отвечают на уроках, самостоятельно находят и работают с дополнительным материалом. А 75% учащихся 2 класса не задумываются об улучшении своей познавательной деятельности.

Для выявления общей картины развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста нами использовались также *сопутствующие методы:* педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ, беседа с учителем.

Применение выше описанного диагностического инструментария позволило получить материал о состоянии проблемы нашего исследования. Полученные нами результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сделать следующие выводы: большинство детей имеют 2-й, 3-й и 4-й уровни развития познавательного интереса, соответственно: «Отсутствие интереса» - 10 %; «Реакция на новизну» - 35 %; «Любопытство» - 30 %; «Ситуативный интерес» - 25%; «Устойчивый познавательный интерес» - 0%.

Данные, полученные на *констатирующем этапе эксперимента*, убеждают в необходимости проведения целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию познавательного интереса у младших школьников в педагогическом процессе начальной школы.

1) реализацию научно-методических рекомендаций по внедрению в образовательный процесс специальной программы развития познавательного интереса у младших школьников;

2) ежедневное изучение хода и результатов опытной работы в экспериментальном классе и фиксацию степени внедрения психолого-педагогических средств развития познавательного интереса у младших школьников в педагогической деятельности начальной школы.

Список литературы:

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – М: Речь, 2004. – 219с.

2. Бараз Э.А. Формирование познавательных интересов младших школьников в процессе личностно-ориентированного взаимодействия участников обучения. – М.: Просвещение, 2005. – с. 458.

3. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения – М.: Просвещение, 2012. – 258с.

4. Лебедева А.В. Уровни развития познавательного интереса у младших школьников // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №2. – С.62-64.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СОЗДАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Манапова Кристина Дмитриевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Актуальность: Развитие толерантности и создание толерантной образовательной среды является объективной потребностью современного общества. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним. В то же время настоящий период развития российского образования, общества и государства является достаточно сложным и

противоречивым. Социальная нестабильность последних десятилетий привела к развитию негативных явлений практически во всех сферах социальных отношений, в том числе и толерантных.

В системе общечеловеческих ценностей толерантность является одной из фундаментальных категорий, обуславливающей гуманизацию отношения человека к миру, сознательное признание им прав и свобод другого вне зависимости от его отличительных характеристик, готовность к диалогу и сотрудничеству в различных ситуациях взаимодействия. Потребность общества в личности, уважительно относящейся к мнениям, взглядам, поведению других людей ставит перед современным образованием задачу глубокого изучения и обобщения научно-педагогических и методических исследований по проблеме формирования толерантного отношения подрастающего поколения.

Проблема формирования толерантности не является новой. Среди ученых, внесших вклад в изучение проблем толерантности России: А.Г. Асмолов, В.Л. Лекторский, П. Николсон, М. Уолцер и др.

Толерантность необходима для реализации прав человека и достижения мира. Только толерантная личность, способная конструктивно разрешать конфликты, готова жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность.

Начинать воспитание качеств толерантной личности нужно как можно раньше. Дети копируют поведение близких им людей, в первую очередь родителей. Именно в семье закладывается такое качество, как толерантность личности. При этом в общеобразовательном учреждении так же может осуществляться социально-педагогическая деятельность по формированию толерантности.

Цель исследования: изучение вопросов о создании толерантной образовательной среды и воспитания толерантности участников образовательного процесса.

Основоположающими для воспитания межличностной толерантности является два равнозначных компонента: прозрачность для всех участников педагогического процесса понятия «межличностная толерантность», его сущности и закономерностей функционирования, а также осознание необходимости преемственности ее воспитания на указанных ступенях образования.

Основными структурными элементами модели воспитания межличностной толерантности, взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность, выступают цель, задачи, содержание и результат. Целевой компонент представлен единством цели и системы задач. Состояние каждого элемента и их взаимодействие определяется действием как общих принципов дидактики, так и специфических принципов воспитания межличностной толерантности участников образовательного процесса.

Принцип диалогичности предполагает наличие в процессе воспитания межличностной толерантности субъект-субъектных отношений участников взаимодействия, взаимного уважения, видения личности в каждом человеке, обращений к индивидуальному опыту.

Одним из принципов успешного формирования терпимости является принцип преемственности. Преемственность рассматривается как педагогический принцип, обеспечивающий стабильную связь между отдельными сторонами и этапами обучения и воспитания. Реализация данного принципа в процессе воспитания толерантности подразумевает построение содержания воспитания в данной области в определенную поэтапную, логически выверенную систему. Усвоение новых знаний, умений, навыков, формирование и закрепление базисных структур личности происходит на основе уже имеющегося багажа знаний, качеств и свойств личности.

Принцип систематичности и последовательности определяет усвоение знаний о межличностной толерантности, а также умений и навыков ее проявления в определенной логической связи и четкую поэтапность от простого к сложному, опору последующего материала на предыдущий.

Принцип единства и многообразия означает признание различных точек зрения, форм самовыражения, права быть не таким, как все, уважение людей как членов одного большого сообщества, иными словами, отказ от права на монопольное обладание истиной. У Б.С. Ерасова данный принцип имеет название «единство в разнообразии» и означает, что самостоятельность различных компонентов (культур) дополняется их взаимодействием, что приемлемо и для ситуации межличностного взаимодействия.

Вывод: Разнообразие форм организации приобщения участников образовательного процесса к культуре толерантности позволяет достичь высоких показателей эффективности всей системы работы в означенном направлении. С этой же целью предпочтение отдается организации практической деятельности посредством семинаров, тренингов, клубов, в то время как теоретические знания подаются в концентрированном, наиболее целесообразном ракурсе.

Именно такой комплексный, всеобъемлющий подход к формированию и реализации технологии воспитания межличностной толерантности позволит максимально быстро и эффективно достичь искомого результата – становления менталитета толерантности подрастающего поколения в толерантной образовательной среде.

Список литературы:

1. Развитие толерантности в системе образования — объективная потребность современного общества // Открытый урок первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/642515/>
2. Бобоева С. Б. К некоторым аспектам воспитания толерантности // Инновационная наука. — 2015. — № 2. — С. 2–3.
3. Проблема толерантности в современном обществе // Социальная сеть работников образования. URL: <https://nsportal.ru/vuz/sotsiologicheskie-nauki/library/2014/03/09/problema-tolerantnosti-v-sovremennom-obshchestve>
4. Омелаенко Н. В. Толерантность: научно-теоретический дискурс // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. — С. 1–6.

РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Масюкова Елена Викторовна, студентка 4 курса
факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Самоконтроль один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность обучающихся. Становление самоконтроля заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок, а также способность контролировать свои мысли, эмоции и поведение, без помощи педагога, т.е. самостоятельно.

Согласно федерального образовательного стандарта начального общего образования формирование учебного самоконтроля является одним из планируемых метапредметных результатов обучения по основной образовательной программе начального общего образования, а именно у младших школьников должно быть сформировано умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата.

Развитие самоконтроля имеет большое значение при выполнении самостоятельной учебной работы, как на уроке, так и дома, т.к. этапы ее проведения могут контролироваться только самим исполнителем. Любая самостоятельная работа не может быть выполнена без самоконтроля. Учащиеся должны проводить самоконтроль на разных этапах выполнения самостоятельной работы на уроках и дома.

На основе анализа программно-методических комплексов «Гармония», «Перспектива», «Развивающая система Л.Н. Занкова», «Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова» [2] было выявлено, что формирование педагогом самоконтроля важная часть для каждого ученика, для того чтобы, дети могли выполнять и сравнивать свои действия с образцами, контролировать правильность какого-либо результата и делать выводы не только по поводу учебной деятельности, но и определять правильность своего поведения вне школы.

Согласно работам методистов успеха в формировании самоконтроля у детей младшего школьного возраста можно достичь с помощью ряда психолого-педагогических условий (представлены на слайде)

Важнейшими психолого-педагогическими условиями развития учебного самоконтроля является реализация теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [3], а также использование методов и приемов активизирующих практическую деятельность.

На основе выявленных особенностей самоконтроля младших школьников была проведена экспериментальная работа для внедрения в практику психолого-педагогических условий развития у младших школьников учебного самоконтроля.

В исследовании принимали 25 учащихся 2 «А» класса МБОУ «Лицея №90» имени Михаила Лермонтова г. Краснодара.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На основе выявленных критериев было проведено исследование особенностей развития самоконтроля младших школьников.

Диагностика развития особенностей самоконтроля младших школьников проводилось с применением группы методик:

1. Корректирующая проба Бурдона;
2. Методика «Кодирование» (11 субтестов теста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка);
3. «Рисование бус» (методика И.И. Аргинской).

Проведенная диагностика позволила сделать следующие выводы:

Более половины школьников имеют низкий уровень концентрации внимания, что влечет за собой ряд проблем с обучением и требуют дополнительной работы по повышению уровня концентрации внимания.

У учащихся слабо развиты такие параметры, как включаемость в работу, работоспособность, возможности работать продуктивно, умения контролировать результат выполненного действия, способности к произвольности и темпе деятельности и переключению внимания.

Уровень самоконтроля у половины школьников сформирован на среднем уровне, но при этом 35% детей имеют низкий уровень, что в свою очередь требует дополнительных занятий.

На основе анализа и обобщения работ ученых и методистов, разрабатывающих теорию и практику развивающего обучения, было выявлено, что с учетом возрастных особенностей младших школьников, для формирования у них учебного самоконтроля наиболее существенна реализация двух психолого-педагогических условий:

- 1) обеспечение этапности в формировании навыка самоконтроля в процессе обучения;
- 2) применение игровых приемов для формирования навыка самоконтроля в процессе обучения.

Первое условие было основано на разработке этапов формирования навыка самоконтроля по теории П.Я. Гальперина [3], в которой описаны четыре группы условий, требующихся для овладения новым умственным действием: (представленных на слайде)

Второе условие состояло в использовании игрового метода, который был реализован через специальные игровые задания на материале математики, русского языка и игры при проведении на уроках физкультминуток. В нашем исследовании в основном используются дидактические и подвижные игры.

В рамках исследования подобраны игры и упражнения для повышения уровня самоконтроля у младших школьников. Упражнения и игры были распределены по дням недели и включали задания по математике, русскому языку, риторике и подвижные игры.

Проведение дополнительных занятий упражнений, игр дает возможность многоплановому развитию учебного самоконтроля учащихся в процессе их самостоятельной учебной деятельности: от побуждения к самоконтролю до его непосредственного формирования.

Для того чтобы обеспечить высокое качество учебного самоконтроля, необходимо организовать подготовку учащихся к его формированию и становлению. Эта подготовка включает в себя усвоение практического и теоретического материала, относящегося к предстоящей работе, а также овладение приемами непосредственного и опосредованного самоконтроля; овладение способами решения интеллектуальных задач; организацию упражнений с учащимися по овладению указанными признаками и приемами.

Реализацией модели развития самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности является педагогическое сотрудничество с педагогами, работа с родителями и методическая разработка, которая осуществлялась через взаимодействие всех субъектов образования, включая родителей. Целью программы является формирование у младших школьников приемов самоконтроля. Все приемы самоконтроля направлены на овладение учащимися прогнозирующего, итогового и пооперационного самоконтроля и, в конечном итоге, уровня произвольного самоконтроля.

Далее в процессе исследования были проанализированы результаты контрольной диагностики уровня самоконтроля младших школьников.

Результаты Корректирующей пробы Б. Бурдона на контрольном этапе исследования показали, что на 8% увеличилось количество детей среднего уровня и на 3% высокого уровня. При этом значительно снизилось количество детей на низком (8%) и очень низком уровне (3%). Часть школьников имеют устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно.

Результаты Методики «Кодирование» показывают, что на 5% увеличилось количество детей, имеющих средний уровень. При этом стоит отметить, что у детей данной группы ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности, но в тоже время при правильной методической работе этот навык будет улучшаться.

Данные результатов методики И.И. Аргинской на констатирующем и контрольном этапах исследования показывают, что 72% школьников показало средний уровень сформированности навыка самоконтроля (улучшилось на 21%), но при этом 21% и 2% детей все еще имеют низкий и очень низкий уровень, что в свою очередь требует продолжения дополнительных занятий.

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о значительных изменениях в развитии самоконтроля у младших школьников в процессе учебной деятельности: произошло увеличение высокого и среднего и уменьшение низкого уровней развития самоконтроля у младших школьников в экспериментальных классах.

Математическая обработка результатов с помощью статистических методов подтвердила достоверность результативности и эффективности программы развития самоконтроля у младших школьников в процессе учебной деятельности.

В целом контрольная диагностика показала положительную динамику развития учебного самоконтроля у младших школьников. Эти результаты дают возможность сделать вывод об эффективности созданных психолого-педагогических условий для успешного формирования учебного самоконтроля у младших школьников.

Список литературы:

1. Андрущенко, Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте [Текст] / Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – 2018. - № 4
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] // Собр. Соч. «Психологические исследования» / Л. С. Выготский. – М.: 1982. – Т.2. – 326 с.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 2019. – 150 с.

4. Елагина, Л.Н. Самоконтроль и самооценка в процессе обучения математике [Текст] / Л. Н. Елагина // Начальная школа.- 2018. - № 8.-С. 65-67.
5. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся [Текст] / А.С. Лында. – М: Высшая школа, 2019. – 67с.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ

*Мацюта Алина Дамировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

В последние годы в российской системе образования произошли существенные изменения, которые заключаются в том, что вместо признания «знаний, умений и навыков» основными целями обучения, произошла переориентация на подготовку школьника к реальной жизни, и формированию у него так называемого «умения учиться». На сегодняшний день стали цениться такие качества личности как самостоятельность, ответственность, активность, целеустремленность, способность к саморазвитию и самообразованию.

Особая педагогическая значимость проектной деятельности заключается в практической целенаправленности действий, в возможности формирования собственного жизненного опыта ребенка, основанного на его интересах. Проект позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения проблемы и применять их на практике.

Идея организации с обучающимися начального звена проектной деятельности для наиболее эффективного достижения целей обучения связана с именами методистов: П.И. Боровицкого, Н.М. Верзилина, Б.В. Всесвятского, А.Я. Герда, И.Д. Зверева, В.Ф. Зуева, Я.А. Коменского, А.М. Мягковой, В.Ф. Натали, В.В. Половцова, И.И. Полянского и других.

Нами обнаружено **противоречие** между практической необходимостью развития инновационных форм работы и видов деятельности (среди которых и проектная деятельность) для успешного усвоения программного материала по предмету «Окружающий мир» в начальной школе, и недостаточной разработанностью рекомендаций по созданию условий для применения таких форм в работе с младшими школьниками, между необходимостью освоения детьми различных способов проектной деятельности и недостаточным количеством образовательных программ, интегрирующих разнообразные виды проектно- исследовательского характера, позволило нам определить **проблему** исследования: какова методика организации проектной деятельности младших школьников в процессе усвоения содержания предмета «Окружающий мир»?

Всё вышеперечисленное определяет **актуальность** темы исследования.

Цель: теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить эффективность организации проектной деятельности учащихся начальных классов при изучении окружающей природы.

Объект: процесс обучения курсу «Окружающий мир» в начальной школе.

Предмет: методика организации проектной деятельности младших школьников при освоении курса «Окружающий мир».

Гипотеза исследования: организация проектной деятельности при изучении младшими школьниками окружающей природы во всем ее многообразии будет проходить успешней, если:

- определены особенности организации проектной деятельности младших школьников в учебно-образовательном процессе;

- все этапы проекта взаимосвязаны, и в процессе их реализации у обучающихся на начальном этапе образования повышается уровень развития естественно-научных знаний;

- педагог поддерживает инициативу и самостоятельность учащихся на всех этапах реализации проектов.

Содержание первой главы исследования посвящено изучению теоретико-методических основ организации проектной деятельности младших школьников. На основе анализа источников, выявлена сущность понятия «проектная деятельность». Мы определяем его как эффективное средство развития способности осуществления умственных и практических действий по самостоятельному поиску решения исследовательской проблемы, выбору методов и приемов исследования на доступном ребенку уровне с целью получения субъективно-нового знания, обеспечивающего базу для формирования естественно-научных знаний при изучении окружающего мира.

В ходе исследования мы выяснили особенности организации и проведения проектов, структуру проекта, а также разнообразие проектов по типологии, направленностям, целевым ориентирам [2,3].

Теоретический анализ обозначенной выше проблемы позволил создать фундамент для организации и проведения опытно-экспериментальной работы по организации проектной деятельности младших школьников на уроках окружающего мира.

Базой исследования выступила МБОУ ООШ 9 ст. Нефтяной Апшеронского района. Исследованием были охвачены дети младшего школьного возраста, учащиеся 4-х классов. Опытное – экспериментальная работа включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы и проходила в течение учебного года.

На первом, констатирующем этапе, был подобран диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня сформированности естественно-научных знаний у детей младшего школьного возраста. Это «Диагностика экологической воспитанности» (когнитивный компонент) Е.А. Гриневой, С.Ю. Прохоровой в виде тестовых заданий, контрольной работы, опросников и анкет, а также диагностическая методика О.А. Соломенниковой, направленная на выявление уровней развития экологической культуры [1,4].

По результатам контрольной работы были вычислены статистические характеристики коэффициента качества знаний, коэффициента успеваемости и степени обученности у учащихся обоих классов. Как видим, и в экспериментальном, и в контрольном классах, большое количество «троек», а также есть и неудовлетворительные оценки.

Полученные данные в ходе диагностики, направленной на выявление естественно-научных знаний, также демонстрируют преобладание у испытуемых среднего и низкого уровней. По сумме всех диагностик составили суммарную диаграмму.

На основе констатирующей части исследования была определена цель формирующего этапа эксперимента: апробация методики организации проектной деятельности учащихся экспериментального класса при изучении окружающей природы.

Для организации проектной деятельности: развития умения выдвигать гипотезы, находить пути их решения, осуществлять поиск необходимой информации, умения самопрезентации на уроках окружающего мира активно использовались занимательные задания с элементами дискуссии, элементарные опыты, игровые технологии, уроки взаимного обучения, решение ситуационных задач, уроки открытия нового знания и уроки-исследования.

При проведении практической части исследования обучающимся было предложено участие в разработке следующих типов проектов:

1. Информационный проект, например, проект «Волшебные правила здоровья». У школьников в ходе подготовки и выполнения проекта формировалось ответственное ценностное отношение к своему здоровью, закладывались основы культуры здоровья.

2. Творческий проект «Птицы нашего края» имел своей целью получение школьниками представлений о крылатых жителях нашего региона, об их разнообразии, особенностях их строения и поведения, о том, что необходимо проявлять заботу о них в течение всего года, не только зимой. Ребята имели возможность наблюдать за птицами в школьном дворе, на кормушке, подготовить

сообщения с презентациями об охраняемых птицах, поучаствовать в творческом конкурсе на самый лучший рисунок о птицах.

3. Ознакомительно-ориентировочный проект «Космическая игра» позволил учащимся познакомиться с тайнами космоса и побыть в роли космонавтов.

4. Примером практико-ориентированного проекта были предложены проекты по темам уроков «Вода», «Берегите воду», «Превращения и круговорот воды».

Совместно с обучающимися были сформулированы тема проекта, проблема, цель, задачи и гипотеза.

Также дети выступали в роли исследователей при изучении тем «Свойства воздуха» и «Воздух и его охрана», и тем «Что такое почва» и «Почва и ее охрана».

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика, направленная на выявление естественно-научных знаний у испытуемых.

По сумме двух методик и контрольной работы мы видим, что учащиеся экспериментального класса демонстрируют лучшие показатели, чем обучающиеся в контрольной группе. Произошло значительное улучшение в формировании у детей экспериментального класса естественно-научных знаний на уроках «Окружающего мира» на основе разработанных проектов, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Выполняя задания по осуществлению этапов проекта, учащиеся добывали новые знания и обобщали их; синтезировали идеи; учились самостоятельно искать необходимую информацию с использованием различных источников, учились работать в группах, обмениваться информацией, поддерживать разговор, выражать свою точку зрения и обосновывать её; анализировать и оценивать собственные творческие и деловые возможности, приобрели навыки исследовательской работы.

Таким образом, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута, гипотеза доказана экспериментальным путем.

Список литературы:

1. Гринева Е.А., Прохорова С.Ю. Методика диагностики экологической воспитанности младшего школьника: методическое пособие. Ульяновск: УИПКРО. 2008. 84 с.

2. Землянская Е.Н. Развивающий потенциал учебных проектов школьников // Начальное образование. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2017. С. 15-19.

3. Комарова И. В. Технология проектно- исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. СПб.: Каро, 2015. 128с.

4. Соломенникова О.А. Учебно- исследовательская деятельность школьников. М.: Каро, 2017.- 96 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

*Мельникова Мария Васильевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

г. Майкоп

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

г. Майкоп

В условиях модернизации российского образования одним из приоритетных направлений является поиск эффективных приёмов обучения. Актуальность выбранной темы исследования определяется тем, что на современном этапе образования формирование универсальных учебных

действий (УУД) является определяющим направлением в развитии начального общего образования. Данная проблема рассматривается в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарского, С.Г. Воровщикова и др.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования у младших школьников должны быть сформированы познавательные универсальные учебные действия, в которые входят общеучебные, логические действия, а также постановка и решение проблемы, умение ориентироваться в потоке учебной информации, перерабатывать и усваивать ее, осуществлять поиск недостающей информации, осмысливать тексты.

Каждый учебный предмет в соответствии с содержанием предмета и методами организации учебной работы учащихся открывает определённые возможности, которые способствуют развитию универсальных учебных действий. Учебный предмет «Окружающий мир» имеет богатый потенциал для развития познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД. Изучая предмет «Окружающий мир», учащиеся знакомятся с наблюдением, экспериментом, измерением, моделированием, классификацией и другими методами познания окружающего мира.

К сожалению, времени урока недостаточно для полноценного формирования и развития познавательных УУД обучающихся. Необходимо сочетать урочную и внеурочную деятельность: эти два вида работы должны быть дополняющими друг друга, связанными между собой. Внеурочная работа способствует наилучшему усвоению материала, формирует познавательный интерес, желание узнавать новое самостоятельно, позволяет отойти от строгих рамок урока и потратить на тему столько времени, сколько на это требуется учащимся.

Проблема исследования состоит в разработке комплекса занятий во внеурочной деятельности, направленных на успешное формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир».

Предмет исследования: методика формирования познавательных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности по курсу «Окружающий мир».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность разработанной методики, направленной на формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования: развитие познавательных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности будет осуществляться эффективно при применении творческих заданий с приемами ТРИЗ («ИНСЕРТ», «Метод маленьких человечков», «Кластер», «Корзина идей, понятий, имён» и т.д.)

В первой главе квалификационной работы проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, который позволил раскрыть сущность понятия «универсальные учебные действия», «познавательные универсальные учебные действия», их составляющие; методы и приемы развития познавательных УУД при освоении содержания предмета «Окружающий мир».

В этой же главе рассмотрели понятие «внеурочная деятельность» и определили сущность и структуру, специфику организации в начальной школе. Внеурочная деятельность в начальной школе – это специально-организованная учебно-воспитательная работа, одна из форм организации свободного времени учащихся, организуемая во внеурочное время, связанная с изучением той или иной дисциплины.

Теоретический анализ исследуемой проблемы позволил нам приступить к опытно-экспериментальной работе, включающей в себя несколько этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

Базой исследования стала МБОУ СОШ №5 имени М.А. Ромашины г. Тимашевск Краснодарского края. Исследованием были охвачены дети младшего школьного возраста (4«А» класс – 28 человек – экспериментальный класс, 4 «В» класс – 26 человек – контрольный класс).

Целью констатирующего этапа стала проверка уровня сформированности УУД. Нами использовались следующие диагностические методики: «Исключение лишнего» Р. Амтхауэра; «Сравнение понятий» Л.С. Выготского, Л.С. Сахарова; «Существенные признаки». С.Я. Рубинштейна [1,2,3].

После того как мы диагностировали весь класс, вычислили средний процент развития познавательных учебных действий у испытуемых. По данным диаграммы, мы видим, что высокий уровень развития познавательных учебных действий у 14% детей со всего класса. Средний уровень развития познавательных УУД имеет почти половина класса – 46 %. Но для нашего исследования важны и те дети, которые получили низкие результаты – это 40% от всего класса, что свидетельствует о том, что познавательные универсальные учебные действия недостаточно сформированы.

По результатам констатирующего этапа исследования мы сделали вывод, что такой невысокий уровень развития познавательных УУД связан с тем, что на уроках окружающего мира недостаточно времени, и потенциал внеурочной деятельности не задействован в учебно-воспитательном процессе в полной мере.

Цель формирующего этапа – апробация методики, направленной на развитие познавательных УУД младших школьников во внеурочной деятельности по курсу «Окружающий мир».

Для достижения этой цели на этапе эксперимента мы разработали и применили комплекс заданий на основе использования технологии ТРИЗ – теории решения изобретательских задач, разработанной Г. С. Альтшуллером. Для развития познавательных УУД использовались творческие задания с приемами ТРИЗ такие как: «ИНСЕРТ», «Метод маленьких человечков», «Кластер», «Корзина идей, понятий, имён», «Цветные поля», «Я беру тебя с собой», «Ложная альтернатива», «Жокей и лошадь».

Задание с приемами ТРИЗ способствовали формированию познавательных УУД. Формированию общеучебных УУД способствовали такие технологии ТРИЗ как: «ИНСЕРТ», «Жокей и лошадь», «Корзина идей, понятий, имён».

Формированию логических УУД: «Метод маленьких человечков», «Кластер», «Я беру тебя с собой», «Ложная альтернатива». Формированию универсального учебного действия «Постановка и решение проблем» способствовали: исследовательский проект, «Цветные поля». Нами был разработан цикл внеурочных занятий для раздела «Эта удивительная природа» по предмету «Окружающий мир», включающий систему заданий с использованием элементов ТРИЗ, обеспечивающих дальнейшее развитие познавательных УУД.

Предлагаемые задания давались преимущественно в игровой форме, благодаря этому каждый ребенок выполнял его на своем уровне развития, а значит чувствовал себя комфортно и развивался в соответствии со своими возможностями. Приемы, которые мы применяли, способствовали развитию у детей таких аналитических качеств как: сравнение, классификация, объединение объектов по общему признаку, составление целостного образа объекта из отдельных его признаков, сделали педагогический процесс эффективным и нестандартным. В результате грамотного использования заданий с технологиями ТРИЗ у обучающихся формировались необходимые для формирования «умения учиться» УУД.

На контрольном этапе с целью выявления эффективности реализованных заданий, направленных на развитие познавательных УУД у учащихся экспериментального класса, были повторно проведены диагностики по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Объединили результаты и получили следующие количественные показатели:

Низкий уровень развития показали 20% обучающихся. Средний уровень развития познавательных УУД преобладает над остальными уровнями. Это составляет 54% из 100%. Высокий уровень развития познавательных УУД продемонстрировали 26 % учащихся.

Полученные результаты позволяют констатировать, что у большинства учащихся после проведения формирующего этапа эксперимента, обнаружилась положительная динамика в уровне развития познавательных универсальных учебных действий. Результаты контрольного этапа

исследования свидетельствуют об увеличении уровня сформированности познавательных УУД у учащихся начальных классов.

Это говорит о том, что применение заданий из технологии ТРИЗ во внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир» можно считать эффективным.

Таким образом, гипотеза исследования и положения, выносимые на защиту, нашли экспериментальное подтверждение.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь: монография. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Кондрашихина О.А. Дифференциальная психология [Электронный ресурс]/ Тест структуры интеллекта Амтхауэра. 2011. URL: <https://psyera.ru/2484/test-struktury-intellekta-amthauera> (дата обращения (12.10.2022))
3. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Михальцова Марина Викторовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Актуальность исследования обусловлена интересом к данной проблеме с точки зрения ее изучения в рамках психологии и педагогики, а с другой стороны, растущими требованиями школы к высокому уровню творческой деятельности. Сразу сталкиваясь с новыми трудностями, не все младшие школьники могут преодолеть их в силу своих личностных и интеллектуальных особенностей, что, в свою очередь, порождает самые разнообразные и внутриличностные противоречия, которые обычно не осознаются детьми.

Развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания является одной из социально значимых задач современного российского общества.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и практическом выявлении особенностей формирования творческих способностей младших школьников.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать проблему творчества в психолого-педагогической литературе.
2. Уточнить и конкретизировать следующие основополагающие понятия проблемы исследования: «творческая деятельность младших школьников», «творческие способности младших школьников».
3. Определить основные показатели диагностики творческих способностей младших школьников и подобрать диагностические методики.

Подходы к определению понятия творчества в психолого-педагогической литературе различны.

Творчество – способ деятельности и мышления, обеспечивающий выход личности за пределы традиционного, привычного, заданного бытия [2]. Некоторые ученые считают творчество высшей формой мышления и деятельности, основой мастерства, характерным признаком таланта человека.

Педагогическая наука рассматривает влияние образования на творческое развитие личности как одну из центральных проблем. Еще К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и другие педагоги отмечали важность единства обучения и воспитанности в образовательном процессе с учетом интересов, способностей, возможностей и потребностей ребенка.

Идеи практической психологии и диагностики творчества изложены в работах как отечественных ученых – Л.С. Выготского, Р.М. Грановской, Ю.С. Крижанской, В.Л. Ляудис, Т.Д. Марцинковской, Н.Б. Шумаковой, Л.И. Шрагиной, Н.Б. Щеплановой, Н.П. Щербо и др., так и зарубежных исследователей – Э. Берна, А. Ньюэла, Дж. Роджерса, П. Торренса, Г.А. Саймона, С.Дж. Шоу и др.[1, 3, 4].

Тенденции эволюции общества отражают рост образованности населения, повышение требований к уровню культуры и профессиональной квалификации граждан.

Таким образом, проблемой исследования является существующее противоречие между потребностью общества в думающих, способных эффективно действовать в нестандартных ситуациях гражданах и недостаточной разработанностью различных методик и подходов к развитию творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности.

Существует множество педагогических условий эффективного развития творческих способностей младших школьников, включающих в себя психолого-педагогические, социальные и этические нормы. Рассмотрим некоторые из них:

- Свобода выражения.
- Развитие креативности.
- Исследование и экспериментирование.
- Развитие критического мышления.
- Развитие интуиции и способностей к ассоциативному мышлению.
- Развитие эмоционального интеллекта.
- Развитие уверенности в себе.
- Поддержка и поощрение со стороны окружающих.
- Обучение и развитие навыков исследований и творческой деятельности.
- Обеспечение комфортной и стимулирующей среды.
- Открытость к новой идее и опыту.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МБОУ «Лицей №19» г. Майкопа в 4 «А» классе (возраст детей – 9-10 лет). Для проведения исследования были выбраны следующие **диагностические методики:**

2. Тест Торренса

Методика Торренса на креативность выявляет вербальный, звуковой и образный компоненты мышления, помогает исследовать составляющие креативности мышления, получить качественную характеристику.

Тест чувствителен к оригинальности, гибкости, беглости, способности сопротивляться стереотипам и видеть причину проблемы. Состоит из 3 субтестов.

2.Тест Гилфорда

Тест Гилфорда, прежде всего, предназначен для выявления креативных способностей, а также творческого мышления у студентов и школьников.

В данном тесте исследуются следующие факторы: беглость, гибкость, оригинальность, точность. Состоит из 7 субтестов.

3.Тест Ф. Вильямса

Первоначальной целью креативного теста Вильямса был отбор талантливых детей в школы, специализировавшиеся на развитии творческих способностей.

В настоящее время тест активно используется в американских школах для диагностики и совершенствования творческих способностей детей. Состоит из 3 тестов.

Результаты диагностики детей по тесту Торренса

Все 18 обследуемых детей набрали менее 30 баллов по 3 субтестам, что свидетельствует о плохом развитии творческих способностей.

Результаты диагностики детей по тесту Гилфорда

Из 10 диагностируемых детей 7 получили низкие результаты, 2 – средние и 1 ребенок - выше среднего.

В результате проведенного исследования можно сделать выводы о том, что большая часть младших школьников обладает низким уровнем творческого мышления, и только некоторые достигают средних показателей.

Данная тенденция может быть вызвана различными факторами, такими как:

- Ограничения в среде обитания.
- Формальное обучение.
- Нехватка времени для свободных игр и экспериментов.
- Низкий уровень поддержки со стороны взрослых.
- Некоторые дети просто не интересуются творческим процессом.

Важно учитывать, что тест на креативность – это только один из инструментов оценки творческого мышления ребенка, и не следует делать финальные выводы об уровне его творческих способностей только на основе результатов этого теста.

Необходимо провести более выраженное исследование творческих способностей ребенка и отдельных особенностей, чтобы понять, какие проявления творческого мышления в развитии.

Упражнения на развитие творческого мышления

- Упражнение 1. Ассоциации.
- Упражнение 2. Нестандартные способы применения.
- Упражнение 3. Два в одном.
- Упражнение 4. Биография.
- Упражнение 5. Слова.
- Упражнение 6. Сценарист.
- Упражнение 7. Сказочные твари.
- Упражнение 8. Буквенный бенефис.
- Упражнение 9. Новые слова.
- Упражнение 10. Дорисуй.

Необходимо проводить работу по развитию творческого мышления детей, используя методы и техники, направленные на развитие творческого мышления. Важно учитывать особенности каждого ребенка в программах развития творческих способностей.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования личности: изб. Психол. Труды / К.А Абульханова-Славская. – М. – Воронеж: МОДЭК, 2015. – 224 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург. 2000. – 937 с.
3. Жумамуратова Назокат Махсет Кызы, Игиликова Мадина Шукирилла Кызы Развитие творческих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста // IN SITU. 2022.
4. Мансурова Дилрабо Кадыржановна. Основные факторы развития творческо-познавательных компетенций детей // ELS. 2023.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ЭКОПРОСВЕЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ПЛАТФОРМЫ VK MINI APPS

Мякишева Надежда Сергеевна,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна

*к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

Проект, о котором пойдет речь, является частью проекта «ЭКОпросвещение школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps».

В процессе его реализации мы столкнулись с проблемой недостаточно высокого уровня развития экологической культуры и экологического сознания обучающихся образовательных учреждений Республики Адыгея и Краснодарского края. Мы предположили, что проблема повышения уровня экологической культуры населения через пропаганду осознанного экологического поведения может решаться при использовании инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps.

Планируемый результат: создание веб-приложения в социальных сетях на платформе [VK Mini Apps](#) с целью повышения и пропаганды экологической культуры студенчества и школьников на основе использования инструментов инфографики в социальных сетях.

Для школьников предоставляется возможность участия в проектировании на стыке учебных дисциплин экологии, информатики и технологии. Они получают возможность примерить на себя разные роли: *модераторов* сетевых ресурсов, *участников* коучинга, различных видов активности под руководством наставников, роли *коучей* и *скиперов*.

Студенты получают опыт создания цифровых сервисов (веб-приложений и др. цифровых продуктов), развивают способность использовать современные образовательные технологии (кейс-технологии, технологии развития критического мышления, проектирование, моделирование) в профессиональной деятельности.

Приступив к исследованию, мы провели анализ возможностей мини-приложений VK. И пришли к выводу, что VK Mini Apps — это платформа встраиваемых сервисов VK — приложения внутри социальной сети. Она была создана в августе 2018 года. Ее руководителем является Антон Циварев. В этой программе можно создавать множество сообществ, текстов и даже сайтов. Сейчас там более 5 тысяч активных сервисов: абсурдные игры, акции больших брендов, интернет-магазины и даже альтернативная экономика. Разнообразие сервисов привлекает пользователей: в среднем в первом квартале 2023 года платформой VK Mini Apps активно пользуются 45,4 млн человек в месяц. Это на 15,5% больше, чем год назад.

В данном докладе речь пойдет о создании сайтов через встроенную платформу в VK Mini Apps – Senler.ru. Senler — это удобная платформа для создания чат-ботов и рассылок личных сообщений Вконтакте от имени сообществ. Настраиваемые подписные страницы и персонализация сообщений. Сегментация подписчиков и детальная статистика для анализа эффективности. С помощью, данной платформы, например, были созданы наши сообщества Доброград 01, а также общий чат. Платформа Senler находится в свободном доступе.

Для нашего проекта скорее всего нам подойдет проект «Экопоколение», который располагается на платформе внутри VK или платформа есо.

Остановимся подробнее на проекте «Экопоколение». Его создателями являются Всероссийская общественная организация волонтеров-экологов «Делай!», а также Федеральное агентство по делам молодежи «Росмолодежь». Проект направлен на популяризацию экологического образа жизни среди молодежи, распространение информации об экологических проблемах возможных путях их решения. Стартом проекта стал экологический марафон заданий 1 апреля.

Через «Экопоколение» дается возможность молодым людям при помощи конкурсов и различных проектов присоединиться к экологическому добровольчеству, повысить уровень своих знаний о реформе отрасли обращения с твердыми коммунальными отходами. С помощью данной платформы создавались все необходимые материалы, а также создаются ежедневно сообщества с помощью этой программы.

На аналитическом этапе нашего проекта студентами 2-3 курсов факультета педагогики и психологии Лобода Аленой, Шежевой Альбиной и Мякишевой Надеждой (наставники), а также участников – обучающихся образовательных организаций г. Майкопа – учащаяся 7 класса Гонежукова Даниэль (Адыгейская республиканская гимназия №1), учащаяся МБОУ СОШ №16 г.

Майкопа Суетина Арина, студентки 2 курса АПК им. Х. Андрухаева (г. Майкоп) Свистунова Юлия и Шипенко Олеся, была проведена большая разносторонняя работа по сбору информации о сайтах, которые могут предоставить шаблоны инфографики и инструменты для их самостоятельного изготовления; о местах приема бытовых отходов (пластика, бумаги, стекла и т.д.) в г. Майкопе с целью создания он-лайн карты; о датах экологического календаря, следуя которым мы могли бы организовывать и проводить экологические акции и мероприятия.

Также в январе-феврале этого года была проведена он-лайн викторина «Знаешь ты экологию?» Была собрана информация о победителях, наиболее активных подписчиках, и встала необходимость тиражирования и популяризации всего накопленного материала. И тут незаменимым для нас стал сервис VK Mini Apps. Мы использовали это приложение для выявления наиболее активных пользователей нашей соцсети.

В дальнейшем планируем разместить туда информацию о пунктах сбора твердых бытовых отходов в нашем городе, а также создать чат-бот для комфортного и результативного ведения нашей работы.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Недова Дарья Васильевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Последние десятилетия в нашей стране ознаменовались фактически непрекращающимся реформированием системы образования. Проводимые реформы затронули все школьные предметы и систему их преподавания. Не стал исключением и такой базовый обязательный предмет как литературное чтение. Постоянные изменения в системе преподавания этого предмета привели к двоякому эффекту, который особенно хорошо заметен на примере создания благоприятных условий для пробуждения интереса к чтению учеников младшего школьного возраста. И объективной потребностью общества в воспитании личности, навязанной внедренными стандартами ФГОС НОО в соответствии с которыми школьник должен овладеть навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознавать значимость чтения для личного развития; понимать роль чтения, использовать разные виды чтения; уметь осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении и обосновывать нравственную оценку поступков героев. Именно разбором данного противоречия обуславливается тема нашего исследования.

Цель исследования: развитие читательского интереса младших школьников посредством разработки и внедрения комплекса уроков по литературному чтению.

Для достижения поставленной цели были определены *задачи:*

- раскрыть сущность понятия читательский интерес в психолого-педагогической литературе;
- охарактеризовать особенности развития читательского интереса у младших школьников;
- определить способы диагностики уровня развития читательского интереса у младших школьников;
- разработать и внедрить комплекс уроков по литературному чтению, направленный на развитие читательского интереса у младших школьников;
- провести анализ и обобщить результаты формирования читательского интереса у младших школьников.

Методы исследования: анализ литературы, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент, методы математической обработки.

В проведенном исследовании был учтен профессиональный опыт таких известных педагогов и психологов: Я.А. Коменский, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, работы которых были использованы при проведении общего анализа организации дидактической работы по формированию читательского интереса школьников с учетом их психологического развития.

Сам процесс читательского интереса у школьников изучали такие ученые, как В.А. Левин, Г.И. Богин и многие другие. Понятие «читательский интерес» было введено в нашей стране впервые в работах Х.Д. Алчевской, Н.А. Рубакиным.

Диагностическое исследование проводилось на базе МБОУ «Майкопская гимназия №22» г. Майкопа, с участием 30 учащихся 3 «А» класса и 28 учащихся 3 «Б» класса. Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Для проведения эксперимента были использованы следующие *методики исследования*: анкетирование «Какой ты читатель» (метод Малаховой Н.Г.); опрос «Узнай свой читательский интерес» (метод Кашкарова А.П.); изучение читательского кругозора (методика Казаринова С.В.).

По итогам проведенного исследования, посвященного развитию читательского интереса у детей младшего школьного возраста были сделаны следующие выводы.

Интерес к чтению формируется из множества внешних и внутренних факторов, таких как личность самого ребенка, его словарного запаса, самостоятельности, уверенности в себе, а также личности его родителей и педагога, от взгляда на книги и чтение в культуре современного общества.

Развитие читательского интереса – сложный процесс, связанный не только с механическим изучением содержания текста литературного произведения, но также включает в себя значительный блок творческих заданий, направленный на последовательное формирование в сознании учащегося в глубоком усвоении смысла прочитанного, морали произведения, идеи автора.

В процессе проведения экспериментальной работы, направленной на повышения читательского интереса среди учащихся начальных классов, были получены результаты, указывающие на необходимость организации комплекса уроков (виды творческой работы: работа с композицией текста, использование иллюстраций и мультимедийного аппарата и т.д.) на уроках литературного чтения.

По итогам проведения уроков, направленных на повышение уровня читательского интереса учащихся, была отмечена положительная динамика. В экспериментальной группе количество детей, достигших высокого уровня восприятия текста, знания произведения, а, следовательно, читательского интереса, увеличилось в два раза (с 22% до 42%).

Проведенное исследование позволяет утверждать, что поставленные в работе цели были решены.

Список литературы:

1. Алексеевская А.Т. Формирование читательского интереса младших школьников. М.: Буки-Веди, 2014. – 380с.
2. Ахтырская Е.Н. Особенности уроков литературного чтения в рамках реализации ФГОС НОО // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX междунар. Науч.-практ. Конф. №12 (57), Новосибирск: СибАК, 2015.- С. 342-348.
3. Володина Т.В. Проблема формирования читательского интереса младших школьников в учебно-воспитательном процессе // Молодой ученый, 2019. №48. С. 133-135. URL <https://moluch.ru/archive/286/64460/>
4. Галкина Л.П. Формирование читательского интереса младшего школьника как педагогическая проблема // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XLV междунар. Студ. Науч.-практ. Конф. № 8(45). URL: [https://sibac.info/archive/guman/8\(45\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/8(45).pdf)
5. Колганова Н.Е. Формирование читательских умений и навыков: работа с книгой // Начальная школа, 2017. № 11. С. 38-42.

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГА

Остапенко Дмитрий Алексеевич
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Любая деятельность осуществляется через общение. Готовность к профессионально-педагогическому общению является важнейшим условием эффективной педагогической деятельности. Общение – сложный процесс, вызывающий необходимость совместной деятельности и устанавливающий связь между людьми, обмен познавательной или эмоциональной информацией, знаниями, начитанностью, умениями и опытом между двумя или более лицами.

Главная цель педагогического общения – достижение взаимопонимания. Готовность к профессионально-педагогическому общению является важнейшим условием эффективной педагогической деятельности.

Общение — это деятельность, заключающаяся в установлении коммуникации, связи между людьми, предполагающей двусторонний обмен информацией. Вместе с тем общение отличается от простого информационного взаимодействия. Основные параметры этого отличия заключаются в следующем: общение предполагает не только информационную, но и личностно-экзистенциальную, субъективную связь между людьми при сохранении индивидуальности общающихся сторон; общение симметрично, ибо предполагает функциональное равенство участвующих в нем лиц как субъектов единой совместной деятельности; информационный процесс асимметричен, ибо роли отправителя сообщения и его получателя различны, поэтому первый обозначается как субъект, а второй как объект; структура информационного сообщения, как правило, монологична, а общения — диалогична.

Педагогу необходимы широкая эрудиция, навыки доказательного рассуждения, умение слушать и быть услышанным, знание традиций мировой и отечественной культуры. Продуктивное ведение диалога предполагает соблюдение следующих условий: принципиальное равенство, автономность, независимость партнеров; признание партнерами уникальности, «инаковости» друг друга; различие и оригинальность точек зрения, готовность услышать от партнера нечто, не входящее в наши представления или планы; ориентированность каждого на понимание и интерпретацию его точки зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании, взаимодополняемость позиций участников; способность воспринимать другого как личность такого же уровня, как я сам.

Культура общения — это система норм, принципов и правил общения, а также технология их выполнения, выработанные человеческим сообществом с целью оптимизации и эффективности коммуникативного взаимодействия. Культура общения предполагает знание, понимание и соблюдение таких норм межличностного общения, которые: соответствуют гуманистическому подходу к интересам, правам и свободам личности; приняты в данном сообществе как «руководство к действию»; не противоречат взглядам и убеждениям самой личности; предполагают ее готовность и умение соблюдать эти нормы.

Наиболее тесным образом уровень культуры общения связан с нравственными установками, ценностями, коммуникативными идеалами и стереотипами — с тем, что составляет понятие нравственной культуры.

Низкий уровень нравственной культуры — нравственная «протокультура» порождает дефекты общения, болезненно сказывающиеся на самочувствии личности и атмосфере в коллективе. Для их предупреждения или преодоления необходимо знание основных «дефектных» уровней общения: нравственный вакуум — человек или не знает необходимых норм общения и принципов поведения (этическая и психологическая «докультура»), или попадает в ситуацию, когда его знания утрачивают смысл и не «работают» в новых условиях; отсутствие нравственной инициативы — человек занимает твыжидательную позицию, ждет от другого заботы и внимания и

только потом отвечает на них; нравственный камуфляж — стремление произвести хорошее впечатление, замаскировать отсутствие подлинной нравственной культуры; нравственный анахронизм — человек руководствуется отжившими нормами общения, не соответствующими ожиданиям окружающих и требованиям современной морали; нравственная регрессия — упрощение и опрощение нравов, потеря достигнутого уровня в общении, сопровождающиеся неуважением к традициям, пренебрежением к опыту и заслуженным авторитетам; нравственная глухота — отсутствие ориентации на другого, неумение и нежелание слышать его; нравственный примитивизм — бесстыдно-неприкрытая сделка с собственной совестью во имя личного интереса, проявление эгоизма в общении; нравственная нетерпимость характерна для авторитарного одномерного мышления, признающего единственную («свою») истину и правоту.

«Барьеры» общения — особые жизненные обстоятельства, также выступающие препятствием к полноценному общению. Педагог должен, с одной стороны, уметь считаться с этими барьерами, принимать их во внимание, выстраивая в соответствии с ним свою стратегию и тактику общения с учащимися. С другой стороны, помогать детям преодолевать и разрушать эти барьеры. С третьей — контролировать себя и не допускать их в собственной практике общения с учащимися и коллегами. Морально-психологические коммуникативные барьеры, связанные с тем или иным психическим состоянием личности, ее установками, ожиданиями и реакциями, иногда — с тем или иным «дефектным уровнем» общения, могут быть классифицированы следующим образом.

Барьер страдания, горя — возникает при сильных переживаниях личности (даже если они, на наш взгляд, и необоснованы) и проявляется в разных формах: это и желание побыть в одиночестве («оставьте меня в покое»), и эгоизм (жалеть себя), зависть к чужой радости, и даже агрессивность. Возможно, лучший выход из такой ситуации — действительно «оставить человека в покое».

Барьер гнева — возникает от обиды, неудовлетворенности, несправедливости, грубости. В этой ситуации человек, особенно ранимый, часто «заикливается» на первопричине своего гнева, ни о чем другом не может и не хочет говорить. Коммуникация с ним затруднена: до человека сложно «достучаться» («глухота к окликанию»), или любая попытка установить контакт порождает отрицательные эмоции («нравственная агрессия»).

Барьер страха — вызывается разными причинами. Это может быть страх ребенка перед наказанием или вызовом к доске, который лишает его дара речи и не дает возможности объясниться .. оправдаться; страх добросовестного ученика перед невыполнением задания; страх лентяя перед работой и т.д. Учитывая, что страх связывает не только общение, но любую продуктивную деятельность, педагогическая этика рекомендует учителю стараться не внушать страха своим учащимся — даже из благих побуждений, мотивируя это желанием установить дисциплину и порядок или добиться глубоких знаний.

Барьер стыда и вины — образуется при отрицательной самооценке своих действий или при «неправильной» критике со стороны другого. В первом случае, когда человек осознает недопустимость, вред, пагубность своего поведения по отношению к самому себе или другому, стыд — этот «своего рода гнев, обращенный вовнутрь», — заставляет его уйти в себя, «самоугрызаться» или «самооправдываться». Во втором случае «неправильная» критика, скажем, со стороны учителя, также непродуктивна: несправедливая по содержанию, публичная и унижительная по форме, она заставляет человека направлять энергию не на поиск оптимального решения, а на самооправдание.

Барьер установки — негативное восприятие кого-либо или чего-либо на основе предшествующего знания или предубеждения. Отрицательная установка, вызванная собственным печальным опытом или чьим-то внушением, становится препятствием для непредвзятого доброжелательного отношения к другому.

Барьер презрения — как правило, это результат воспитания или идеологических установок, связанный с господствующими в обществе ценностями и идеалами.

Барьер отвращения, брезгливости — связан с психофизиологическими особенностями поведения людей: неприятными манерами, отталкивающими привычками, нарушением правил личной гигиены, несоблюдением «дистанции в общении».

Барьер настроения — может включать в себя все предыдущие, быть разной степени тяжести (от просто «встал не с той ноги» до глубокой депрессии), иметь различные причины. Основные из них, по которым настроение становится барьером общения, это, конечно же, межличностные конфликты, ссоры, нежелание пойти навстречу другому, обиды друг на друга, когда признается лишь собственная правота.

Барьер речи — двойной барьер: это одновременно барьер «говорения» и барьер «слушания». Первый проявляется в языковом бескультурье: недостаточный запас слов; невнятная, моно-тонная речь; дефекты дикции; отталкивающий (высокомерный, амбициозный) тон; отсутствие чувства юмора; незнание речевого этикета. Второй барьер правильнее было бы назвать «барьером неслышания», потому что препятствием к общению здесь выступает именно неумение слушать и слышать другого.

Насилие в общении проявляется в неприятии права партнера на автономность, независимость, «самость»; в обращении к силовым приемам и методам давления; в использовании страха и принуждения.

Особо следует выделить в качестве показателя культуры педагогического общения педагогический такт — соблюдение педагогом принципа меры, избегание крайностей в общении с детьми в разных сферах деятельности, сочетание уважения и требовательности к воспитанникам, умение выбрать правильный подход к ним. Из определения следует, что педагогический такт предполагает учет личностных особенностей субъектов общения, соблюдение нравственно-этических профессиональных установок педагога. Педагогический такт проявляется в оценочных суждениях, в интонации, в умении быть терпеливым и внимательным, умении поощрять и наказывать. Напротив, всякое отклонение от меры является бестактностью, нередко приводящей педагога к конфликтам с учащимися.

Таким образом, общение — это индивидуально-творческая сфера деятельности педагога. Поэтому можно говорить об искусстве педагогического общения с воспитанниками, которое, в частности, состоит в том, чтобы уметь определять необходимый стиль педагогического общения и педагогического руководства в конкретной учебно-воспитательной ситуации.

Список литературы:

1. Столяренко, Л.Д. Педагогическое общение. – [Текст] // Л.Д. Столяренко – Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2004.
2. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. — СПб., 2021.

ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Официал Валерия Олеговна, 2 «НО»,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Богус М.Б., д-р пед. Наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Обоснование психолого-педагогических условий формирования универсальных учебных действий младших школьников построены с учетом:

1) положений системно-деятельностного подхода, интерпретирующего процесс обучения как целенаправленную деятельность учащегося и позволяющего рассматривать формирование универсальных учебных действий младших школьников в общей структуре процесса обучения, находящегося и функционирующего в системе отношений с другими структурами;

2) положений личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего учет индивидуальных особенностей обучаемых, интересов, возможностей и потребностей;

3) положений рефлексивного подхода как рефлексия процесса деятельности конкретного учителя и рефлексия соучастников процесса, направленный на овладение обучающимися умениями и навыками самостоятельной познавательной деятельности и оценки ее результатов.

В качестве определяющих принципов формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности явились: принципы гуманизации, психологической комфортности, активности и самостоятельности, субъектности, дифференцированного обучения, сочетания контроля, самоконтроля и взаимооценивания, междисциплинарности, единства требований; диалогичности, объективности; самоорганизации, самореализации, саморегуляции, сотрудничества. Мы не ставим целью рассмотрение сущности указанных принципов, поскольку их особенности подробно прописаны в научной литературе. Выполнение требований этих принципов при реализации психолого-педагогических условий формирования познавательных универсальных учебных действий обеспечивает сознательное и прочное овладение ими учащимися.

Выделяя психолого-педагогические условия, мы исходили из того, что эффективность процесса формирования познавательных учебных действий младших школьников может быть достигнута только в том случае, если выполняется комплекс условий. Случайные, разрозненные условия не способны решить обозначенную задачу эффективно. Это объясняется сложностью процесса формирования познавательных учебных действий младших школьников, сложностью решаемых задач, необходимостью разностороннего (личностного, регулятивного, познавательного, коммуникативного) формирования познавательных учебных действий младших школьников.

Мы полагаем, что эффективность формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников возрастет, если в образовательном процессе будет полноценно реализован комплекс психолого-педагогических условий, включающий:

- включение в учебный процесс методов и приёмов, основанных на системно-деятельностном подходе;
- включение младших школьников в осознанный процесс реализации общеучебных действий, логических универсальных действий, действий по постановке и решению проблем;
- формирование психологически комфортной учебно-информационной среды на уроках.

Рассмотрим каждое из обозначенных нами условий более подробно.

Методы обучения, по мнению Н.М. Борытко, определяются в педагогической науке как способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования, воспитания и развития [1]. Под методическим приемом понимается целенаправленное действие (акт реализации того или иного метода), обращенное на повышение продуктивности урока [1, 298].

Методы и приемы, выбранные нами для формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, были обусловлены поставленными задачами и особенностями интересующего нас процесса. Анализ существующих классификаций методов обучения (Ю.К. Бабанский, Н.М. Борытко, Л.П. Крившенко, И.Я. Лернер, В.А. Сластёнин, М.Н. Скаткин и др.) позволил нам выделить три большие группы методов, адекватных проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учения; 3) методы контроля и самоконтроля. Каждая из трех групп методов отражает взаимодействие педагога и учащихся.

Рассмотрим особенности указанных методов обучения и соответствующих им приемов.

3. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности – путь передачи, восприятия, осмысливания, запоминания учебной информации и практического применения получаемых при этом знаний и умений. Организаторские влияния педагога сочетаются с осуществлением и самоорганизацией деятельности учащихся.

Поскольку организация и сам процесс осуществления учебно-познавательной деятельности предполагают передачу, восприятие, осмысливание, запоминание учебной информации и практическое применение получаемых при этом знаний и умений, то к данной группе методов относятся следующие подгруппы: методы словесной передачи и слухового восприятия информации (словесные методы: рассказ, беседа и др.); методы наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации (наглядные методы: иллюстрация, демонстрация и др.), методы передачи учебной информации посредством практических, трудовых действий и тактильного, кинестетического ее восприятия (практические методы: упражнения, трудовые действия и др.). Поскольку процесс учебного познания обязательно предполагает организацию осмысления учебной информации и логического ее усвоения, то в данной группе методов выделяется подгруппа методов организации индуктивной и дедуктивной, а также репродуктивной и проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Восприятие, осмысление и применение знаний может протекать под непосредственным руководством педагога, а также в ходе самостоятельной работы учеников.

2. Методы стимулирования и мотивации учения – путь побуждения, направленный на формирование и закрепление положительного отношения к учению и стимулирование активной познавательной деятельности обучаемых, т.е. стимулирующие влияния педагога ведут к развитию мотивации учения у школьников (самообучение, проблемное изложение учебного материала; применение различных заданий, стимулирующих учебно-познавательную деятельность учеников; создание доброжелательной обстановки, ситуации успеха и эмоционального благополучия, положительного настроения на учение; подбадривание отстающих учеников).

3. Методы контроля и самоконтроля – путь получения информации об эффективности педагогических воздействий; предполагает, что контролируемые действия учителя сочетаются с самоконтролем учащихся (использование четких оценочных показателей и соответствующих им оценочных суждений; применение только положительной шкалы оценивания; осуществление педагогом систематического и точного учета учебного труда школьников).

Стоит отметить, что методы, выбранные нами для формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, относительно целостно учитывают основные структурные элементы деятельности (ее организацию, стимулирование, контроль).

В педагогической литературе средства определяются как материальные и природные объекты, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителя учебной информации, организации познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Средства обучения способствуют рациональной организации самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время, активизации процесса обучения и его тесной связи с жизнью [2, 364].

В соответствии с сущностью изучаемого феномена и логикой исследования к организационным формам формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников относятся интегративные (обладающие развивающим характером и направленностью на самостоятельное приобретение школьниками знаний и умений одновременно с интеграцией, синтезом и применением этих знаний в процессе выявления, постановки и решения взаимосвязанных интегративных учебных проблем (внутрипредметных, межпредметных, комплексных) (интегрированные уроки, индивидуальные консультации, самостоятельная работа, работа в парах и группах) и игровые (уроки в форме дидактической игры) формы.

Особое внимание мы уделили вопросу включения младших школьников в проектно-исследовательскую деятельность. Государственные стандарты общего образования нового поколения предполагают внесение значительных изменений в структуру и содержание, цели и задачи образования, смещение акцентов на формирование у обучающихся общеучебных и исследовательских способностей. Исследовательская работа в начальной школе особенно актуальна, поскольку именно на этом этапе учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления.

Организация проектно-исследовательской деятельности младших школьников требует от педагога высокого уровня знаний, хорошего владения методиками исследования объектов, наличия солидной научной библиотеки, желания углубленно работать с обучающимися в области тех или иных наук.

Стимулирование исследовательской активности, поддержка любознательности, стремления экспериментировать позволит привить детям начальные навыки исследовательского поведения и сформирует у них следующие умения: видеть проблему; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперимент; делать выводы и умозаключения; структурировать материал; корректно полемизировать с докладчиком на конференции; аргументировать, защищать выдвинутую гипотезу.

Следовательно, проектно-исследовательская деятельность – это специально организованная творческая деятельность учащихся, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений.

Таким образом, разработанные психолого-педагогические условия будут эффективны в формировании познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы.

Список литературы:

1. Борытко Н.М. Современный урок: система, процесс, деятельность. – Волгоград: ТЦ «ОПТИМ», 2006. – 128 с.
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Порецкая Анна Романовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

В последние годы специалистами отмечен довольно высокий рост детских страхов (В. В. Абраменкова, И. В. Дубровина, А. С. Спиваковская и др.). Более глубокое исследование этого феномена, на наш взгляд, поможет найти правильные подходы к его решению. Мы исходим из того, что наличие страхов в детском возрасте ни в коем случае нельзя оставлять без внимания, так как это может стать фактором нарушения развития личности в онтогенезе (В. И. Гарбузов, В. В. Лебединский и др.)

По мнению А. И. Захарова [2], страх — это одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула. Если объективно рассмотреть эмоцию страха, то несмотря на отрицательную окраску, можно констатировать тот факт, что страх выполняет разнообразные функции в жизни человека. На протяжении всего периода развития человеческого рода страх сопровождал людей, проявляясь в боязни темноты, природных явлений, огня. Страх выступил как организатор борьбы людей со стихией. Страх позволяет избежать опасности, так как играл и играет защитную роль. Поэтому А. И. Захаров считает, что страх можно рассматривать как естественное сопровождение человеческого развития.

По мнению З.Фрейда [4], страх – аффективное состояние ожидания какой-либо опасности. Страх перед каким-то конкретным объектом называется боязнью, в патологических случаях – фобией.

Итак, рассмотрев различные определения, можно сгруппировать их в следующие группы:
1) страх — это специфическая эмоция (психический процесс). Однако в некоторых определениях

сущность этого эмоционального процесса не раскрывается, а указываются лишь ситуации или причины, вызывающие страх (угроза, ожидание опасности); 2) страх — это психическое (эмоциональное) состояние, однако и здесь чаще всего указываются ситуации или причины, вызывающие страх. По нашему мнению, разница между страхом как эмоциональным процессом и эмоциональным состоянием, с точки зрения определения страха, не принципиальна, потому что страх как психическое явление может проявляться и в форме процесса, и в форме состояния, и в форме свойства личности – индивидуальности (боязливость). В большинстве рассмотренных определений не дается качественной специфики или сущностной характеристики в форме психологического описания.

Экспериментальное исследование проходило на базе МБОУ Лицей №19, г. Майкопа, Республики Адыгея. В качестве испытуемых выступили 32 младших школьника в возрасте 8–9 лет, из них 18 мальчиков и 14 девочек.

Работа включала 3 этапа:

1 этап – изучение эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.

На первом этапе эксперимента в группе было проведено исследование, направленное на изучение количества страхов детей младшего школьного возраста, а также эмоционального благополучия.

Исходя из полученных результатов, мы видим, что у 53% (17 человек) исследуемых уровень страха не превышает норму, а у 47% (15 человек) выше нормы.

Вместе с тем, по методике В. И. Гарбузова [1] были выявлены чтобы определить имеющиеся виды страхов у детей с превышением нормы. Исходя из полученных данных, у 91% (29 человек) страхи, связанные с причинением физического ущерба; у 78% (25 человек) испытывают страх смерти; страх боязнь животных и сказочных персонажей испытывают 62,5% (20 человек); у 56% (18 человек) наблюдается страх темноты и кошмарных снов; 34% (11 человек) имеют пространственные страхи; 25% (8 человек) испытывают социально опосредованные страхи; медицинские страхи имеются у 22% (7 человек).

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют нам говорить о том, что для данных испытуемых характерны повышенный уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость, внутренняя обеспокоенность.

На основании полученных результатов все дети (N = 32 чел.) были разделены на две группы: контрольную (в количестве 15 чел.) и экспериментальную (17 чел.).

Коррекция – деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также — деятельность, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

2 этап – реализация психолого-педагогической программы на снижение количества страхов и тревожности детей младшего школьного возраста. На втором этапе на основе полученных результатов был разработан «Коррекционно-развивающий комплекс занятий по преодолению страхов детей младшего школьного возраста». С группой в течение 4 месяцев велась развивающая работа по разработанному нами комплексу занятий.

Цель формирующего этапа эксперимента: Снижение уровня и количества страхов, как эмоционального неблагополучия учащихся младшего школьного возраста, актуализация чувства страха, осуществление контроля над объектом страха.

В процессе реализации программы решаются следующие задачи: снижается тревожность; осуществляется контроль над объектом страха; повышается уверенность в себе и в своих силах; развивается доверие к другим; развивается позитивное самовосприятие; развивается умение выражать свои эмоции.

3 этап – оценка эффективности занятий. На третьем этапе исследования после внедрения комплекса занятий мы провели повторную диагностику по тем же методикам, что и на первом этапе эксперимента. Целью третьего этапа эксперимента являлась проверка эффективности разработанного комплекса занятий.

После контрольного этапа анализ проведенного исследования также позволил сформулировать следующие выводы:

Результаты формирующего эксперимента показали значимость коррекционной работы в снижении количества страхов у детей младшего школьного возраста.

Итак, наша гипотеза нашла частное и общее подтверждение о влиянии психолого-педагогической коррекции на снижение количества страхов у детей старшего дошкольного возраста. По итогам проведенной психокоррекционной работы выявлено, что в экспериментальной группе число детей с высоким уровнем тревожности и страхов снизилось.

Следовательно, можно сделать вывод, что работа по данному направлению доказала предполагаемую эффективность. А значит, большинство детей смогли побороть свои страхи и пополнить свои знания и умения.

Список литературы:

1. Гарбузов, В.И. Нервные дети / В.И. Гарбузов. – Ярославль: Академия развития, 2021. – 250 с.
2. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров – М.: Речь, 2014. – 181 с.
3. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2015. – 230 с.
4. Фрейд, З. Запрещение, симптом и страх /З. Фрейд//Тревога и тревожность / под общ. редакция В.М. Астапова. – СПб.: Гиппократ, 2013. – С. 131-135. Режим доступа: по подписке. – URL:<https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39210> (дата обращения: 08.02.2023). – ISBN 978-5-9989-0404-2. – Текст: электронный.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Пханаева Мадина Руслановна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп

Одной из актуальных проблем начального обучения, требующей своевременного решения, является развитие творческих способностей младших школьников. Мир, окружающий ребёнка, становится год от года всё разнообразнее и сложнее и требует от него не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстроты ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач. Именно сегодня перед образовательным процессом ставится задача воспитания творческой личности, начиная с начальной школы. Развитие творческих способностей – важнейшая задача начального образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Исследования особенностей развития творческих способностей младшего школьника осуществлялись в трудах педагогов Ш.А. Амонашвили Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, И.Ф. Харламова, В.Д. Шадрикова и других.

В психолого-педагогической науке ведется разработка проблем, связанных с развитием творчества детей, что подчеркивает ее теоретическую и практическую необходимость для реального учебно-воспитательного процесса.

Цель исследования: изучить особенности и содержание работы учителя начальных классов по развитию творческих способностей младших школьников в процессе обучения.

Задачи исследования:

1. Раскрыть развитие творческих способностей как психолого-педагогическую проблему.
2. Изучить психолого-педагогические особенности развития творческих способностей младших школьников.
3. Определить возможности творческих заданий в развитии творческих способностей младших школьников.
4. Разработать содержание работы учителя по развитию творческих способностей младших школьников в процессе обучения.

Теоретический анализ проблемы позволил выяснить, что под «творчеством», «творческой деятельностью» понимают целенаправленную деятельность человека, в результате которой создаются новые материальные и духовные ценности, обладающие общественным значением, это индивидуальные особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей» [3].

В.А. Крутецкий творческие способности связывает с воссозданием нового продукта, отличающегося своей оригинальностью, а также с нахождением новейших способов выполнения деятельности [2].

В.Н. Дружинин определяет творческие способности как «индивидуальные особенности качества человека, определяющие успех различных видов творческой деятельности» [1].

Л.Д. Столяренко поясняет, что творческие способности связаны с «успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений». По ее мнению, высшая степень способностей личности в определенной деятельности называется талантом [4].

С психологической точки зрения возраст 6-11 лет является благоприятным периодом для развития творческой деятельности потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. Накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление младших школьников более свободно, чем мышление более взрослых детей, оно более независимо.

Главным направлением развития творческих способностей у младших школьников является развитие воображения и мышления. Урок – остаётся основной формой обучения и воспитания учащегося начальных классов. Именно в рамках учебной деятельности младшего школьника в первую очередь решаются задачи развития его воображения и мышления, фантазии, способности к анализу и синтезу (вычленению структуры объекта, выявлению взаимосвязей, осознанию принципов организации, созданию нового).

Основными факторами развития творческих способностей являются: планирование содержания и методов обучения, составленных с учетом взаимосвязи всех видов деятельности ребенка; процесс обучения, помогающий накапливать знания, опыт и эмоции; использование различных неординарных методов взаимодействия со школьниками; предоставление ребенку возможности самостоятельно решить ту или иную задачу, сделать что-то без помощи взрослого; создание благоприятной и творческой атмосферы; проявление достаточного внимания к ребенку; обогащение эмоционального и интеллектуального опыта школьника и т.д.

Основные особенности развития творческого потенциала младших школьников заключаются в следующем: развитие творческих способностей происходит при взаимодействии с окружающей средой, а также в процессе обучения и воспитания; основными условиями развития творческих способностей является игровая деятельность, получение положительных эмоций и преодоление трудностей, выход за пределы своих возможностей; процесс развития творческих способностей происходит посредством накопления новых знаний; для развития творческих способностей ребенку необходимо самостоятельно создавать перед собой проблемные ситуации, а после – решать их.

В школе развитие творческих способностей происходит на уроках с использованием творческих заданий, посредством секций, кружков, внеурочной деятельности, нестандартных уроков и так далее. Каждый из вышеперечисленных способов в той или иной мере способствует

развитию творческих способностей, однако самым эффективным способом, на наш взгляд, является применение творческих заданий на уроках.

И.Э. Унт определяет творческие задания как «...задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое» [5].

Применение творческих заданий на уроках способствует повышению заинтересованности учащимися учебным предметом, развитию воображения и творческих способностей, а также формированию положительной учебной мотивации.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей № 34», г. Майкоп. Выборку составили учащиеся 3 «Б» класса в количестве 28 человек. Экспериментальное исследование было направлено на выявление у младших школьников уровня развития творческих способностей, а также определения содержания работы учителя начальных классов с ними, направленного на их развитие в процессе обучения.

В нашем исследовании использовались следующие *методики*:

1) Наблюдение с целью изучения проявления творческой активности и творческих способностей учащихся.

2) Методика оценки сочинённой ребёнком сказки (О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая) с целью выявления её продуктивности, вариативности и оригинальности.

3) Методика «Анкета Изобретателя» по Л.Ю. Субботиной с целью выявления способности ребёнка к творчеству.

Результаты констатирующей диагностики показали, что большинство детей имеют средний уровень развития творческих способностей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие виды работы, способствующие развитию творческих способностей:

В урочной деятельности можно использовать:

1. Развивающие игры. («И все-таки у них много общего», «Безумный генетик», «Сумасшедший архитектор», «Десять + десять», «На одну букву», «Незаконченный рисунок», «Архимед» ...

2. Творческие задания «Напишем письмо», «Придумай сказку к орфограмме», «Дырявое письмо», «Таблица в рисунках», «Ассоциации со словарными словами», «Составление кроссвордов и ребусов».

3. Нестандартные сочинения («Рассказ на одну букву», «Дотронемся до счастья», «Танец рук», «Если бы я...», «Представь себя дождем», «Если бы я стал волшебником», «Стеклянные человечки», «Салат из сказок»).

4. Сочинения стихотворений и индивидуальные выставки стихотворений собственного сочинения, выпуск авторских мини-стихов. («Стихи со словарными словами», «Буриме», «Загадки в стихах», «Стихи моей души»).

5. Ведение творческих тетрадей/ книжек-малышек.

6. Работа со словарями, справочниками, синонимами, антонимами, омонимами.

7. Активные и нестандартные методы обучения («Метод вживания», «Метод путешествия в будущее», «Метод конструирования», «Метод придумывания», «Мозговой штурм», «Метод если бы...» и др.).

После констатирующего этапа эксперимента мы разработали содержание работы по использованию творческих заданий как средства развития творческих способностей младших школьников.

Методика предполагает включение в содержание учебно-воспитательного процесса творческие задания различных видов: исправление ошибок, установление взаимосвязей-закономерностей, объединение (систематизация) закономерностей, сравнение, доказательство, опровержение, установление причин и др. Самостоятельная работа, проблемные ситуации и элементы соревнований помогут учащимся раскрыться, повысят интерес к урокам. Для этого в план урока должны быть внесены творческие задания разных видов и уровней сложности.

Таким образом, анализируя данные экспериментального исследования, можно сформулировать вывод о том, что цель и задачи исследования решены.

Список литературы:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие для студентов. – СПб.: Питер, 2013. – 274 с.
2. Крутецкий В.А. Психология: учебник. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
3. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Б. М. Теплов; под ред. М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – 638с.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум. – РнД: Феникс, 2016. – 426 с.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

ВОСПИТАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Раковская Анна Дмитриевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бзуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

В настоящее время начальная школа оказалась в центре противоречий, связанных с ожиданиями общества новых образовательных результатов, и недостаточной разработанностью научно-методических основ их достижения младшими школьниками. В соответствии со стандартом начального образования (ФГОС НОО), начальная школа призвана сформировать целостную систему универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), «обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться».

На современном этапе имеется ряд работ, посвященных проблеме формирования коммуникативной культуры, в которых исследуются ее различные аспекты: организация эффективной речевой коммуникации (Н.Д. Арутюнова, В.И. Блинов, Е.В. Ключев), развитие коммуникативной компетентности на основе решения задач общения (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров) и др. [1, 3, 5, 6].

Несмотря на актуальность темы и частое обращение исследователей к тем или иным аспектам понятий «коммуникативная культура», «коммуникативная компетенция», самостоятельным предметом исследования педагогические условия формирования коммуникативной культуры младших школьников в процессе начального общего образования не являлись.

В связи с этим, **цель нашего исследования** – изучить педагогические условия воспитания коммуникативной культуры у детей младшего школьного возраста в процессе начального общего образования.

Для достижения цели исследования были определены следующие **задачи**:

- 1) провести анализ проблемы воспитания коммуникативной культуры младших школьников в психолого-педагогической литературе, выявить существующие подходы к ее решению;
- 2) раскрыть сущность понятия «коммуникативная компетенция младших школьников» как комплексного результата начального общего образования;
- 3) определить особенности организации процесса формирования коммуникативной компетенции младших школьников и уровни ее сформированности;
- 4) охарактеризовать педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников в процессе образования.

Проведенный нами анализ научной и методической литературы позволил определить **педагогические условия** воспитания коммуникативной культуры младших школьников в образовательном процессе:

- определение коммуникативной компетенции младших школьников как результата начального общего образования, который представляет собой совокупность гностического, аксиологического, интерактивного и эмпирического компонентов, включающих знания младших школьников о видах и способах коммуникации, коммуникативные действия, позитивный опыт их применения, мотивы и ценности коммуникативной деятельности;

- включение младших школьников в коммуникативную деятельность в качестве субъектов их речемыслительной активности, в которой учитываются индивидуальные особенности коммуникантов, устанавливаются отношения партнёрства и позитивности;

- отбор форм, методов и средств организации обучения на основе их дифференциации по формируемым компонентам коммуникативной компетенции младших школьников.

Теоретический анализ проблемы воспитания коммуникативной культуры младших школьников [2, 4] позволил определить нам, что **коммуникативная компетенция младших школьников** представляет собой совокупность компонентов, необходимых для реализации коммуникативной деятельности на уровне начального общего образования: *знания младших школьников о видах и способах коммуникации (гностический компонент), мотивы и ценности коммуникативной деятельности (аксиологический компонент), коммуникативные действия (интерактивный компонент), позитивный опыт их применения (эмпирический компонент).*

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с задачами исследования и состояла из *трех этапов*:

1 этап – *констатирующий*; цель – изучить уровень сформированности компонентов коммуникативной компетенции младших школьников.

2 этап – *формирующий этап*; цель – выявить в результате теоретического анализа педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

Целью экспериментальной работы нашего исследования являлась диагностика уровня коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе и реализация педагогических условий формирования коммуникативной компетенции младших школьников.

Экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетенции младших школьников проводилась в МБОУ «Лицей №19» в 1 «А» классе. Количество учащихся – 26.

В ходе **констатирующего этапа эксперимента** применялись следующие диагностические методики: *педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование родителей и учителей* и было установлено, что на начальном этапе обучения, у младших школьников экспериментальной группы, имеются различия индивидуальных особенностей общения первоклассников, которые обусловлены особенностями характера и типом темперамента, особенностями семейного воспитания, особенностями социализации, развития речи младших школьников; родного языка; наличием или отсутствием проблем со здоровьем.

Обобщение результатов констатирующего этапа экспериментальной работы позволило определить *уровни формирования коммуникативной компетенции младших школьников: отрицательный, критический, достаточный и повышенный*, где в качестве критериев выступали ее компоненты, а показателями служили качественные характеристики коммуникативных действий.

На **формирующем этапе** экспериментальный класс работал по учебно-методическому комплексу «Школа России». В рабочие программы всех учебных предметов были внесены дополнения, обеспечивающие формирование компонентов коммуникативной компетенции, а именно: календарно-тематическое планирование и содержание программ. Кроме того, использовалась программа внеурочной деятельности С.Г. Батыревой, направленная на формирование коммуникативной компетенции младших школьников.

В экспериментальном классе в начале экспериментальной работы был зафиксирован высокий уровень сформированности аксиологического компонента коммуникативной компетенции младших школьников. И в то же время было отмечено, что гностический компонент коммуникативной

компетенции у большинства детей почти не сформирован. В результате экспериментальной работы был сделан следующий вывод: несмотря на достаточно высокую коммуникативную мотивацию, у первоклассников возникают трудности в общении, из-за недостаточности у них знаний о способах коммуникации и, поэтому определить его (способ) в соответствии с целью коммуникации младшему школьнику сложно.

На формирующем этапе эксперимента работа осуществлялась в соответствии с целостной системой педагогических условий формирования коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе, которая предполагала разноуровневое формирование коммуникативной компетенции и позволяла каждому младшему школьнику, получить возможность овладеть всеми составляющими коммуникативной компетенции на разных уровнях не ниже достаточного (базового).

Список литературы:

1. Андриенко Е. В. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся в профильном обучении / Е. Андриенко // Педагогическая наука и образование. – 2010 – №11. – С. 30-35.
2. Батырева С. Г. Коммуникативная компетенция как результат начального общего образования / С. Батырева // Академический вестник. – 2015 – № 3 – С. 66-75.
3. Е.Д. Божович, Т.Г. Винокур, Ю.Н. Караулов. Пути формирования языковой компетенции. – Москва: ДИАЛОГ-МИФИ, 2010. – 238 с.
4. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников / Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии. – 2010 – № 2 – С. 149-153.
5. В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров. Развитие коммуникативной компетентности на основе решения задач общения. Москва: РИПОЛ Классик, 2001. -310 с.
6. Е.В. Клюев. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. Москва: РИПОЛ Классик, 2002. – 316 с.

МАССОВАЯ КУЛЬТУРА, ЕЕ ФОРМЫ И ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРУЮЩУЮСЯ ЛИЧНОСТЬ

*Ревва Владислав Николаевич
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Массовая культура, ставшая на рубеже столетий одним из характерных признаков глобализации, вызывает повышенный интерес представителей разных областей современного научного знания: философского, социологического, культурологического, семиотического, психолого-педагогического и других актуальных направлений антропоцентрической научной парадигмы. По мнению исследователей, массовая культура «проявляет себя в следующих сферах:

- 1) индустрии «субкультура детства», предполагающей формирование стандартизованных норм и образцов личностной культуры, закладывающей основы базовых ценностных установок, поощряемых в данном обществе;
- 2) массовой общеобразовательной школе, приобщающей учащихся к основам научных знаний, отбор которых происходит в соответствии с типовыми программами;
- 3) средствах массовой информации, ставящих своей целью под предлогом информирования о текущих событиях формирование необходимого «заказчику» общественного мнения;
- 4) индустрии рекламы, моды, формирующей стандарты престижных интересов и потребностей, образа и стиля жизни, управляющей спросом рядовых потребителей;
- 5) индустрии досуга» [1].

Играющая значительную роль в информационном обществе массовая культура в силу своей гетерогенности представляет собой сложное, многостороннее явление. Как специфическая и в то же время достаточно широкая форма производства и потребления она включает не только

произведения литературы, музыки, изобразительного искусства, кинофильмы, видеопродукцию, но и образцы повседневного поведения, которые внедряются в жизнь социума через различные каналы массмедиа, а также интернет-коммуникацию.

Феномен массовой культуры заключается в том, что создаваемые ею продукты проникают не только в субкультуры, отличающиеся высоким уровнем восприимчивости (в частности, молодежную субкультуру), но и элитарную, которая обычно противопоставляется массовой и, по сути, является ее антиподом. Как отмечает Г. Маркузе, автор исследования идеологии индустриального общества («Одномерный человек»), «высокая культура становится частью материальной культуры и в этом отношении теряет большую часть своей истины» [2:72].

Описывая особенности массовой культуры, одни исследователи подчеркивают низкое качество ее продуктов, другие делают акцент на их массовом производстве, третьи критикуют плохой вкус их потребителей, лишенных собственного «я». Пропагандируя утилитарное потребление, которое рассчитано на разные социальные слои, эта форма культуры нивелирует индивидуальный выбор и - что еще важно отметить - стремление к эстетически значимым идеалам. «К негативным моментам, связанным с влиянием массовой культуры на общественное сознание, относят также и то, что массовая культура основывается не на образе, ориентированном на реальность, а на системе имиджей, воздействующих на бессознательную сферу человеческой психики» [3].

Становление и развитие личности сегодня происходит с гораздо более активным участием массмедиа, а значит, и массовой индустрии, занявшей ведущее место в информационном обществе. В результате обеспечивается не только производство товаров массового потребления, но и «массового человека, «заимствующего «свои» мысли из радио- телепередач, газет, журналов и рекламы» [4]. Таким образом, на самом деле негативное влияние массовой культуры на личность оказывается глубже, поскольку процесс манипулятивного воздействия также охватывает интеллектуальную сферу.

Оценивая весьма популярную в течение последнего времени форму культуры, направленную на «человека потребляющего», все исследователи сходятся в одном: массовую культуру, действительно, следует рассматривать как влиятельную силу, как вызов новой идеологии общества. Среди «массовых» ценностей особенно заметно проявляет себя установка на безудержное следование моде, образцам различного рода, что вызывает вполне обоснованные опасения за будущее молодых потребителей. «Массовая культура – это особая социальная реальность, детерминирующая действия индивида – субъекта этой реальности: она навязывает ему свою волю и выполняет и манипулирует его сознанием» [5].

Учитывая несомненную роль массовой культуры в жизни общества, с психолого-педагогической точки зрения очень важно проводить мониторинг ее воздействия на личность, отмечая не только деструктивные, но и потенциальные конструктивные стороны. Сегодня массовая культура не поддается однозначной оценке и становится предметом научных дискуссий, поскольку ее многостороннее влияние уже не сводится к оппозиции «хорошо»/ «плохо». Отсюда и вопрос: возможно ли созидание после разрушения?

По всей видимости, прежде всего, необходимо оценивать не столько само явление массового потребления, сколько его содержание, качественное наполнение. «Массовая культура – неотъемлемая часть нашей жизни, она вошла в жизнь каждого человека независимо от возраста и уровня образования. Она оказывает влияние как на школьников, так и пожилых людей. Но этот же школьник, смотрящий сегодня MTV, быть, может, завтра напишет что-то глубокое и значимое. И сегодняшняя массовая культура внесет в это достижение неоценимый вклад» [6].

Действительно, эта форма культуры имеет потенциал для положительного воздействия на личность, поскольку с помощью современных СМИ она может сделать высокое, подлинно совершенное массовым, доступным для восприятия и понимания. Таким образом, она станет связующим звеном личности, в том числе и формирующейся, с лучшими достижениями человечества.

Каким бы негативным ни было сегодняшнее воздействие массовой индустрии, необходимо признать, что эта она - де-факто общественного сознания. В результате смены общественных

приоритетов вектор культурного развития социума оказался направленным в поиск ценностных смыслов, сколько в те или иные формы досуга и отдыха. Впрочем, в этом, на наш взгляд, заключаются и некоторые положительные моменты. Стремление к комфорту, внутреннему спокойствию может стать своего рода эмоциональной скрепой, объединяющей людей, независимо от возрастных и территориальных границ, а также многих других значимых факторов. В условиях различного рода локальных и глобальных конфликтов положительный эмоциональный фон, охватывающий массовую аудиторию, способен снизить накал агрессивных настроений и враждебности по отношению к Другому.

Таким образом, наличие предпосылок для положительного ответа на выше поставленный вопрос больших сомнений не вызывает.

Список литературы

1. Кулькатова Г.Н. К вопросу о философском аспекте массовой культуры как феномена современного общества [Электронный ресурс] // Педагогика культуры. – 2015. - № 23. –Режим доступа: <http://www.pedagogika-cultura.ru/po-nomeram/n-23-2015-g>
2. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества. – М.: REFL- book, 1994. – 368 с.
3. Аблеев С.Р., Кузьминская С.И. Массовая культура современного общества: теоретический анализ и практические выводы // Человек в социальном мире: проблемы, исследования, перспективы. Научно-практический вестник. – 2002. - № 1(8). – С.39 – 42.
4. Тепляшин А. Массовая культура, ее формы и влияние на молодежь: доклад на научно-практической конференции III Свято-Дмитриевские образовательные чтения «Православие как основа государственности на Дальнем Востоке» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravostok.ru/blog/massovaya-kylytra-ee-formi-i-vliyanie-na-molodej/>
5. Гопко В.В. Воля в массовой культуре: дис. ... канд. философ. наук. –Омск, 2006. -148 с
6. Гречишкина Л.О. Роль и значение массовой культуры в современном российском обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nkras.ru/nt/2010/Grechishkina.pdf>

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сиюхова Расима Руслановна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: *Казиева З.М. к.п.н., доцент*
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп

Одной из основных задач современной российской школы является воспитание школьника как жизненно и социально компетентной личности, способной осуществлять самостоятельный выбор и принимать ответственные решения в различных жизненных ситуациях. Достичь этой цели путем использования только традиционных форм и методов организации учебной деятельности невозможно. Решению данной проблемы в значительной степени способствует внедрение в учебно-воспитательный процесс активных методов обучения, которые ежедневно требуют от педагогов новых подходов к содержанию обучения. К таким активным формам обучения, недостаточно освещенным в методике преподавания начальной школы, относятся игровые технологии.

Исследования Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Занкова, А.К. Марковой, В.В. Репкина, В. В. Рубцова, Г.А. Цукерман И.С. Славиной, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцовой и др. посвящены особому периоду в жизни ребёнка – младшему школьному возрасту. Проблемы методов обучения разработаны в исследованиях М.Г. Голубчиковой, М.А. Дружининой, Т.С. Панина, Е.С. Полат, С.А. Харченко, Е.Н. Шимутиной и др. Многие известные педагоги (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн,

Д.Б. Эльконин, П.И. Пидкасистый, А.С. Прутченков и др.) справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения.

Цель исследования: теоретически определить и проверить на практике возможности игровых технологий как средства развития познавательных интересов младших школьников.

В соответствии с поставленной целью, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Определить особенности развития познавательных интересов у детей младшего школьного возраста;
3. Выявить возможности игровых технологий как средства развития познавательных интересов младших школьников;
4. Провести экспериментальное исследование эффективности использования игровых технологий как средства развития познавательных интересов младших школьников.

В настоящее время обществу необходим такой человек, который не только использует свои знания, но и так же способен их получать. Интенсификация развития общества, требуют от педагогов широты интереса. **Интерес** – это многофакторный феномен. В педагогической практике интерес рассматривается как устойчивое направление личности на предметы и деятельность с целью их познания. Интерес всегда эмоционально окрашен, побуждающее к познавательной деятельности. Основной тип интереса – это интерес к познаниям или познавательный интерес. Его сфера – познавательная работа, в ходе которой происходит освоение содержания учебных дисциплин, методов и умений, при поддержке которых учащиеся приобретают образование.

Познавательный интерес – это специфический, непосредственно связанный с личностным развитием, мотив учебной деятельности ученика, стремление ребёнка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, и желании вникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношения.

В младшем школьном возрасте развитие познавательного интереса имеет свои особенности. Как мотив учения, познавательный интерес, стимулирует ребенка к самостоятельности лишь при наличии интереса и его эмоциональной окрашенности. Развитие познавательного интереса должно проходить в доступной форме, этому способствует включение игровых технологий в образовательный процесс на разных этапах урока. Применение игровых технологий позволяет разграничить учебную деятельность на уроке, помогает активизировать познавательный интерес, развивает творческие способности, стимулирует умственную деятельность.

Для формирования и развития познавательного интереса у младших школьников в процессе обучения, необходимо:

- укреплять в ребенке веру в свои силы и возможности;
- развивать чувство собственного достоинства;
- создавать и поддерживать условия творческого развития.

Современная школа нацелена на индивидуальный подход к каждому воспитаннику. Игра является незаменимым помощником. Игра, это многогранная деятельность, в которую входят: развивающая деятельность, социализация, самореализация, сотрудничество со взрослыми и сверстникам.

Игровые технологии – это группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления.

Первоначальная цель игровой технологии в начальной школе – мотивация ребят к обучению. В процессе развлекательных занятий формируется творческая личность школьника, он учится систематизировать полученные знания, использовать их в решении различных задач в будущем.

Исследование было проведено на базе МБОУ «Лицей № 34», в 1 «А» классе, количество учащихся – 32 человека.

Для выявления уровня сформированности познавательных интересов младших школьников нами были проведены следующие методики:

- Методика М.Р. Гинзбурга «Изучение познавательного интереса и учебной мотивации младших школьников»;
- Методика «Оценка познавательной активности младшего школьника (А.А. Горчинская)»;
- Методика «Простые аналогии»;
- Методика «Исключи лишнее слово».

Обработка результатов исследования показала, что большинство учащихся находятся на низком и среднем уровнях.

Для повышения уровня познавательных интересов средствами игровых технологии были предложены комплексы заданий:

- на уроках русского языка были использованы игры: «шифровальщики», «придумай новое слово», «клички» и др.;
- на уроках чтения игры: «угадай последнее слово», «слово в слове», «подбери пару» и др.;
- на уроках математики игры: «бабочки», «математический футбол», «поезд», «освободи птичку» и др.;
- на уроках по окружающему миру игры: «анаграмма», «узнай зверя по описанию», «кто, чем питается», «времена года» и др.;

В результате исследования было выявлено, что комплексы игр по предметам пробуждают познавательную активность учащихся, как при изучении нового материала, так и при закреплении уже имеющихся на данный момент знаний.

Игровая деятельность в процессе обучения должна строиться в соответствии с закономерностями обучения: «Чем больше и разносторонне обеспечиваемая учителем интенсивность деятельности учащихся с предметом усвоения, тем выше качество усвоения на уровне, зависящем от характера организуемой деятельности, репродуктивной или творческой».

Список литературы

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М.: Просвещение, 2015. – 145 с.
2. Выготский. Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: [сборник] / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 422 с.
4. Никитин Б.П. Развивающие игры. – М.: Педагогика, 2015. – 72 с.
5. Рудакова С.А. Использование игровых технологий в период обучения в начальной школе // Проблемы педагогики. – 2019. - № [5 \(44\)](#). – С. 19-21.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2. Изд. – М.: Владос, 1999. – 358 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

*Схаляхо Зарет Асланбиевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп
Научный руководитель: Хакунова Фатимет Пшимафовна
д.п.н. профессор
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Актуальность темы:

Создание современной образовательной системы, основанной на инновационных принципах, конкурентоспособной на мировом рынке образовательных услуг. В связи с этим современное российское общество выдвигает новые требования к личности выпускника высшего

профессионального заведения, который должен обладать целостной совокупностью профессиональных компетенций. Одной из ключевых, базовых компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза является коммуникативная компетенция, так как будущий специалист должен владеть коммуникативными умениями, уметь общаться с разными людьми. Уметь отстаивать свою позицию, разрешать возникающие конфликты, убеждать в справедливости своих идей и т.д. Однако исследования показывают, что уровень коммуникативной компетентности будущих специалистов в данный момент не в полной мере соответствует требованиям ФГОС ВО к уровню подготовленности выпускника высшего заведения. Так, Д.И. Фельдштейн в докладе «Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития» отмечает, что «неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности» [4]. Из сложившейся ситуации мы делаем вывод о том, что формирование коммуникативной компетенции, как одной из ключевых профессионально значимых характеристик личности выпускника вуза, как отмечается в Государственной программе развития образования РФ до 2025 года, является одной из первоочередных задач высшего профессионального образования [3].

Исследование данной проблемы находят свое отражение в работах: В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. (реализация компетентного подхода в образовании); L.F. Vachman, D. Nymes [1,2], И.Л. Бима и др. (вопросы формирования и развития разных компетенций в единстве с коммуникативной компетенцией); Н.И. Геза, Ю.Н. Емельянова, В.И. Кашницкого, Л.Н. Шабалиной [5] и др. (аспекты коммуникативной компетенции личности); В.А. Кан-Калика, Е.М. Кузьминой, А.А. Леонтьева и др. (проблема общения в педагогическом процессе); Б.С. Гершунского (коммуникативная компетенция как необходимый компонент приобщения к культуре); В.Н. Введенского, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и др. (коммуникативная компетенция как цель подготовки будущего специалиста, личностно значимым качеством и необходимой составляющей общей профессиональной компетентности профессионала).

Цель работы: выявить, обосновать и апробировать психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов в информационно-коммуникационной среде вуза.

Задачи исследования:

1. Выявить теоретико-методологические основы изучаемой проблемы.
2. Определить содержание, структуру, критерии коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза.
3. Разработать и реализовать модель формирования психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза в информационно-коммуникационной среде вуза.
4. Выявить и экспериментально апробировать психолого-педагогические условия в рамках спроектированной модели формирования коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза в информационно-коммуникационной среде вуза.

Методы исследования:

- теоретические (теоретический анализ философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы и научных источников по проблеме исследования, систематизация, изучение и обобщение современного педагогического опыта, сравнительно-сопоставительный анализ);
- эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент);
- методы математической статистики.

Основные выводы:

1. Коммуникативная компетенция студента вуза характеризуется как целостная системная совокупность взаимосвязанных между собой знаний, умений и навыков, а также способов деятельности, которые задаются по отношению к определенному кругу предметов и

процессов и определяют способность к эффективному коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности личности.

2. Формирование коммуникативной компетенции происходит по мере развития характера и направленности умственной и общей активности личности; по мере включения эмоциональной сферы в процессе обучения; в гуманистической установке по отношению к собеседнику; в умении выбрать тон общения; по мере овладением стратегией речевого общения, которая заключается в воздействии на мировоззрение, призыву к сотрудничеству и пр.

3. В решении проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов педагогического факультета вуза лежит идея создания учебно-коммуникативного пространства, обеспечивающего благоприятный выход в социокультурную среду и актуализирующего весь коммуникативный потенциал личности студентов.

4. В качестве психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетенции студентов в информационно-коммуникационной среде вуза выявлены следующие:

- дополнение содержания курсов психолого-педагогических дисциплин ситуациями социального взаимодействия;
- выполнение комплекса специальных заданий коммуникативного характера, с целью развития познавательной активности и самостоятельности студентов;
- применение в процессе обучения на занятиях коммуникативного тренинга;
- регулярный мониторинг уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов, который направлен на выявление соответствия процесса обучения ожидаемому результату и итоговой цели обучения.

5. Формирование коммуникативной компетенции может осуществляться в рамках модели, основными компонентами которой являются: социальный заказ, требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, цель, задачи, принципы, психолого-педагогические условия, основные критериальные показатели (познавательно-организационный, эмоционально-поведенческий, речевой), организационные формы, методы и средства обучения, итоговый результат.

6. Реализация психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза становится возможной при применении практико-ориентированных технологий и активных методов обучения, отражающих содержание профессиональной деятельности и обеспечивающих высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

7. Апробация разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции студентов показала свою эффективность. Необходимо отметить, что в экспериментальной группе студентов уровень сформированности коммуникативной компетенции по всем показателям увеличился. Средний балл на конец эксперимента в экспериментальной группе увеличился по познавательно-организационному критерию на 28%, по эмоционально-поведенческому на 21%, по речевому на 21%, а в контрольной группе лишь на 8,7%, 4,3% и 0% соответственно. В целом полученные нами данные в ходе опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую нами гипотезу о результативном влиянии психолого-педагогических условий на формирование коммуникативной компетенции студентов в информационно-коммуникационной среде вуза.

Список литературы:

1. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press, 1990. – 221 p.
2. Hymes D. On Communicative competence// J.B. Pride, J. Holmes. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 1994. – P. 52-131.
3. Постановление от 26 декабря 2017 г. № 1642, МОСКВА «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» URL: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYslEDbPCuKi6lC6.pdf>

4. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/0c9/0c9971c3bd65f12a0f79cb6ae218257a.pdf>

5. Шабалина Л.Н. Специфика формирования коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения зарубежных аспирантов-нефилологов. Автореф. дисс. Канд. пед. Наук. – М., 1993. – 186 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Таирова Алина Жамиловна,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,

к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Современная система образования нацеливает педагогов на использование всех имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Одним из наиболее эффективных методов воздействия на ребенка является применение игровых технологий в образовательном процессе.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко) [2]. Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющие просто удовольствие, имеют определенную цель. Сами по себе игры становятся новыми. Большой интерес для младших школьников представляют игры в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими учащимися.

Проводя игры, учитель активизирует поисковую деятельность детей, они стараются отыскать что-то новое. А все это содействует общему и умственному развитию. Ш.А. Амонашвили говорил: «...без игры (педагогической) на уроке невозможно увлечь учеников в мир знаний и нравственных переживаний, сделать их активными участниками, творцами урока» [1]. На уроках следует создать такую ситуацию, которая позволила бы каждому ребенку проявить себя. Такую ситуацию помогает создать игра, которая способствует воспитанию нравственных начал и развитию познавательной деятельности. В современной педагогике игры должны употребляться в меру, иногда бывает, что педагоги «заигрываются» и уходят от темы, что и является проблемой. Однако, несмотря на то, что влияние игровых методов на процесс обучения и восприятия достаточно изучено, исследования показывают, что многие учителя уделяют недостаточное внимание использованию игровых технологий в образовательной практике, ввиду сложной и кропотливой подготовки дидактического материала, что тем самым часто снижает интерес к процессу обучения у младших школьников.

В связи с этим возникает актуальность в разработках игровых технологий для современной школы.

Цель нашего исследования – теоретически изучить и выявить особенности применения игровых технологий в образовательном процессе в начальной школе.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме использования игры в начальном обучении.
2. Рассмотреть классификации, функции и виды игровых технологий.
3. Выявить особенности использования игровых технологий на уроках в начальной школе.

4. Разработать комплекс игр, направленных на более эффективное обучение по основным предметам начальной школы.

Теоретический анализ литературы подвел нас к необходимости разработки и применения комплекса игр, которые способствуют практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с задачами исследования и состояла из двух этапов:

1 этап – **констатирующий**; цель – определить уровень заинтересованности у детей к игровым методам обучения;

4. этап – **формирующий**; цель – выявить путем практического анализа актуальность применения игровых технологий и предложить эффективный комплекс игр.

Экспериментальное исследование по выявлению актуальности применения игровых технологий в начальной школе и интереса учащихся к игровым методам проходило на базе МБОУ «СОШ №6» г. Белореченска. В исследовании принимали участие учащиеся 2 класса в количестве 20 человек и их классный руководитель.

В ходе *констатирующего этапа эксперимента* применялись такие *диагностические методики* как: опрос, беседа, наблюдение.

На данном этапе был проведен опрос учеников и классного руководителя.

Анализируя ответы классного руководителя, мы пришли к выводу, что педагог очень редко использует игровые технологии, так как считает организацию процесса обучения, используя игры, довольно сложной и ей проще проводить уроки, используя устоявшиеся методы обучения.

Исходя из результатов опроса учеников, мы пришли к выводу:

1. Все дети, без исключения, любят игры и хотят на уроках видеть что-то интересное и необычное.

2. Большинство учащихся хотели бы играть на каждом уроке, если игра им интересна.

3. Дети больше всего любят групповую форму игры, это объясняется стремлением общаться больше с одноклассниками.

На формирующем этапе нами были проанализированы пособия по игровым технологиям. Анализ литературы и практики преподавания подвел нас к необходимости разработки комплекса игр, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников при изучении нового материала.

Таким образом, мы составили комплекс игровых технологий в образовательном процессе начальной школы.

Список литературы:

1. Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни. [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М., 2016. – 19 с.
2. Анисимов В.В. Основы общей педагогики. – М.: Просвещение, 2017. – 574 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Таркова Дарья Игоревна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Происходящие в современной России системные преобразования диктуют необходимость внесения изменений в содержание патриотического воспитания подрастающего поколения.

Социально-педагогическая актуальность обусловлена государственным и общественным заказом к патриотическому воспитанию подрастающего поколения, призванному принимать

активное участие в жизни страны. Значительная роль в патриотическом воспитании подрастающего поколения принадлежит семье, от которой зависит эффективность воспитательного взаимодействия всех субъектов патриотического воспитания.

Под патриотическим воспитанием младших школьников на основе взаимодействия школы и семьи мы понимаем процесс сотрудничества педагогов, детей и родителей, обеспечивающий развитие личностных проявлений младших школьников: когнитивных (сформирована потребность в знакомстве с историей родного города, республики, страны); деятельностно-поведенческих (проявляется деятельностная любовь: к семье, родному дому; уважение соседям, людям города 😊); эмоционально-потребностных.

Были выявлены организационно-педагогические условия патриотического воспитания младших школьников, ведущими из которых являются: психолого-педагогические, дидактические, организационные.

Для проверки выявленных условий и механизма реализации патриотического воспитания, в том числе и программы, была осуществлена экспериментальная работа на базе «Гимназии №22» г. Майкопа.

Субъектами экспериментального исследования были дети младшего школьного возраста. Исследовательская работа проводилась с одними и теми же детьми и в экспериментальную группу, и в контрольную группу вошло по 35 детей младшего школьного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный). Для выявления уровня сформированности патриотических ценностей был подготовлен диагностический инструментарий. На основе результатов констатирующего этапа эксперимента у большинства детей экспериментальной и контрольной групп выявлен низкий уровень сформированности патриотических ценностей. Приведённые в работе результаты констатирующего этапа свидетельствуют о том, что понятие «патриотическое воспитание» респонденты рассматривают узко, сводя к служению Отечеству.

Осуществление патриотического воспитания респонденты видят в условиях школы – 66,3 %, в условиях семьи – 16 %, средствами массовой информации – 4,7 %, Вооружённых сил – 5,9 %.

Результаты анкетирования показали, что все респонденты имеют представления о категориальном аппарате, используемом при патриотическом воспитании младших школьников, но эти представления сужены и сводятся к знаниям социокультурного наследия Отчизны и военного служения ей. Поэтому ведущую роль в патриотическом воспитании младших школьников они отводят государственным организациям (школе, учреждениям дополнительного образования, СМИ и пр.). Также было установлено, что необходима целенаправленная работа по повышению педагогической культуры семейных отношений и педагогической компетентности родителей по патриотическому воспитанию.

Результаты диагностики начального уровня патриотических ценностей подтверждают необходимость целенаправленной, систематической и последовательной работы по патриотическому воспитанию в процессе образовательной деятельности. Выявленные с помощью предложенных методик результаты позволили организовать образовательную деятельность по разработанной программе патриотического воспитания младших школьников.

Отбор содержания патриотического воспитания младших школьников осуществлялся на основе трех составляющих, имеющих большое значение для воспитания патриотизма: «горожане», «мир природы» и «культурный облик города».

В программе учебный материал был распределён по модулям: «История города Майкопа», «Символика», «Майкоп культурный», «Этнический состав населения». Каждый модуль содержит вопросы, задания, проблемы, требующие своего решения, что помогает детям глубже понять особенности малой родины и её жителей.

Важнейшее место в специально организуемом педагогическом процессе занимали дидактические игры, проектная деятельность, выпуск газеты и т.д.

Анализ игровой деятельности показал, что младшие школьники с удовольствием играли в дидактические игры. Особенно им нравились следующие игры: «Улицы города» (лото), «Найди

отличия», «Собери из частей» (по принципу пазлов), «Городской лабиринт». Эти игры нацелены как на индивидуальное выполнение каждым ребёнком поставленного задания, так и коллективное.

Экскурсии и целевые прогулки осуществлялись как к природным объектам «Знакомые незнакомцы (растения вокруг нас)», так и к архитектурным («Доска почёта горожан», «Улицы, названные в честь героев» и т.д.).

Взаимодействие школы и семьи осуществлялось в следующих направлениях:

- просвещение родителей на родительских собраниях по темам: «Патриотическое воспитание младших школьников: для чего оно необходимо?», «Традиции семьи как основа духовно-нравственного воспитания»,

- раскрывался воспитательный потенциал содержания образования через посещение родителями открытых уроков;

- проводились консультации;

- привлекались родители к организации совместной внеклассной воспитательной деятельности;

- привлекались родители к изготовлению дидактических игр;

- осуществлялось обобщение и распространение опыта семейного воспитания (выпуск семейной газеты «Мой дом родной»);

- организовывалась совместная проектная деятельность «Генеалогическое древо».

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет судить о позитивной динамике в процессе патриотического воспитания младших школьников экспериментальной группы.

У детей экспериментальной группы сформировалась система идеалов и ценностей, которых они придерживаются в повседневной жизни, наиболее ярко и действенно ими проявляется забота об окружающем мире.

В ходе проведённого контрольного среза выявлены следующие результаты:

- 56% детей начали осознавать свою значимость в жизни родного города;

- У 63 % - появилась гордость за достижения жителей родного города;

- у 67 % детей экспериментальной группы всё чаще стали проявлять интерес к событиям, произошедшим в городе.

Поэтому у детей экспериментальной группы произошли изменения в следующих областях:

- в когнитивной сфере: расширились знания о родном городе (культуре, истории, земляках, промышленности и т.д.), дети обогатили свои представления о роли природы и горожан в жизни города, роли города в жизни страны, о многообразии существующего мира и культурном различии людей его населяющего;

- в эмоционально-потребностной сфере: у детей выработался устойчивый интерес к прошлому, к историческим личностям, жизни и быту предков и земляков, а также сформировались элементарные патриотические ценности (родной дом, семья, родной город, его культура и природа, земляки, Родина);

- в деятельностно-поведенческой сфере: дети начали совершать поступки, оценивать свои действия и окружающих людей в соответствии со сформированными патриотическими ценностями.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы было выявлено, что дети экспериментальной группы, по сравнению с контрольной, не только хорошо ориентируются в знаниях о родном городе, но и широко применяют их на практике. Знания этих детей о родном крае достаточно глубокие, систематизированные. Познавательный интерес детей экспериментальной группы к жизни родного города более устойчив и разносторонен, чем у детей контрольной группы. Дети овладели позитивными образцами поведения как в социуме, так и на природе, проявляли ответственность за поступки свои и окружающих людей. Для этих детей характерны активность, инициативность и даже некоторая самостоятельность в патриотической деятельности.

На основании проведенного исследования сделан вывод о том, что взаимодействие школы и семьи в патриотическом воспитании младших школьников есть целостный педагогический процесс, способствующий разностороннему становлению личности ребенка, имеющей моральную и

практическую направленность, который обеспечивает формирование стимулов деятельности ребенка в соответствии с целями и задачами патриотического воспитания.

Список литературы:

1. Алёшина, К. В. Патриотическое воспитание школьников [Текст]; метод, пособие / Н. В. Алёшина. – М.: ЦГЛ, 2015. – 253 с.
2. Волкова, О. В. Формирование патриотизма в процессе знакомства детей с историей малого города [Текст]; учеб, пособие / Т. В. Сафонова, О. В. Волкова. – Екатеринбург-Ижевск: изд-во ин-та экономики УрО РАН, 2017.-88 с.
3. Гудков, Г. Ф. Краеведение, теория и практика [Текст] / Г. Ф. Гудков, З. И. Гудкова. – Уфа: Уфа-книга, 1998. – 54 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Торосян Галина Севаковна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Психолого-педагогические исследования показывают, что взаимодействие ребенка с культурной средой существенно влияет на процесс развития его личности. Вкус рождается в процессе восприятия. Вкус – категория относительная, то есть человек не может остановиться в развитии вкуса, поэтому формирование эстетического вкуса рассматриваем в образовательном процессе начальной школы, а затем в основной. Эстетический вкус – категория, играющая большую роль в формировании личности ребенка как совокупности индивидуальных черт. Таким образом, мы задаем возможность преемственности и стимула к развитию эстетического вкуса.

Формирование эстетического вкуса мы рассматриваем как процесс не сиюминутный, а длительный по времени его формирования. Анализ специальной литературы по проблеме исследования показал, что в науке рассматривались, главным образом, категориальная сторона эстетики, эстетического сознания, а также процесс формирования эстетической культуры в целом.

Литература в данном случае чтение включает в себе огромный потенциал духовных ценностей, которые могут обогатить ребенка, стать мощным средством его развития.

Педагогические условия эффективного решения задач формирования эстетического вкуса младших школьников:

- ✓ ориентация процесса формирования эстетического вкуса на выработку личностных эстетических оценок действительности и литературных произведений с опорой на социальный опыт ребенка;
- ✓ включение в образовательный процесс систем творческих задач, организующих эстетическую деятельность школьников с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей;
- ✓ целенаправленные вовлечением ребенка в решение коммуникативных задач, направленных на выработку созидательной позиции: «ученик-читатель-художественное произведение – жизнь»;
- ✓ обеспечение полноценного взаимодействия учебно-познавательной и творческой деятельности при создании речевой среды как возможности самовыражения эстетического суждения младшими школьниками;
- ✓ оказание педагогической поддержки развитию индивидуальности ребенка через создание эмоционально-комфортной атмосферы на уроках;
- ✓ привлечение для достижения цели формирования эстетического вкуса младших школьников разностороннего взаимодействия с социумом с учетом региональных особенностей.

Мы будем рассматривать процесс формирования эстетического вкуса с младшего школьного возраста в образовательном процессе общеобразовательных школ, ведь именно начальные классы являются ответственным звеном в системе подготовки учащихся-читателей. База литературного развития должна закладываться с первого класса, чтобы использовать те особенности мышления, восприятия, чувств, которые изменяются, исчезают с возрастом.

Какие курсы выбирают в настоящее время учителя, работающие в начальных классах? На начальном этапе исследования возникла необходимость анализа учебных программ и курсов по чтению в начальной школе с целью выявления их места в формировании эстетического вкуса детей младших школьников. Для этого было проведено анкетирование. В ходе анализа ответов детьми, выяснилось, что большинство учителей начальных классов работают по учебникам В.Г. Горещкого, Л.Ф. Климановой (71%), которые предусмотрены для обучения детей в традиционной системе.

Большинство анкетированных учителей (60%) ответили, что на формирование эстетического вкуса оказывают влияние все предметы общеобразовательных дисциплин. 41,7% учителей начальных классов отметили, чтение как одну из основных возможностей формирования эстетического вкуса. Причем они заметили, что формирование эстетического вкуса в начальной школе возможно – 15,5%, необходимо – 64,4%, обязательно -19,2%.

Для успешной реализации условий формирования эстетического вкуса необходимо осознание учителями природы, как ценностного явления, на основе которого формируется и восприятие творчества К.Г. Паустовского и отношения учащихся к нему.

92% учителей отводят общению с природой и чтению художественных произведений о ней ведущее место в формировании эстетического вкуса. «Важная задача – ввести ребенка в природу, научить видеть, понимать и чувствовать её красоту. Сделать это – значит, открыть путь к обогащению человеческой личности, её эстетической, интеллектуальной и моральной сфер», - утверждает И.Ф. Волков [2].

В свою очередь, изображение природы в художественной литературе позволило нам наиболее полно и глубоко осмыслить её влияние на формирование эстетического вкуса младшего школьника на примере изучения творчества К.Г. Паустовского [3].

Вместе с тем, потенциальность творчества К.Г. Паустовского для формирования эстетического сознания, а в нем эстетического вкуса младших школьников недостаточно оценены. Таким образом, мы пришли к выводу, что примером формирования эстетического вкуса младших школьников, как оценки природы, может служить творчество К.Г. Паустовского, в котором заложено не только эстетическое, но и нравственное, гражданское воспитание.

Все учителя едины в понимании эстетического вкуса, как суждения о прекрасном, и в понимании возможности формирования его у детей. Из анкет учителей начальных классов мы установили, что формирование эстетического вкуса зависит от степени активности детей (с позиции учителя).

Из опрошенных учащихся: 21% списали понравившиеся стихи или небольшие рассказы из попавшихся книг; 68% нарисовали понравившиеся картинки осени, и только 10% написали самостоятельно 1-2 предложения.

Это позволяет сделать вывод, что к начальному моменту обучения в школе, ведущим выражением мысли детей является рисунок (68%). Только 31% детей прибегает к письменным средствам. Из этого количества 21% учащихся при выполнении задания занимаются копированием уже созданного художественного произведения. Лишь 10% занимались самостоятельным поиском своих творческих мыслей.

Следующим шагом на начальном этапе было исследование учащихся младшего школьного возраста в форме устного опроса, который показал, что письменное выражение мыслительных процессов не доступно в полном объеме для детей данного возраста.

Наиболее характерным показателем сформированности эстетического вкуса является ощущение языка. Необходимо отметить, что в ходе работы над языком произведений К.Г.Паустовского значительно меняется образное описание сюжета рассказа, меняется эмоциональная окраска высказываний учащихся, обогащается словарным запасом, употреблением эпитетов, фразеологизмов в письменной и устной речи учащихся младшего школьного возраста.

Данная таблица показывает уровень роста обогащения мыслей учащихся художественными приемами, используемыми в процессе прочтения рассказов К.Г.Паустовского.

В процессе исследования были выявлены четыре основных уровня восприятия и понимания художественной литературы младшими школьниками: репродуктивный (фрагментарный, сюжетно-логический); эмоционально-сюжетный; интуитивно-художественный; элементарный осознанно-художественный.

Эти уровни не зависят от возраста школьников. Они указывают на продвижение учащихся в восприятии художественных произведений. Главное отличие этих уровней состоит в том, что в них отражаются качественные изменения в понимании произведений художественной литературы.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами уточнены критерии и показатели проявления процесса формирования младших школьников, выявлены психолого-педагогические особенности формирования эстетического вкуса младших школьников в образовательном процессе. Полученные результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность педагогических условий формирования эстетического вкуса младших школьников в образовательном процессе образовательных школ.

Разработанные и практически апробированные в начальных классах общеобразовательных школ педагогические условия способствуют положительной динамике развития каждого учащегося младшего школьного возраста. Эти условия улучшают семейную атмосферу, помогают личностному росту самого учителя, благодаря включению учащегося в активную творческую работу на уроках чтения, изучая художественные литературные произведения. Творчество К.Г. Паустовского при этом является мощным условием организации образовательного процесса.

Список литературы:

1. Ачкасова, Л.С. Гуманизм в творчестве К.Паустовского./ Л.С. Ачкасова.- Казань. – Казанский ун-т, - 2016.-203 с.
2. Волков, И.Ф. Литература как вид художественного творчества / И.Ф. Волков. – М., 2014. – 192 с.
3. Паустовский, К.Г. Повесть о лесах /К.Г. Паустовский. – М.: Детская литература, 1992. - 175с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Тотьмянина Ксения Павловна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет »,
г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет »,
г. Майкоп*

В эпоху развитого современного мира вопросы экономического образования приобретают особую актуальность. Младшему школьнику необходимо ориентироваться в ряде экономических категорий: представлять назначение денег, оперировать такими понятиями, как экономность, бережливость, расчетливость и т. П. ФГОС определяет портрет выпускника начальной школы, согласно которому важным его умением является «готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом», что неразрывно связано с такими качествами личности, как трудолюбие, дисциплинированность, а предприимчивость и экономическая грамотность становятся востребованными в обществе.

В данной работе рассмотрено понятие «экономическая грамотность» в психолого-педагогической литературе, методы и средства формирования основ экономической грамотности

младших школьников, представлено обоснование психолого-педагогических условий формирования основ экономической грамотности младших школьников.

Это такой уровень функциональной грамотности в экономической области, который предполагает решение стандартных задач в производственной, потребительской и социальной сферах на основе прикладных знаний.

Формирование основ экономической грамотности обучающихся младших школьников будет осуществляться эффективно, если будут созданы следующие психолого-педагогические условия:

- рассматривать экономическую грамотность как существенную часть экономической культуры личности, представляющей собой совокупность знаний, навыков, умений и установок в экономической сфере, сформированность которых обеспечивает способность и готовность человека продуктивно выполнять различные социально-экономические роли:

- учитывать возрастные особенности младших школьников как субъектов формирования основ экономической грамотности в начальной школе;

- включать обучающихся в активные и интерактивные формы и методы обучения в процессе формирования основ экономической грамотности;

- включать обучающихся в освоение обогащенного содержания учебных дисциплин экономическими категориями, связанными с экономической грамотностью;

- определены критерии и уровни сформированности основ экономической грамотности обучающихся в общеобразовательной школе.

В экспериментальном исследовании уровня сформированности основ экономической грамотности младших школьников нами описаны методики диагностирования уровня сформированности основ экономической грамотности младших школьников; организация и содержание занятий по формированию основ экономической грамотности младших школьников; представлена опытно-экспериментальная работа по формированию основ экономической грамотности младших школьников и анализ ее результатов.

Констатирующий этап эксперимента. На этом этапе производился контроль знаний и умений младших школьников, на основе проведенных с ними бесед, тестовых заданий. Отбор диагностических методик для выявления уровня сформированности основ экономической грамотности у обучающихся: методика А.А. Щедрина «Исследование экономических предпочтений у детей», методика А.А. Жилиной «Дети в экономике», методика оценки уровня сформированности у учащихся финансовой грамотности (И.В. Липсиц, Е.Б. Лавренова, О. Рязанова).

Были разработаны критерии и показатели уровня экономической грамотности младших школьников.

Формирующий этап эксперимента. На данном этапе детям были предложены задания, направленные на формирование основ экономической грамотности, в том числе на формирование бережливости младших школьников.

Для проведения формирующего эксперимента нами был составлен комплекс типовых заданий по реализации психолого-педагогических условий формирования основ экономической грамотности младших школьников.

Во время проведения формирующего эксперимента мы знакомили детей с экономикой семьи, школы, района, города, страны настолько, насколько это необходимо для понимания ими происходящих процессов, посредством разъяснения, показа, бесед, игр, упражнений, а также прямого и непосредственного участия детей в экономике, включения их в экономические отношения потребления, производства, распределения и обмена, в индивидуальные и коллективные формы экономически и педагогически целесообразной деятельности, что позволит усилить субъективное осознание необходимости экономического воспитания. В ходе формирующего эксперимента мы пришли к следующим выводам: 1) экспериментальная группа в процессе формирующего эксперимента добилась значительных результатов. Общая оценка – выше среднего; 2) показатели контрольной группы остались без изменений (поскольку уровень изначально был выше), кроме того, школьники обучались по той же программе, что и раньше.

Контрольный этап. В процессе этого этапа проводился контрольный анализ сформированности основ экономической грамотности учащихся начальной школы.

На основании опытно-исследовательской работы и полученных теоретических и практических результатов можно сделать следующие выводы:

Анализ научно-педагогической литературы показал, что к настоящему времени накоплен определенный опыт осуществления экономического образования младших школьников. Но, анализируя современные тенденции методик преподавания, можно заключить, что идет активный поиск содержания, форм и методов обучения данной возрастной категории, а отсутствие оптимального механизма формирования основ экономической грамотности обусловил актуальность данного исследования.

В ходе работы уточнено понятие «экономическая грамотность» и сформулировано с учетом возрастных особенностей, как комплекс теоретических и практических знаний, умений и определенных навыков экономического поведения, дающий возможность младшему школьнику принимать обоснованные решения и осознанно участвовать в процессах и явлениях хозяйственной деятельности общества.

Представлена структура экономической грамотности как система теоретической, практической и этической составляющих механизма.

Для оценки уровня сформированности экономической грамотности введены критерии, такие как экономическая обученность, организованность, рациональность.

Разработана программа занятий, основой которого являются математические задачи с экономическим содержанием и экономические задачи, а также другие современные активные методические приемы (дерево решений, мозговой штурм, мозаика и пр.).

Организованный в рамках исследования эксперимент показал наличие существенной положительной динамики (более 53,6%) уровня сформированности основ экономической грамотности, обучавшихся с использованием программы занятий, таким образом гипотезу данной работы считаем подтвержденной.

У младших школьников контрольной группы уровень экономического воспитания выше среднего, понятие о бережливости сформировано не только на уровне бытового восприятия, но и имеет в своей основе экономическую подоплеку, что свидетельствует о попытке интерпретировать данное понятие через экономические познания в данной области. Среднеарифметический балл сформированности экономических представлений в контрольном классе выше среднего. На наш взгляд, это результат занятий по экономике в начальной школе.

В целом, мы можем утверждать, что занятия по экономике значительно улучшили экономические представления детей. В процессе исследования наблюдая, анализируя деятельность детей, их ответы на поставленные вопросы, мы сделали вывод, что: 1) контрольная группа на конец эксперимента имеет средний уровень экономического воспитания; 2) экспериментальная группа, имевшая на начало эксперимента низкий уровень на конец эксперимента, имеет выше среднего. Организованный в рамках исследования эксперимент показал наличие существенной положительной динамики (более 60%) уровня сформированности основ экономической грамотности. Школьники хорошо осознают необходимость социально-экономических знаний и умений. Владеют ими и систематически используют их в своей деятельности. Часто выступают организаторами общественных и трудовых дел, осуществляют экономическую деятельность. Проявляют экономическое мышление и экономически значимые качества личности. У них достаточно развиты деловитость, предприимчивость, расчетливость, коммуникабельность. Они владеют этикой делового общения.

Список литературы:

1. Автономов, А. Я., Малышев, М. Л. Совершенствование экономического воспитания учащихся / А.Я. Автономов, М.Л. Малышев // Педагогика – 2017. - №8, с. 53 – 57.
2. Глебова, Г.Д. Экономическое воспитание школьников. / Г.Д. Глебова. -Минск, 2016.
3. Крылова, И., Федоров, А. Учитель и экономическое воспитание школьников/ И.Крылова, А.Федоров // Воспитание школьников – 2017. - №1, с. 41 – 42.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Трутнева Валерия Алексеевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

В настоящее время обнаружилось новые тенденции в развитии личности, а именно: активизация личностной позиции, формирование собственного мнения, формирование «Я-концепции», начиная с раннего возраста. Об этом свидетельствуют исследования А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского и др.

Самооценка связана с одной из главных потребностей человека – потребностью в самоутверждении, стремлением человека найти свое место в жизни.

Человек становится личностью в итоге совместной деятельности и общения. Под воздействием оценки окружающих у личности равномерно складывается собственное отношение к себе и самооценка собственной личности, а также отдельных форм собственной активности: общения, поведения, деятельности, переживаний.

Самооценка в младшем школьном возрасте представляет собой системную функцию, формирующуюся в связи с оценкой других (Т.Ю. Андрущенко, А.Е. Захарова, Г.А. Цукерман и др.). В этой взаимосвязи возможно различное сочетание таких вариантов, как критичное отношение к себе вместе с критикой других, критичное отношение к окружающим в сочетании со снисходительностью к себе и т.д. (И.С. Кон, А.И. Кочетов) [2].

Исследования показывают, что самооценка формируется не как самостоятельная функция, а вместе с другими формами оценочного отношения в общей системе отношений личности (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов и др.) [1].

На основании анализа научной литературы можно сделать вывод о том, что самооценка есть следствие системы взаимоотношений, в которую оказывается включенным младший школьник (В.С. Мерлин, В.В. Столин, А.В. Захарова, И.И. Чеснокова и др.) [3].

Социальная среда с повышенной критичностью, обстановка чрезмерного восхваления, взаимная требовательность или избирательность оценки существенным образом влияют на формирование самооценки в младшем школьном возрасте.

Несмотря на актуальность темы и частое обращение ученых и практиков к тем или иным аспектам понятия «самооценка», проблема психолого-педагогических условий развития самооценки в младшем школьном возрасте исследована не достаточно.

В связи с этим, **цель нашей работы** – исследовать психолого-педагогические условия развития самооценки в младшем школьном возрасте.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа определить основные теоретические подходы к проблеме развития самооценки в научной литературе, сущность понятия самооценка и особенности её развития у младших школьников.

2. Определить психолого-педагогические условия развития самооценки в младшем школьном возрасте.

3. Разработать коррекционную программу, направленную на развитие самооценки у детей младшего школьного возраста.

Теоретический анализ литературы позволил нам выявить психолого-педагогические условия, которые будут способствовать более эффективному формированию адекватной самооценки в младшем школьном возрасте, это:

- использование диагностики, позволяющей своевременно выявить уровень самооценки младшего школьника;
- самореализация младшего школьника в учении под влиянием психологических факторов (учеба, мнения, результаты);
- реализация коррекционной программы, оказывающей позитивное влияние на формирование самооценки младшего школьника.

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с задачами исследования и состояла из двух этапов:

1 этап – констатирующий; цель – определить уровень самооценки у детей младшего школьного возраста;

5. этап – формирующий; цель – выявить в результате теоретического анализа психолого-педагогические условия развития самооценки в младшем школьном возрасте и предложить коррекционную программу «Семь ступеней».

Экспериментальное исследование по выявлению у младших школьников уровня развития самооценки проходило на базе МБОУ «Лицей № 34» г. Майкопа. В эксперименте принимали участие учащиеся 3 «А» класса в количестве 25 человек.

В ходе констатирующего этапа эксперимента применялись следующие диагностические методики: беседа, наблюдение, опрос.

6. Методика «Какой я?» Авторы: М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой).

Цель: выявление уровня осознанности нравственных категорий и адекватности оценки наличия у себя нравственных качеств.

7. Методика В.Г. Щур «Лесенка», для изучения особенностей самооценки ребёнка, проявляющейся в деятельности, и уровня его притязаний.

Данная методика предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам.

8. Опрос педагогов с целью проанализировать уровень самооценки младших школьников классным руководителем.

Исходя из полученных результатов исследования по методике «Лесенка», мы определили уровень самооценки по шкале «Я – ученик», «Я – друг», «Я – талант».

В целом по результатам диагностической методики «Кто я?» можно сделать ряд выводов.

В большинстве своем дети выделяют у себя положительные качества, что является нормальным, учитывая, что для младшего школьника в норме характерна завышенная самооценка и недостаточное развитие критичности.

Классному руководителю было предложено соотнести каждого ученика с качественным описанием уровней самооценки, предложенных А.В. Захаровой: адекватная самооценка, неадекватно-завышенная самооценка, неадекватно-заниженная самооценка.

Классный руководитель оценил испытуемых следующим образом: адекватной самооценкой обладают 16 чел. (что составило 64% от общего числа испытуемых); у 4 чел. (16%) была отмечена самооценка как неадекватно-заниженная и у 5 чел. (20%) самооценка была определена как неадекватно-завышенная.

Таким образом, результаты исследования самооценки у детей экспериментального класса показали, что в данном классе достаточно большое количество детей имеют низкую самооценку, они не уверены в себе, видят в себе только отрицательное, начиная любую деятельность, ждут только неуспеха, проявляют повышенную самокритичность. У таких детей возникают проблемы в учебе, а именно в успеваемости, в общении со сверстниками, т.к. такие дети неуверенно чувствуют себя, вступая в контакт с окружающими, приступая к выполнению какой-либо деятельности.

На формирующем этапе эксперимента для младших школьников нами была разработана коррекционная программа «Семь ступеней», которая учитывала выявленные психолого-педагогические условия. Занятия для младших школьников включали в себя сюжетно-ролевые

игры, тематические задания и игровые упражнения. Программа рассчитана на один учебный год, занятия с детьми проводились 1-2 раза в неделю. Продолжительность занятия – 40 минут.

На эффективность развития самооценки младших школьников, а именно на динамику процесса, результативность и т.д., оказывали влияние используемые разнообразные технологии (сюжетно-ролевые, деловые игры и упражнения, мозговые штурмы, беседы).

Программа построена по принципу «Семи ступеней»: 1 ступень - «Я знаю»; 2 ступень - «Я умею»; далее - «Я могу»; «Я хочу»; «Я стремлюсь»; «Я добьюсь»; «Я стану».

Например, первая ступень в развитии самооценки учащихся, условно названная «Я знаю», предполагала совместный поиск путей эффективного овладения учебным материалом с участием учащихся, учителя, родителей. Задача заключалась в наиболее точном определении познавательных возможностей ученика, обращая особое внимание на его сильные стороны.

Так как родители служат для ребенка также источником суждений о нем самом, поэтому развивать самооценку школьников целесообразно совместными усилиями школы и семьи. Для родителей младших школьников предложены: тематические родительские собрания, на которых даются рекомендации по развитию адекватной самооценки детей; разбираются жизненные ситуации; с помощью игровых ситуаций прорабатываются способы взаимодействия с детьми.

Итак, в процессе проведенного исследования, нами выявлены психолого-педагогические условия развития самооценки в младшем школьном возрасте, а также разработана коррекционная программа.

Список литературы:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2016. – №1. – С. 3–6.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Абрамова Г.С. – М.: Педагогика, 1992. – 259 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ КОНТРОЛЬ И САМОКОНТРОЛЬ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Читаова Эмма Каплановна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Превращение ребенка в подлинного субъекта учебной деятельности связано с овладением им действиями контроля, с умением осуществлять их самостоятельно, без помощи и вмешательства учителя, сверстников, родителей и т.д. Именно сейчас старое дидактическое правило «Учить детей учиться» как никогда приобретает актуальность, так как новые школьные стандарты подняли процесс управления учением на качественно новый уровень: научить ученика самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью.

Психологические основы контроля и самоконтроля, а также самооценки раскрываются в трудах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.Я. Арет, Н.Д. Левитова, Л.Б. Ительсон и других.

Актуальность исследования определяется **противоречием** между результатами психолого-педагогических исследований и состоянием практики формирования умений контроля и самоконтроля у младших школьников в деятельности учителя начальных классов.

Цель исследования: изучить особенности и содержание работы учителя начальных классов по формированию умения осуществлять контроль и самоконтроль у младших школьников в учебной деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать и обобщить результаты психолого-педагогических исследований в области формирования умения осуществлять контроль и самоконтроль своей деятельности у младших школьников.

2. Выявить первоначальный уровень сформированности умения осуществлять контроль и самоконтроль у младших школьников в учебной деятельности.

3. Разработать содержание работы учителя начальных классов по формированию умения осуществлять контроль и самоконтроль у младших школьников в учебной деятельности.

Учебная деятельность – ведущая деятельность детей младшего школьного возраста, в рамках которой происходит контролируемое присвоение основ социального опыта, прежде всего в виде основных интеллектуальных операций и теоретических понятий.

Действие контроля – это указание на то правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.

Младший школьный возраст – очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желания и умение учиться, уверенность в своих силах. У учеников должна быть заложена привычка контролировать и оценивать свои действия с самых первых шагов обучения.

Самоконтроль является важным умением для осуществления управления процессом своего учения, психолого-педагогическая сущность которого состоит в умении соотнести полученный результат с поставленной целью. Это анализ своих действий с тем, чтобы установить правильность их выполнения, это сличение с образцом или желаемым результатом.

Самоконтроль начинается там, где ребенок сам участвует в производстве контроля – в выработке её критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям.

Если в первом классе самоконтроль осуществляется преимущественно по образцу, то с возрастанием требований к учебной деятельности его формы усложняются и становятся все более независимыми от внешней опоры. В третьем классе ученик приучается к самоконтролю уже на основе приобретенного им запаса знаний.

В задачу педагога входит постепенное расширение сферы самоконтроля у детей, формирование у них разнообразных приёмов его осуществления. Ценным методическим приемом в этом плане является предоставление детям возможности упражняться в проверке работ своих одноклассников.

Контроль извне является тем обязательным условием, соблюдение которого создает необходимую основу для формирования самоконтроля. Но нужно ещё знать, как воспользоваться этим образцом, то есть уметь проконтролировать себя.

Ученые выделяют следующие **звенья в структуре самоконтроля**:

– уяснение учащимися цели деятельности и первоначальное ознакомление с конечным результатом и способами его получения, с которыми они будут сравнивать применяемые ими приемы работы и полученный результат. По мере овладения данным видом работы, знание образцов будет углубляться и совершенствоваться;

– сличение хода работы и достигнутого результата с образцами;

– оценивание состояния выполняемой работы, установление и анализ допущенных ошибок и выявление их причин (констатация состояния);

– коррекция работы на основе данных самооценки и уточнение плана ее выполнения, внесение усовершенствований.

Основными методами и приёмами формирования умений контроля и самоконтроля являются:

– сверка с написанным образцом;

– проверка по инструкции;

– взаимопроверка с товарищем;

– коллективное выполнение задания и коллективная проверка;

– сочетание коллективной и индивидуальной работы;

– выполнение задания по алгоритму;

- проверка с помощью сигнальных карточек;
- подбор нескольких способов выполнения задания и выбор самого рационального.

Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей № 34» г. Майкопа в 3 классе «А». Экспериментальное исследование было направлено на выявление у младших школьников уровня сформированности умений контроля и самоконтроля и определение содержания работы по проведению занятий, направленных на их формирование.

Для определения уровня сформированности умений контроля и самоконтроля были подобраны следующие методики:

Методика № 1 «Рисование бус» (методика И.И. Аргинской), которая позволяет выявить количество условий, которые ребенок может удержать в процессе деятельности при восприятии на слух.

Методика № 2, направленная на определение уровня саморегуляции.

Методика № 3, которая была направлена на определение уровня сформированности конкретных способов учебной деятельности, в том числе сформированность способов контроля и их качественной характеристики.

Анализ результатов исследования показал, что у учащихся умения контроля и самоконтроля сформированы на недостаточном уровне. По уровню сформированности этих умений класс можно разделить на 3 группы: учащиеся, у которых контроль проявляется только в случае, если учитель ставит такую задачу – 8 человек – низкий уровень (27%); учащиеся, у которых умение самоконтроля развито крайне незначительно – 13 человек – средний уровень (43%); учащиеся, у которых самоконтроль сформирован в достаточной степени – 9 человек – высокий уровень (30%).

Эти результаты потребовали определения содержания работы учителя начальных классов по формированию умений контроля и самоконтроля у учащихся данного класса.

Содержание работы включает в себя 15 занятий, с кратностью проведения 1-2 раза в неделю, длительность каждого занятия 1 академический час.

Содержание работы включает игры и упражнения. **Игры:** «Сохрани слово в секрете», «Сделай так же», «Рисуем по подсказке», «Я справлюсь» и другие.

Упражнения: 1. Пропускать (не читать) все слоги, начинающиеся на звук [п] или [к] или на гласный звук. Вместо этого надо произносить слово «лишний»; 2. Менять в слогах звук [п] на звук [с]; 3. Слоги, оканчивающиеся на гласный, читать наоборот и другие.

Ожидаемыми результатами реализации разработанного содержания работы является сформированность умений контроля и самоконтроля в учебной деятельности.

Таким образом, в начале обучения в школе овладение умениями контроля и самоконтроля выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче. И только постепенно, благодаря многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении, контроль и самоконтроль превращаются в необходимый элемент учебной деятельности, включенные в процесс его выполнения, и проявляются как «составные части» учебной деятельности.

Список литературы:

1. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1999. – 114 с.
2. Королькова В.А. Дневник школьника как средство развития самоконтроля и самооценки у младших школьников // Начальная школа. – 2018. – №9. – С. 10-12.
3. Кузнецов В.И. Контроль и самоконтроль – важные условия формирования учебных навыков // Начальная школа. – 2016. – № 2. – С. 36-39.
4. Романова О.Н. Формирование у школьников учебных действий самоконтроля и самооценки // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – №12. – С. 38-42.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Шаова Эмма Азаматовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Семья есть общечеловеческая ценность, значение которой в формировании и развитии подрастающего поколения, а стало быть, и всего общества огромно и неоспоримо. Это специфический социальный институт, в котором переплетаются интересы общества, членов семьи в целом и каждого из них в отдельности. Будучи первичной ячейкой общества, семья выполняет функции, важные для общества, необходимые для жизни каждого человека.

Под функциями семьи понимают направления деятельности семейного коллектива или отдельных его членов, выражающие социальную роль и сущность семьи. Выделяют следующие функции семьи: продолжение рода (репродуктивная), хозяйственная, восстановительная (организация досуга, рекреативная), воспитательная. Между функциями существует тесная связь, взаимозависимость, взаимодополняемость, поэтому какие-либо нарушения в одной из них сказываются и на выполнении другой.

На наш взгляд, воспитательная функция является важнейшей из функций, заключающаяся в духовном воспроизводстве подрастающего поколения. По образному и меткому выражению философа Н.Я. Соловьева, «семья – воспитательная колыбель человека» [1].

Первое, что характеризует семью как фактор воспитания, - это ее воспитательная среда (климат), в которой естественно организуется жизнь и деятельность ребенка. Известно, что человек уже с младенческого возраста развивается как существо социальное, для которого среда является не только условием, но и источником развития. Взаимодействие ребенка со средой, и прежде всего с социальной средой, микросредой, усвоение им «созданной человечеством культурой» играют первостепенную роль в его психическом развитии, становлении его личности. Семейный климат, будучи для ребенка первой культурной нишей, многогранен, он включает в себя предметно-пространственное, социально-поведенческое, событийное, информационное окружение ребенка.

Воспитательный процесс в семье имеет свои особенности и включает: домашний труд, соблюдение семейного бюджета, работу, учебу, отдых и т.д. Воспитательные возможности семьи находятся в прямой зависимости от присутствующего в ней психологического, духовно-нравственного и воспитательного климата, стабильности супружеских отношений, взаимоотношений детей и родителей.

Воспитательный климат семьи выступает в качестве первого и очень важного фактора, определяющего особую значимость семейного воспитания в формировании личности ребенка, делает его приоритетным по сравнению с другими воспитательными институтами (детский сад, школа, детский дом и др.). Эта особенность строится на кровном родстве, и ее «проводниками» являются родительская любовь к детям и ответные чувства (привязанность, доверие, нежность) детей к родителям.

Однако практика семейного воспитания показывает, что воспитательная среда в семье не всегда бывает «качественной». Это происходит в силу того, что одни родители не умеют растить и способствовать развитию собственных детей, другие не хотят, третьи не могут в силу каких-либо жизненных обстоятельств (тяжелые болезни, потеря работы и средств к существованию, аморальное поведение и др.), четвертые просто не придают ему должного значения. Следовательно, каждая семья обладает большими или меньшими воспитательными возможностями, то есть – воспитательным потенциалом.

Ведущим компонентом воспитательного потенциала семьи являются внутрисемейные отношения, играющие особую роль в формировании личности ребенка. Разрушение стойких эмоциональных контактов с постоянными лицами – уникальных отношений любви, близости, родства, привязанности, – характерных исключительно для семьи и тем самым отличающих ее от других институтов социализации, неизбежно влечет за собой искажение социальных стереотипов поведения в семье, которые ребенок «перенесет» во взрослую жизнь.

С большой долей вероятности можно прогнозировать, что такой ребенок во взрослом состоянии с трудом будет создавать гармоничную устойчивую семью. По данным исследований педагогов – Бондаревской Н.В., Иванцовой А., Лебедевой П.А., и психологов Кащенко В.П., Ковалева С.В., Слободчикова В.И., дети, воспитанные в конфликтной семье, оказываются плохо подготовленными к семейной жизни; браки, заключенные выходцами из таких семей, распадаются значительно чаще [2,3].

Анализ научной литературы по вопросам изучения воспитательной среды в семье выявил, что наиболее полный перечень кризисных явлений, пагубно влияющих на формирование личности ребенка, представлен в работе М.В. Сияновой. В частности, она выделила: разрушены нравственные представления о браке и семье, повреждены устои семьи, утрачено традиционное восприятие родительства и детства, деформация семейного воспитания, проблемы детства, проблемы общественного воспитания.

Научный анализ воспитательной среды семьи, с точки зрения психологов, педагогов, социологов позволил выделить в нем несколько важнейших компонентов, от сформированности которых будет зависеть формирование личности в семье:

- умение родителей придать целевую направленность той или иной социальной ситуации;
- социальные ценности и атмосфера семьи;
- воспитание в семье сугубо индивидуально, конкретно, персонализировано;
- семья предоставляет ребенку разнообразные поведенческие модели, на которые он будет ориентироваться, приобретая свой собственный социальный опыт;
- семья определяет первые контуры складывающегося у ребенка образа мира, формирует соответствующий образ жизни;
- семья является организатором разнообразных видов деятельности детей;
- мера усилий ребенка должна соответствовать мере его возможностей.

В жизни отдельных людей семья многолика, поскольку межличностные отношения имеют много вариаций, широкий диапазон проявлений. Для одних семья – оплот, надежный эмоциональный тыл, средоточие взаимных забот, радости; для других – своего рода поле брани, где все ее члены бьются за собственные интересы, рана друг друга неосторожным словом, невыдержанным поведением. Однако понятие счастья подавляющее большинство живущих на земле связывают, прежде всего, с семьей: счастливым себя считает тот, кто счастлив в своем доме.

Для грамотной, эффективной и целенаправленной организации воспитательной среды в семье, родители должны основываться на ряд исходных положений воспитания в семье. Эти положения выражаются в принципах воспитания в семье. К ним относят следующие принципы: целенаправленность, научность, гуманизм и уважение к личности ребенка, гуманность, планомерность, последовательность, непрерывность, комплексность и систематичность, согласованность в воспитании.

Построение процесса домашнего воспитания в соответствии с рассмотренными принципами позволит родителям грамотно руководить познавательной, трудовой, художественной, физкультурной и другой деятельностью детей, следовательно, эффективно содействовать их развитию.

Список литературы:

1. Недвецкая, М.Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвецкая // Начальная школа. – 2007.
2. Скребцова М.А. Беседы по семейному воспитанию в школе // М.А. Скребцова, М.М. Лопатина – Учитель, Волгоград, 2008.

3. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ
РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОПРОЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА
ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС.
ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ.2022/2023»)**

*Шеожева Альбина Айдамировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Данный проект является логическим продолжением экологического проекта «Реанимация ненужных вещей» в рамках федеральной программы «СИРИУС. ЛЕТО: начни свой проект. 2021/22» на платформе взаимодействия «Школа – ВУЗ».

Целями и задачами нашего проекта повышение уровня компетенций обучающихся образовательных учреждений в сфере экологического просвещения, привлечь внимание студентов и школьников к проблеме экологического просвещения в нашем регионе, а также к способам уменьшения своего экологического следа, осуществление специальной подготовки учащихся в сфере эко-просвещения через использование инструментов инфографики.

Так же проект направлен на развитие уровня исследовательских умений у школьников и студентов, экологического сознания обучающихся, причем особое внимание уделяем повышению уровня экологического сознания при использовании инструментов инфографики.

Исследовательские умения – это готовность к осуществлению исследовательской деятельности на основе использования знаний и жизненного опыта, с осознанием цели, условий и средств деятельности, направленное на изучение и выяснение процессов, фактов, явлений.

В общеобразовательной школе исследовательская деятельность обучающихся относится к технологиям дополнительного образования, поскольку имеет два обязательных для дополнительного образования признака: гибкие образовательные программы, выстраиваемые в соответствии с индивидуальными способностями учащегося; разработка индивидуальных форм работы и образовательной траектории.

Экологические проекты реализуются в зависимости от индивидуальных возможностей учащихся, материально-технической базы школы, личных предпочтений. Проекты адаптируются и модифицируются учащимися, дополняются их собственными взглядами, формулируются новые идеи. Проектная работа может проводиться в рамках урока как выполнение домашнего задания, а также во внеурочной деятельности.

Главный ожидаемый результат проектной работы – это приобретение и развитие новых исследовательских умений и навыков. К основным результатам освоения проектной деятельности относятся: умение работать с разными источниками информации, научно-популярной литературой, анализировать и оценивать информацию, осваивать приемы исследовательской и проектной деятельности, включая умение выдвигать проблему и формулировать гипотезу; умение проводить эксперименты, делать выводы, защищать свои идеи перед аудиторией; владеть ИКТ компетенциями для получения дополнительной информации при оформлении результатов исследовательской деятельности в виде презентации; способность корректно вести диалог в дискуссии.

Формирование исследовательских навыков и образовательных компетенций направлено на осуществление проектно-исследовательской деятельности. В ходе выполнения экологических проектов у школьников формируются навыки правильного оформления результата и формулировки

соответствующих выводов. Учащиеся приобретают умения анализировать, осуществлять рефлексию. Исследовательская работа стимулирует ребенка к поисковой активности, учитывая его интересы и потребности, позволяет самоутвердиться и самореализоваться в социально-значимой деятельности.

В рамках реализации задач проекта проведены следующие мероприятия, способствующие формированию у участников проекта ««Экопросвещение школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK mini Apps» (на платформе Всероссийской образовательной инициативы «Сириус. Лето: Начни свой проект.2022/2023»).

Участница проекта, Свистунова Юлия, студентка Адыгейского педагогического колледжа им. Х. Андрухаева, актуализировала тему, которая затрагивает экологические проблемы всего мира - «Загрязнение воды». Подготовила по теме мастер-класс для учащихся 3 класса ГБОУ РА «Адыгейская республиканская гимназия». На занятии использовались приемы развития технологии критического мышления: «Кластер», «Инсерт», «Мозговой штурм» и т.д. В качестве продукта совместной деятельности изготовили вместе с детьми плакат с использованием инфографики и статистических данных. В процессе групповой работы, которую организовала студентка, узнали об основных источниках загрязнения воды, как человек может повлиять на решение проблемы загрязнения и сделали для себя выводы.

19 февраля 2023 г. вся планета отмечает «Всемирный день защиты китов и морских млекопитающих». Эту важную тему осветили наши студенты Доброграда-01, а также наставники и участники проекта «Сириус.Лето: Начни свой проект». Встреча прошла в 3 «В» классе ГБОУ РА «Адыгейская республиканская гимназия». На мероприятии коучи, используя технологию критического мышления «мозговой штурм», расширили представления детей об экосистеме «море», «океан»; сформировали представления о животных, находящихся «в опасности», развили навыки познавательной и творческой деятельности с использованием инфографики. Ребята узнали много нового и интересного о китах, об их особенностях, о проблеме загрязнения океанов и как человек причастен к исчезновению многих видов млекопитающих. В ходе организованной групповой деятельности дети создали инфографические значки «Сохрани океан и его жителей» и сделали совместно поздравительную открытку.

Следуя датам экологического календаря, 20 марта 2023 г. отмечали «Всемирный день Земли». Знаменательная дата посвящена защите окружающей среды и сбережению природных богатств нашей планеты.

По традиции в международный день Земли принято проводить экологические мероприятия и поэтому участники под руководством наставников проекта «Сириус. Лето. Начни свой проект» (Лабода Алена, Шеожева Альбина) подготовили для учеников Адыгейской республиканской гимназии мастер-класс «Сумка «эко» - аксессуар для тех, кто ценит жизнь».

На мероприятии мы вновь затронули экологические проблемы Земли; провели викторину «Правила поведения в лесу»; рассказали детям о такой современной проблеме, как утилизация мусора и как бороться с этой проблемой. Замечательным итогом встречи стало проведение мастер-класса по изготовлению «эко сумки», при изготовлении которых дети осознали, что, отказавшись от одноразовых пакетов, они вносят свой вклад в спасение Земли, ведь каждый выброшенный пакет – это удар по экологии планеты. Очень важно, что дети работали в группах, чтобы каждый смог вложить свою частичку добра и уважения к природе в создании сумки. По завершению мастер-класса, ребята презентовали свои уже оформленные сумки, было видно, как они погрузились в творчество и воображение и тем самым остались довольны.

Творческая группа с наставником 2 курса факультета педагогики и психологии Шеожевой Альбины и участником – студенткой «Адыгейского педагогического колледжа им. Х. Андрухаева, Свистуновой Юлей, реализующая проект «ЭКОпросвещение школьников через использование инструментов инфографики «5R – твой выбор уменьшить экологический след» продолжают свою работу и уже находятся на завершающем этапе своей работы.

Нами ведётся процесс осуществления сбора материала и информации для создания онлайн-карты по местам приема различных видов отходов в городе Майкопе. Команде удалось найти пункты приёма в городе Майкопе по сбору бумаги, стекла и картона и т.п. Эти адреса нанесены на

карту г. Майкопа, в дальнейшем мы планируем перенести эту он-лайн карту в приложение VK Mini Apps для дальнейшего распространения и популяризации идеи утилизации бытовых отходов.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Шеожеева Альбина Айдамировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бзуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Современное общественное развитие России остро поставило задачу духовного возрождения нации. Перед нашим обществом стоит важнейшая цель – формирование духовно-нравственной личности, гражданина и патриота нашей Родины. Это означает, что нам, россиянам, очень важно, каким будет человек будущего, в какой мере он освоит две важнейшие роли – роль гражданина и роль патриота.

Воспитание гражданина не только социальная проблема, но и важная задача педагогической науки и практики. Учителя считают эту проблему основной в учебно-воспитательной работе и чтобы её решать, нужно ясно представлять с чего начать, как педагогически грамотно выстроить процесс гражданского воспитания в каждой возрастной группе школьников и системе обучения в целом, решить вопросы преемственности.

Проблеме гражданского воспитания посвящены работы многих выдающихся педагогов: В.А. Сухомлинского, А.А. Ухтомского, И.Ф. Харламова и психологов Л.С. Выготского, О.В. Лебедевой, Н.Ю. Синягиной. Они выявили сущность основных теоретических понятий гражданского воспитания, указали способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм и методов. Главным показателем воспитания человека как гражданина является гражданственность, которая включает в себя ряд компонентов [1].

На основе анализа психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы общеобразовательных школ была определена и сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в выявлении педагогических условий формирования гражданского воспитания детей младшего школьного возраста с учётом требований общества и интересов личности.

Целью исследования является исследование педагогических условий формирования гражданского воспитания детей младшего школьного возраста.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие **задачи**:

- Выявить сущность и особенности гражданского воспитания младших школьников.
- Провести диагностику уровня гражданской воспитанности младших школьников.
- Разработать научно-методические рекомендации по развитию гражданского воспитания младших школьников.

Для воспитания гражданина необходимо учитывать общие возрастные особенности и опираться на индивидуальный уровень, путь и темп развития каждого. В этом педагогу поможет диагностика, с помощью которой можно определить актуальный уровень развития школьника, его возможности, выстроить перспективы, а в случае необходимости провести коррекцию в его сознании, поведении.

Гражданственность формируется в процессе усвоения нравственных и правовых норм сознания, развития чувств и поведения, т.е. в ходе накопления социально-нравственного опыта, являющегося результатом воспитательного воздействия школы, семьи, всего образовательного пространства и в результате самовоспитания.

Теоретический анализ литературы позволил нам выявить, что гражданственность – целостное качество; его можно представить как определённую систему единого общего и составляющих его элементов [2]. Эти составляющие можно условно подразделить на качества: нравственные, деловые, правовые. Нравственные качества: добро, зло, милосердие, честь, справедливость. Деловые качества: активность, ответственность, трудолюбие, дисциплинированность. Правовые качества: права, обязанности, законопослушность.

На современном этапе наиболее эффективными для решения задач гражданского воспитания являются такие формы учебно-воспитательной работы, как интегрированные и нетрадиционные уроки; классный час; коллективно-творческая деятельность (КТД); игровые формы; социальные проекты школьников; краеведческая работа. Воспитание гражданственности у подрастающего поколения призвано дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России гражданского общества. Гражданское воспитание младших школьников в настоящее время очень актуально, так как именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент формирования человека-гражданина.

Педагогический эксперимент осуществлялся нами в естественных условиях образовательного процесса с детьми младшего школьного возраста в МБОУ «Майкопская гимназия № 22». В эксперименте принимало участие 27 учеников 2 класса.

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы решались следующие задачи:

- 1) выявить и раскрыть критерии гражданской воспитанности младших школьников;
- 2) подобрать диагностические методики, позволяющие изучить соответствующие критерии;
- 3) провести диагностику исходного уровня гражданской воспитанности у младших школьников.

Для изучения когнитивного компонента гражданственности и патриотизма младших школьников мы предложили 27 ученикам 2 класса выполнить по методике Л.Н. Боголюбова тест «Выявление уровня гражданственности и патриотизма младших школьников» (по списку 27 учеников). На выполнение заданий отводилось 15 минут, обучающиеся работали индивидуально.

О сформированности когнитивного компонента гражданственности и патриотизма можно судить по следующим уровням:

высокий уровень: младшие школьники обладают большим багажом знаний, проявляют особую любознательность в области истории, такие дети испытывают любовь и уважение к своим предкам – **8-10 баллов;**

средний уровень: младшие школьники при изучении того или иного материала отмечают, что узнавать новое о своей стране им очень интересно, занимательно, но им интересны лишь отдельные факты, такие дети не всегда серьёзно относятся к выполнению своего долга перед Отчеством, у них наблюдаются пробелы в знаниях, связанные с историей и символикой своей страны – **5-7 баллов;**

низкий уровень: младшие школьники не обладают большим багажом знаний, не проявляют особую любознательность в области истории, такие дети не испытывают любовь к своей стране – **1-4 балла.**

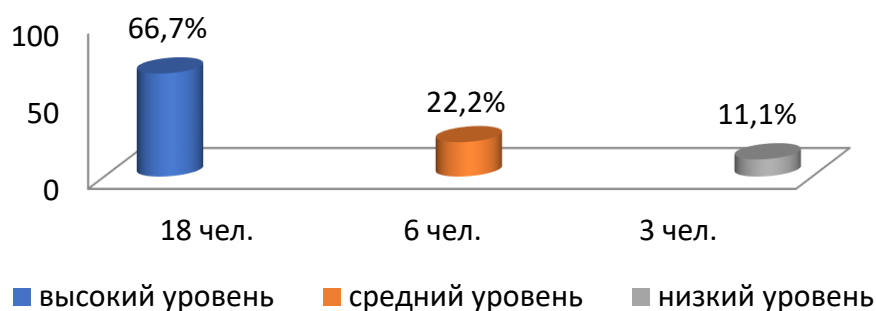


Рис.1. Результаты анкетирования

В результате у 66,7% детей (18 чел.) – высокий уровень гражданственности и патриотизма, у 22,2% (6 чел.) – средний уровень, детей с низким уровнем оказалось 11,1% (3 чел.)

Для выявления общей картины сформированности когнитивного компонента гражданственности и патриотизма у детей младшего школьного возраста нами использовались также *сопутствующие методы*: педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности, беседа с учителем.

Классному руководителю Дудка Елене Николаевне были предложены следующие вопросы, на которые были получены ответы:

«Главной целью, по моему мнению, как классного руководителя, по гражданско-патриотическому воспитанию является создание условий для формирования у детей бережного отношения к семейным и народным традициям, обычаям, уважения к близким, историческому прошлому страны, любви к Родине, к родному краю.

Исходя из этого, определяю задачи:

1. Формирование сплоченного детского коллектива.
2. Приобщение детей к истории родного края.
3. Формирование представления об историческом прошлом края, пробуждение интереса к малой родине.
4. Воспитание уважения к национальным традициям своего народа, культуры общения, бережного отношения к духовным богатствам родного края.
5. Укрепление взаимодействия семьи и школы в интересах развития личности ребенка и профилактики асоциального поведения учащихся.
6. Создание благоприятных условий для сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей, формирование потребности в здоровом образе жизни.

Приоритетными направлениями в своей воспитательной работе считаю патриотическое и духовно-нравственное. Убеждена, что нравственность, патриотизм и интеллект тесно взаимосвязаны» – сказал учитель.

Применение выше описанного диагностического инструментария позволило получить материал о состоянии проблемы нашего исследования. Полученные нами результаты констатирующего этапа эксперимента занесены в табл. №1 и позволили сделать следующий вывод: большинство детей имеют высокий и средний уровни развития гражданственности и патриотизма.

Формирование интереса к духовной культуре своего народа, воспитание национальной гордости, уважения к прошлому народа осуществляется путем развития на основе народных педагогических принципов. Обращение к сокровищам русского фольклора плодотворно влияет на развитие интеллекта, обогащает нравственно, способствует формированию гражданского и национального самосознания, помогает детям осознать себя хранителем своей культуры.

Задача школы, педагога заключается в обеспечении школьнику успеха в его деятельности, направленной на воспитание себя как гражданина своей страны. Психологическую сущность этого процесса составляет формирование положительной мотивации учащихся, при которой потребность быть полезным обществу, народу, Родине является нравственным стержнем личности.

Список литературы:

1. Иванова, Н.А. Вклад советских ученых в развитие гражданского воспитания в России / Н.А. Иванова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. Науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 21-23. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7180/>.

2. Седова, Н.Е. Теоретико-методологические основы гражданского и патриотического воспитания младших школьников через организацию краеведческой деятельности Ч. 2 / Н.Е. Седова // Информ-образование. – 2021. – № 2. – С. 1-56.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Шилько Алина Ивановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

В современном обществе толерантность рассматривается как одно из оснований конструктивного общения между людьми во всех сферах общественной жизни и призвана выступать как норма гражданского общества. При этом толерантность рассматривается как целостное проявление личности, выражающееся в позитивном взаимодействии членов общества, на основе сохранения индивидуальности каждого, взаимного уважения и равноправия сторон. Любое нарушение принципов толерантности с любой стороны ведет к дисгармонии и разрушению общества, поэтому современное общество выдвигает социальный заказ на разработку методов и приемов работы по формированию толерантности у членов общества.

В отечественной педагогике вопросы межэтнической толерантности исследуются, в основном, в контексте изучения феномена межнационального общения. Исследование же педагогических аспектов толерантности и ее формирования значительно отстает от исследований ее философского, этического и психологического аспектов. Анализ научной литературы, посвященной поликультурному образованию и воспитанию детей младшего школьного возраста, свидетельствует о том, что главным образом, исследуются вопросы формирования культуры межнационального общения, а проблема формирования межэтнической толерантности у младших школьников все еще остается малоизученной.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества» [2].

Внеурочная деятельность в школе позволяет реализовать требования стандарта (ФГОС НО) в полном объеме и организуется по пяти направлениям развития личности: спортивно-оздоровительном, духовно-нравственном, социальном, общеинтеллектуальном, общекультурном [1].

Необходимость и возможность эффективного формирования межэтнической толерантности у младших школьников обуславливается их возрастными особенностями и характером проявления индивидуальных качеств личности в этом возрасте (Ю.В. Бромлей, Э.К. Сулова. Г. Крайг и др.). Такие особенности детей этого возраста, как подчинение старшим, доверительность, открытость, стремление к подражанию, послушание, исполнительность способствуют быстрому освоению существующих в обществе норм и стереотипов социальных, в том числе межэтнических, взаимоотношений. Поэтому младший школьный возраст можно считать сензитивным периодом для формирования межэтнической толерантности. Теоретический анализ обозначенной проблемы позволил выявить реально существующие **противоречия** и актуализировать **проблему исследования**: каковы педагогические условия формирования межэтнической толерантности младших школьников.

Цель исследования: изучить педагогические условия и разработать программу, способствующую формированию межэтнической толерантности младших школьников во внеурочной деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить степень разработанности в научной психологии, педагогике и социологии проблемы воспитания межэтнической толерантности младших школьников.

2. Провести эмпирическое исследование уровня сформированности межэтнической толерантности младших школьников.

3. Разработать программу формирования межэтнической толерантности младших школьников во внеурочной деятельности.

Теоретический анализ литературы позволил нам выявить **педагогические условия** формирования межэтнической толерантности младших школьников во внеурочной деятельности:

- использовать диагностику, позволяющую своевременно определить уровень сформированности межэтнической толерантности;

- организовать их активную и социально значимую мультикультурную деятельность;

- реализовать программу, включающую использование положительных примеров из жизни и деятельности людей различных национальностей, задач с различными ситуациями нравственного характера, игр, в ходе которых они должны будут приспосабливаться к особенностям действий друг друга.

Базой исследования послужила МБОУ «СОШ № 3» г. Майкопа.

Исследование было проведено в три этапа.

На основе проведенного теоретического анализа проблемы понимания толерантности можно сделать выводы:

9. Основными характеристиками толерантности являются: сохранение собственной индивидуальности в процессе общения; способность в другом видеть именно другого; открытость в общении, основанная на принятии другого таким, каков он есть; забота о другом; взаимное сотрудничество на основе равных прав каждого.

10. В структуре межэтнической толерантности как характеристике личности целесообразно выделить три взаимосвязанных и взаимозависимых компонента: а) когнитивный (знание человеком своей и инокультур, знание общечеловеческих ценностей; признание равноправия и равнозначности всех этнокультур); б) эмоциональный (эмоционально-ценностные отношения к людям другой национальности, чужим мнениям, культуре, традициям, обычаям и т.п.); в) деятельностный (поведение человека на основе взаимоуважения и взаимного согласия с людьми другой национальности в целях позитивного сотрудничества с ними).

Для подтверждения теоретических положений исследования была организована экспериментальная работа.

Решение проблемы формирования межэтнической толерантности младших школьников требует изучения уровня сформированности наиболее характерных проявлений этого феномена и степени подготовленности учителей к процессу формирования межэтнической толерантности.

В экспериментальной работе принимала участие экспериментальная группа учащихся – 30 школьников 4 класса. В целом национальный состав школьников, участвовавших в экспериментальной работе, представлен соотношением: 58% - русские дети, 42% - школьники другой национальности. Из них было 56,7% русских детей; 43,3% - другой национальности, в том числе коренной (адыгейской) – 13,3%. Подбирая диагностические методики, мы опирались на выделенные нами на основе анализа научной литературы структурные *компоненты* межэтнической толерантности, на основе которых были определены показатели ее сформированности у младших школьников: *когнитивный, эмоциональный, деятельностный*.

Для каждого показателя были определены *уровни*: высокий, средний и низкий, а также *критерии* их определения.

На разных этапах экспериментальной работы использовались различные методики, обеспечивающие достоверные результаты исследования: методики изучения знаний о культурном разнообразии мира (опрос-анкета, «незаконченные предложения»), метод включенного наблюдения (фиксация доминирующего поведения учащихся в характеристиках степени активности), изучение продуктов деятельности детей, а также методы выявления эмоционального и деятельностного компонентов межэтнической толерантности (тестирование, решение проблемных ситуаций нравственного содержания).

Изучение уровня сформированности межэтнической толерантности у младших школьников показало, что в целом у учащихся начальной школы преобладает средний (36,7%) и низкий уровень (43,3%), к высокому уровню можно отнести лишь 20%.

Для решения выявленных проблем был осуществлен *формирующий этап*. В соответствии с задачами исследования была выстроена система методов и форм внеурочной работы, направленных на усвоение мультикультурного материала на когнитивном уровне (беседы, примеры, демонстрации и т.п.), на эмоциональном уровне (игры, экскурсии, кружковые занятия), на деятельностно-поведенческом уровне (формы социально значимой деятельности). В целом были выбраны те формы и методы, которые максимально направлены на формирование действий, совершение осознанных поступков. С этой целью нами была поставлена задача: организовать систематическую и планомерную внеурочную работу с детьми, позволяющую вовлечь учащихся в разнообразную индивидуальную и коллективную социально и личностно значимую работу.

Реализация разработанной нами программы по формированию межэтнической толерантности младших школьников, организованная во внеурочной работе, способствовала раскрытию индивидуальных особенностей личности, формированию личностного отношения к усваиваемым в ходе этой деятельности нравственным, культурным нормам, позволила им приобщиться к общечеловеческим ценностям, сформировала основы межкультурного общения, способствующие взаимопониманию и сотрудничеству с представителями других культур.

Список литературы:

1. Мазуренко С. В. Организация внеурочной деятельности в рамках ФГОС второго поколения. URL: http://region56.ucoz.ru/load/razvitie_uchebno_issledovatelskoj_dejatelnosti_uchashhikhsja_nachalnoj_shkoly_na_urokakh_muzafarova_s_b/5-1-0-182.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования /Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение. – 2010. – 31 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

*Юдина Алина Александровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Актуальность и научная значимость настоящего исследования обусловлены необходимостью решения задач, предусмотренных «Концепцией долгосрочного развития Российской Федерации», в которой подчеркивается, что возрастание роли человеческого аспекта является одним из основных факторов экономического развития страны. В национальной образовательной инициативе отмечается, что модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам.

В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти качества должны формироваться с детства.

Проблема разработки новых подходов к развитию ключевых компетенций личности школьников, созданию оптимальных условий для становления ее целостности и раскрытия творческого потенциала, воспитания эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающему миру отразились в следующих документах: Закон Российской Федерации «Об образовании», национальная образовательная инициатива, «Концепция духовно-нравственного воспитания

российских школьников», «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Особый акцент в этих документах сделан на проблеме позитивной социализации подрастающего поколения и формировании у него ключевых компетенций.

Социализация, развитие социальной компетенции как ключевого системного ядра взаимодействия человека с субъектами социума, напрямую зависят от агентов социализации, от окружающей среды.

Нами проанализирована сущность таких категорий как «социализация», «компетенция». В нашем исследовании также важной категорией является «социальная компетенция», включающая эти понятия. Анализ научной литературы даёт основание констатировать, что сущность этого интегративного понятия многогранна по содержанию и рассматривается исследователями с разных точек зрения. Отправной точкой в этом понятии, несомненно, является категория «социализация», «социальный».

Формирование компонентов социальной компетенции должно быть распределено во времени и вестись непрерывно. На каждом этапе целесообразно сосредотачивать внимание агентов социализации на формировании одного приоритетного для отдельного возраста компонента социальной компетенции. Для успешного формирования этого компонента должна быть организована соответствующая ему воспитательно-образовательная среда.

Эффективность формирования социальной компетенции подростков обеспечивается реализацией совокупности психолого-педагогических условий: наличие дополнительной образовательной программы «Ступени роста», создание скоординированной открытой образовательной среды, способствующей формированию социальной компетенции, взаимодействие подростков с другими институтами социализации, работа с педагогическим коллективом школы по подготовке его к формированию социальной компетенции учащихся.

Опытно-экспериментальную проверку эффективности реализации спроектированной системы формирования социальной компетенции подростков можно проводить с помощью диагностического инструментария, определяющего направленность мотивации подростков на взаимодействие и сотрудничество, владение знаниями о способах решения социальных задач, о правилах и нормах поведения, об умениях действовать в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

Экспресс-диагностика социальных ценностей личности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов);

Определение социальной креативности личности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов);

Диагностика интерактивной направленности личности (Н. Е. Щуркова в модификации Н. П. Фетискина);

Социально-перцептивная дифференциация малых групп.

Целью экспериментальной работы по исследуемой проблеме была проверка результативности формирования социальной компетенции подростков.

На констатирующем этапе работы по проблеме формирования социальной компетенции основной задачей была диагностика и анализ исходного состояния сформированности социальной компетенции подростков, и в частности, одного из её компонентов – компетенции социального взаимодействия.

Экспериментальные срезы показали, что у учащихся экспериментальной и контрольной групп недостаточно сформированы основные компоненты компетенции социального взаимодействия: социальные ценностные ориентации, уровень социального творческого потенциала, ориентация на взаимодействие и сотрудничество.

Как показали исследования, уровни сформированности компонентов социального взаимодействия учащихся при стихийном специально не запланированном процессе развития социальной компетенции практически мало чем отличаются.

Отсюда следует, что для повышения уровня формирования социальной компетенции

подростков этот процесс должен быть теоретически обоснован и заранее спроектирован как по содержанию, так и по методике формирования.

На формирующем этапе исследования был разработан и реализован комплекс организационно-педагогических условий формирования компетенции социального взаимодействия подростков.

Разработанная и апробированная в ходе исследования программа дополнительного образования подростков «Ступени роста» направлена на формирование у учащихся компонентов компетенции социального взаимодействия через систему работы с подростками.

Определение компонентов компетенции социального взаимодействия: когнитивного, мотивационного, деятельностного и аксиологического, а также критериев их сформированности, позволило подобрать методы, формы и средства для работы с учащимися по разработанной программе дополнительного образования для подростков «Ступени роста».

Программа по формированию социальной компетентности подростков «Ступени роста» должна удовлетворять познавательные и коммуникативные интересы подростков, а также формировать навыки принятия самостоятельного решения, осознанного и ответственного выбора, умение находить контакт с людьми, действовать в интересах коллектива.

Работа подростков по программе должна способствовать развитию навыков общения, взаимодействия, умений включаться в любую деятельность, оказывать положительное влияние на людей, занимать лидерские позиции, проявляя в то же время толерантность и уважение к окружающим.

Актуальность программы состоит в том, что она способствует формированию социально-активной личности, ориентированной на эффективное социальное взаимодействие.

Реализация в воспитательном процессе подростков программы дополнительного образования «Ступени роста» и разработанных психолого-педагогических условий способствует формированию социальной компетенции подростков. То есть: способствует повышению уровня социальных ценностных ориентаций, уровня социальной креативности личности и развитию лидерских качеств. Также способствует формированию личного социального опыта на основе ориентации на сотрудничество и взаимодействия в составе малых групп.

Задачей обобщающего этапа стала обработка и систематизация полученных данных, их анализ и подтверждение продуктивности осуществленной экспериментальной работы. В исследовании определены методические подходы к эффективной реализации программы «Ступени роста» в школе, приведён опыт реализации деятельностного и компетентно-ориентированного подходов при работе с подростками. В соответствии с требованиями системного подхода были представлены приёмы и методы формирования социальной компетенции подростков.

В работе установлено, что формированию социальной компетенции подростков в значительной степени способствует система вовлечения их в разнообразную деятельность, способствующую приобретению учащимися опыта личной ответственности, опыта самостоятельной деятельности и продуктивного взаимодействия, способности решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях, что и составляет основу социальной компетенции подростков.

Подводя итоги экспериментальной работы, можно констатировать, что проведенный в ходе исследования анализ и реализация психолого-педагогических условий позволили обосновать формирование социальной компетенции подростков, что свидетельствует об эффективности проделанной работы.

Список литературы:

1. Гущина, Т.Н. Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков / Т.Н. Гущина. – М.: АРКТИ, 2008. – 142 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru (дата обращения: 27.03.2023). – 20 с.

3. Ярулов, А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2005. – №2. – С. 97 – 127.

ПРЕДМЕТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Абдырахманова Д. А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Мотивация учения складывается из многих изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установка новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

Для повышения мотивации к изучению русского языка как иностранного используются различные методы и приемы. Однако повышение мотивации возможно не только в процессе организации урока русского языка как иностранного, но и в процессе организации и проведения внеклассной работы.

Одна из задач внеклассных мероприятий состоит в обогащении обучающихся новыми, интересными фактами, понятиями, отражающими различные стороны жизни человека и общества. Важнейшей задачей внеклассной работы с учащимися по предмету является усиление их интереса к изучению предметов специального цикла. Развитие познавательного интереса к уроку на основе внеклассной работы обеспечивается привлечением средств занимательности, знакомством с будущей специальностью и т.д.

Внеклассная работа тесно взаимосвязана с предметами специального цикла. Как показали исследования педагогов, интерес к учебной деятельности развивает у учащихся познавательные интересы, которые характеризуются стремлением учащихся к глубокому познанию нового в данном предмете, желания не оставаться на поверхности явлений.

Значение внеклассной работы в учебно-воспитательном процессе обучения непрерывно возрастает, так как она способствует более тесному увязыванию теоретических знаний с жизнью, с практикой; формирует профессиональные интересы учащихся. Реализация углубленного подхода к изучению предметов специального цикла через разнообразные формы внеклассной работы позволит развить творческие способности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, выработать устойчивый интерес к пополнению знаниями.

Особенности современного образования характеризуются системными преобразованиями, что обуславливает необходимость определения новых подходов к повышению мотивации к изучению русского языка иностранными учащимися не только в процессе учебной деятельности, но и во внеурочной. Этим объясняется актуальность данного квалификационного исследования.

Внеклассная работа, это события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые преподавателями или кем-нибудь другим для учащихся с целью непосредственного воспитательного воздействия на них. Опытные учителя знают, что очень часто интерес к предмету, выбор профессии происходит под влиянием внеклассных мероприятий.

Цель внеклассной работы – обеспечение всестороннего и гармонического развития учащихся. Это требование отвечает основной идее воспитания – воспитать человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Проблема повышения мотивации в учении возникает по каждому предмету. Однако особо остро стоит проблема повышения мотивации изучения иностранных языков, в том числе, и русского языка иностранными учащимися. При этом примечательно, что до момента изучения русского языка как иностранного и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Почти у всех есть желание владеть русским языком, уметь общаться. Но как только начинается процесс овладения русским языком, отношение учащихся к предмету меняется. Ведь этот процесс предполагает период накопления "строительного материала", стадию неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось. В результате уменьшается мотивация, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение русским языком, снижается в целом успеваемость, которая, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию.

Для повышения мотивации к изучению русского языка у иностранных учащихся во внеурочной работе используются 3 модуля методов и приемов работы, соответствующие направлениям деятельности учащихся:

I модуль – методы и приемы работы, учитывающие индивидуальные способности учащихся

II модуль – методы и приемы проблемно-творческого характера

III модуль – методы и приемы направленные на развитие личностной оценки учащихся

Эффективность предложенной модели подтверждается результатами экспериментальной проверки.

Предложенная модель использования методов и приемов позволяет повысить мотивацию учащихся к познанию русского языка, а также способствуют общему и речевому развитию учащихся, способствует развитию у них чувства самооценки, аналитической деятельности, стремления получать новые знания, умения и навыки.

Список литературы:

1. Славкин В.А. Русский язык для всех: учеб. Пособие М.: Дрофа, 2005 – 430с.
2. Словарь русского языка: в 4-х т. Под ред. А.П. Евгеньева. – 2-е изд., испр., и доп. – М.: Русский язык, 1981.
3. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М.: Просвещение, 2011.- 344с.

РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Агаджанова Ш.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп*

Русский язык как иностранный занимает важное место в системе предметов, так как он является не только объектом изучения, но и средством международного общения, ибо на уроках русского языка как иностранного приобретаются необходимые умения и навыки, с помощью которых обучающиеся могут вести межкультурную коммуникацию. Этим определяется важность и необходимость изучения русского языка как иностранного.

Период изучения русского языка как иностранного характеризуется усвоением большого количества грамматического материала, в котором одно из важнейших мест занимает изучение темы «Имя прилагательное».

Имя прилагательное - это лексико-грамматический разряд слов, являющийся самым многочисленным после имени существительного. Семантической основой имен прилагательных является понятие признака, который принадлежит предмету.

В речи имена прилагательные имеют очень важное значение — они делают ее образной, яркой, красочной.

Изучение имен прилагательных на уроках русского языка как иностранного занимает значительное место. В работе, сопровождающей раскрытие понятия «имя прилагательное» большое значение имеет применение общих положений к частным случаям, а затем и активное использование иностранными учащимися усвоенных понятий и правил в собственной речевой практике на русском языке.

Многие методисты по русскому языку как иностранному предлагают целую систему мер, способствующих усвоению имени прилагательного иностранными учащимися. В последние годы больше внимания уделяется работе не только изучения грамматического материала, но и по развитию речи иностранных учащихся на основе изучения имени прилагательного.

В связи с этим перед учителем ставится задача определения методики изучения имени прилагательного и проведения разнообразных форм и видов работ, использование разнообразных типов упражнений. Обращение к типам упражнений способствует активизации деятельности иностранных учащихся, прочности усвоения изучаемого материала, особенностей имени прилагательного, совершенствованию речевой деятельности и активного использования имен прилагательных в собственных высказываниях. Однако практика и анализ методической литературы показывает, что представлено достаточно малое количество методических разработок, на основе которых возможно осуществить повышение качества преподавания темы «Имя прилагательное» на уроках русского языка как иностранного и повысить уровень заинтересованности изучения данной темы иностранными учащимися. Этим объясняется актуальность выбранной темы.

Имя прилагательное - часть речи, обозначающая признак предмета и выражающая это значение в грамматических категориях рода, числа и падежа.

Основным лексическим значением имени прилагательного является обозначение признака, свойственного предмету.

Работа по изучению имени прилагательного на уроках русского языка как иностранного будет более эффективной, если ее проводить регулярно на каждом уроке русского языка как иностранного с применением разработанных комплексов упражнений, учитывающих психологические факторы, дидактические и методические принципы.

В связи с этим разработана методика работы с именами прилагательными на уроках русского языка как иностранного, которая включает в себя несколько комплексов упражнений тесно взаимосвязанных между собой.

1 комплекс - направлен на выяснение семантики имени прилагательного в тексте, на раскрытие их сущности отличительных признаков и включает в себя лексико-семантические упражнения:

- а) упражнения с применением наглядного приема толкования значения слов;
- б) упражнения с применением семантического способа подачи изучаемого материала;
- в) упражнения с приемом логического определения слов;
- г) упражнения по типу структурно-семантического анализа;
- д) упражнения с использованием контекстуального приема;
- е) упражнения логико-лексического характера;

2 комплекс - направлен на выявление взаимосвязи имени прилагательного с другими частями речи, а также с различными разделами школьного курса русского языка: орфографии, стилистикой и орфографии и включает в себя синтетические упражнения:

- а) лексико-грамматические;
- б) лексико-стилистические;

в) лексико-орфографические.

Представленная методика работы позволяет формировать навык использования имен прилагательных в русской речи иностранных учащихся, учитывая возрастные и психологические особенности учащихся.

В ходе экспериментальной проверки было доказано, что залогом успеха в развитии речи иностранных учащихся в процессе изучения имени прилагательного является специальная работа, проводимая на уроках русского языка как иностранного, в ходе которой учащимся предлагаются разнообразные лексические упражнения.

Работа над темой «Имя прилагательное» на уроках русского языка как иностранного с применением упражнений и приёмов будет способствовать более глубокому и осмысленному усвоению иностранными учащимися сведений об имени прилагательном, развитию у них познавательных способностей, аналитических умений, повышению мотивации к изучению русского языка.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Агаева А.Г.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Знакомство с культуроведческим материалом произведений фольклора способствует пониманию иностранными учащимися особенностей русского менталитета, этической системы ценностей русского народа, помогает проникнуться духом русской культуры и почувствовать красоту и выразительность русского слова. Фольклорные тексты представляют собой важный источник приобщения к живой разговорной речи, служат стимулом для проведения лингвострановедческой работы. Именно культуроведение помогает учащимся овладеть знаниями для адекватного общения, чтения и письма на русском языке.

Цель нашего исследования заключается в разработке методики, направленной на формирование у иностранных учащихся культуроведческой компетенции посредством изучения русского фольклора.

Культуроведением считается «учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность сведений о культуре изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке, и включаемая в учебный процесс для решения образовательных и воспитательных задач» [4].

Культуроведческий подход в методике обучения предполагает, с одной стороны, усвоение обучающимися в процессе изучения родного языка жизненного опыта русского народа, его культуры, национальных традиций, религии, с другой стороны, формирование нравственно-этических ценностей и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки

обучаемых. Такой подход предусматривает соединение языка и культуры в процессе формирования коммуникативной и культуроведческой компетенции обучающихся, обогащение их словарного запаса определённой лексикой, словами с культурным компонентом, искусствоведческими терминами, развитие связной речи, создание предпосылок общения в социально-культурной сфере [2].

Реализация культуроведческого подхода «предполагает использование базовых компонентов культурологической направленности, которые в последние годы всё чаще встречаются в методике преподавания русского языка. Это, например, такие термины и понятия, как культуроведческий фон урока, культуроведческий текст, искусствоведческий текст и другие» Фольклор как одна из базовых ценностей мировой культуры широко задействован в образовательном пространстве современной школы. Устно-поэтическое творчество используется как универсальный учебный материал для уроков обучения грамоте и развития речи учащихся, а также для уроков русского языка и литературного чтения [1].

Формирование культуроведческой компетенции посредством фольклора позволяет совершенствовать и коммуникативную компетенцию в ситуациях межкультурной коммуникации, что нашло подтверждение в материалах экспериментальной части нашего исследования [3].

Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В ходе экспериментальной работы нами решались следующие задачи:

1. Исследование уровня сформированности культуроведческой компетенции школьников и её динамики.

2. Разработка методики по формированию культуроведческой компетенции на уроках русского языка как иностранного средствами фольклора.

В качестве основного языкового материала для формирования культуроведческой компетенции нами были выбраны средства фольклора (пословицы, поговорки, загадки, тексты сказок, былин, скороговорок), отобранные в соответствии с принципами доступности и коммуникативной значимости, воспитывающего обучения.

По результатам констатирующего этапа эксперимента можно сделать следующие выводы. В целом, учащиеся продемонстрировали заинтересованность в познании русской культуры: им было интересно узнать об убранстве русской избы, они с интересом рассматривали иллюстрации сказок, делились своими впечатлениями, но не все дети понимают значений слов, которые встречаются в русских народных сказках. Учащиеся затрудняются в понимании и объяснении смысла пословиц и поговорок, запас единиц номинативной системы языка с культуроведческим компонентом значения у них ограничен.

Исходя из этого, были намечены пути разработки формирующего этапа эксперимента, который призван повысить уровень сформированности культуроведческой компетенции школьников средствами фольклора на уроках русского языка как иностранного. Для этого мы разработали специальную методику.

Например, на этапе актуализации знаний в процессе работы с однокоренными словами младшие школьники работали с текстами культуроведческой направленности:

Издавна люди с уважением относились к своему жилищу. Существует много пословиц «Мой дом – моя крепость», «В родном доме и стены помогают», «В гостях хорошо, а дома лучше». Дом называли «родным», «родимым». Сто лет назад такие дома называли избами. Внутреннее убранство русской избы является неотъемлемой частью истории и культуры России. Именно она, старинная избёнка, стала основной частью фольклора и даже героиней многих сказок и легенд.

Давайте подберём однокоренные слова к слову *изба* (избушка, избенка).

Разберём эти слова по составу и выделим суффиксы.

Вспомните, в каких сказках упоминается русская изба. Кто помнит, как она выглядит? Помните ли вы её внутреннее убранство?

Выводы. Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику уровня сформированности культуроведческой компетенции после применения разработанной нами системы упражнений. У учащихся были сформированы умения правильно понимать и объяснять значение языковой единицы с учётом его культуроведческого компонента.

Также у учащихся повысилось мотивационно-ценностное отношение к культуре и традициям русского народа, его самобытности, к русскому языку как явлению национальной культуры, к познанию национально-культурного компонента языковых средств, расширились знания об устаревших словах, средствах фольклора как источниках культуроведческой информации, о словарях как источниках знаний об особенностях русского языка.

Список литературы:

1. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе // Русский язык в школе. 2007. № 4. С. 3-7.
2. Воителева Т.М. Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников / Т.М. Воителева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2014. №3. С. 98.
3. Дейкина А.Д. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку: колл. моногр. / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова и др. М.: Прометей МПГУ, 2005. 136 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКУ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

*Акгалыева М.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Государственный образовательный стандарт русского языка как иностранного образования ориентирован на формирование у иностранных учащихся позитивного отношения к правильной устной и письменной речи на русском языке, на овладение навыками говорения.

Проблема обучения иностранных учащихся говорению на русском языке всегда остро стояла не только в методике преподавания русского языка как иностранного, но и в социальной жизни, т.к. русский язык является средством межнационального общения. Поэтому достижение хорошо развитого навыка говорения остается одной из наиболее сложных задач.

Сформированный навык говорения способствует быстрой, лёгкости общения между людьми, предполагает коммуникативное совершенство. К тому же сфера воздействия живого звучащего слова на человека сегодня чрезвычайно расширилась. Это заставляет предъявлять высокие требования к звучащей русской речи.

Важность и необходимость формирования у иностранных учащихся навыков говорения является в настоящее время общепризнанными. Внимание к навыку говорения определяется множеством факторов, среди которых первое место занимают социальные.

В современных программах по русскому языку как иностранному предусмотрена определенная работа по формированию навыка говорения. Анализ методической литературы показывает, что представлено недостаточное количество и качество методического материала, позволяющего решать проблему формирования навыка говорения у иностранных учащихся в полном объеме. Этим и объясняется актуальность выбранной темы квалификационного исследования.

Речь определяется как феномен индивидуальной жизни. Её основным субъектом является конкретный человек. Через речь индивид приходит к самовыражению.

Речевая деятельность – это сменяющие друг друга процессы говорения, слушания, понимания, обобщения, вспоминания, в которых осуществляется переход от системы языка к речевым текстам.

Речь – это индивидуальное и каждый раз новое использование языка как средства общения отдельных индивидов.

Гуманитарные дисциплины как культурно-формирующие становятся в настоящее время приоритетными в образовании. Обусловлено это как новыми запросами, предъявляемыми к школе, так и общей стратегией современной российской школы, ее направленностью на формирование духовно богатой, высоконравственной, образованной и творческой личности.

Русский язык как иностранный как одна из дисциплин гуманитарного цикла является средством формирования духовного мира иностранных учащихся, основным каналом социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями.

Формирование правильной русской речи иностранных учащихся – трудная задача, решаемая в процессе обучения. Несмотря на многочисленные исследования, проводимые в методике русского языка как иностранного, учить иностранных учащихся говорению очень непросто. Развитие навыков говорения возможно при условии систематической и целенаправленной работы.

Разработанный комплекс упражнений по формированию навыков говорения на русском языке иностранных учащихся составлена с учетом лингвистических и психологических факторов, а также дидактических и методических требований.

Изучение теоретических сведений, рассматривающих формирование навыков говорения целесообразно осуществлять по направлениям работы и на основе специально разработанных упражнениях. Такое изучение помогает осознанно усвоить данные, связать сведения, объединяемые этими понятиями, привести в систему все, что было изучено иностранными учащимися на каждом направлении работы. Однако следует отметить, что четкого разграничения между упражнениями существовать не может, так как все основные признаки правильной речи тесно связаны между собой.

Разработан комплекс упражнений состоящий из двух направлений.

I. Направление. Типы подготовительных упражнений. *Упражнения направлены на активизацию языкового материал, на установление связи между языковым знаком и его содержанием, на подготовку связного самостоятельного высказывания.*

1. Упражнения на наблюдение над образцом и его воспроизведение.

Языковой материал формулируется в правильной лексико-грамматической форме в задании, или даётся в исходной реплике.

2. Подстановочные упражнения. ***В этих упражнениях необходимо составить предложения из готовых частей с опорой на образец или без него. Структура упражнения может включать постоянные и переменные компоненты.***

3. Комбинационные упражнения. ***Учащимся надо построить своё высказывание, подобрав или добавив измененные или неизменённые реплики.***

4. Трансформационные упражнения. ***На этом этапе учащиеся должны научиться трансформировать исходный материал, вносить определённые лексико-грамматические изменения.***

II. Направление. Речевые упражнения.

1. Ситуативные упражнения. ***Задания ситуативных упражнений состоят из коротко изложенной ситуации и речевого стимула, побуждающего учащегося к высказыванию.***

2. Упражнения на развитие инициативного говорения. ***Упражнения ставят своей целью научить инициативно начинать разговор и инициативно реагировать на слова собеседника встречной информацией.***

Программа опытного обучения по формированию навыков говорения разработанная на основе типологии коммуникативных упражнений, предусматривает индивидуальных особенностей развития речи иностранных учащихся.

Формирующий эксперимент показал целесообразность и эффективность разработанного комплекса упражнений. Об этом свидетельствует внушительная разница в итоговых показателях.

Экспериментальное обучение показало эффективность разработанной методики и повышенный уровень развитости точности и лаконичности речи у учащихся экспериментального класса.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011г./ М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2011. – 311 с.

2. Русский язык. Учебник для студентов пед. ин-тов. В 2 ч. Ч.1. введение в науку о языке. Русский язык. Общие сведения. Лексикология современного русского литературного языка. Фонетика. Графика и орфография. / Л.Л. Касаткин [и др.] – М.: Просвещение, 2008. – 287 с.

3. Самотик, Л.Г. Лексика современного русского языка: учебное пособие / Л.Г. Самотик. – 3-е изд., стер. – Москва.: Флинта, 2017. – 511 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Акгыльджова М.Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Язык - это не только важнейшее средство общения между людьми, но средство познания, которое позволяет людям накапливать знания, -передавая их другим людям и другим поколениям.

Совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной деятельности называется культурой. Таким образом, язык является средством развития культуры и средством усвоения культуры каждым из членов общества.

Культура речи - важнейший регулятор системы «человек - культура -язык», проявляющийся в речевом поведении.

Под культурой речи понимается такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

Понятие «культура речи» теснейшим образом связано с понятием литературный язык»: одно понятие предполагает другое.

Литературный язык - это язык, нормированный в языкознании нормой правил употребления слов, грамматических форм, правил произношения и правописания, действующих в данный период развития литературного языка. Норма утверждается и поддерживается речевой практикой культурных людей. Культура речи возникает вместе со становлением и развитием литературного языка. Одна из основных задач культуры речи - сохранение и совершенствование литературного языка.

Вопросы культуры речи иностранных обучающихся, изучающих русский язык, в современном образовании имеют первостепенное значение, так как уровень владения речевой культурой является одним из показателей владения русским языком. Следовательно, в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо вести планомерную работу по формированию языковой и коммуникативной компетенции, речевой культуры. Формирование речевой культуры на лексическом уровне является

наиболее важным направлением такой работы, так как именно знание и владение лексикой языка позволяет организовывать процесс коммуникации на любом языке.

Недостаточность разработанности данного вопроса в методической литературе определили актуальность выбранной нами темы квалификационного исследования.

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется. Ребенок овладевает фонетическим строем и лексикой практически, усваивает закономерности изменения слов (склонение, спряжение и пр.) и их сочетания, логику и композицию высказываний, овладевает диалогом и монологом, различными жанрами и стилями, развивается меткость и выразительность его речи. Всем этим богатством ребенок овладевает не пассивно, а активно - в своей речевой практике.

Речь - это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений и пр.). Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей.

Речевая деятельность на иностранном языке требует не только механического воспроизведения известных случаев применения слов, понимания и употребления их в новых ситуациях, в новых значениях. Поэтому успешность овладения иностранными учащимися лексикой русского языка определяется и количеством запоминающихся слов, и возможностью широко и адекватно пользоваться ими: самостоятельно понять новые случаи применения уже известных слов по аналогии ранее бывшими в опыте ребенка, догадаться о значении нового слова, уметь выбрать наиболее верное в данной ситуации.

Рассмотрение значения слова в целостной системе языка, изучение тех влияний, которые оно испытывает как элемент его общей структуры, составляет специально лингвистический аспект исследования данной проблемы. Поскольку, как уже отмечалось, психологический подход в большой мере пересекается с лингвистическим, заимствует существенную часть его проблемы и идей, остановимся на изложении некоторых лингвистических материалов.

Именно слово – является важнейшей единицей языка, самой многообразной и объемной. Слово отражает все изменения, происходящие в жизни общества. Слово называет не только предмет или явление, но и выполняет эмоционально - экспрессивную функцию. Выбирая слова, мы должны обращать внимание на их значение, стилистическую окраску, употребляемость, сочетаемость с другими словами, так как нарушение хоть одного из этих критериев приводит к появлению речевых ошибок.

Курс русского языка как иностранного, основной практической целью которого является развитие, усовершенствование речевых навыков, учащихся на русском языке, всегда в той или иной мере решал культурно-речевые вопросы.

Исходя из выше изложенных лексических ошибок в русской речи иностранных учащихся, которые вызваны незнанием значений русских слов и правил их смысловой и стилистической сочетаемости, мы предлагаем следующий комплекс упражнений.

1 группа упражнений, направленных на выработку правильного понимания значений слов

- 1) Употребление слова в несвойственном ему значении.
- 2) Выбор слов - понятий с различным основанием деления.
- 3) Употребление паронимов.

2 группа упражнений, направленных на выработку правильной лексической сочетаемости.

3 группа упражнений, направленная на выработку правильного употребления лексических групп

- 1) Употребление синонимов.
- 2) Употребление омонимов.
- 3) Употребление многозначных слов.

4 группа упражнений, направленных на ликвидацию неполноты высказывания.

5 группа упражнений, направленных на правильное употребление фразеологизмов.

6 группа упражнений, направленных на ликвидацию неуместного употребления клише и штампов.

Для проверки целесообразности и эффективности предложенной в данном исследовании по формированию речевой культуры на лексическом уровне у обучающихся в процессе изучения русского языка как иностранного был поставлен эксперимент.

Проведенный эксперимент дал положительный результат, тем самым подтвердив гипотезу о том, что для успешного развития навыка культуры устной и письменной речи у иностранных обучающихся на русском языке, необходимо стремиться к использованию самых разнообразных методов и приемов обучения.

Список литературы:

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. / В.В. Давыдов. - М., 1986. -256 с.
2. Жинкин, Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе//Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4-8 классах. / Н.И. Жинкин. – М., 1969. - 104 с.
3. Гойхман, О.Я. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. / О.Я. Гойхман, - М.: ИНФА-М, 2000.-192 с.

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Алламырадова Айджахан Мухамметнуровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейского государственного университета»,
г. Майкоп,
Научный руководитель –Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейского государственного университета»,
г. Майкоп*

Культурно-маркированными единицами называют слова, словосочетания или выражения, обладающие экстралингвистическим фоном и вследствие этого являющиеся источником социокультурной информации о стране изучаемого языка [1].

Экстралингвистическая информация, составляющая лексический фон культурно-маркированной единицы, не имеет аналога в сопоставляемой культуре и с точки зрения познания культуры через язык представляется особенно ценной. По наблюдениям ученых, чем меньше точек соприкосновения имели культуры в ходе исторического развития, тем больше различий наблюдается в материальной и духовной жизни представителей сопоставляемых социумов [2]. Язык регистрирует все изменения в жизни общества и таким образом накапливает культурно-специфическую информацию. Лексикой, зафиксировавшей данную информацию, и являются слова с культурной составляющей. По словам Л.Т. Микулиной, «в таких словах связь языка и культуры, столь многообразная и сложная, выступает наиболее явно». К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести следующие [3]:

- «традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной культуре системе нормативных требований);

- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения);

- художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса».

Тематическая классификация «опирается на семантический фактор» и включает в себя такие разделы, как географические реалии, общественно-политические и этнографические.

Первая подгруппа географических реалий включает в себя названия физической географии, животных и растений. Например, *медведь, мать-и-мачеха, Волга.*

Общественно-политические реалии, в свою очередь, включают названия: органов и носителей власти (полицейский, государственный секретарь, сенатор); административно-политического устройства (*район*, округ); явлений общественно-политической жизни (белый воротничок, обучение на производстве) [4].

В этнографическую группу входит лексика из сферы быта: еда (пельмени, борщ, уха и прочее); напитки (водка, квас); одежда, мебель, предметы быта (табуретка, стул, стол, рубаха); общественные заведения (пельменная, гостиница, санаторий); транспорт (метро); сфера культуры и искусства (Арбат, МХАТ); единицы измерения и валюта (рубль) [5].

Помимо эквивалентной фоновой лексики кумулятивную способность языка ярко демонстрирует и проявляет безэквивалентная лексика, план содержания которой невозможно сопоставить с семантикой каких-либо иноязычных слов. Безэквивалентная лексика не имеет адекватных словесных соответствий в ряде других языков. Безэквивалентные и фоновые слова отмечают все самое существенное в прошлом и настоящем любого народа, все его достижения и потери на многовековом пути развития, его взгляды, оценки, суждения. Данная категория лексики отражает [6]:

1) бытовые реалии:

а) жилище, имущество (*изба, авоська; pub, sporrان*);

б) одежда, головные уборы (*кокошник, шапка-ушанка, косоворотка; kilt, Oxfordshoe*);

в) пища, напитки (*борщ, водка; pudding, whiskey*);

г) виды труда и занятия (*субботник; backbenching*);

д) денежные знаки, единицы меры (*рубль, копейка, верста; poundsterling, penny, mile*);

е) музыкальные инструменты, народные танцы, песни, исполнители (*балалайка, «Цыганочка», А.Б. Пугачева; mouthorgan, “The Highland Fling”, Sir Elton John*);

ж) народные праздники, игры (*масленица, городки; Thanksgiving, golf*);

е) обращения (*господин, гражданка; Sir, Missis*) [7].

2) этнографические и мифологические реалии:

а) этнические и социальные общности и их представители (*дагестанцы; theWelsh, theIrish*);

б) божества, сказочные существа, легендарные места (*Перун, Кощей Бессмертный, Великий Устюг; puck, changeling, Stonehenge*).

1) реалии мира природы:

а) животные (*соболь; grizzly*);

б) растения (*ландыш; shamrock*);

в) ландшафт, пейзаж (*степь, тундра; bush, highlands*) [8].

2) реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические):

а) административные единицы и государственные институты (*федеральный округ; country*);

б) общественные организации, партии и пр., их функционеры и участники («Единая Россия», В.В. Жириновский; *Republican Party, Gordon Brown*);

в) промышленные и аграрные предприятия, торговые заведения (*тучан; колхоз; drugstore*);

г) основные воинские и полицейские подразделения и чины (*ФСБ; Pentagon*);

д) гражданские должности и профессии, титулы и звания (*к1элээгъадж, псэольэш1; доцент; cowboy*) [9].

3) ономастические реалии:

а) антропонимы (*К1эрац; Иванов, Петров, Сидоров; Smith, John, Green*);

б) топонимы (*Шъачэ, Ц1эмэз; Москва, Арбат; New York, Oxford Street*);

в) имена литературных героев (*Гулэз, Анцокъу; Обломов, Чацкий; Othello, the Foresights*);

г) названия компаний, музеев, театров, дворцов, магазинов, аэропортов и т.п. (*Газпром, Эрмитаж, МХАТ, Петродворец, ГУМ, Домодедово; BBC, Tiffany’s, Heathrow*) [10].

4) ассоциативные реалии:

а) вегетативные символы (*дуб, пена; rose, shamrock*);

б) анималистические символы (*медведь, золотая рыбка; bee, turkey*);

в) цветовая символика (*белые и красные; green (St. Patrick’s Day), white and redrose*);

г) фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии («*Ночь. Party. Партизаны*» намек на «*Ночь. Улица. Фонарь. Аптека*» А. Блока; *Camilla gate* – намек на скандал *Watergate*, связанный с импичментом президента Никсона);

д) языковые аллюзии (*мягкой посадки вашим батарейкам* – намек на пожелание летчикам мягкой посадки; «*Big Brother*» – название британского реалити-шоу намекает на соответствующий фразеологизм, восходящий к роману Дж. Оруэлла «1984» и означающий *надзирающее правительство*) [11].

Как видим, обучение второму языку должно быть ориентировано и на вхождение в культуру народа-носителя изучаемого языка, и на приобщение учащихся к нормам, традициям, реалиям, фиксируемым в этой культуре. Вместе с тем дар сопоставления, данный природой сознанию человека, делает понятным национально-образное мышление разных народов, а значит, усваивая в процессе научения языку инациональную культуру, учащийся должен постоянно находиться на почве культуры родной.

Список литературы:

1. Афанасьева А.Б. Совершенствование этнокультурного образования современного педагога // Человек и образование. – № 4. – 2008. – С. 34-38.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М.: Высшая школа, 2001.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2003. – С. 50.
5. Данилова М.В. Этническая идентичность личности учащегося-мигранта в условиях образовательной системы России // Школа и российское общество. – 2008. – № 2. – С. 60-64.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. Концепция национальной образовательной политики РФ. Приказ Минобрнауки России от 03.08.2006 г. № 201.
8. Павлова О.С., Назранова Л.Ж. Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтничным составом воспитанников // Психологическая наука и образование. – 2015. – Том 7. – № 2. – С. 35-47.
9. Привалова И.В. К определению понятия «языковые маркеры национально-культурного сознания» // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 26. – 168 с. – С. 91-97.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
11. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНТОНИМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Алланазаров Арслан Аннагылдыжович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долегчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Формирование универсальных учебных действий, которые обеспечат школьников умением учиться, является важной задачей современной системы образования.

Овладение учащимися коммуникативных универсальных учебных действий предполагает владение всеми видами речевой деятельности, умение строить продуктивное речевое

взаимодействие со сверстниками и взрослыми; адекватное восприятие устной и письменной речи. [1]

Актуальность исследования определяется постоянно возрастающими требованиями к коммуникационному взаимодействию членов общества, формированию у учащихся умения сотрудничать и работать в группе, принимать во внимание различные мнения, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

Универсальные учебные действия – это общие действия, при усвоении которых школьники вырабатывают у себя умение учиться. В соответствии со стандартом предусмотрена отдельная программа формирования универсальных учебных действий, а также отдельная программа формирования универсальных учебных действий при освоении каждого предмета.

Каждый учебный предмет в зависимости от содержания и способов организации учебной деятельности учащихся открывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

Функции универсальных учебных действий состоят:

- во-первых, в обеспечении возможностей обучающегося самостоятельно выполнять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать нужные средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- во-вторых, в создании условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе подготовленности к непрерывному образованию;
- в-третьих, в обеспечении успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Среди основных видов универсальных учебных действий, соответствующих главным целям общего образования, сформулированных в государственном документе, на первый план выдвигаются четыре дополнительных блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный. [2]

Целью опытно-экспериментальной работы является диагностика уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников при ознакомлении с антонимами.

В опытно-экспериментальной работе ставились и решались следующие задачи:

- подобрать задания с целью выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий;
- подобрать задания с целью выявления уровня осведомленности младших школьников об антонимии;

Для решения первой задачи мы провели наблюдение за совместной деятельностью учащихся. Целью наблюдения было выявить, как у учащихся происходит развитие коммуникативных умений, как проходят ситуации коллективного взаимодействия. Нами в работе использованы следующие методики: Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман). Методика «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

Таким образом, мы обозначили критерии и показатели уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Нами были проведены исследования по двум методикам: «Рукавички» и «Ковёр». [4]

Для того, чтобы выявить точный уровень знаний об антонимах у исследуемых школьников, мы провели письменную работу. Задания были подобраны в соответствии с уже имеющимися знаниями учеников и предполагали собой индивидуальное выполнение. Всего было 3 задания разных уровней сложности. Примеры.

1. Задание: Вставьте в пословицы пропущенные слова.

Умей не только брать, но и _____

Ученье — свет, а неученье — _____

Нет худа без _____

2. Задание: сравните два предмета по одному признаку. Спишите, вставляя подходящие по смыслу слова. Назовите признаки, по которым сравнивали.

Орел большой, а воробей _____ (сравнивали по _____)

Уголь черный, а мел _____ (сравнивали по _____)

Перец горький, а сахар _____ (сравнивали по _____)

Мы соотнесли уровни сформированности знаний об антонимах с уровнями сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников и обнаружили, что результаты экспериментов взаимосвязаны. На высоком уровне находятся те ученики, что стремятся учиться на "отлично", узнавать новое и проявляющие высокий уровень социальной активности. На среднем уровне - учащиеся, которые хорошо учатся, и проявляют средние навыки взаимодействия на занятиях. На низком уровне находятся ученики, не проявляющие интереса к учебе и не умеющие взаимодействовать с другими учащимися во время учебного процесса. [3]

Разработанный нами комплекс упражнений делится на группы в зависимости от определенных коммуникативных универсальных действий:

1. Использование различных средств поиска, сбора, обработки, анализа, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами предмета «Русский язык». Контрольный этап эксперимента мы провели при помощи методики «Дорога к дому»

Сопоставив данные, полученные после проведения эксперимента, мы можем говорить о том, что наша работа дала положительные результаты. В экспериментальной группе стало больше учащихся со средним уровнем сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, а также отсутствуют ученики с низким уровнем. В контрольной группе повысилось количество учеников с высоким и средним уровнями умений, и уменьшилось число учеников с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков. [

Мы можем сделать вывод, что проведенная работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий при ознакомлении с антонимами прошла успешно и дала эффективные результаты.

Список литературы:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов. - М.: Просвещение, 2008. – 286 с.

2. Бушуева, Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.М. Батуева. - Калининград, 2013. - 191 с.

3. Венецкая, А. Б. Гармония общения: Учебно-методическое пособие / А.Б. Венецкая, Т. Г. Исакова. - Магнитогорск: МаГУ, 2014. - 151 с.

4. Веселкова, О. А. Педагогические условия актуализации коммуникативно-нравственной культуры младших школьников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Ольга Алексеевна Веселкова. - Омск. гос. пед. ун-т. - Омск, 2017. – 21 с.

ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМНЫХ СВЯЗЕЙ В ЛЕКСИКЕ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Амангелдиева А.Г.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп*

Изучение системных отношений в лексике является актуальным на современном этапе развития лингвистического образования. Системность языка является общепризнанным положением в лингвистике. Однако само понятие «системы» не имеет однозначного толкования. В общем смысле под системой понимается «совокупность элементов, связанных внутренними отношениями».

Определение методических условий, способствующих формированию у учащихся понятия о системности лексики является целью нашего исследования.

Системные связи слов в лексике обнаруживаются на двух уровнях - парадигматическом и синтагматическом, которые являются универсальными для языковой системы в целом и реализуются в пределах всех ее уровней.

Лексическая система русского языка постигается иностранцем посредством изучения слова в составе: текста; лексико-тематической группы по темам, например: «Семья», «Учёба» и др.; лексико-семантической группы, типа «Глаголы речи» и др.; лексико-словообразовательной группы: читать, прочесть, дочитать...[2]

Познавая лексическую систему русского языка, иностранец формирует в своём сознании языковую картину изучаемого языка.

При отборе лексического минимума следует учитывать, что в русском языке есть слова: однозначные, синонимы, антонимы, омонимы, многозначные.

Количество синонимов, как признано считать в методике начального этапа обучения, должно быть минимизировано. На продвинутых этапах обучения работа с синонимами должна занимать значительное место, так как синонимы играют значительную роль в семантизации слов: *не замечать - не обращать внимания, простудиться - заболеть*. Отдельные члены синонимических рядов распределяются между активным и пассивным лексическим запасом: *врач — доктор, большой — огромный, думать — полагать*.

Антонимы входят в минимум в довольно большом количестве. Они вводятся в связи с разговорной темой или текстом и усваиваются активно: *поздороваться - попрощаться, молчать - говорить, большой - маленький, утро - вечер, дети - взрослые*.

Омонимы в лексическом минимуме начального этапа представлены лишь незначительным количеством пар слов: *мир — жизнь без войны и мир—земной шар; болеть — иметь какую-либо болезнь («кто-то болеет гриппом») и болеть — чувствовать боль («нога болит»)*. На продвинутом этапе обучения с омонимами необходимо активно работать.

Многозначные слова иногда могут входить в лексический минимум во всех значениях, например, слово *опера*: 1) искусство; 2) спектакль. А иногда представлены лишь одним значением: *век — только «столетие» (в 17-томном словаре русского языка содержится 5 значений); отвечать — только «давать ответ» (в словаре — 3 значения)*.

Чтобы показать функционирование слова в речи, необходимо вводить новые слова в предложениях и в ситуациях. Затем следует его семантизация [3].

Существует несколько способов семантизации слов [1].

Наглядность: предмет, рисунок, схема, компьютерное изображение. Это наиболее продуктивный способ семантизации слов с конкретным значением на начальном этапе обучения.

Перевод. Это наиболее экономичный способ. Методисты считают, что перевод необходим там, где невозможен иной способ семантизации, например, при введении лексики с абстрактным значением. Перевод лучше давать в виде краткой ремарки после того, как это слово прозвучит на русском языке. Однако перевод не рекомендуется использовать при семантизации безэквивалентной лексики или многозначного слова.

Синонимы: *чуть-чуть-мало, огромный-очень большой*.

Антонимы, как компоненты логического восприятия мира человеком, используются очень широко уже на начальном этапе: *старый — новый, старый — молодой, старинный - современный, купить - продать, опустить - поднять, начинать - кончать*.

Подбор родового понятия к видовому: *учебник, словарь — книга, помидоры, огурцы, капуста - овощи*.

Словообразовательный анализ: *уличный музыкант-улица; житель - жить*.

Описание или толкование значения слова на русском или на родном языке учащихся, указание на родовое слово и его конкретизация путём добавления существенных дополнительных признаков: век — это 100 лет.

Контекст. Способность человека догадаться о значении нового слова по его окружению широко используется авторами современных учебников: Исаак Ньютон — великий английский учёный; Александр Пушкин — великий русский поэт; Петр Чайковский — великий русский композитор.

Одной семантизации слова недостаточно для того, чтобы учащийся начал употреблять это слово в речи. Как правило, слово семантизируется в его начальной форме или в той форме, в которой оно употребляется в тексте [4]. Поняв значение слова, учащийся должен:

- научиться произносить и писать слово;
- находить его в словаре; прочитать слово в тексте;
- понять морфологические и синтаксические особенности, а также словообразовательные возможности;
- научиться распознавать слово на слух в речи носителей языка и тех, кто изучает вместе с ним русский язык;
- научиться употреблять его в речи.

Обучение лексике должно включать в себя и работу со словарём, который является не только справочником, но и учебным пособием по изучению лексики русского языка.

Работа по лексике сочетает в себе работу по фонетике и грамматике, так как все аспекты языка связаны друг с другом и обслуживают все виды речевой деятельности. Учащийся должен воспринимать слово через как можно большее число каналов: зрительный, слуховой, тактильный и др [5].

Разработанная и представленная в исследовании система упражнений, используемых на уроках лексики русского языка в иностранной аудитории, направлена на работу со всеми группами лексики русского языка.

Проведенная экспериментальная проверка и полученные в ходе этой проверки результаты показали, что залогом успеха усвоения лексических знаний по разделу «Системные связи лексики», является специальная методическая работа на уроках русского языка, в ходе которого учащиеся формируют не только глубокие знания по разным лексическим группам активного и пассивного словарного запаса русского языка, но и происходит общее развитие иностранного ученика при изучении русского языка как иностранного.

Список литературы:

1. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Просвещение, 2007. 295 с.
2. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: учебник. М.: Наука, 2007. 312с.
3. Лукина Г.Н. Синонимы и антонимы в пределах лексико-семантической группы слов //Лексикографический сборник. М.: Изд-во МГУ, 2014.
4. Никитин М.В. Парадигматические отношения в лексической системе современного русского языка. М.: Наука, 2007. 427с.
5. Новиков Л.А. Семантика русского языка. М.: Высшая школа, 2013. 192 с.
6. Плотникова Е.А. Обогащение лексики младших школьников на уроках русского языка // Начальная школа. 2013. т № 5. С. 57 – 61.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ

*Аманмырадов М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп*

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования уровня их лексических навыков. Лексические навыки должны формироваться у обучающихся на протяжении всех лет изучения русского языка и на разных ступенях владения русским языком.

Целью нашего исследования является – теоретическое и методическое обоснование методики формирования лексических навыков у иностранных учащихся на основе современных ИКТ и мультимедийных программ».

Русский язык обладает огромным, неиссякаемым лексическим запасом. Богатство русского словаря позволяет не только точно назвать тот или иной предмет, его признаки и свойства, различные действия, но и выразить разнообразные оттенки значения, чувств, оценивать их.

Термин лексика используется для обозначения словарного состава языка. Лексическая система русского языка в ее современном виде появилась не сразу. Формирование словарного состава русского языка – процесс сложный и длительный. К лексическим единицам относятся: лексические омонимы; лексические синонимы; лексические антонимы; неологизмы; архаизмы; историзмы; лексика ограниченного употребления.

По определению Пассова Е.И, продуктивный лексический навык – это навык интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации [2].

На данном этапе в методике преподавания иностранных языков выделяют два вида лексических навыков: продуктивный (являющийся следствием развития умений говорения и письма) и рецептивный (как условие осуществления деятельности чтения и аудирования). В содержание обучения лексики входят действия и операции, лежащие в основе как продуктивного, так и рецептивного навыков.

Другими словами, сущность лексического навыка определяется как способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь.

Для успешного формирования лексических навыков и расширения словарного запаса обучающихся необходимо использование определённой методики. Внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в процесс иноязычного образования является сегодня приоритетным направлением. Информационно-коммуникационные технологии — это технологии, позволяющие искать, обрабатывать и усваивать информацию из различных источников, в том числе и из Интернета. Это представление информации в электронном виде, ее обработка и хранение, использование самого компьютера, самых разных программ. Созидательные (творческие) информационные технологии включают человека в процесс работы с информацией (текстовый редактор). В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства. ИКТ можно классифицировать по их функциональному применению. И.В. Дворецкая выделяет следующие виды информационных технологий: презентации, обучающие игры и развивающие программы, дидактические материалы,

программы – тренажеры, системы виртуального эксперимента, электронные учебники, электронные энциклопедии [1].

В ходе опытно-экспериментальной работы для выявления эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в совершенствовании лексических навыков использовались диагностирующие упражнения. Наиболее частыми были ошибки в употреблении в речи лексических явлений. В результате сделан вывод о необходимости разработки и внедрения в процесс обучения системы уроков на основе ИКТ, способствующих развитию устной речи.

Например. Тема урока: «Синонимы». Тип урока: урок закрепления нового материала. Используемые технологии: информационно-коммуникативные технологии. Форма представления: презентации на темы «Мои любимые животные», «Мой город». Необходимо было подготовить презентации о животных, о своем городе, употребляя слова, близкие по значению слова, с устным комментированием слайдов.

Техническое оборудование урока:

- ✓ Мультимедийный проектор;
- ✓ Компьютерная презентация.

Рефлексия по уроку: Поставленные цели урока удалось достигнуть, учащиеся научились оценивать свою готовность обнаруживать незнание, находить причины затруднений. Учащиеся поняли тему урока, научились применять в речи слова-синонимы, без проблем находят их в речи докладчика, что необходимо для самостоятельной работы учащихся. Поставленные задачи удалось реализовать на уроке.

После изучения каждой темы раздела «Лексика», был проведен тест на знание и качество усвоения изученного материала: экспериментальная группа выполняла тест на образовательной платформе OnlineTestPad, а контрольная группа – письменно.

Сравнение результатов до и после проведенных уроков с использованием ИКТ и без показали, что результаты у группы учащихся, прошедших обучение с их использованием, значительно выше.

Использование ИКТ в совершенствовании лексических навыков может быть охарактеризовано как продуктивное и эффективное.

Список литературы:

1. Дворецкая И.В. ИКТ-компетентность российских учителей (по данным международного исследования PIAAC) // Информационное общество. №1-2. Безальтернативность цифровой информации. 2019.

2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 2011. 155 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Аманова Ш.Т.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп*

Каждый человек принадлежит к определённой культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. Экономические, культурные и научные контакты стран и их народов делают актуальными темы, связанные с исследованием межкультурных коммуникаций, соотношения языков и культур, изучением языковой личности.

Целью нашего исследования является разработка методического обеспечения реализации лингвокультурологического подхода в школе.

Лингвокультурология – гуманитарная дисциплина, изучающая реализованный в жизни национальный язык и раскрывающуюся в лингвистических процессах материальную и духовную культуру.

Цель лингвокультурологии – изучить пути, по которым язык воспроизводит, охраняет и транслирует культуру.

Лингвокультурологический подход — это один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры [1].

С точки зрения лингвокультурологического подхода, успешная коммуникация заключается не только в понимании сказанного или верном применении языковых средств, но и в успешном усвоении культурологической составляющей отрезка речи. Такая коммуникация не может состояться, если хотя бы один из говорящих не владеет следующим дополнительным набором компетенций: языковая, социолингвистическая, социокультурная.

Совокупность всех перечисленных компетенций во главе с коммуникативной даёт базу для обоснования лингвокультурологической компетенции «как знания идеальным говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке».

Таким образом, формирование лингвокультурологической компетенции, являющейся совокупностью нескольких более узких компетенций, и является основной целью и преимуществом реализации лингвокультурологического подхода в обучении.

Лингвокультурологический подход подготавливает не только языковую, но и культурную личность к взаимодействию с миром и его представителями.

На начальном этапе формирования лингвокультурологической компетенции знание языка необходимо, прежде всего, для успешной адаптации, комфортного существования в иноязычной и инокультурной среде. Поэтому одной из задач обучения становится преодоление коммуникативных сложностей, то есть подготовка учащихся к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения, в реальных речевых ситуациях (это общение с учителем. Одноклассниками и т.д.). На этом этапе большое внимание уделяется устной речи, используются такие методические приемы, как ролевые игры, разнообразные диалоги, которые стимулируют обучаемых к активной речевой деятельности.

Формирование лингвокультурологической компетенции происходит на основе принципов: познания и учета ценностных культурных универсалий; культурно-связанного соизучения русского языка и родного; речеповеденческих стратегий, обеспечивающих эффективное межкультурное общение; контроля за собственными эмоциями обучающегося в процессе межкультурного общения; эмпатического взаимодействия участников межкультурного общения.

Основное внимание должно быть направлено на совершенствование лексического навыка, так как один из аспектов курса – переход от значения к смыслу внутри уже известной лексической единицы. Следовательно, появляется новая задача – научить школьников использовать в своей речи не просто лексические единицы, а полноценные лингвокультуремы, уметь вычленять их в речи собеседника и правильно на них реагировать.

На практике это может быть представлено следующими умениями по оперированию лингвокультурологическими знаниями:

- умение обнаружить в тексте национально-маркированную единицу – лингвокультурему;
- умение определить смысл лингвокультуремы;
- умение помещать лингвокультурему в структуру поля для формирования относительно полной картины определённого фрагмента действительности;
- умение адекватного толкования лингвокультурем при переводе на родной язык в целях межкультурной коммуникации;
- умение адекватно употреблять изученные лингвокультуремы в речи [2].

Основной целью экспериментальной части исследования была проверка уровня сформированности лингвокультурологической компетенции. Эксперимент проводился на

материале фразеологии. В ходе констатирующего среза был установлен первоначальный уровень сформированности лингвокультурологической компетенции, составляющими которой являются уровень владения межкультурными знаниями, умениями и навыками и способность в ситуациях межкультурной коммуникации (вербальной и невербальной).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у школьников нет знаний лингвокультурологического характера. Они знают только денотат (буквальный смысл слова), а образного представления слова у них нет. Уровень осознания семантики слова низкий. Появилась необходимость продолжить работу по формированию лингвокультурологической компетенции учащихся.

В ходе формирующего эксперимента с применением разработанной методики формирования лингвокультурологической компетенции на материале фразеологии вырос уровень умений находить фразеологизм в тексте, определять исходное выражение, подбирать фразеологические синонимы и антонимы.

Выводы. Для реализации обучения в рамках лингвокультурологического подхода в школе была разработана методика формирования лингвокультурологической компетенции. Были рассмотрены существующие подходы в обучении иностранному языку и обоснован выбор именно лингвокультурологического подхода в сравнении с другими. Его преимущество – формирование у обучающихся лингвокультурологической компетенции, которая позволяет не только лучше понимать сказанное и написанное, но и имеет воспитательную составляющую.

Список литературы:

1. Болдырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2010.
2. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис. ... д-ра культурол. наук. М., 2007. С. 8.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Аматьева Х. Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет
г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Русский язык как учебный предмет, в задачу которого входит обучение иностранных обучающихся, призван формировать языковую личность. Одной из главных характеристик языковой личности является владение обучающимися коммуникативной компетенцией, которая характеризуется умением общаться на русском языке в различных языковых ситуациях и использованием в процессе общения различных видов речевой деятельности.

Научные исследования вышеперечисленных ученых вносят большой вклад в теоретическую разработку проблемы определения методических приемов, позволяющих повысить уровень образовательного процесса, направленного на изучение русского языка как иностранного. Однако в большинстве из них представлены и разработаны общие вопросы по организации обучения русскому языку как иностранному. Проблема овладения межкультурной коммуникацией иностранными обучающимися в исследованиях представлена в недостаточно подробном и обоснованном виде.

Рассматривая мотивационную сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает системность, иерархичность ее строения и выделяет основные моменты, ее определяющие: «смысл учения для каждого школьника (определяется идеалами, ценностными ориентациями ученика); характер мотивов учения; характер самой учебной деятельности школьников, развернутость и

зрелость ее структуры, сформированность ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки), взаимодействие в ходе учения с другим человеком; зрелость целей; особенности эмоций, сопровождающих процесс учения.

Всякая деятельность начинается с потребностей, все они, даже биологические по происхождению, складываются во взаимодействии ребёнка со взрослыми и поэтому социально обусловлены. По определению А. К. Марковой, потребность - это направленность активности ребёнка, психическое состояние, создающее предпосылку деятельности. В ходе самой учебной деятельности - в зависимости от условий её организации, её общей атмосферы, типа общения с учителем - потребности учения формируются, перестраиваются, совершенствуются.

Организация работы по использованию различных видов проблемного диалога при изучении орфографии в национальной аудитории происходит поэтапно (актуализация изученного, постановка учебной проблемы, её формулирование, поиск решения проблемы, составление алгоритма выбора написания) и предполагает использование различных приемов организации проблемного диалога:

- создание проблемной ситуации при выполнении задания на введение нового материала или при предъявлении разных вариантов нового вида орфограммы: противоречие между двумя фактами; столкновение мнений; противоречие между житейским представлением и научным фактом; задание, не сходное с предыдущим; задание невыполнимое, но сходное с предыдущим.

- подводящий диалог: логически выстроенная цепочка заданий и вопросов, которые шаг за шагом приводят ученика к осознанию темы урока.

- подводящий без проблемы диалог (ситуация «яркого пятна» или «актуальности»).

Исследования в области методики преподавания иностранного языка показали, что обучение межкультурной коммуникации не может существовать без включения лингвострановедческого аспекта в процесс обучения. В свете современных требований целям обучения меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка. Исследования также показали, что в современном образовании существует база, на которой можно основать коммуникативное обучение.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Аннадурдыева Г.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп*

Наше время характеризуется поиском новых форм, методов и приемов обучения. Современное обучение нуждается в методах, которые бы помогли не только качественно обучить, но, в первую очередь, развить потенциал личности. На уроках русского языка как иностранного

особое место занимают формы занятий, которые обеспечивают активное участие каждого учащегося, стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремлению изучать иностранный язык. Эти задачи можно решить с помощью игровых форм обучения.

В современной теории и практике обучения иностранным языкам игровые формы относятся к интерактивным образовательным технологиям. Интерактивная направленность обучения предполагает такую организацию учебного процесса, которая благодаря взаимодействию субъектов процесса обучения обеспечивает максимально высокую степень активности учащихся в речевой деятельности на иностранном языке, высокий уровень аналитических и рефлексивных умений.

Приходится констатировать тот факт, что сфера применения игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному остаётся сравнительно мало исследованной. Однако, на наш взгляд, при обучении иностранному языку необходимо обязательное включение игр, направленных на формирование, развитие и совершенствование речевых навыков.

В большинстве существующих пособий по русскому языку для иностранцев не используются игровые приемы. Те пособия, в которых в той или иной степени представлены игровые формы работы, ориентированы на тех иностранных учащихся, которые уже имеют навыки владения русским языком. И наконец, учебный материал чаще всего предлагается для механической отработки навыков, что отрицательно сказывается и на процессе обучения, и на его результате.

Таким образом, проблема использования дидактических игр при обучении русскому языку как иностранному остается до конца не разработанной, что делает задачу определения методики использования фонетических игр при изучении русского языка как иностранного значимой и актуальной. Этим объясняется актуальность данного квалификационного исследования.

Одним из важнейших структурных компонентов процесса обучения являются цели обучения на начальном этапе: развивающие, образовательные, воспитательные и практические.

Первостепенная, ведущая цель раннего обучения иностранному языку – развивающая. В этом и состоит существенная особенность обучения иностранному языку. Развивающие цели предусматривают как целостное развитие личности, так и развитие его психических функций, качеств и свойств.

Попытки установить точное время возникновения игр многократно предпринимались учеными-антропологами, но пока точное время происхождения такого занятия человека как «игра» неизвестно. Феномен игры является объектом изучения до сих пор.

Игра как педагогическая технология возникла, предположительно, наряду с деловой игрой. Только, в отличие от деловой игры, игровая технология (игра) на уроке имеет не профессиональную, а учебно-познавательную направленность.

Игровые технологии не только позволяют разнообразить учебные занятия, но и могут помочь в формировании определенных личностных качеств. Особенность игры как педагогического приема в том, что кроме освоения материала обучающийся может быть лично вовлечен в учебный процесс. Игровые технологии как часть педагогического процесса включают достаточно большую группу приемов и методов ведения занятий, представленных разнообразными обучающими играми. Отличие педагогической игры от обычной в том, что игра, запланированная на уроке, имеет точно определенную цель (чаще всего - развивающую, обучающую или воспитывающую) и результат, который четко соответствует запланированной цели. Несомненный плюс игровой технологии в том, что игра, в отличие от стандартного урока, на первый взгляд (с точки зрения игрока-обучающегося) не имеет очевидной обучающей цели. В игре для участников больше важен сам процесс, чем результат.

Структурными элементами игровых технологий являются следующие: 1) мотив; 2) цель; 3) ориентированность на результат (обязательно для взрослых, учащихся); 4) установка, однозначно понимаемая всеми участниками; 5) конкретное содержание (его объём должен соотноситься с уровнем владения изучаемым языком); 6) исполнительная часть; 7) языковой материал, достаточный для хода игры и для формулирования ответов.

Разработанная методика использования игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному состоит из 3 видов, в процессе использования которых формируются речевые знания по разделам языка:

I. Игры с использованием различных предметов и подвижные игры.

II. Игры – загадки.

III. Игры с использованием таблиц и планов.

Эффективность данной методики доказана в процессе проведения экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ

Аннаева Э.,

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Программа обучения русского языка как иностранного ориентирована на формирование у учащихся позитивного отношения к предмету русский язык как иностранный, правильной устной и письменной русской речи, на овладение иностранными учащимися первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка. Важность обучения правильной русской речи выступает составной частью общей языковой культуры, обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимание в устном и письменном общении. Целенаправленное внимание к правилам употребления норм русского языка создаёт основу для последующего формирования у иностранных учащихся речевых знаний и умений, способствует осознанию роли правил в процессе устного и письменного общения на русском языке.

Изучая лексику русского языка, иностранные учащиеся знакомятся с системой языковых понятий, перед ними раскрываются существующие связи между лексикой, орфографией и грамматикой русского языка. Это создает необходимые предпосылки для целенаправленного развития устной и письменной русской речи, что, в свою очередь, является важным аспектом развития речи иностранных учащихся.

Кроме того, использование элементов этимологии позволяет превратить многие слова в понятные, объединить прежде не связанные в сознании иностранных учащихся слова в удобные для запоминания группы с понятными семантическими и словообразовательными связями. Обращение к происхождению слова позволяет осознать значение исторического корня, к которому оно восходит, и таким образом более глубоко понять семантику данной лексической единицы. Однако анализ методической литературы по методике преподавания русского языка как иностранного показывает, что специальных разработок, определяющих направления работы и особенности ее организации в практике изучения лексики на уроках русского языка как иностранного недостаточно.

Одним из основных показателей уровня культуры человека является его речь, уровень владения им языковым богатством языка. Говоря о богатстве языка, упоминают, прежде всего, количество слов в нем.

Раздел языкознания, который занимается изучением происхождения слова, а также исторических изменений в структуре слова и его значениях, называется этимологией.

Этимология как раздел современной лингвистики ставит перед собой следующие цели:

- определить, в каком языке, и на каком историческом этапе его развития возникло анализируемое слово;
- установить первичную мотивацию слова, для чего найти производящее слово, словообразовательную модель и исходное значение слова;
- выяснить пути и причины изменения первичной семантики и исторического морфемного состава слова.

Выясняя происхождение слов, их историю в том или ином языке, этимология учитывает и данные других наук – истории, археологии, этнографии. Комплекс собственно лингвистических сведений о слове, исторических и культурных сведений о называемой им вещи позволяет выдвигать гипотезы о происхождении слова.

Формирование правильной русской речи - трудная задача, решаемая в процессе обучения русскому языку как иностранного. Несмотря на многочисленные исследования, проводимые в методике преподавания русского языка как иностранного, учить иностранным учащимся лексику русского языка очень непросто. Для правильной организации такой работы необходима система работы.

Под системой языкового обучения нами понимается целенаправленный процесс, обеспечивающий усвоение комплекса знаний в определённой, научно обоснованной последовательности и взаимосвязи, а также формирование на их основе практических умений.

Разработанная система работы составлена с учетом лингвистических и психологических факторов, а также дидактических и методических требований.

При составлении упражнений с этимологическим анализом мы ориентировались на следующие общедидактические и общеметодические требования:

- 1) соответствие содержания упражнений объёму теоретических сведений по лексике, предусмотренных программой русского языка как иностранного;
- 2) нацеленность упражнений на развитие у иностранных учащихся логического мышления на основе использования этимологического анализа;
- 3) соответствие дидактического материала упражнений учебным целям и воспитательным задачам.

На уроках русского языка как иностранного важно использовать упражнения как практического характера, которые способствуют совершенствованию и закреплению лексических навыков и умений, так и аналитического характера, направленные на выявление и анализ собственных речевых ошибок и умение использовать этимологический анализ как приём развития речевой грамотности.

Работа по использованию этимологического анализа в процессе изучения лексики на уроках русского языка как иностранного проводится в два этапа.

1. Подготовительный этап.

Этимологическая справка содержит информацию о происхождении слова, его первоначальном значении, помогает «прояснить» исторический состав слова.

2. Закрепительный этап.

На этапе закрепления изученного можно использовать разнообразные задания *творческого характера*, которые бы развивали мышление, активизировали воображение и фантазию иностранных учащихся.

Система словарной работы с опорой на этимологию и, в частности, описанные способы закрепления лексики, освоенной с помощью этимологического анализа, способствуют формированию у иностранных учащихся умения замечать новые слова русского языка и объяснять их значение и правописание с опорой на значение исторических корней, к которым они восходят, или элементов, из которых они состоят.

Этимологический анализ способствует развитию логического мышления иностранных учащихся, активизации познавательных процессов, воспитанию интереса к русскому языку.

Эксперимент доказал, что этимологический анализ является эффективным приёмом для работы с лексикой русского языка и формирования речевых действий на русском языке у иностранных учащихся.

Формирование у иностранных учащихся умения использовать этимологический анализ на уроках русского языка как иностранного возможно лишь при условии систематического включения в урок упражнений, и разнообразных заданий, содержащих этимологическую справку.

Список литературы:

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. / В.В. Давыдов. - М., 1986. -256 с.

2. Жинкин, Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе//Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4-8 классах. / Н.И. Жинкин. – М., 1969. - 104 с.

3. Гойхман, О.Я. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. / О.Я. Гойхман, - М.: ИНФА-М, 2000.-192 с.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЗАРЯДКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннажаев А.А.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп*

*Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп*

Известно, что фонетические навыки являются наиболее неустойчивыми. Поэтому необходимо их постоянно поддерживать, развивать, совершенствовать и, при необходимости, реанимировать с помощью различных фонетических упражнений. Таким образом, только наличие твердых произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех без исключения видов речевой деятельности. Этим и объясняется то значение, которое придается работе над произношением звуков русского языка иностранными учащимися.

Первое знакомство с языком происходит на звуковом, фонетическом уровне, поэтому формирование фонетических навыков является одной из основных задач у в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Современные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному предъявляют следующие требования к обучению фонетической стороне речи: адекватное произношение и различение на слух всех звуков русского языка; соблюдение правильного ударения в словах и фразах; членение предложения на смысловые группы; соблюдение правильной интонации в различных коммуникативных типах предложений.

Обучение произношению является программным требованием, так как при отсутствии произносительных навыков невозможно овладеть всеми видами речевой деятельности на иностранном языке, в том числе говорению, чтению вслух, аудированию.

Формирование слухо – произносительных и ритмико – интонационных навыков – длительный и сложный процесс. В методической литературе представлено достаточное количество разработок по развитию и совершенствованию фонетических навыков у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка. Практика показывает, что одним из перспективных направлений формирования фонетических навыков является использование фонетических зарядок. Место фонетической зарядки на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий, где

учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями. Фонетическая зарядка помогает их предвосхитить и избежать. Этим объясняется актуальность данного исследования.

Лингво – педагогические положения организации работы по использованию фонетической зарядки как средства формирования фонетических навыков у обучающихся на уроках русского языка как иностранного основываются на понятиях фонетики как разделе языкознания и методических особенностях организации работы по формированию фонетических навыков на уроках русского языка как иностранного.

Формирование фонетических навыков у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка будет более эффективной, если ее проводить регулярно на каждом уроке русского языка. Одной из форм работы по формированию фонетических навыков является фонетическая зарядка.

В учебном процессе фонетические зарядки можно использовать при работе над: фонетическим материалом – традиционная фонетическая зарядка; лексическим материалом – лексическая фонетическая зарядка; грамматическим материалом – грамматическая фонетическая зарядка; аудированием; говорением; чтением; письмом; снятие напряжения и усталости – релаксационная фонетическая зарядка; общим развитием – общеобразовательная фонетическая зарядка.

Работа по использованию фонетической зарядки для формирования фонетических навыков у иностранных учащихся основывается на определении типов фонетических зарядок по видам упражнений:

1. Упражнения на восприятие звука на слух: в потоке речи; в отдельном слове, изолированно, в сочетании с пояснением учителя; с последующим многократным воспроизведением: сначала – в отдельном слове, а затем – в речевом образце.

2. Упражнения на воспроизведение фонетического явления (языковое фонетически направленное упражнение): воспроизведение фонетического явления отдельными учащимися; хоровое воспроизведение вместе с учителем; хоровое воспроизведение без учителя; индивидуальное воспроизведение в целях контроля.

3. Упражнения на автоматизацию произносительного речевого навыка в условно – речевых фонетически направленных упражнениях: работа над считалками; работа над рифмовками; работа над песнями; работа над стихотворением; чтение и проговаривание образцов речи диалогического и монологического характера; чтение вслух отрывков из учебных и аутентичных текстов.

Для эффективного обучения произносительных навыков используются следующие виды фонетической зарядки: рифмовки; стихотворения; песни; считалки; скороговорки; отрывки из текстов; диалоги, монологи.

Эффективность работы по использованию фонетической зарядки для формирования фонетических навыков у иностранных учащихся была доказана в ходе экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Фонетика. Орфоэпия. Орфография: Учеб. пособие. / Г. М. Алексейчик, Н. И. Астафьева, И. А. Киселев и др. (Под общей ред. И. А. Киселева). - М.: высшая школа, 1990. - 336 с.

2. Современный русский язык: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. «Филология» / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин и др.; Под ред. П. А. Леканта. - 3-е изд., стереотип. - м.: Дрофа, 2002. - 560 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Аннамухаммедова Гозел Овезгелдиевна,
«Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Уракова Фатима Каплановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
«Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо) [2]. Одним из средств формирования навыков иноязычной речи может стать дидактическая игра. Игра создает прекрасные естественные условия для овладения языком, она помогает усвоению языка в любом возрасте, но в младшем школьном возрасте она особенно продуктивна [1].

Проблема исследования связана с поиском ответа на вопрос: может ли применение дидактических игр способствовать формированию навыков иноязычной речи у младших школьников.

Опытное обучение состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Констатирующий этап опытного обучения

Для достижения поставленной цели и задач было проведено две методики: диагностика развития диалогической речи на английском языке (Елена Ефимова) и итоговый тест.

Первая методика использовалась нами на констатирующем этапе для определения уровня знаний, умений и навыков овладения диалогической речью. При проведении диагностики учитывался объем словарного запаса по изученным темам и умение составлять диалог по заданной модели/по заданной ситуации.

На следующем этапе было использовано тестирование, предлагаемое как итоговая работа за год. Тест состоял из шести заданий.

Цель первого задания - проверка умения слушать с общим пониманием содержания текста, включающего пройденный лексико-грамматический материал и связанного с изученными темами. Вид задания — определить о каком животном идет речь. Учащиеся слушают текст и пытаются сопоставить его с картинками животных. Во время второго прослушивания текста учащиеся уточняют свои ответы.

Цель второго и третьего задания — проверка лексического запаса слов и умение находить соответствия.

Цель четвертого задания - проверка умения читать с общим пониманием содержания. Вид задания - верно/неверно. В данном случае после текста детям предлагались предложения, рядом с которыми они должны были поставить да/нет.

Цель пятого задания - проверка уровня сформированности грамматических навыков. Детям предлагалось составить предложения из предложенных слов.

Шестое задание проверяет умение написать кратко конкретную информацию о себе. Были предложены вопросы, на которые дети должны ответить.

Навыки аудирования, чтения, письма, владения грамматикой и лексикой оценивались по следующим критериям: 90- 100% правильных ответов - 5 баллов, 75-90% правильных ответов - 4 балла, 50-75% правильных ответов - 3 балла, менее 50% правильных ответов - 2 балла.

Представим перечень дидактических игр, направленных на формирование навыков иноязычной речи, по следующим направлениям:

а) метод языкового анализа - приемы звукобуквенного анализа, орфографического комментирования;

б) зрительное запоминание вместе с кинестетическим (речедвигательным, рукодвигательным);

в) сопоставление и противопоставление тематических групп слов;

г) сопоставление зрительного и слухового образов (составов) слов;

д) составление словосочетаний (синтез), выработка словесных ассоциаций;

ж) занимательные формы работы: кроссворды, филворды.

Для выявления уровня развития саморегуляции учащихся повторно была использована диагностическая методика развития диалогической речи на английском языке Елены Ефимовой. Работа и обработка результатов проводилась по тому же принципу, что и на констатирующем этапе.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении уровня сформированности навыков иноязычной речи у обучающихся. Исходя из этого, проведенная работа на формирующем этапе оказалась эффективной.

Список литературы:

1. Прутченков А.С. Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика. - 2001.-№3.-с.121-126.

2. Степичев П.А. Обучающие игры с карточками на уроке английского языка, 2- 4 классы. - М.: ВАКО, 2017. - 32 с.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Атабаева М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Формирование коммуникативной доминанты образования в широком смысле меняет позицию учителя: он равноправный собеседник, консультант и помощник учащегося, причем его деятельность в этом случае выходит за пределы чисто преподавательского ремесла. Развивать коммуникативные способности и коммуникативные компетентности — значит «развивать умения активного слушания и говорения», навыков публичного выступления, пересказа, рассказа, умения вступать в дискуссию, отстаивать свою точку зрения, делать выводы и обобщать информацию. Коммуникативный метод обучения – это метод обучения ИЯ, специфической особенностью которого является попытка приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Коммуникативный метод обучения реализует коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Он использует идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности. Вышесказанное подчеркивает актуальность темы исследования.

Цель работы: теоретически исследовать и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность использования коммуникативных технологий как одного из условий развития устной речи на уроках русского языка как иностранного.

Главная цель применения коммуникативных технологий – развитие у учащихся способностей решать наиболее типичные коммуникативные задачи в пределах учебной, трудовой, бытовой, культурной, общественной сфер общения, пользуясь тем минимумом лексики и грамматики, которым они владеют на активном уровне [1].

Образовательные задачи, решение которых необходимо для достижения этих целей на уроках заключаются в том, чтобы:

- сформировать у школьников умения и навыки свободно выражать свои и понимать чужие мысли в устной и письменной речи;
- сформировать потребность постоянно пополнять свой словарный запас;
- развивать умение использовать в речи изучаемые грамматические конструкции;
- обеспечить усвоение учащимися норм (орфографических, лексических, грамматических) русского литературного языка;
- развивать умение конструировать и оценивать свои высказывания.

Основным способом овладения коммуникативной компетенцией являются разные виды деятельности, т.к. именно в деятельности возникает:

- осознание необходимости общения,
- потребность использования речи,
- формирование представлений о речевом поведении.

Деятельность, в которой реализуется коммуникативная технология, может быть учебная, игровая, трудовая, театральная [3].

Самой важной единицей организации и ядром процесса обучения с использованием коммуникативной технологии является коммуникативная ситуация. С помощью создания коммуникативной ситуации

- устанавливается система взаимоотношений тех, кто общается
- мотивируется общение
- презентуется (преподносится) речевой материал
- приобретаются речевые навыки
- развивается активность детей и самостоятельность общения
- закрепляются коммуникативные навыки учащихся.

Другой эффективной единицей обучения с использованием коммуникативных технологий является совместный анализ текстов. Тексты создают развивающую и воспитывающую атмосферу на уроке. Работа с текстом на уроке должна превратиться в полилог, и каждый ученик становится активным его участником. Создание на уроке атмосферы творческой работы с текстом помогает учащимся конструировать свои индивидуальные тексты, овладеть инструментарием анализа.

Целенаправленный отбор текстов и заданий, включение каждого урока в продуманную систему работы с текстом – это те условия, которые позволяют создать развивающую речевую среду, обеспечивающую формирование развитого чувства языка.

Очень важно анализировать тексты, способствующие нравственному, эстетическому развитию личности, вызывающие у ребенка способность к рефлексии, потребность в ней.

В коммуникативной технологии отбор учебного материала отвечает потребностям учащегося:

- отбираются речевые конструкции, необходимые для общения,
- используются различные модели речевого общения (от упрощенных до самых сложных).

Обучение должно воздействовать не только на мышление детей, но и на их чувства, эмоции:

- побуждать к общению,
- приносить радость сотворчества,
- сопровождаться положительными эмоциональными переживаниями[2].

В нашем квалификационном исследовании опытно-экспериментальная работа построена на работе с текстом.

При организации работы с художественным текстом мы исходили из того, что в современной методике выдвигаются особые требования к организации работы с художественными текстами на уроках русского языка. Суть этих требований состоит в том, что каждый текст последовательно должен проходить через пять основных этапов в работе:

1) восприятие текста (на слух или зрительно при особом настрое, который помог бы ввести ребенка в систему художественных образов анализируемого текста);

2) лингвистический анализ текста (основная цель работы: осознание учащимися изобразительно-выразительных возможностей тех языковых явлений, которые изучаются в школе);

3) выразительное чтение (эти навыки формируются на уроках русского языка в процессе чтения небольших отрывков или отдельных предложений из объемных текстов; учеников нужно познакомить с основными элементами интонации: логическое ударение, пауза, темп чтения, тембр голоса, тон, понижение/повышение голоса, - и целенаправленно отрабатывать их в ходе выполнения заданий);

4) заучивание наизусть (тренирует память, обогащает словарный запас не отдельными словами, а словосочетаниями, фразами, крылатыми выражениями и т.п., которые позже активно используются в речи учащихся);

5) проведение какой-либо творческой работы на основе проанализированного литературного образца (например, составить собственное речевое высказывание по аналогии с данным литературным образцом, сохранив структуру описания или изменив последовательность действий, предметов и т.п.)

Сравнение результатов до и после проведенных уроков с использованием коммуникативных технологий и без, показали, что результаты у группы учащихся, прошедших обучение с их использованием, значительно выше.

Использование коммуникативных технологий в развитии устной речи может быть охарактеризовано как продуктивное и эффективное.

Список литературы:

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2003. 352 с.
2. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / Теория коммуникации & прикладная коммуникация: Сб. науч. тр. Вып. 2 / Под общ. ред. И. Н. Розиной. Ростов н/Д.: ИУБиП, 2004. С. 103-122.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1999. 159 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

*Атаева Гулбахар Гандымгульевна,
Адыгейского государственного университета,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета,
г. Майкоп*

Патриотическое воспитание сегодня – задача государства, общества и образовательных учреждений.

Патриотизм – результат патриотического воспитания – является интегративным свойством личности, включающим патриотическое сознание, патриотические чувства и патриотическое поведение [1].

В ФГОС отмечено, что личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории,

языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [ФГОС, 2012].

Формирование у младших школьников чувства патриотизма на уроке литературного чтения является неотъемлемой частью всей воспитательной работы в школе, основанной на уважении к Отечеству, народу, культуре, знании традиций, обычаев, культурных особенностей, соблюдении ценностно-этических норм.

Ключевыми понятиями исследования выступают «патриотизм», как ценность, результат патриотического воспитания, «чувства патриотизма».

Под патриотическими чувствами мы будем понимать нравственные качества, которые являются наивысшим проявлением идейности и политической сознательности человека и одновременно как общественный и нравственный принцип отношения людей к своей стране и к своему народу. Понятие «патриотические чувства» включает три компонента: когнитивный, эмоционально-чувственный и деятельностный. Каждый компонент очень важен для воспитания патриотических чувств, именно поэтому необходимо формировать их в совокупности [2].

Когнитивный компонент (выработка патриотических взглядов и убеждений).

Деятельностный компонент формируется в процессе труда на благо Родины (помощь старшим, сбор помощи для ветеранов, подготовка подарков для них).

Эмоционально-чувственный компонент (эмоциональный отклик при ознакомлении ребенка со своей Родиной, с ее культурой и прошлым).

Содержательное наполнение понятия «патриотизм»: Любовь к Родине, служение Отечеству, привязанность к своему народу, родной земле, культуре, традициям; Гордость за прошлое и настоящее своей страны; Готовность подчинять свои интересы интересам Отечества; Общественное сознание; Стремление защищать интересы Родины и своего народа; Осознание общности интересов граждан государства; Готовность служить Родине и защищать ее от внешних и внутренних угроз и т.д.

Социально-культурная среда, согласно принципам средового подхода, выступает и условием, и средством патриотического воспитания. Для нашего исследования средовой подход интересен в плане реализации его основного принципа – опосредованного управления процессом патриотического воспитания обучающихся, использования возможностей среды, обеспечивающей освоение ценностных установок. Опираясь на этот принцип, возможно добиться гармонизации со средой и нивелировать ее негативное влияние.

Разработана модель патриотического воспитания младших школьников, структуру которой образовали нормативно-целевой, теоретико-содержательный, организационно-деятельностный и диагностико-результативный компоненты.

Программа патриотического воспитания младших школьников реализуется в три этапа: подготовительный этап, познавательно-деятельностный и аналитический этапы.

Формы патриотического воспитания: а) массовые (посещения краеведческих музеев, комнат Боевой славы и др.); б) групповые (просмотр и прослушивание радио- и телевизионных программ, посвященных дням Воинской славы, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, участниками боевых действий в горячих точках, Героями Советского Союза, круглые столы, дискуссии, дебаты и др.); в) индивидуальные (тематические беседы, информации и др.).

Методы: рассказ, беседы, военно-спортивные игры и соревнования, информирование, убеждение, поощрение, наказание и т. д. Использование устных, наглядных, печатных, технических и других средств зависит от конкретных обстоятельств. При этом осуществляется интеграция разнообразных видов деятельности (организационно-управленческой, учебно-воспитательной, научно-исследовательской, проектно-исследовательской, музейной, рефлексивной, инструментально-алгоритмической и др.).

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Диагностика проводилась с помощью методик, адаптированных под специфику нашей проблематики.

Критерии и показатели воспитанности патриотических чувств:

Когнитивный – знания и представления обучающихся о родине (методика Царевой Л.И.«Незаконченное предложение»).

Деятельностный - интерес младших школьников к Малой Родине, частота проявления стремлений к практической деятельности (методика Н.В. Савельевой «Я - Патриот!»).

Эмоциональный - отношение обучающихся к Родине (методика И.П. Савенкова «Мое отношение к малой родине»).

Для оценки когнитивного компонента патриотизма младших школьников был применен также модифицированный тест оценки знаний «История, традиции, культура и достижения России», разработанный С. И. Федоровой.

Тест содержал 12 вопросов, ответы на которые оценивались респондентами по пятибалльной системе от 0 до 4.

В рамках констатирующего этапа эксперимента было проведено анкетирование младших школьников. Опрос показал, что у обучающихся недостаточно сформировано представление о патриотизме, в большинстве своем они не владеют методами и способами достижения высокого уровня сформированности патриотизма.

Полученные данные подтвердили необходимость реализации в условиях социально-культурной среды современной школы разработки методики патриотического воспитания обучающихся на формирующем этапе.

Жанры, используемые в работе по воспитанию патриотических чувств:

Тема 1. Осень-художница. Экскурсия-наблюдение за осенней природой. Игра «Я хочу сказать своё слово». Чтение зарисовок осенней природы в детской литературе. Рисуем красоту природы. Выпуск стенгазеты. Использовали *стихотворения о природе (Воронько П., Тютчев В., Бунин И, Фет А., Блок А.); рассказы о природе (Надеждина Н; Чаплин Н.; Коваль Ю.; Бианки В.; Пришвин М.)*.

Тема 2. «Красота мысли – красота слов – красота поступков». Беседа о взаимосвязи мыслей, слов и поступков. Анализ жизненных ситуаций, анализ ситуаций из прочитанных произведений. Мудрые мысли о Родине. *Русское народное творчество: пословицы, поговорки и народные мудрости о добре, дружбе, любви, смелости, скромности, умении помогать, трудолюбию. Русские сказки, былины, повести*.

Тема 3. «Красота зимней природы». Чтение стихотворений о зимней русской природе. Экскурсия-наблюдение за зимней природой. Игра «Я хочу сказать своё слово». Народные зимние игры. *Стихотворения о природе (Есенин Е.), русские народные сказки, прибаутки, частушки, рассказы Пришвина М., Бианки В.о животных*.

Тема 4. «Мой дом – моя крепость». Рассказы детей о семейных традициях. Написание заметки о своей семье. Беседа о нравственных качествах. Чтение стихотворения «Добрый мир». Фотовыставка «Моя семья». Оформление стенгазеты. *Стихотворения о нравственных качествах (С. Михалков, Воронько П.)*.

Тема 5. «Весна-красна». Чтение произведений о природе. Экскурсия-наблюдение за весенней природой. Беседа о животном и растительном мире родного края. *Стихотворения о природе (Тютчев В. , Бунин И, Фет А., Блок А.), рассказы о природе, повести о животном и растительном мире (Пришвин М., Бианки В., Дружко А.)*.

Тема 6. Праздник «Красота моей Родины». Подготовка к празднику: подбор стихотворений о Родине. Разучивание народных песен. Чтение стихотворений о Родине. Выставка рисунков и фотографий. Исполнение народных песен. *Стихотворения о Родине (И. Суриков, Александрова З., Синявский П.), песни о Родине (Плячковский М., Алухтин А.)*.

Тема 7. «Россия – великая страна». Подготовка к уроку: поиск сведений о России в детских книгах. Обсуждение и уточнение на уроке найденных сведений. Гимн России (С. Михалков).

Тема 8. Урок мира. Чтение стихов, просмотр видеоролика о войне. Изучение понятия «Мир», сопоставление мира и войны. Стихотворения военной тематики (Михалков С. «Бьль детям»).

Сравнив общую динамику результатов экспериментальных и контрольной групп, можем констатировать, что в экспериментальных группах произошел значительный рост показателей, в то время как в контрольной группе существенных изменений не зафиксировано, что свидетельствует о положительном результате проведенного эксперимента.

Эксперимент доказал, что целенаправленная системная работа с учащимися привела к положительным результатам, что подтвердило предположение об эффективности применения, как традиций, так и инноваций в целом в патриотическом воспитании младших школьников.

Список литературы:

1. Лихачев Д.С. Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. – 2014. - №4. – С.10-15.
2. Троицкий В.Ю. О патриотическом воспитании // Русский вестник. - №16. – 2014. – С. 14.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Атамырадова А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Разработка проблемы формирования лингвосоциокультурной компетенции (ЛСКК) у иностранных учащихся представляет собой одну из актуальных задач современной методики. При формировании ЛСКК на русском языке оптимальным следует признать метод проектов, который обеспечивает гибкость в организации учебного процесса и отличается нестандартностью, что дает возможность учащимся самостоятельно использовать полученные на занятиях знания для решения практических задач [2].

Цель настоящего исследования – создание теоретически обоснованной, экспериментально проверенной методики формирования лингвосоциокультурной компетенции на основе метода проектов у иностранных обучающихся.

Лингвосоциокультурная компетенция включает в себя такие виды компетенций, как социокультурная, лингвокультурная, социолингвистическая. Компонентами ЛСКК являются: лингвострановедческий, культурологический, социолингвистический, социально-психологический, личностный [1].

В методике преподавания русского языка как иностранного проектный метод не рассматривается как особый вид учебной деятельности, однако положительно оцениваются его весьма важные моменты для учебного процесса, такие как: широкие возможности личностного общения, согласно которому в ходе занятий «создаются условия для реализации каждого учащегося»; ролевая организация учебного материала, которая «реализуется через систему коммуникативных упражнений, выполняемых учащимися в различных формах группового взаимодействия»; широкое коллективное взаимодействие, обеспечивающее активную вовлеченность учащихся в процесс обмена информацией. В условиях коллективного взаимодействия отмечается повышение уровня активности учащихся.

Хотя преподаватели русского языка как иностранного в целом позитивно настроены на идею использования проектов в учебной работе, но его продвижению в практику преподавания мешает отсутствие конкретных методических рекомендаций и соответствующих практических пособий. Вышесказанное подчеркивает актуальность темы исследования.

Для различных этапов, форм и профилей обучения русскому языку как иностранному рекомендуется использование нескольких видов проектов. Наиболее популярным и эффективным, по мнению исследователя Тюриной является «групповой проект», в котором участвует несколько человек, каждый выполняет свою часть работы, обсуждение проекта осуществляется, как правило, на изучаемом языке, равно как и текст презентации является результатом не только чтения монологических текстов, но и демонстрируется в ходе последующей дискуссии. Каждый из участников выполняет свой объем работы: осуществляет поиск материала, анализирует материал и представляет его на промежуточных этапах, сопровождая своими замечаниями; происходит обсуждение материалов каждого, в результате общей дискуссии, которая осуществляется также на изучаемом языке (это условие проекта). На заключительном этапе происходит подготовка презентации проекта, исполнители готовят текст, распределяют роли; во время самой презентации также происходит дискуссия с представителями других групп учащихся, которые также представляют свои проекты.

Еще один вид проектов, также часто используемый в практике преподавания иностранного языка – это исследовательский проект, подразумевающий выборочное и ознакомительное чтение по определенным проблемам, осмысление информации, представление результатов в виде текста и презентации. Есть мнение, что именно этот тип проекта является самым легким для практического использования и потому самым популярным, так как в данном случае нет необходимости координации деятельности группы, направления ее работы. Этот вид проекта мы взяли для экспериментального обучения [3].

Приведенные виды проектов сочетают две основные формы работы: учебную и внеучебную.

В связи с изучением лексики русского языка может быть полезным проект «Лингвистическая экспедиция»: лексические исследования – исследование этимологии, истории слов, словосочетаний, фразеологизмов; составление тематических словарей, кроссвордов, ребусов.

Проектная деятельность при изучении русского языка как иностранного позволяет сформировать не только языковую и коммуникативно-речевую, но и целый ряд других компетенций.

Для проведения констатирующего этапа экспериментальной части исследования, исходя из основных понятий раздела «Лексика», изучаемых по русскому языку как иностранному, мы разработали тестовую методику, целью которой являлось выяснить уровень владения лексическими понятиями.

Данные методики показали, что большинство учащихся на низком уровне владеют основными понятиями раздела Лексика.

Во время проведения формирующего этапа мы ставили цель – предложить систему работы по использованию метода проекта на материале раздела Лексика.

Контрольный этап экспериментального обучения показал, что работа по развитию речи в ходе проектной деятельности на лексическом материале дает положительный результат. Используются такие формы и методы обучения: самостоятельная или коллективная работа по развитию связной речи, проводимая в форме беседы, диалога или дискуссии, а также игр, конкурсов, сценок по мотивам изучаемых понятий, активизация восприятия детей путём комплексного влияния разнообразных средств.

Итак, проектная деятельность активизирует стремление учащихся к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником. Такая работа даст возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности.

Успешное формирование ЛСКК на основе метода проектов при изучении русского языка иностранцами возможно, если на всех ступенях образовательного процесса учитываются четко

заданные цели, задачи и условия обучения. Главной целью разработанной нами методики является оптимизация процесса формирования ЛСКК у учащихся, изучающих русский язык, что обеспечивается благодаря: использованию современных методов обучения – проектного метода; вовлечению учащихся в аудиторную и внеаудиторную коллективную работу; включению элементов взаимодействующих культур (русской и родной) в учебный материал

Список литературы:

1. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 136–143.
2. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С.2–13.
3. Теремова Р. М., Гаврилова В. Л. Метод проектов в ракурсе интерактивно-коммуникативной организации обучения иностранцев русскому языку // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 78-82.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Бабагулыева Г.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Особая роль грамматики в курсе изучения любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Грамматика родного языка встроена в сознание носителя и осознается только при рефлексии (когда возникает вопрос: как правильно сказать?). При обучении русскому языку как иностранному перед педагогом стоит сверхзадача – вывести систему форм и правил употребления изучаемого языка на уровень автоматического употребления, т.е. в область бессознательного.

Обучение грамматике русского языка и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков.

Усвоение грамматики русского языка у иностранных учащихся вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими терминами и правилами, бесконечным числом исключений. Практика показывает, что преподавание грамматики ограничивается таблицами, заучиванием конструкций, однотипными упражнениями, выполняя которые, иностранные учащиеся не совсем убеждены в практической пользе того, что они делают. Большое количество терминов также затрудняет обучение. Не всегда чередуются формы работы, что вызывает пассивную работу иностранных учащихся на уроке русского языка.

Таким образом, становится ясно, что обучение русскому языку как иностранному не может осуществляться без обучения грамматике, ведь овладение грамматикой важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении (рецептивных умений).

Коммуникативная методика, которая лежит в основе преподавания русского языка иностранным учащимся, формулирует главную задачу – обучение речевой деятельности на русском языке, т.е. обучение чтению, слушанию, говорению, письму. Однако совершенно очевидно, что успешная речевая деятельность невозможна без определенного минимума языковых знаний. А это означает необходимость организации единого обучения языку и речи. Языковые знания, которые

могут быть представлены системой фонетических, грамматических и лексических средств, являются необходимой базой для формирования у учащихся умения читать, слушать, говорить и писать на изучаемом языке.

Учебный процесс усвоения грамматических навыков у иностранных учащихся организуется на основе *принципа комплексности*. Учебное занятие является комплексным как с точки зрения языкового материала, над которым ведется работа, так и с точки зрения видов речевой деятельности, в которых вводимый языковой материал отрабатывается. Это во многом определяет приемы работы над грамматическим материалом на уроке и порядок его введения.

Работа над новым грамматическим материалом ведется по возможности на знакомой лексике. Фонетические трудности отрабатываются предварительно, в процессе фонетической зарядки, что и позволяет сосредоточить внимание учащегося на грамматическом явлении, которое представляет для него в данный момент главный объект усвоения.

Один и тот же грамматический материал может иметь разную структуру. От структуры материала зависит возможность оперировать им, строить на его основе систему упражнений, формировать грамматические навыки. Очень большое практическое значение имеет распределение отобранного грамматического материала, его дозировка. При расположении грамматического материала в учебном процессе, которое также имеет большое значение, важно учитывать интерферирующие грамматические явления, как внутриязыковые, так и межъязыковую интерференцию.

Важнейшим условием формирования грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на который распространяется грамматическое обобщение. Автоматизация навыка требует многократного повторения одного и того же действия на изменяющемся лексическом материале.

С учетом всех особенностей разработана методика организации работы по формированию грамматических навыков у иностранных учащихся состоящая из двух комплексов

Упражнения с грамматической направленностью можно разделить на «подготовительные» и речевые, т.е. упражнения, которые формируют навыки, и упражнения, которые развивают речевые умения.

1 комплекс. Подготовительные упражнения. Они должны иметь коммуникативную задачу, которая соответствует задаче говорящего в реальной речевой практике.

С учетом этого выдвигаются основные требования к подготовительным упражнениям: 1) наличие коммуникативной задачи; 2) ситуативная отнесенность; 3) они должны быть построены так, чтобы обеспечить относительную безошибочность и быстроту выполнения.

В методике по способу выполнения подготовительные упражнения разделяют на имитативные, подстановочные, трансформативные и репродуктивные.

2 комплекс. Речевые упражнения – они развивают речевые умения, имеют коммуникативную задачу. Это упражнения в естественной коммуникации в различных видах речевой деятельности. Обучая грамматике, мы обучаем практической грамматике, т.е. формируем навыки грамматического оформления слов в речи.

Выделяется три группы.

1. Упражнения в передаче содержания.
2. Ситуативные упражнения.
3. Игровые упражнения.

Эффективность методики работы по формированию грамматических навыков у обучающихся в процессе изучения русского языка как иностранного доказана в ходе экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального

института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

3. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Базаров Розымырат Назарович,
«Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент, «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Развитие речи учащихся является одним из важнейших средств успешного обучения в школе, социализации человека в дальнейшей взрослой жизни в современном обществе. Это положение отражено в содержании ФГОС нового поколения и обуславливает первостепенность задачи речевого развития обучающихся для начальной школы [1].

Неотъемлемой частью развития речи является обогащение словарного запаса человека, его активизация. Язык как сложная многоуровневая система включает в себя синонимы, антонимы, многозначные слова, омонимы, фразеологию. Поэтому без присутствия в речи человека, нельзя говорить о высоком уровне владения родным языком.

В ходе проведенного нами исследования по проблеме как подбирать и проводить дидактические игры, чтобы они способствовали обогащению словарного запаса младших школьников, мы изучили психолого-педагогическую и методическую литературу по данной проблеме, позволило выявить, что усвоение материала на уроках русского языка зависит от форм его подачи, интереса к изучаемому материалу. Анализ учебно-методических комплектов по русскому языку по проблеме исследования позволяет предположить, что процесс активизации обогащения словарного запаса у младших школьников будет более эффективным при организации и проведении дидактических игр по предмету.

Игра – один из тех видов детской деятельности, который используется педагогами в целях воспитания младших школьников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. Игра – не урок. Это не значит; что не надо играть на уроке. Игровой приём, включающий детей в новую тему, элемент соревнования, загадка, путешествие в сказку и многое другое, ... – это не только методическое богатство учителя, но и общая, богатая впечатлениями работа детей на уроке. [2]

Дидактические игры – это игры обучающие, познавательные на расширение, углубление и систематизацию представлений детей об окружающем, на воспитание познавательных интересов и развитие познавательных способностей. Решая дидактические задачи в игре, младший школьник упражняется в произвольном запоминании и воспроизведении, в классификации предметов или явлений по общим признакам, в выделении свойств и качеств предметов, в определении их по отдельным признакам.

Дидактическая игра может быть использована на уроках русского языка, как и на этапах повторения и закрепления, так и на этапах изучения нового материала. Она должна в полной мере решать как образовательные задачи урока, так и задачи активизации познавательной деятельности, и быть основной ступенью в развитии познавательных интересов и лингвистических знаний учащихся. [3]

В начале нашего исследования нами были определены проблема, цель, объект, предмет, гипотеза и задача нашего исследования.

Анализ научных источников позволил нам определить особенности дидактической игры, виды таких игр, используемых на уроках русского языка, их цели и правила использования для развития познавательного интереса к русскому языку у младших школьников.

Анализ методического наследия позволил нам выявить дидактические игры, которые можно использовать на уроках русского языка для обогащения словарного запаса младших школьников к предмету. [4]

Анализ современных УМК привел нас к выводу, что младшие школьники с использованием дидактических игр получают знания, овладевают нужными умениями, навыками, совершенствуют виды речевой деятельности, развивают коммуникативные умения, углубляют представление о русском языке как о национально-культурном феномене.

Основной целью исследования являлась проверка гипотезы о том, что работа по обогащению словарного состава младших школьников представляет собой систему и может быть эффективно организована на основе включения в процесс обучения дидактических игр соответствующей направленности. Экспериментальное исследование было направлено на обогащение словарного запаса учащихся, активизацию словаря. Проверка эффективности условий использования дидактических игр для обогащения словарного запаса младших школьников включала три этапа: констатирующий (диагностика уровня обогащения словарного запаса младших школьников); формирующий этап (включение в обучение дидактических игр, направленных на развитие словаря учащихся); контрольный (определение продуктивности проведенной работы посредством повторной диагностики).

На этапе констатирующего эксперимента проведенное нами диагностическое исследование показало преимущественно средний уровень обогащения словарного запаса младших школьников на материале дидактической игры.

На этапе формирующего эксперимента мы разработали и провели комплекс дидактических игр, направленных на развитие мышления, памяти младших школьников, обогащение их словарного запаса, формирование универсальных учебных действий и познавательного интереса к русскому языку.

После анализа данных контрольного эксперимента мы видим, что работа дала положительные результаты в уровне обогащения словарного запаса младших школьников на материале дидактической игры. В результате проведения формирующей программы обучения процент учащихся с высоким уровнем развития речи значительно увеличился.

Таким образом, гипотеза исследования успешного обогащения словарного запаса младших школьников на материале дидактических игр возможно при соблюдении следующих условий: комплексная, системная работа над лексическим значением синонимов, антонимов, многозначных слов; активизация лексических единиц в связной речи учащихся младших школьников; целенаправленное, последовательное применение дидактических игр в процессе словарной работы на уроках русского языка для обогащения лексики младших школьников, подтвердилась.

Цель работы достигнута, задачи решены.

Таким образом, продуктивность работы по обогащению словарного запаса младших школьников возможна при максимальном использовании её обучающего характера, регулярного и последовательного обогащения словаря учащихся, средствами дидактической игры.

Список литературы:

1. Айрумян Г. С. Дидактическая игра в младшем школьном возрасте / Г. С. Айрумян, Л. В. Нагорнова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 60-62.

2. Архипова Е.В. Теория принципов речевого развития как основа инновационных технологий обучения русскому языку // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: сб. матер. Межрегион. конф., 15-17 декабря 2014 г.: в 2 ч. / Ряз. гос. Ун-т имени С.А.Есенина. – Рязань, 2015. – Ч.1. – С. 61-63.

3. Лифанова Т.М. Дидактические игры на уроках в начальных классах: методические рекомендации / Т.М. Лифанов. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – С. 32.

4. Лоншакова А.А. Нестандартные приемы закрепления изученного на уроках русского языка / А.А. Лоншакова // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 19-21.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

*Базарова Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский
государственный университет»,
г. Майкоп*

В течение долгого времени в практике обучения иностранным языкам письменной речи не уделялось должного внимания. Приоритет отдавался навыкам говорения, что получило отражение даже в распространённом обозначении уровня владения языком: например, «разговорный английский», или «уровень: разговорный». Письменной речи отводилась вспомогательная роль, письму на неродном языке учили мало и большей частью бессистемно.

Сегодня письменная речь признана полноценным средством общения, иноязычная письменно-речевая компетентность как способность к письменному выражению мыслей на иностранном языке, умение пользоваться письмом как средством общения и познания является одним из важнейших компонентов любого современного курса иностранного языка.

В действующих государственных образовательных стандартах по русскому языку как иностранному требования к письменной речи заслуженно актуализированы.

Письмо — один из самых сложных видов речевой деятельности, требующий разнонаправленных навыков. Как и в отношении родного языка, следует разграничивать собственно письмо (технику письма) и письменную речь (процесс и результат порождения высказывания).

На первоначальном этапе овладения иностранным языком учащимся осваивается техника письма (графика, каллиграфия, орфография). Графические навыки обычно формируются параллельно с фонетическими. Сложности для иностранцев могут вызывать, в частности, кириллический алфавит, явления графической интерференции, звукобуквенные соответствия, соответствия печатных и письменных букв, письменная скоропись. Необходимо добиваться также, чтобы каллиграфические отклонения не превышали аналогичные типовые отклонения у носителей языка. Что касается орфографических правил, то они часто требуют знания грамматики, поэтому овладение навыками орфографии обычно растягивается на весь период обучения (как и для русских школьников). Когда иностранец более или менее овладевает русской орфографией, у него уже имеется значительная лексическая и грамматическая база [3].

О более высоком уровне иноязычной подготовки свидетельствует способность к реализации в письменной речи коммуникативной функции. Письменная речевая деятельность, продуктом которой является текст, требует от иностранца владения не только техникой письма, но значительным лексическим запасом, синтаксическими моделями, стилевыми и жанровыми канонами, письменным речевым этикетом, способностью к видению речевой ситуации и самостоятельному отбору языковых средств. Необходимо при организации работы продумывать чёткую этапность выполнения заданий: от репродуктивных жанров — к продуктивным, от простых речевых жанров — к сложным и т.д. [1]

На письме гораздо лучше видны самого разного рода ошибки, что увеличивает роль качества письма как отражения реального уровня владения иностранца русским языком и коммуникативной компетенцией.

Отдельную проблему представляют межкультурные стереотипы коммуникативного поведения. В разных культурах существуют разные традиции письменной речи. Незнание «кодов» часто оборачивается дословным переводом с родного языка: опора на родной язык становится

причиной межкультурных барьеров. Формирование навыков иноязычной письменной речи включают в себя обучение ориентации на адресата и отработку типовых языковых структур.

Г. Е. Поторочина на основе анализа отечественной и зарубежной литературы выделяет основные подходы, востребованные в обучении иноязычной письменной речи:

1. Формально-структурный подход, изучающий письмо как производство письменного продукта и структурные единицы текста на различных этапах курса обучения.
2. Формально-языковой подход, разрабатывающий методические модели обеспечения грамматической корректности письменной.
3. Обучение написанию текстов различных жанров.
4. Обучение письменной речи с учётом культурологического фактора.
5. Процессуально-ориентированное письмо, то есть свободное, творческое письмо, в котором продукт менее важен, чем процесс и где в центре внимания оказывается пишущий, его интеллектуальное и эмоциональное состояние [2].

Ведущим в современной методике преподавания иностранным языкам остаётся «коммуникативно-деятельностный подход, при котором письмо рассматривается как творческий процесс, в ходе которого происходит осознание и формулировка мыслей».

Для выявления уровня школьников была предложена серия заданий. После проведения установлено, что у большинства детей развитие культуры письменной речи находится на среднем уровне.

При низком уровне письменной речи не развита выразительная сторона речи, отмечается бедность словарного запаса, неумение подобрать нужные лексические средства. Также ученики затрудняются делать вывод, у них проблемы с обобщением прочитанного и написанного, выражением своё отношения к основной мысли текста.

Возникают затруднения при составлении пунктов плана. При среднем уровне имеются затруднения в членении текста на абзацы, учащиеся допускают ошибки в делении текста на абзацы. В целом ученики верно передают смысл текста, но наблюдаются логические несоответствия: четко не прослеживаются причинно-следственные связи. На высоком уровне находится умение выделить и раскрыть главную мысль в излагаемом материале. Для развития письменной речи нами был разработан комплекс заданий, направленный на формирование культуры письменной речи учащихся иностранцев. Эксперимент доказал эффективность разработанного комплекса.

Список литературы:

1. Багирли Э. О роли принципа коммуникативной направленности // Языки. Культуры. Перевод. 2016. № 1. С. 11-16.
2. Поторочина Г. Е. К проблеме обучения иноязычной письменной речи студентов — будущих специалистов иностранного языка // Вестник педагогического опыта. 2008. № 28. С. 14-16.
3. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 6-15.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Базарова М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

При обучении иностранных учащихся русскому языку как иностранному уже с первых занятий необходимо включать их в активную речевую деятельность. Значимость применения игровых технологий на уроках русского языка как иностранного (иностранного языка) велика и неоспорима. На основе игровой деятельности у иностранца формируется ряд психологических особенностей: воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему производить в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие. На этой основе формируется и ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений, а также готовность к деятельности учебной [1].

Цель исследования - разработать и выявить эффективность применения методики применения лингвистических игр на уроках русского языка как иностранного.

Классификация игр может носить различный характер, однако чаще всего игра развивает или языковые навыки, или коммуникативные. Языковые игры предназначены для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков и тренировки употребления языковых явлений на предкоммуникативном этапе овладения иностранным языком. Игровые упражнения позволяют организовать речевое общение на занятии, тренировку и активизацию речевых навыков в диалогической и монологической речи.

Чтобы лингвистическая игра на уроках русского языка как иностранного прошла успешно, следует учитывать некоторые условия и хорошо подготовить игру. Игра строится на материале, который знаком обучаемым. Игра должна служить для закрепления или повторения учебного материала. Не рекомендуется использовать игру для изучения нового материала, так как учащиеся будут делать много ошибок. Игра должна иметь добровольный и спонтанный характер: у учащихся должно быть желание играть.

В ситуации игры процессы восприятия, понимания и усвоения протекают в сознании обучаемых более точно и быстро. Игра может выступать в различных функциях:

1. Обучающая функция – развитие таких умений и навыков, как память, внимание, восприятие информации различной модальности; развитие навыков владения иностранным языком.

2. Коммуникативная функция – объединение коллективов учащихся, установление эмоциональных контактов.

3. Развлекательная функция – создание благоприятной атмосферы на занятиях, превращение урока из скучного мероприятия в увлекательное приключение.

4. Релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении.

5. Психотехническая функция – формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройка психики для усвоения больших объемов информации [3].

Существует типология лингвистических игр, соотнесенных по целевому назначению и актуальных на уроках русского языка как иностранного:

1) лингвистические игры, способствующие формированию и развитию собственно языковой компетенции.

2) лингвистические ролевые игры, нацеленные на развитие коммуникативной компетенции (участие в заданных коммуникативных ситуациях);

3) лингвистические игры с лингвострановедческой и лингвокультурной составляющей, направленные на развитие лингвокультурной компетенции;

4) лингвистические «креативные» игры, способствующие развитию профессиональной креативности (например, игры-проекты) [2].

Результаты экспериментальной работы показали, что используемая в практике обучения русскому языку как иностранному игровая методика обучения способствует развитию у иностранных учащихся механизма мотивации, что очень важно и необходимо учитывать при преподавании языка в иноязычной аудитории. Учебная игра позволяет смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением ситуации и условия иноязычного общения, тем самым способствуя развитию у иностранных учащихся коммуникативных знаний, навыков и умений, необходимых им для реального общения в полиязыковом пространстве.

Список литературы:

1. Крючкова Л.С, Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. Флинта: Наука, 2009, 480 с. (Русский как иностранный).
2. Кушнерук Е.Н. Занимательность на уроках русского языка в начальных классах. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 200 с.
3. Романова С.М. Система игр на уроках русского языка. СПб.: Питер, 2010.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ВОНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Базарова Хатыджа Мырадовна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Современная школа, включая ребёнка в систему социальных коммуникаций, вводит его в область регламентированных отношений с ближайшим социумом, способствует освоению им норм поведения в культурном сообществе. Одной из важнейших предпосылок полноценной социальной адаптации ребёнка являются коммуникативные умения, умения в области вербального и невербального общения. В то же время современная практика показывает, что младшие школьники в использовании невербальных средств общения испытывают трудности. Одной из главных причин этого, на наш взгляд, является отсутствие специального целенаправленного обучения школьников невербальному общению.

Работа по формированию у младших школьников культуры невербального общения будет эффективной, если при ее организации будут учтены следующие условия: 1) занятия проводятся во внеурочной деятельности; 2) основным подходом является комплексный подход, который предполагает работу с ключевыми составляющими невербального общения (мимикой, жестами, интонацией); 3) в качестве ведущих приемов обучения выступают прием создания речевой ситуации и прием инсценировки.

Общение – это форма взаимодействия человека с другими людьми. В психолингвистической литературе выделяют вербальные и невербальные виды общения. Невербальное общение представляет собой неречевое средство общения и воздействия на собеседника.

Невербальное общение – это и умение выразить себя вне речи, и получить такую же важную невербальную информацию от других людей, владея языком жестов, мимики и поз, нюансами звучащего голоса, эмоциональным слухом формирования у обучающихся культуры невербального общения во внеурочной деятельности при изучении русского языка как иностранного. Составляющими невербального общения являются жесты, мимика, интонация.

Основными формами внеурочной деятельности являются экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д. Внеурочная деятельность – широкое и неоднозначное понятие, которое включает в себя разные, неоднородные по содержанию, методике проведения, формам и способам руководства занятия.

Как показывает практика, современная школа обладает достаточным потенциалом для формирования невербального компонента межкультурной компетенции у иностранных, в том числе на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Однако сам образовательный процесс и педагогические технологии, применяемые в нем, «либо не предполагают постановку данной

проблемы в качестве задачи образовательного процесса, либо не относят решение этой задачи к учебной деятельности» [1]. Вместе с тем в условиях глобализации особенно актуальны все вопросы, связанные с эффективностью межкультурной коммуникации. Ее главным условием является терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации, которая «осуществляется в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения» [2]. Коммуникативное поведение включает в себя как вербальную, так и невербальную составляющую общения, в том числе и межкультурного, поэтому одной из актуальных задач, стоящих перед школой, становится формирование у обучающихся межкультурной компетенции, в частности ее невербального компонента. Особую роль в этом играет изучение языков, а для иностранных студентов – РКИ. Проведенный нами анализ научной литературы и документов в области образования подтвердил, что «проблема обучения невербальным средствам общения недостаточно учитывается или игнорируется как непосредственно в учебном процессе, так и в программах по русскому языку» [3]. В связи с этим возникает необходимость создания научно обоснованной модели формирования невербального компонента межкультурной компетенции и внедрения ее в практику преподавания РКИ.

Результаты анализа методической литературы свидетельствуют о том, что современная методика располагает значительным количеством разработанных методов, приемов, средств для формирования, развития умений и навыков невербальной коммуникации. Методисты солидарны в том, что процесс обучения младших школьников умениям и навыкам невербального общения должен проходить в занимательной, игровой форме. Проведение систематической методической работы, направленной на развитие навыков невербального общения, способствует совершенствованию психомоторных функций ребенка, умений понимать язык невербальных средств общения, эмоции, самостоятельно ими пользоваться в собственном поведении. Правильно организованная внеурочная деятельность позволяет сформировать у младших школьников познавательное отношение к окружающему миру, строить эффективные коммуникативные отношения со сверстниками.

Результаты анализа УМК по русскому языку и риторике позволили сделать следующие выводы: в программе и учебниках по русскому языку невербальная сторона общения практически не отражена; наибольшим потенциалом в отношении организации обучения младших школьников невербальному общению обладают учебники по риторике, в которых невербальным средствам общения уделяется особое внимание. Полученные нами данные будут использованы при составлении программы и разработке содержания опытного обучения.

Разработка программы опытного обучения потребовала проверки умений младших школьников в области невербального общения. В этих целях было проведено исследование представлений и умений младших школьников в области невербального общения.

В исследовании приняли участие два класса: экспериментальный класс (ЭК) - 1 «Е» в количестве 35 человек – и контрольный класс (ЭК) – 1 «Д» в количестве 30 человек. Цель данного этапа эксперимента – определение уровня сформированности у первоклассников культуры невербального общения.

С этой целью было проведено целенаправленное наблюдение за речью младших школьников, как в урочной, так и в во внеурочной деятельности.

Подводя итог наблюдению, можно сказать, что ученики имеют минимальные представления о таких понятиях как: жест, мимика, интонация, понимают самые простые эмоциональные состояния: радость, злость, удивление, страх и простейшие жесты «пойдем со мной», «тихо!», «Привет!», «Пока!», «У меня все хорошо». Можно отметить, что в урочной деятельности учащиеся более сконцентрированы, следят за своими эмоциями, жестами, голосом. Во внеурочной деятельности, напротив, ведут себя более расслабленно, активнее используют мимику жесты.

Наблюдение за речевой деятельностью детей показало недостаточное развитие у них следующих умений в области невербального общения: ученики не способны точно распознать эмоциональные состояния другого человека по выражению его лица, не соотносят эмоциональное состояние с мимическими масками. Интонационные навыки и язык жестов также сформированы в

недостаточной мере. [4]

Для достижения целей исследования нами были проведены следующие методики и задания, определяющие уровень сформированности культуры невербального общения младших школьников: методика «Азбука настроения», методика «Игра молчанка», чтение подготовленного и неподготовленного текста.

Структура программы опытного обучения представлена тремя разделами. Первый раздел – «Невербальное общение» - имеет целью уточнение, расширение представлений обучающихся об общении как важном средстве взаимодействия между людьми, о видах общения, о невербальном общении. Второй раздел – «Компоненты невербального общения» - направлен на изучение основных компонентов невербального общения (мимики, жестов, интонации), формирование соответствующих умений. Третий раздел – «Культура невербального общения» - предполагает освоение младшими школьниками умений адекватного использования данных средств в соответствии с ситуацией общения.

Проведенный эксперимент показал, что после проведения специально организованной работы по формированию у младших школьников культуры невербального общения, знания и умения учащихся в области невербального общения стали более четкими, осознанными, уровень общей культуры общения значительно улучшился.

Список литературы:

1. Богданова, А.В. Обучение младших школьников диалогу: интонационный аспект: Монография [Текст] / А.В. Богданова – М.: Экон-информ, – 2014. - 105 с.
2. Диагностика коммуникативных особенностей личности: Методические рекомендации [Текст] / Сост. Л.И. Савва, Е.Ю. Семькина. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 123 с.
3. Позднякова, Е.В., Кузнецова, В.С., Долматова, Т.И. Формирование коммуникативной культуры у младших школьников [Текст] / Е.В. Позднякова // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 23–26.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: практическое пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2012. – 352 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Байрамдурдыева А. М.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Важнейшая задача образовательного учреждения — давать подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ наук, вырабатывать навыки и умения, учить применять их на практике.

Обучение русскому языку как иностранному должно содействовать развитию мышления учащихся, пробуждать у них интерес к русской речи, к занятиям по языку.

В настоящее время ученые — методисты, анализируя речь учащихся и ее изменения, отмечают тенденции к убыванию средств народно-поэтической фразеологии, которая входит в речь учащихся через фольклор, бытовую речь родителей, художественную литературу. Это объясняется усилением влияния на речь учащихся научных текстов, а также специальной литературы. В результате фразеологический фонд языка оказывается, невостребованным, фразеологический запас - пассивным. У иностранных учащихся интерес к изучению фразеологизмов также недостаточно высокий.

Одним из самых распространенных видов работы по фразеологии является работа с пословицами и поговорками. Однако знание того, что фразеологизм означает, вовсе не предполагает развитие умения употреблять его в собственной речи иностранными учащимися.

Современный уровень науки требует от иностранных учащихся при изучении русского языка умения не только правильно, но и целесообразно использовать речевые средства русского языка.

Необходима специальная работа в том направлении. Работа с данной языковой единицей должна стать неотъемлемой частью систематической работы по развитию речи иностранных учащихся в процессе изучения русского языка. Для этого необходимо обращаться к фразеологии на уроках русского языка как иностранного, активно работать, над расширением фразеологического запаса иностранных учащихся, пробудить интерес к этой богатой и интересной области русского языка, так как фразеологические единицы речи в подавляющем большинстве случаев отличаются замечательными художественно — выразительными достоинствами, придающими речи образность, эмоциональность и выразительность.

Использование пословиц и поговорок в процессе формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся нужно рассматривать как материал, который поможет учителю улучшить процесс обучения.

Постоянная систематическая работа на уроках русского языка как иностранного над пословицами очень много дает учащимся. Изучение мудрых, образных народных афоризмов русского языка обогащает речь иностранных учащихся, повышает их грамотность, способствует воспитанию учащихся, развитию эстетического вкуса на русском языке.

Разнообразная и интересная работа с пословицами не только прививает любовь к устному народному творчеству русского народа, не только учит внимательно относиться к мелким, образным выражениям, интересоваться народной мудростью русского народа.

Применение организации работы по формированию культурологической компетенции у иностранных учащихся реализуется в нескольких направлениях:

- приемы, направленные на общее представление о пословицах и поговорках в процессе изучения частей речи;
- приемы, направленные на активизацию в речи пословиц и поговорок.

Экспериментальным путем доказана эффективность организации работы по использованию в образовательной практике пословиц и поговорок русского языка для формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся.

Список литературы:

1. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СКАЗКИ

*Бакыев Сердар Максатмырадович,
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

Социокультурная компетентность есть качественное личностное образование, которое заключается в единстве коммуникативной направленности личности и развитого опыта её коммуникативной деятельности в качестве субъекта. В структуре социокультурной компетенции определяются следующие взаимосвязанные компоненты: когнитивный (знание языка, его грамматических и лексических законов, понятий, процессов и их понимание); операциональный (владение умениями и навыками эффективного общения, культурой речи); потребностно-мотивационный (потребность в социальных связях и взаимоотношениях, социальный интерес); эмоционально-волевой (социоцентрические чувства и саморегуляция в общении); ценностно-смысловой (вера в фундаментально позитивную человеческую сущность) [3].

В связи с этим в условиях модернизации языкового образования, направленной на реализацию требований стандарта по формированию социокультурной компетенции учащихся, использование народных сказок становится эффективным дидактическим средством оптимизации обучения. Небольшие по объему, но имеющие смысловую и грамматическую завершенность, они оказываются оптимальным объектом как для анализа, так и для творческой трансформации [4].

Народные сказки как артефакт культуры обладают широким лингводидактическим потенциалом для формирования социокультурной компетенции учащихся, так как создают фактическую и речевую базу для потенциального диалога культур [2].

Существенным аргументом в пользу выбора сказок стал тот факт, что работа над текстом сказок может вестись по трем направлениям: 1) использование сказок в качестве дидактического материала; 2) использование сказки как средства, помогающего организовать объяснение нового материала и воспроизведение усвоенного ранее; 3) сочинение детьми своих сказок. В связи с этим в условиях модернизации языкового образования, направленной на реализацию требований стандарта по формированию социокультурной компетенции учащихся, использование народных сказок становится эффективным дидактическим средством оптимизации обучения [1].

Критериями и показателями эффективности методики формирования социокультурной компетенции учащихся являются [3]:

1) успешность осуществления межкультурного общения (разнообразие ситуаций, в рамках которых создается текст; наличие речевого намерения; способность выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации);

2) качество содержания продуцируемого текста (разнообразие тем; количество передаваемых фактов; уровень языковой трудности; разнообразие предложений и речевых, в том числе этикетных формул; объем составленного текста);

3) качество языковой стороны созданного текста (правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в тексте; степень соответствия языковых средств стилистическим нормам);

4) степень самостоятельности в выполнении заданий (уверенность в отношении использования языковых средств при составлении собственного текста; отсутствие повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста; отсутствие необходимости помощи).

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов:

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности элементарной социокультурной грамотности младших школьников.

Наиболее эффективно эту цель помогут реализовать тексты сказок.

Вторым этапом работы явилась первоначальная диагностика учащихся двух классов.

В силу того, что измерить уровень сформированности навыков социокультурной компетентности и культурологический опыт очень сложно, мы взяли за основные критерии диагностики - уровень культурологических знаний и умение отличать хорошие поступки от плохих. Поэтому диагностика осуществлялась с помощью тестирования и методики «Сюжетные картинки» (по Р. Р. Калининой).

Методика «Сюжетные картинки» заключается в следующем: ребенку предоставляются картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. Он должен

разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие, объясняя свой выбор.

Результаты констатирующего этапа показывают, что высказывания учащихся недостаточно соответствуют социокультурной ситуации и содержат текстовые ошибки, то есть не являются коммуникативно-правильным текстом. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у учащихся коммуникативных умений, определяющих создание коммуникативно-правильного речевого поведения. Текстовые ошибки, выявленные в ходе констатирующего эксперимента, позволяют наметить основные направления работы по совершенствованию социокультурных умений, связанных с созданием коммуникативно-правильных текстов в процессе экспериментального обучения.

Цель обучающего эксперимента – сформировать систему заданий для формирования элементарной социокультурной грамотности младших школьников на основе народной сказки.

В качестве дополнительного учебного материала в экспериментальных классах использовались народные сказки [4].

В условиях начальной школы речевое развитие происходит в следующей последовательности: конструирование словосочетаний, предложений разных структур, соединение предложений типичными средствами связи, конструирование монологических высказываний.

В процессе экспериментального обучения проводилась систематическая работа по развитию речи с использованием продуктивных речевых и коммуникативных заданий.

При выполнении подготовительно-речевых упражнений у учащихся вырабатывались умения и навыки пересказа по вопросам, выборочный пересказ.

Выполнение собственно речевых упражнений было направлено на формирование умений для создания собственного высказывания по опорам, с частичной опорой на текст, далее с полным отходом от текста с использованием зрительной наглядности, жизненных наблюдений.

На основании результатов контрольного среза можно достоверно констатировать, что к концу экспериментального обучения:

- увеличилось количество самостоятельных высказываний учеников, отвечающих требованиям соблюдения единой микротемы;
- синтаксический строй речи стал богаче и разнообразнее;
- повысилась речевая активность учащихся;
- объем высказываний увеличился в 1,5 – 2 раза;
- учащиеся стали говорить более свободно.

Результаты контрольного среза подтвердили, что предложенная в работе методика формирования социокультурной компетенции учащихся является эффективной.

Список литературы:

1. Калабухова О.В. Сказка как средство мотивации школьников к иноязычной речевой деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. - № 8. – С. 11-16.
2. Кравченко Н.В. Народные сказки как средство обучения культуре при изучении иностранного языка в начальной школе // Успехи современной науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 189-192.
3. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дис. ... д-ра наук. – М., 1993. – 38 с.
4. Тудоровская Е.А. Волшебная сказка // Русское народное поэтическое творчество. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – 327 с.

РАБОТА ПО ЗНАКОМСТВУ С МНОГОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Башимова Д.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

У иностранных учащихся должно быть сформировано позитивное отношение к правильной устной и письменной русской речи. Это означает, что в задачи русского языка как иностранного заключается не только в совершенствовании правильной речи учащихся, но и формирование у них сознательного отношения к русской речи.

В настоящее время далеко не все иностранные учащиеся умеют правильно и грамотно излагать свои мысли на русском языке, подбирать необходимые слова. Их речь неправильна, бедна и невыразительна. Именно поэтому работа по развитию русской речи иностранных учащихся имеет большое значение и актуальность.

Одним из ее направлений является развитие речи и пополнение словарного запаса. Богатый словарный запас - это важнейшая предпосылка, не только обеспечивающая иностранным учащимся развитие русской речи, но и создающая условие для лучшего усвоения всех разделов русского языка, для успешного формирования орфографических и стилистических навыков. Чем больше русских слов в запасе у иностранных учащихся, чем основательнее усвоена их смысловая сторона, тем правильнее и глубже понимание смысла высказывания. Работа по обогащению лексического запаса иностранных учащихся в процессе изучения русского языка имеет важное образовательное и воспитательное значение.

Учебные программы по русскому языку как иностранному ориентированы на изучение его как системы. Системность изучения языка способствует глубокому осознанию его грамматического строя, овладению его закономерностями, создает предпосылки для целенаправленной работы по обогащению словарного запаса иностранных учащихся.

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике являются многозначные слова.

Русский язык богат многозначными словами. Многозначные слова свидетельствуют о высоком развитии лексики русского языка. Чем больше в словаре многозначных слов, тем богаче, как язык в целом, так и язык каждого его носителя. Работа над многозначными словами является одним из перспективных направлений в методике преподавания русского языка как иностранного по обогащению словарного запаса иностранных учащихся.

Поэтому предметом внимания данного исследования является процесс формирования понятия «многозначные слова» у иностранных учащихся на уроках русского языка. Однако практика обучения и анализ методической литературы показали, что рекомендаций и методических разработок по проблеме формирования лексических понятий и понятия «многозначные слова» не имеется. А, следовательно, проблема обогащения словарного запаса иностранных учащихся имеет решения. Этим объясняется актуальность исследования.

Русский язык обладает огромным, неиссякаемым лексическим запасом. Богатство русского словаря позволяет не только точно назвать тот или иной предмет, его признаки и свойства, различные действия, но и выразить разнообразные оттенки значения, чувств, оценивать их.

Термин лексика используется для обозначения словарного состава языка. Он так же может применяться в более узком значении: для определения совокупности слов, употребляемых для передачи функциональной, стилистической разновидности языка, в отдельном произведении и отдельно взятого человека.

Лексика является центральной частью, формирующей, именующей и передающей знания и представления о реальной действительности. Лексика современного русского языка состоит из более полумиллиона слов, которые делятся на пласты по социальному происхождению (этимологии) употреблению и функциональной направленности.

Для решения каждой конкретной задачи по формированию понятия «многозначные слова», уточнению и активизации многозначных слов методика работы имеет несколько направлений.

Первое направление. Работа по знакомству с лексическим значением многозначных слов.

Второе направление. Активизация многозначных слов.

Методика выделяет следующие основные этапы работы по активизации словаря учащимися:

- толкование слова с помощью одного или нескольких приемов: а) контекста; б) подбора синонима или антонима; в) оборота, включающего в себя уже известное однокоренное слово; г)

описательного оборота; чтение и запись слова; работа над образцами употребления слова; работа над семантическими связями слова.

Экспериментальным путем доказана эффективность применения в образовательной практике методики работы по формированию понятия «многозначные слова» у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Бегенджова Алтынай,
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических
наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Иноязычная коммуникативная культура является одним из важных аспектов базовой культуры личности, а именно языковой личности. Анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей позволил сделать определенные выводы. Во-первых, иноязычная коммуникативная культура рассматривается как демонстрация знаний в форме употребления или узнавания языковых правил и примеров. Во-вторых, все компоненты связаны между собой. В компонентах выделяется владение как лексико-грамматическими средствами языка, так и способами коммуникативного употребления языковых средств. Данные компоненты являются не только лингвистическими по своей природе, но также включают способность учащихся строить и понимать осмысленные тексты, эффективно передавать и точно воспринимать коммуникативное содержание [1].

Иноязычная коммуникативная культура представляет собой практическое знание языка, которое обеспечивает достижение коммуникативных целей в разных формах: устной; письменной; монологической; диалогической. Значительными возможностями для решения данных задач обладает внеурочная деятельность по иностранному языку [2].

Ведущими средствами формирования у младших школьников иноязычной коммуникативной культуры выступают прием создания речевой ситуации и командные игры [3].

Опытно-экспериментальная работа состояла из 3 этапов: первый этап – констатирующий; второй этап – формирующий; третий этап – контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности иноязычной коммуникативной культуры младших школьников.

Задания: построить диалоги, умение задавать вопросы, рассказать о себе и семье, вступить в диалог.

Критериями и показателями эффективности методики формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся являются:

1) успешность осуществления межкультурного общения (разнообразие ситуаций, в рамках которых создается текст; наличие речевого намерения; способность выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации);

2) качество содержания продуцируемого текста (разнообразие тем; количество передаваемых фактов; уровень языковой трудности; разнообразие предложений и речевых, в том числе этикетных формул; объем составленного текста);

3) качество языковой стороны созданного текста (правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в тексте; степень соответствия языковых средств стилистическим нормам);

4) степень самостоятельности в выполнении заданий (уверенность в отношении использования языковых средств при составлении собственного текста; отсутствие повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста; отсутствие необходимости помощи).

Результаты констатирующего этапа показывают, что высказывания учащихся недостаточно соответствуют социокультурной ситуации и содержат текстовые ошибки, то есть не являются коммуникативно-правильным текстом. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у учащихся коммуникативных умений, определяющих создание коммуникативно-правильного речевого произведения. Текстовые ошибки, выявленные в ходе констатирующего эксперимента, позволяют наметить основные направления работы по формированию иноязычной коммуникативной культуры обучающихся, связанных с созданием коммуникативно-правильных текстов в процессе экспериментального обучения [4].

Цель обучающего эксперимента – сформировать систему заданий для формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся. В условиях начальной школы речевое развитие происходит в следующей последовательности: конструирование словосочетаний, предложений разных структур, соединение предложений типичными средствами связи, конструирование монологических высказываний.

В процессе экспериментального обучения проводилась систематическая работа по развитию речи с использованием продуктивных речевых и коммуникативных заданий.

При выполнении подготовительно-речевых упражнений у учащихся вырабатывались умения и навыки пересказа по вопросам, выборочный пересказ.

Выполнение собственно речевых упражнений было направлено на формирование умений для создания собственного высказывания по опорам, с частичной опорой на текст, далее с полным отходом от текста с использованием зрительной наглядности, жизненных наблюдений. На основании результатов контрольного среза можно достоверно констатировать, что к концу экспериментального обучения: увеличилось количество самостоятельных высказываний учеников, отвечающих требованиям соблюдения единой микротемы; синтаксический строй речи стал богаче и разнообразнее; повысилась речевая активность учащихся; объем высказываний увеличился в 1,5 – 2 раза; учащиеся стали говорить более свободно.

Результаты контрольного среза подтвердили, что предложенная в работе методика формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся является эффективной.

Список литературы:

1. Пассов Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования. – М.: АСТ, 2015. – 164 с.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. - М.: Русский язык. Курсы, 2019. - 568 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 2018. – 170 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Бекмырадова М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Говорение является одним из наиболее трудных видов речевой деятельности, а его разновидность – монологическая речь – представляет еще большую трудность, чем диалог. Обучение монологической речи связано с различными трудностями, в первую очередь связанными с тем, что для монологического высказывания иностранному обучаемому необходимы комплексные знания русского языка. Для того чтобы грамотно составить монолог, обучающийся должен знать грамматические правила, уметь употреблять лексические средства связи предложений в тексте; уметь пользоваться повторами и эквивалентными заменами.

Цель исследования – выявление методов и приемов обучения монологической речи с использованием ИКТ на уроках русского языка как иностранного и апробация их эффективности.

Монолог – это речь, которую произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его. Примером монологического высказывания может служить рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад. В монологической речи нет возможности долго обдумывать свою реплику, так как это выглядит неестественно. Также нет опор в виде реплик собеседника. Монолог представляет собой ряд логически и последовательно связанных между собой предложений, которые объединены единым содержанием или предметом высказывания [1].

Е. Н. Соловова выделяет следующие важнейшие характеристики монолога:

1. Целенаправленность или соответствие речевой задаче.
2. Непрерывный характер.
3. Логичность.
4. Смысловая законченность.
5. Самостоятельность.
6. Выразительность.

Основываясь на материалах исследовательских работ Е. Н. Солововой, Г.В. Роговой, мы выделили два основных пути обучения монологической речи: дедуктивный и индуктивный. Так же различают три уровня говорения на иностранном языке: репродуктивный, смешанный, продуктивный [3].

Не существует единственного общепринятого определения понятия «монологическая речь». Многие ученые, психологи, лингвисты и педагоги спорят о верном подходе к ее толкованию. Например, по мнению И. А. Зимней, монолог – это меньшая или большая часть диалога, всегда предполагающего наличие собеседника

Коммуникативные функции монологической речи:

1. Информативная.
2. Воздействующая.
3. Эмоционально-оценочная.

Исходя из основных коммуникативных функций монологической речи, принято говорить о ее функциональных типах. К таковым относятся:

1. Монолог-описание.
2. Монолог-сообщение.
3. Монолог-рассуждение.

Существуют следующие уровни монологического высказывания: 1. Слово (словоформа). 2. Словосочетание. 3. Фраза. 4. Сверхфразовое единство. 5. Текст. На каждом из этих уровней монологическое высказывание выступает в процессе общения в качестве речевой единицы.

Целью обучения монологической речи является развитие способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях, овладение умением высказываться логично, последовательно, связно, достаточно полно, коммуникативно-мотивированно и достаточно правильно в языковом отношении.

Существуют различные виды ИКТ:

Готовые электронные продукты;

Мультимедийные презентации;

Ресурсы сети интернет.

Мультимедийные презентации и интерактивная доска обеспечивают наглядность, доступность и системность изложения материала, необходимого учащимся для построения монологического высказывания. Например, составление биографии известного музыканта, ученого, политика и т.п. может проходить по схеме с опорой на электронную презентацию, по таблице-презентации или по иллюстрациям, которые с помощью интерактивной доски, возможно, активно комментировать, выделять, уточнять и сопровождать дополнительной информацией или языковой подсказкой. Данный вид ИКТ позволяет реализовывать упражнения на составление ситуации или рассказа, по ключевым словам, по плану, на заданную тему или описание картины/серии картин, тем самым создавая условия для обучения подготовленной монологической речи. Ресурсы сети Интернет предоставляют широкий выбор информации, аудио- и видеоматериала на различные темы [2].

Для проведения экспериментальной части исследования мы взяли обучение связной монологической речи при формировании лексических навыков с помощью ИКТ. Результат констатирующего среза показал низкий уровень владения монологической речью. Исходя из этого нами были определены и внедрены в обучение методы и приемы обучения монологической речи на уроках русского языка как иностранного. Результат контрольного среза показал их эффективность.

Список литературы:

1. Бубнова О.Н. Обучение монологической речи на уроках русского языка. //Иностранные языки в школе. 2009. №2.
2. Моисеев В.Б. Информационные технологии в системе образования. -Пенза, 2002.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2015. 239с.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Белашова Ульяна Владимировна,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,

кандидат педагогических наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

Важность орфографической грамотности для эффективного письменного общения людей, для обеспечения желаемого взаимопонимания всегда сознавалась обществом. Поэтому проблема обучения правильному письму на всех этапах развития отечественной школы была и продолжает оставаться одной из центральных.

Мы считаем, что умение определять тип орфограммы – это уже другое орфографическое умение, которое обязательно предполагает определение состава слова, во многих случаях – принадлежности к той или иной части речи и т.д. Наряду с традиционным для методики термином «орфографическая зоркость» как синонимичными мы будем пользоваться и другими названиями того же умения: «ставить орфографические задачи», «обнаруживать и прогнозировать орфограммы». При этом для большей лингвистической корректности использования терминов нам

представляется существенным разграничение двух последних наименований: обнаруживание и прогнозирование орфограмм. Первое из них мы будем связывать с выявлением орфограмм в уже написанном (напечатанном) тексте, а второе оставляем для случаев восприятия текста на слух или записи собственных мыслей. В исследовании мы исходили из того, что орфограмма - это письменный знак, следовательно, в тексте, который еще не написан, она может быть не обнаружена, а спрогнозирована.

Общие выводы, определяющие степень решения задач исследования и подтверждающие правомерность выдвинутой гипотезы, заключаются в следующем:

1. Анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы показал, что проблема формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста получает должный отклик специалистов разных областей знаний. Но, несмотря на признание актуальности данной проблемы, она остается одной из сложных и не до конца решенных областей знания, как в теоретическом, так и в прикладном значении. Не решен ряд вопросов, связанных с разработкой структуры, содержания и технологии формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста, концептуальным теоретическим обоснованием и конкретными практическими предложениями.

2. В работе прослеживается развитие идеи о формировании орфографической зоркости в отечественной науке; уточнены понятия «орфографическая зоркость» (как способность обнаруживать орфограммы в словах при слуховом и/или зрительном восприятии и объяснять их написание) и «структура орфографической зоркости» (включающее следующие компоненты: высокий уровень учебной мотивации, высокая степень работоспособности, развитый фонематический слух, высокий уровень развития произвольной памяти, хорошо развитая зрительно-моторная координация, развитые каллиграфические навыки, высокий уровень развития произвольного внимания, хорошее знание правил орфографии).

3. Выделены уровни сформированности орфографической зоркости у учащихся начальной школы: высокий, средний (средневысокий тип, средне-низкий тип) и низкий. Разработаны критерии (потребностно-мотивационный, деятельностно-практический, когнитивный, оценочно-рефлексивный) и соответствующие им показатели сформированности орфографической зоркости для каждого уровня. Определены основные направления работы по развитию орфографической зоркости у детей с разным уровнем языковых способностей.

4. В исследовании выявлены педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста при изучении родного языка.

5. Учет концептуальных принципов формирования орфографической зоркости (лично-ориентированный характер процесса формирования орфографической зоркости в младшем школьном возрасте; непрерывность, систематичность, усложнение содержания, форм и методов от класса к классу в течение четырехлетнего начального обучения; связь теоретических знаний с практическими умениями и навыками; творческий характер процесса формирования орфографической зоркости; использование информационных технологий в организации процесса формирования орфографической зоркости).

6. Интеграция предметов гуманитарного, естественнонаучного и художественно-эстетического циклов, ориентированная на синтетичную природу орфографических навыков, а также интеграция содержания учебной и внеучебной деятельности.

7. Дифференциация и индивидуализация содержания и организации процесса формирования орфографической зоркости у младших школьников.

8. Сконструирована педагогическая модель условий формирования орфографической зоркости у учащихся начальных классов, включающая целевой, мотивационный, содержательный, организационно-дидактический, деятельностно-творческий, когнитивный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты.

9. В ходе экспериментального исследования проверена эффективность выявленных педагогических условий и разработанной педагогической модели условий формирования орфографической зоркости. На основании сравнительных показателей уровней сформированности

орфографической зоркости на этапах констатирующего и формирующего эксперимента отмечена положительная динамика. Количество учащихся с высоким уровнем сформированности орфографической зоркости увеличилось на 12 человек (8%), со средним уровнем – увеличилось на 13 учеников (8%), с низким уровнем – уменьшилось на 25 человек (16%).

Таким образом, гипотеза исследования о том, что формирование орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка будет эффективным, если, в процесс обучения будет внедрена система формирования орфографической зоркости, включающая в себя целевой, мотивационный, содержательный, организационно-дидактический, деятельностно-творческий, когнитивный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты, подтвердилась. Цель работы достигнута, задачи решены. В результате исследования удалось не только решить поставленные задачи, но и увидеть перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

Список литературы:

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков [Текст]: пособие для учителя / Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Баранов, М. Применение графической наглядности в процессе обучения орфографии [Текст]: начинающему учителю / М. Баранов // Русский язык в школе. – 2011. – № 2. – С. 35-38.
3. Бельдина, Е. В. Развитие орфографической зоркости [Текст] / Е. В. Бельдина // Начальная школа. – 2018. – № 3. – С. 35-39.
4. Возовикова, Т. М. Формирование орфографической зоркости учащихся начальных классов [Текст] / Т. М. Возовикова // Филологическое образование младших школьников: сб. ст. по итогам Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. преподавателей, молодых ученых, педагогов, 20-21 апр. 2010 г., Екатеринбург: в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – Ч. 2. – С. 46-56.
5. Волина, В. В. Весёлая грамматика [Текст] / В. В. Волина. – М.: Знание, 1995. – 336 с. 12. Герасимова, Л. А. Орфографическое домино [Текст] / Л. А. Герасимова // Начальная школа. – 2018. – № 12. – С. 67-68.
6. Иванова, В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография [Электронный ресурс] / В. Ф. Иванова. – URL: <http://www.rulit.me/-books/sovremennyj-russkij-yazyk-grafika-i-orfografiya-read-321942-59.html>

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В 4 КЛАССЕ

Белюсова М.Ю.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Одной из современных образовательных технологий является технология развития критического мышления (ТРКМ). Авторы данной технологии - американские психологи Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит.

Данная технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. *Проблема использования этой технологии является актуальной как для начальной школы, так и для школьников среднего звена.*

На начальном этапе исследования, для определения текущей ситуации в плане применения ТРКМ на уроках математики в начальной школе, мы провели анкетирование, в котором приняли участие 25 учителей начальной школы Белореченского района Краснодарского края. Особенно нас интересует применение приемов ТРКМ при решении задач на движение, как наиболее трудных в начальной школе.

Результаты исследования показали, что приёмы ТРКМ на уроках математики учителями применяются редко. Причина в отсутствии действующей методики применения данной технологии на уроках математики.

Таким образом, *актуальность* исследуемой темы определяется реальными потребностями системы начального образования в разработке методики использования приемов ТРКМ при формировании навыков решения задач на движение у младших школьников.

Объект исследования – методика формирования навыков решения задач у учащихся начальных классов.

Предметом исследования стали приёмы технологии развития критического мышления для формирования умения решать задачи на движение в 4 классе.

Гипотеза исследования: если при работе над задачами на движение в 4 классе применять приёмы ТРКМ («Инсерт», «Корзина идей», «Толстые-тонкие вопросы», «Кластер», «Синквейн», «ромашка Блума»), то это способствует эффективному формированию навыков решения задач у четвероклассников.

Для проверки гипотезы мы провели педагогический эксперимент. Эмпирической базой для экспериментальной апробация основных положений исследования стала МБОУ СОШ №68 г. Белореченска. В качестве экспериментального взяли 4 А класс. Общий объем выборки 50 человек.

На констатирующем этапе нами была проведена диагностика по решению задач нарастающей сложности (автор Л.Г. Петерсон).

Цель: выявление уровня подготовки школьников к решению простых задач на движение и составных задач на встречное движение на начальном этапе исследования.

Каждому ученику был выдан лист с текстом задач. Ученикам предлагалось решить задачу, тем способом, который, на их взгляд, является наиболее рациональным. Оценивалась только логика решения задач. Успешно решенными считались задачи, в которых учащиеся продемонстрировали способность находить план решения всех вопросов. Время выполнения - 40 минут.

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики констатирующего этапа эксперимента

	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Экспериментальный класс 4А	1	2	13	6	3
Контрольный класс 4Б	1	3	15	4	2

Таким образом, в экспериментальном классе начальный уровень подготовки к решению задач несколько ниже, чем в контрольном классе.

Формирующий этап эксперимента направлен на разработку и экспериментальную апробацию приёмов ТРКМ при работе над задачами на движение. Мы использовали приемы: «Инсерт», «Корзина идей», «Толстые-тонкие вопросы», «Кластер», «Синквейн», «Ромашка Блума».

В результате наблюдений мы выявили, что особый интерес вызывает приём Арт-кластер, как наиболее подходящий для визуализации задач на движение.

Проведя анализ задач на движение, мы пришли к выводу, что все движущиеся объекты можно разделить на группы. 1 группа - люди; 2 группа - животные: птицы, звери, рыбы, насекомые; 3 группа - транспорт: наземный, воздушный, водный.

Нами был разработан дидактический материал в виде карточек для составления учащимися динамической учебной модели с применением приёма Арт-кластер с изображением символов движущихся объектов, что существенно помогает визуализировать задачи и процесс движения на этапе поиска решения.

Для помощи в запоминании буквенного обозначения величин в задачах на движение нами были разработаны инфографические значки. Где расстояние S представлено в виде дороги, скорость v в виде педали газа автомобиля, время t в виде циферблата со стрелками.

Дидактический материал для работы с арт-кластером
и графическими карточками



На формирующем этапе эксперимента при решении задач на движение в контрольной группе применялась стандартная методика обучения, а в экспериментальной группе при обучении мы активно использовали приёмы ТРКМ и разработанный нами дидактический материал с инфографикой. Проведенные уроки вызвали положительный эмоциональный отклик учащихся. Решение задачи, таким образом, оживило процесс. Использование карточек помогло учащимся установить межпредметные связи. Кроме того, позволило значительно сэкономить время для составления арт-кластера.

На *контрольном этапе* эксперимента повторно проведена та же диагностика (Петерсон Л.Г.). Результаты нашли отражение в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики контрольного этапа эксперимента

	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Экспериментальный класс 4А	4	6	13	2	0
Контрольный класс 4Б	1	4	17	2	1

Результаты диагностики контрольного этапа эксперимента говорят о том, что уровень подготовки в экспериментальном классе, по сравнению с констатирующим этапом значительно повысился.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента позволяет нам сделать вывод, что применение приёмов ТРКМ при решении задач на движение у учащихся 4 класса приводит к улучшению навыков решения задач данного вида. Наблюдается положительная динамика уровневой оценки. Следовательно, при работе над задачами на движение, применение инфографики и приемов ТРКМ эффективно помогает визуализировать задачу, а также способствует более глубокому усвоению зависимостей между величинами, входящими в задачу.

Таким образом, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций. – М.: Владос, 2021. – 456 с.
2. Буркова Л.Л., Белоусова М.Ю. Методические аспекты использования кластера на уроках математики в начальной школе // Инновационные идеи молодых исследователей: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2021. С.131-136
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. – М.: Линка-Пресс, 2019. 360 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Бердимырадова Мяхри Довлетмурадовна

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

*Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Формирование идентичности начинается с освоения ребенком родного языка, основополагающей системы культуры народа: в нем заключены ценности, история, опыт, национальный характер «Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры. Именно поэтому изучение и сбережение русского языка является не праздным занятием, а насущной необходимостью» (А.И. Куприн).

Прежде чем формировать культурную идентичность необходимо выявить элементы культуры, в которой функционирует ребенок: ценности, правила, традиции, обычаи и многое другое. Учитывая эти элементы, психологию обучающихся, удастся наладить эффективный образовательный процесс, в рамках которого будут активно формироваться культурная идентичность и личность, соответствующая гражданскому демократическому обществу.

Актуальность данной работы заключается в важности самоотжествления себя в поликультурном социуме. В современном мире, где высок уровень межкультурных коммуникаций, аккультурации и культурной диффузии, и сложно идентифицировать свое «Я». Дисциплина «Русский язык» в программе начального общего образования потенциально способна решить данные сложности посредством творческих работ [1].

Творческая работа, предполагающая высокую степень активности обучающихся и их познавательной самостоятельности, является высшим уровнем развития письменной речи школьников.

Творческая деятельность в сфере обучения русскому языку проходит три этапа: введение творческих элементов в обычный ход учения; исследование языка и речи как творчество; самовыражение личности через языковое, речевое творчество [2].

Передовым инструментом, направленным на формирование культурной идентичности, являются творческие работы, представленные свободным и творческим диктантом, сочинениями по картине, сочинением-описанием, сочинением-миниатюрой, творческим изложением, творческим списыванием, комментированием, составлением словарей и многим другим.

Основными методами и приёмами при изучении культурного аспекта произведения являются: иллюстрирование произведения картинами знаменитых художников; обращение к личному опыту по обсуждаемой теме; сравнение иллюстраций, спектаклей, фильмов с художественным произведением; осмысление художественного произведения через музыкальную интерпретацию; сопоставление произведений разных видов искусств; виртуальные экскурсии; интегрированные задания и проекты и др. [2]/

Педагогический эксперимент:

I этап – констатирующий - изучение литературы и диагностика уровня культурной идентичности младших школьников;

II этап – формирующий - разработка комплекса мероприятий, направленных на формирование культурологической идентичности обучающихся в процессе выполнения творческих работ на уроках русского языка и литературного чтения;

III этап – контрольный - итоговая диагностика уровня сформированности культурологической идентичности обучающихся в процессе выполнения творческих работ.

На основании выделенных компонентов культурной идентичности младших школьников были выделены критерии оценивания:

- когнитивный: представления об особенностях народной художественной культуры, включающей музыкальный фольклор, декоративно-прикладное творчество, календарно-обрядовые праздники, народные игры, нравственно-этические ценности, закрепленные в культуре и народных традициях (скромность, доброта, ответственность, честность и т.д.);

- эмоционально-мотивационный: наличие интереса и мотивации детей участвовать в проводимом мероприятии, занятиях, чтении художественной литературы, наличие положительных эмоций, стремление к познанию культуры своего народа;

- деятельностный: умения и навыки взаимодействия, коммуникации со взрослыми и сверстниками, принятие культуры своего народа.

В соответствии с критериями оценивания обучающихся определили уровни сформированности культурной идентичности и описали их основные характеристики:

- низкий: бессистемные, посредственные знания о фольклоре, народных традициях, праздниках, отсутствие интереса к культуре своего народа;

- средний: сформированная система знаний о фольклоре, народных традициях, праздниках, ситуативный интерес к культуре;

- высокий: сформированные, системные знания о культуре народа, закрепленные в традиции нравственно-этические ценности, устойчивый интерес к этнокультурной деятельности.

Для определения уровня культурной идентичности обучающихся использовался комплекс заданий (авторы Г.С. Швайко, О.Л. Князева, М.Д. Маханева).

Задание 1. Знания названий и назначения предметов русского народного быта с помощью проведения настольно-печатной игры «Ремесла на Руси».

Задание 2. Умение использовать в соответствии с назначением предметы русского быта в процессе проведения дидактической игры «Чудесный сундучок».

Задание 3. Знание разных видов народно-прикладного творчества с помощью дидактической игры «Народные промыслы» Г.С. Швайко.

Задание 4. Умение ориентироваться на практике в разных видах народно-прикладного творчества в процессе проведения дидактических игры «Народные узоры» (Г.С.Швайко). Игра «Народные узоры».

Задание 5. Знание русских народных праздников и традиций.

Задание 6. Индивидуальная беседа с ребенком «Природа России».

Задание 7. Знание устаревших слов, названий.

Методика определения уровня сформированности культурной идентичности обучающихся в процессе выполнения творческих работ (в частности, сочинений) определялась по оценочным критериям М.А. Мироновой.

Цель – определить уровень культурной идентичности обучающихся.

Задание: написать небольшое сочинение по прочитанному тексту.

Оценка: по каждому критерию дается оценка от 0 до 2.

Критерии:

Соответствие темы сочинения содержанию текста. 0 баллов — содержание текста не соответствует заявленной теме; 1 балл — только одна из частей соответствует заявленной теме сочинения; 2 балла — содержание сочинения соответствует теме текста.

Логичность изложения. 0 баллов — слова в предложениях не связаны по смыслу, нет логической связи между предложениями; 1 балл — слова в предложениях связаны по смыслу, но

логическая связь между предложениями не очевидна; 2 балла — слова в предложениях связаны по смыслу, предложения логически выстроены друг за другом.

Результаты диагностики показали, что у большинства детей средний и низкий уровни культурной идентичности, что обуславливает необходимость создания педагогических условий и проведения мероприятий для формирования культурной идентичности, повышения уровня культурной идентичности обучающихся.

Инструментом для повышения уровня культурной идентичности обучающихся в экспериментальной группе выступают творческие работы по русскому языку, содержанием которых являются фольклор, традиционное народное искусство, русские народные игры и многое другое.

На контрольном этапе мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе.

Результаты показали, что у всех детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в формировании культурной идентичности, в то время как уровень формирования культурной идентичности детей контрольной группы остался на прежнем уровне.

Сравнительный анализ результатов обоих классов в контрольном эксперименте показал, что уровень формирования культурной идентичности в экспериментальном классе выше (по сравнению с исходным), чем у контрольного класса. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что уровень творческой деятельности детей, входящих в экспериментальную группу, изменился в положительную сторону.

Список литературы:

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.

2. Философско-культурологические проблемы идентичности в контексте современности: материалы междунар. конф. "Культур. идентификация молодежи в условиях глобализации" / М-во образования и науки РФ, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Северо-Запад. отд-ние РАО [и др.]; [гл. ред. К. В. Султанов]. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2010. – 492 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бжемухова Альбина Борисовна

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп,

Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Творческая работа, предполагающая высокую степень активности младших школьников и их познавательной самостоятельности, является высшим уровнем развития письменной речи школьников. Цель творческих упражнений — создание своего, нового, оригинального, на основе предложенного учителем или подобранного учащимися материала. Творческие письменные работы оживляют уроки, увлекают самих учеников речемыслительной деятельностью [1].

Сочинение является одним из продуктов письменной речевой, а главное творческой деятельности учащегося.

Важно понимать, что сочинения ради разностороннего развития школьников должны быть разнообразными:

по источникам материала, которые могут быть непосредственными (жизненный опыт, наблюдения, исследования и т.д.) и опосредованными (произведения литературы, изобразительного и театрального искусства, музыки и т.д.);

по тематике. Тематика школьных сочинений весьма разнообразна, соответствует системе базовых национальных ценностей, которые должны усвоить младшие школьники;

по стилю текста (разговорный и книжный (художественный, научный, деловой, публицистический), типам (описание, повествование, рассуждение) и жанрам, перечень которых ограничен возрастными особенностями учащихся и потребностями их в реальной речевой практике (записка, письмо, объявление, инструкция, сказка, рассказ, воспоминание, миниатюра, загадка и др.);

по объему (сочинения обычных размеров и сочинения-миниатюры);

по степени самостоятельности. Степень самостоятельности учащихся при подготовке к сочинению и в процессе его выполнения может быть высокой: так, ученик четвертого класса осуществляет все учебные действия (начиная с определения темы, сбора материала, вплоть до проведения самопроверки) индивидуально. Низкая степень самостоятельности присуща ученикам первого-второго классов, которые проходят все этапы работы над сочинением строго под руководством учителя;

по применяемым методам и приемам. Организация работы над сочинением может быть различной: проводиться в классе или дома; занимать целый урок, либо являться его фрагментом; выполняться в устно или письменной форме [3].

Педагогический эксперимент:

I этап – констатирующий - изучение литературы и диагностика уровня развития творческой деятельности младших школьников;

II этап – формирующий - разработка комплекса мероприятий, направленных на развитие творческой деятельности в процессе работы над сочинением;

III этап – контрольный - итоговая диагностика уровня творческой деятельности.

Экспериментальная база исследования: МБОУ СОШ № 3 г. Майкопа, классы 3 «А» и 3 «Б».

С целью выявления творческих способностей детей младшего школьного возраста мы использовали следующие методики: «Вербальная фантазия» (Р.С. Немов) [2].

Цель методики – оценка творческого мышления, определение уровня речевого воображения у детей.

Задание: придумать и рассказать историю или сказку о животном, человеке или о любом другом существе или предмете по выбору ребенка. Необходимо придумать в течение 1 минуты, а изложить устно в течение 5 мин. Оценка: по каждому признаку дается оценка от 0 до 2.

0 – отсутствие в рассказе признака.

– признак выражен слабо.

– признак сильно выражен.

Признаки:

Скорость мыслительных процессов. Если за минуту ребенок ничего не придумал, вы подаете ему идею и ставите 0 баллов, если он самостоятельно справился с задачей он получает 1 балл, 2 балла получает ребенок, придумавший историю за меньшее количество времени или сочинивший несколько историй.

Оригинальность персонажей. Если ребенок пересказал, то, что видел или слышал раньше, то ему ставится 0 баллов; рассказал известное, но привнес свое видение – 1; сочинил совершенно новое и неизвестное ранее – 2.

Количество фантазийных элементов. Просчитывается общее число персонажей, ситуаций, предметов, характеристик, признаков. Больше 10 – 2 балла, от 6 до 9 – 1 балл, признаков мало, но в общей сложности 5 – 0 баллов.

Детализация и характеристика образов. Оценивается насколько разнообразно описываются детали и образы главного героя; 0 – без детальной обработки, чисто схематичное описание; 1 – средняя детализация; 2 – глубокое и богатое описание образа.

Эмоциональная составляющая рассказа. Вызывает ли история интерес у слушателя; 0 баллов – рассказ банальный и скучный, 1 балл – история интересна, слушатель интересуется, но вскоре эмоции угасают; 2 балла – история вызвала неподдельные эмоции (удивление, переживания, смех) и держала внимание слушателя до самого конца.

В конце упражнения подсчитываются баллы: максимум 10, минимум 0.

Финальная оценка уровня развитости фантазии и творческого воображения получается следующая:

- 8-10 баллов – высокий уровень,
- 4-7 – средний,
- 0-3 – низкий.

Методика определения уровня развития письменной речи младших школьников по оценочным критериям М.А. Мироновой.

Цель – определить уровень развития письменной речи обучающихся.

Задание: написать небольшое сочинение по прочитанному тексту.

Оценка: по каждому критерию дается оценка от 0 до 2.

Критерии:

Соответствие темы сочинения содержанию текста. 0 баллов — содержание текста не соответствует заявленной теме; 1 балл — только одна из частей соответствует заявленной теме сочинения; 2 балла — содержание сочинения соответствует теме текста.

Логичность изложения. 0 баллов — слова в предложениях не связаны по смыслу, нет логической связи между предложениями; 1 балл — слова в предложениях связаны по смыслу, но логическая связь между предложениями не очевидна; 2 балла — слова в предложениях связаны по смыслу, предложения логически выстроены друг за другом.

Использование собственной лексики. 0 баллов — учащийся использует только те слова и выражения, которые есть в исходном тексте, автоматически подставляя в свой текст; 1 балл — учащийся в основном опирается на лексику исходного текста, но при этом используются и собственные слова, выражения; 2 балла — в основе текста учащегося самостоятельно подобранные слова и выражения.

Грамотность оформления текста. 0 баллов — в тексте отсутствует разделение на части; 1 балл — в тексте есть разделение на части, но при этом оно не соответствует содержанию текста; 2 балла — текст логично разделен на части.

Итого 4 критерия оценивания. Максимальный балл – 8, минимальный – 0.

Финальная оценка уровней развития письменной речи:

- 8-7 баллов — высокий уровень;
- 6-4 балла — средний уровень;
- 3-0 баллов — низкий уровень.

По результатам 2 методики все обучающиеся были разделены на 3 группы: дети с высоким, средним и низким уровнем развития творческой деятельности.

Для более наглядного отображения данных мы представили их в виде таблиц и диаграммы.

Следует отметить, что обучающиеся проявляли большой интерес к выполнению заданий, и многие из них справились с поставленной задачей. Однако почти у половины детей (43%) экспериментальной группы наблюдается низкий уровень развития творческих способностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимо продолжить работу по развитию творческих способностей младших школьников с помощью написания различных видов сочинений, в частности сочинений-миниатюр.

Нами была разработана программа по развитию творческой деятельности школьников в процессе обучения написанию различных видов сочинений.

Цель программы – создание условий для развития творческой деятельности младших школьников на уроках русского языка в процессе обучения написанию сочинения.

Задачи:

- развивать воображение, мышление и речь в процессе написания сочинений;
- формировать мотивацию к творческой деятельности;
- учить осознанно строить речевое высказывание, выражать свои мысли, составлять устные монологические высказывания и письменные тексты;
- развивать связную устную и письменную речь;
- формировать познавательный интерес к русскому языку.

На контрольном этапе мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе.

Результаты показали, что у всех детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в развитии творческой деятельности, в то время как уровень развития творческой деятельности детей контрольной группы остался на прежнем уровне.

Сравнительный анализ результатов обоих классов в контрольном эксперименте показал, что уровень развития творческой деятельности в экспериментальном классе выше (по сравнению с исходным), чем у контрольного класса. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что уровень творческой деятельности детей, входящих в экспериментальную группу, изменился в положительную сторону.

Положительные результаты методического эксперимента подтверждают эффективность используемых упражнений, а именно работу над написанием различных видов сочинений на уроках русского языка, и свидетельствуют о целесообразности внедрения данных упражнений в школьную практику.

Считаем, что представленный комплекс упражнений будет способствовать устранению следующих проблем: схематизм, однообразие языковых средств, невыразительность языка, отсутствие эмоциональной окрашенности в сочинениях младших школьников, и, как следствие, в их речи.

Обобщение результатов исследования проблемы в области педагогики и психологии позволяет сделать вывод, что для эффективного развития творческих способностей учащихся начальной школы необходимы следующие условия:

- обеспечение обогащения развивающей среды (наглядный материал, экскурсии, литература и т.д.);
- организация формирования системы понятий, обеспечивающих возможность самовыражения в слове – активизация словарного запаса на основе предметной и речевой деятельности;
- активизация развития памяти, внимания, способности к анализу и синтезу;
- развитие креативных качеств: инициативы, самостоятельности, способности к видению проблем, коммуникабельности;
- индивидуальный подход на основе учета физиологических и психологических особенностей.

Экспериментальная работа, проведенная в рамках исследования, показала, что для младших школьников, обучавшихся в экспериментальном классе, характерны: осознание необходимости творческого совершенствования; высокая результативность по русскому языку; обогащение учебной и внеучебной деятельности собственными творческими наработками; умение планировать и предвосхищать результат, устанавливать связи, находить причину; способность замечать красивое; искренность, вежливость, послушание.

Список литературы:

1. Арсентьева Л.В. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания: Учебно-методическое пособие / Под общей редакцией О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. – СПб.: Каро, 2015. – 160 с.
2. Вельдбрехт Е.Е. Диагностика творческих способностей. – Херсон, Издавництво ХДПУ, 2012. – 104 с.
3. Гащенко В. М., Сухоиванова О. В. Развитие творческих способностей, учащихся на уроках русского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 38. – С. 31–35.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Бяшимов Д.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В контексте модернизации образования, которое должно соответствовать требованиям современного общества, увеличивается значимость специалиста, владеющего определенными компетенциями, в числе которых одной из важнейших является коммуникативная. Возрастание требований к коммуникативному взаимодействию определяет особую актуальность воспитания у школьников коммуникативных умений, умения сотрудничать, слушать и слышать собеседника, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения. Это определяет актуальность темы нашего исследования.

Цель исследования заключается в разработке системы работы для формирования коммуникативной компетентности у иностранных обучающихся.

Наиболее развернутое и точное, на наш взгляд, определение коммуникативной компетентности предложил Ю.М. Жуков. В его понимании «коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека как личности, которая проявляется в общении с людьми или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [1].

Наряду с термином «коммуникативная компетентность» понятие «коммуникативная компетенция». Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуации общения. При этом данное понятие употребляется как синонимичное термину «коммуникативная компетентность». Между тем, эти понятия существенно различаются между собой.

Наиболее подробное описание коммуникативной компетентности принадлежит Л.Бахману. Он использует термин «коммуникативное языковое умение» и включает следующие ключевые компетенции:

- языковую (осуществление высказываний возможно только на основе усвоенных знаний и понимания языка как системы);
- социально-лингвистическую (умение выбирать языковые формы, «...знать когда говорить, когда нет; с кем, когда, где и в какой манере»);
- прагматическую (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом);
- дискурсную (связность, логичность, организация смысла высказывания);
- речемыслительную (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования);
- разговорную (на основе лингвистической и прагматической компетенций уметь говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- стратегическую (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения) [3].

Важным средством формирования коммуникативных навыков на уроках русского языка является решение коммуникативно-ситуативных задач, которые позволяют приблизить обучение к естественным условиям общения в конкретных жизненных ситуациях, умению ориентироваться в них и выбирать языковые средства.

На уроках русского языка необходимо предлагать обучающимся разнообразные виды заданий, позволяющие выражать мысли связно и адекватно, строить коммуникативно-целесообразные высказывания в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием и условиями общения.

Существуют следующие методы, направленные на формирование коммуникативной компетентности у обучающихся: дискуссия, беседа, лекция-диалог, мозговой штурм, *Социально-*

психологический тренинг, Семинары–конференции, Игра, Деловая игра, Имитационные игры, Операционные игры, Исполнение ролей, «Деловой театр».

Каждый из рассмотренных методов обучения имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при их применении. Для развития и формирования коммуникативной компетентности наиболее рационально комбинировать методы обучения.

Титова Т.С. и Василенко Н.А. предположили, что можно выделить четыре уровня коммуникативной компетентности:

- первый уровень – неосознанная компетентность;
- второй – репродуктивная компетентность;
- третий – продуктивная компетентность;
- четвертый – творческая компетентность.

Каждый из выделенных уровней характеризуется определенными критериями [2].

Опытно-экспериментальная работа показала: для формирования коммуникативной компетентности школьников наибольший интерес представляют три компетенции (постановка вопросов, умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и владение монологической и диалогической формами речи), формирование которых в процессе изучения уроках русского языка должно повлиять на становление общего уровня коммуникативной компетентности в целом. Для проведения опытного обучения были применены специально разработанные упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетентности, через составляющие её компетенции. На контрольном этапе обучения проведён сравнительный анализ эффективности применения разработанных коммуникативно- синтаксических упражнений. Полученные данные свидетельствуют об эффективности применения разработанной системы упражнений.

Список литературы:

1. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. М.: Изд-во МГУ. 1990
2. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. [Текст] / Белорус. гос. ун-т; отв.ред. В.Ю. Дылевская. Мн., 2009. 102 с.
3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: НИЦ Еврошкола, 2004. 68 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ

*Виситова Хеда Лечиевна, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент, АГУ, г. Майкоп*

Повышение уровня речевой культуры является актуальной проблемой современного общества и одной из актуальных проблем, стоящих перед школой. Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать нормам языка. Грамотная, яркая, эмоциональная речь - залог не только эффективного общения, но и успешной образовательной и профессиональной деятельности. [1]

Именно в начальной школе дети начинают осваивать нормы устного и письменного литературного языка, учатся пользоваться языковыми средствами в различных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. Таким образом, учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств. [2]

Одной из главных задач современной школы является подготовка выпускника школы, который мог бы общаться, слушать и говорить таким образом, чтобы его слушали, умели оценивать чужой и, конечно же, его выступление.

Одним из способов решения проблемы формирования речевой культуры учеников является формирование идей о согласованном тексте, законах его построения. Одним из важнейших условий для усвоения сплоченной речи в целом является работа над средствами и способами выражения согласованности текста на уроках русского языка.

В настоящее время в методологической и психологической литературе, относящейся к младшему образованию, предпринимаются попытки ориентировать учителей знакомить учащихся с правилами формирования текста, поэтому при обучении языку естественно задавать особую задачу для формирования способности школьников использовать языковые инструменты, обеспечивающие согласованность речи.[3]

Работа над формированием речевой культуры младших школьников в процессе изучения морфологии является одним из важнейших условий для овладения связью речи в целом, поэтому при обучении языку, естественно, задавать особую задачу формирования способности школьников использовать языковые инструменты, которые обеспечивают согласованность речи. Это стало возможным благодаря тому, что в методологической и психологической литературе, связанной с начальным образованием, предпринимаются попытки ориентировать учителей на ознакомление учащихся с правилами формирования текста.[4]

Изучение языковых средств, с помощью которых достигается связность высказывания, тесно переплетается с преподаванием синтаксиса всего текста, который основан на рассмотрении единиц языка, более сложного, чем предложение.

Чтобы овладеть законами построения текста, учащиеся должны знать основные типы связей между предложениями: цепочку и параллель, иметь возможность выделять средства коммуникации: местоимения, синонимы, повторы слов, союзы, описательные фразы, научиться анализировать их в готовом тексте и использовать его для создания собственного.

В соответствии с этой проблемой была проведена практическая часть исследования. Цель заключалась в создании языковых и методологических условий для развития навыков младших учеников, чтобы выразить свои мысли в письменной форме, соблюдая семантическую и грамматическую согласованность предложений в тексте, обеспечивая его целостность. [5]

Разработка и проверка эффективности предлагаемой системы работы была проведена в 2022-2023 учебном году. Эффективность методологии, реализованной при формировании качеств речи младших школьников, была определена на основе сопоставления результатов учебного эксперимента с результатами исследования.

Программа развития качеств речи младших школьников дополняет практический материал такого раздела курса русского языка в младшей школе как «Развитие речи» и синтаксических тем.

Дидактический материал, используемый в процессе формирования уровня речевой культуры младших школьников, был выбран с соблюдением важнейших принципов дидактики - доступности, специфических для возраста. В результате формирования уровня речевой культуры младших школьников в экспериментальной группе уровень образования навыков в работе по согласованности текста в определенной степени был поднят.

В настоящее время одной из важнейших задач развития грамотной личности является раскрытие коммуникативной функции языка, т.е. развитие речи каждого школьника, в том числе последовательная письменная речь. В речи отражается логика мышления ребенка, его способность осмысливать воспринимаемое и выражать его в правильной, ясной, логической речи. Кстати, ребенок может построить свое утверждение, можно судить об уровне его развития речи. Речь всегда рассматривается в единстве содержания и формы. [6]

Однако образовательный успех учеников, эффективное использование методов в процессе обучения когерентной речи без диагностик прогностического отслеживания будет неэффективным. В связи с этим был проанализирован уровень развития письменной когерентной речи учебных классов, проанализированы учебники и учебные пособия на русском языке для существования системы упражнений для развития письменной речи. [7]

На стадии определения были задействованы два класса – экспериментальные и контрольные. В результате диагноза был выявлен низкий уровень развития когерентной речи младших школьников. На этапе формирования эксперимента была проведена методическая работа с учениками четвертого класса с использованием методов разработки когерентной речи, отобранных ранее. На контрольном этапе эксперимента был отмечен положительный результат выполненной работы. Уровень развития когерентной речи младших школьников увеличился на 13%.

Выяснилось, что наибольшая речевая деятельность четвертого класса проявляется, когда они выполняют творческие работы. В процессе творческой работы в условиях одного класса происходит взаимное обогащение речи учеников. В ходе творческих работ ученики развивают навыки выбора темы; способность планировать предстоящее заявление, возможность выделить главное, способность анализировать готовый материал, возможность выбора правильного слова, способность создавать предложения.

Таким образом, экспериментальная группа показала положительную динамику в результатах контрольной диагностики. Из этого следует, что предлагаемая программа для формирования уровня речевой культуры младших школьников была эффективной, и гипотеза, установленная в начале исследования, была подтверждена.

Список литературы:

1. Баранов М.Т. Русский язык / Справочные материалы Москва Просвещение, 1988
2. Виноградов В.В. Русский язык, М., 1972
3. Кустарева В.А. Части речи, М.: Просвещение, 1979
4. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников М.: Просвещение, 1983
5. Львов М.Р.; Горецкий В.Г.; Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах», М.: Академия, 2002
6. Мали Л.Д., Арямова О.С., Климова С.А., Песнова Н.С. Речевое развитие младших школьников, Пенза, 1994
7. Шашкова Е.Г. Повторение по грамматике и орфографии, М.: Просвещение, 1993

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА

Гадамова Г.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции определяется сегодня как основная цель обучения иностранному языку учащихся.

Лингвистическая компетенция – знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленные высказывания.

Главным умением общаться на иностранном языке следует считать, пожалуй, владение языковым строем этого языка, то есть лингвистическую компетенцию. Не случайно лингвистическая (или языковая) компетенция ставится всегда на первое место в иерархии компонентов коммуникативной компетенции.

Категория рода - древнейшая категория грамматики. Само название напоминает о существующих корнях всего живущего. Категория рода – одна из основных категорий имени в русском языке. Это явление сложное, многоаспектное и до настоящего времени все еще не получившее полной, всесторонней разработки. Практика показывает, что иностранные учащиеся испытывают большие затруднения в усвоении данной языковой категории, не определяют зависимость от рода имени существительного грамматических категорий других частей речи. Трудность в усвоении рода имени существительного определяется тем, что в родном языке

учащихся данная категория часто отсутствует. Вышесказанное подчеркивает актуальность нашего исследования.

Цель исследования – разработать и апробировать эффективность методики обучения категории рода имени существительного на уроках русского языка как иностранного.

Род — «грамматический класс слов, характеризующийся определенными падежными окончаниями и особенностями согласования». Род является одной из грамматических категорий имён существительных. В русском языке все существительные относятся к одному из трёх родов: мужскому, женскому и среднему.

В современном русском языке распределение существительных по родам основано, прежде всего, на формальном (морфологическом) признаке, вместе с тем для определения рода используются и другие приёмы: словообразовательный, орфографический, лексический, или смысловой [1].

Приступая к экспериментальной части исследования, мы ставили перед собой следующие задачи:

1) выявить, что учащиеся знают об имени существительном как о части речи; 2) определить, как понимают они родовую принадлежность существительных и распределяют существительные по родам;

3) установить, умеют ли учащиеся согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского, среднего рода и общего рода;

4) познакомить школьников с лексико-стилистическими особенностями существительных общего рода.

Поставленные цели определили ход эксперимента. Он включал следующие цели:

1) определить уровень знаний учащихся об имени существительном как части речи;

2) выяснить, как распределяют существительные по родам; вызовет ли у них трудности классификация существительных общего рода; выявить, умеют ли согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского, среднего и общего рода.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что не все учащиеся владеют теоретическими сведениями об имени существительном как части речи, выделяя категорию рода как грамматический признак имени существительного; низкий уровень согласования прилагательных с существительными по родам; так же далеко не все учащиеся могут выделить и определить имена существительные общего рода.

Исходя из полученных результатов, целью формирующего этапа эксперимента было научить учащихся определять род имен существительных на основе морфологического, лексического и синтаксического способов; работать над умением согласовывать имена существительные с прилагательными и глаголами на основе верного определения родовой принадлежности; работать над усвоением лексико-грамматических особенностей существительных общего рода.

Для достижения поставленных целей мы разработали методику обучения категории рода, направленную на формирование у учащихся соответствующих умений.

Наиболее эффективными были следующие виды работы: работа над категорией рода на лексическом материале (подбор прилагательных к существительному, подбор синонимов, антонимов), использование рифмованных упражнений при изучении грамматического материала об именах существительных, использование загадок при изучении категории рода; использование метода проблемного обучения при усвоении категории рода.

Большой интерес вызвали задания типа

Списать пословицы, подчеркнуть имена существительные, противоположные по значению. Определить их род.

1) Труд кормит, а лень портит.

2) Худой мир лучше доброй ссоры.

3) Герой умирает раз, а трус – тысячу раз.

4) Ученье – свет, а неученье – тьма.

Результаты контрольного среза доказали необходимость использования разработанной методики.

Список литературы:

1. Величко А.В. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: концепция и принципы описания // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Гандымова Т.М.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

Речевая деятельность является одним из видов деятельности человека, который определяется как активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщения.

Лексика является одним из разделов русского языка, необходимых для изучения русского языка как иностранного.

Обучение лексике как разделу русского языка является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного и как неродного. Занятия по обучению лексике занимают особое место в системе изучения русского языка как иностранного.

Лексические навыки должны формироваться у обучающихся на протяжении всех лет изучения русского языка как иностранного и как неродного, на разных ступенях владения русским языком. Для этого необходимо использовать методы и приёмы, направленные на формирование лексических навыков на уроках русского языка как иностранного, на целостное восприятие текста, в единстве его образного, эмоционального, логического содержания, единстве содержания и формы.

Объектом рассмотрения в лексикологии современного русского языка является слово как лексическая единица. Как известно, слова также подвергаются изучению в морфологии и словообразовании, в которых слово является средством для изучения грамматического строя и словообразовательных моделей, а в лексикологии слова изучаются с точки зрения: 1) их смыслового значения, 2) места в общей системе лексики, 3) происхождения, 4) употребляемости, 5) сферы применения и 6) их экспрессивно - стилистического характера.

Грамматика — это раздел языковедения, который изучает формальный строй языка, его организацию и категориальное строение.

Грамматические навыки формируются при условии, что внимание обучаемого сконцентрировано на понимание некоей структуры, которые должны быть воспроизведены в речи в различных ситуациях. Для формирования грамматического навыка необходимо, чтобы фразы были однотипны, выстроены по образцу и использованы в упражнениях действий по аналогии:

Система работы по формированию лексических навыков на уроках русского языка как иностранного включает несколько направлений работы:

- 1 направление. Типы упражнений, направленных на презентацию новой лексики;
- 2 направление. Упражнение для обучения работе со словарной статьей;
- 3 направление. Типы упражнений, закрепляющих новую лексику:
 - 1 группа – условно-коммуникативные упражнения;
 - 2 группа – коммуникативные упражнения;
 - 3 группа – упражнения в контексте межкультурной коммуникации;
 - 4 группа – упражнения, ориентированные на перевод.

Эффективность системы работы по формированию лексического и грамматического навыков у иностранных учащихся доказана в ходе экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Николенко, Л.В. Лексикология и фразеология современного русского языка: учебн. пособие для студ. филол. Фак. Высш. Пед. Учеб. Заведений. / Л.В. Николенко. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.
2. Новиков, Л.А. Художественный текст и его анализ / Л.А.Новиков. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 304 с.
3. Русский язык. Учебник для студентов пед. ин-тов. В 2 ч. Ч.1. введение в науку о языке. Русский язык. Общие сведения. Лексикология современного русского литературного языка. Фонетика. Графика и орфография. / Л.Л. Касаткин [и др.] – М.: Просвещение, 2008. – 287 с.
4. Самотик, Л.Г. Лексика современного русского языка: учебное пособие / Л.Г. Самотик. – 3-е изд., стер. – Москва.: Флинта, 2017. – 511 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ)

*Гараджаева Д.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Большие возможности синонимов в достижении точности, уместности, богатства и выразительности речи обуславливают тот факт, что «использование синонимов и антонимов в устной и письменной речи для каждого говорящего является показателем владения языком на высоком уровне. Свободное оперирование данными единицами означает способность не только максимально адекватно выразить мысль и чувство, но и выдержать стилевые, ситуативные и личностно-психологические нормы общения, а также оказать речевое воздействие на собеседника. При этом в практике преподавания русского языка как иностранного лексические явления синонимии и антонимии являются не только целью обучения, но и средством обучения.

Вышесказанное говорит об актуальности данного исследования.

Цель исследования заключается в разработке и проверке эффективности методики обучения синонимам и антонимам как средством формирования выразительности речи на уроках русского языка как иностранного.

Лексические синонимы – одна из наиболее хорошо изученных семантических категорий. Им посвящено немало работ, они подробно описаны в синонимических словарях. Однако вопрос о лингвистической сущности синонимов до сих пор остается актуальным.

В настоящее время в русском языкознании выявились три основных определения:

1. Синонимичными являются близкие по значению слова.
2. Тождественные по значению слова.
3. Близкие и тождественные по значению слова.

При определении синонима чрезвычайно важно выявить его отличительные оттенки. Так, по мнению Арнольда И.В., синонимы могут отличаться друг от друга:

1. по признакам, входящим в состав значения (номинации);
2. по стилистическим признакам;
3. по признакам употребления и связанности с теми или иными словами нашей речи [1].

По мнению Н.М. Шанского, «синонимы среди слов знаменательных частей речи выступают как лексические единицы, обозначающие одно и то же явление объективной действительности. Также Н.М. Шанский особое внимание уделял количеству компонентов в синонимическом ряду [2].

В настоящее время наиболее оправданным является деление синонимов на идеографические и стилистические.

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике является соотносительное противопоставление по самому общему и наиболее существенному для их значения семантическому признаку. Такие слова называются лексическими антонимами.

Экспериментальное обучение проходило в три этапа.

Данные констатирующего этапа исследования в области умения правильно употреблять синонимы и антонимы, способности заменять одно слово другим, сопоставлять их значение и место в предложении, показали низкие результаты. Именно для повышения полученных результатов нами была разработана методика обучения синонимам и антонимам, цель которой заключалась в том, чтобы помочь учащимся разобраться в смысловых различительных оттенках слов и развить умения употребления данные явления в речи.

Систематическое и планомерное использование предлагаемых заданий в учебном процессе способствовало повышению уровня знаний обучаемых по синонимии и антонимии и обогащению их словарного запаса.

Для проверки целесообразности и эффективности разработанной методики был проведен обучающий эксперимент.

Цель эксперимента состояла в том, чтобы:

- 1) установить объем и уровень понимания учащимися синонимического и антонимического материала;
- 2) выявить умения и навыки учащихся в понимании и употреблении синонимичных и антонимичных слов.

Проверка осуществлялась путём эксперимента, в котором принимали участие два класса: контрольный класс работал по традиционной системе; экспериментальный класс работал по специально разработанной методике.

К началу проведения эксперимента у большинства испытуемых лексические знания и умения (определение семантики слова, противопоставленности значений слов, умение правильно подбирать к словам синонимы и антонимы, осознавать взаимосвязь лексических отношений) определялись как недостаточно сформированные. Невысоким был и уровень использования в речи слов-синонимов и слов-антонимов, поскольку в этом направлении не проводилось специально организованной работы.

К концу контрольного эксперимента лексические знания и умения у значительной части испытуемых улучшились. У многих школьников сформировались и новые учебно-языковые умения: умение выстраивать ряды с возрастанием или убыванием качества, действия, признака; умение осознавать связи между синонимией и антонимией (составлять синонимические ряды к каждому члену антонимической пары, выстраивать антонимические пары из членов синонимических рядов); умение определять функции синонимов и антонимов в речи; точно использовать синонимы и антонимы в контексте; перестраивать предложения путем замены слов их антонимами и др.

В ходе проведения эксперимента было подтверждено, что предлагаемая методическая система является эффективной, способствовала успешной реализации работы над синонимами и антонимами в учебном процессе в начальной школе.

Эксперимент показал, что при изучении явлений синонимии и антонимии на уроках русского языка как иностранного необходимо использовать специально разработанную методику, которая должна реализоваться систематически на протяжении всего курса обучения.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М., 2004. 276 с.
2. Шанский Н.М. Вопросы лингвистического описания русского языка в учебных целях / Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова // РЯИШ. 1984. № 4.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ГРАМОТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Гончарова Екатерина Владимировна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Багова Л.Л., кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) одним из предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования является «осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы» [4]. Экологическая грамотность неразрывно связана с экологически грамотным поведением младших школьников в связи с тем, что беречь и охранять природу невозможно без глубокого знания природы Земли, страны, родного края. Поэтому формирование навыков экологически грамотного поведения младшего школьника - одна из актуальных проблем современной школы.

Объектом исследования выступает учебно-воспитательный процесс преподавания курса «Окружающий мир» в начальной школе. Предмет исследования: методика формирования навыков экологически грамотного поведения младших школьников в ходе изучения предмета «Окружающий мир».

Цель исследования теоретически обосновать и экспериментально проверить методику формирования навыков экологически грамотного поведения учащихся начальной школы на уроках окружающего мира.

Гипотеза исследования: процесс формирования на уроках окружающего мира навыков экологически грамотного поведения младших школьников будет эффективным, если: определены компоненты экологической грамотности младшего школьника; в педагогическом процессе использовать методику, включающую комплекс методов, основанных на сочетании инновационных и традиционных, групповых и индивидуальных форм работы (уроки открытия нового знания, решение проблемных ситуаций, творческие и практические задания, игровая деятельность).

Анализ психолого-педагогической литературы привел нас к выводу, что на сегодняшний день единого понятия экологической грамотности не существует. Н.В. Ипполитова в качестве необходимых компонентов педагогической системы формирования экологической грамотности школьников выделяет структурные и функциональные компоненты. К структурным компонентам данной системы автор относит: мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный, обеспечивающие успешность функционирования данной системы; к функциональным - целевой, базисный и дополнительный компоненты [1]. В своем исследовании мы будем придерживаться именно этой формулировки.

Экспериментальное исследование процесса формирования навыков экологически грамотного поведения младших школьников на уроках «Окружающего мира» проводилось на базе МБОУ СОШ №20 им. Н.Г. Чернышова ст. Казанской Кавказского района Краснодарского края. Выборку исследования составили дети младшего школьного возраста в количестве 48 человек, учащиеся 2-го класса.

Исследование проходило в три этапа:

I этап – констатирующий. В качестве диагностической методики нами было выбрано тестирование (на основе модифицированной диагностической методики Н.С. Жестовой), опрос, педагогическое наблюдение, анкетирование на знание принципов экологии по методике Л.В. Моисеевой.

Обобщенные данные проведенных диагностических методик констатирующего этапа позволили сделать вывод о том, что экологическая грамотность и навыки сформированности экологически грамотного поведения у большинства учащихся вторых классов, участвовавших в эксперименте, находится на низком и среднем уровне.

II этап – формирующий – включал разработку и проведение серии уроков окружающего мира, направленных на формирование навыков экологически грамотного поведения младших школьников. Нами были разработаны и проведены уроки, основанные на сочетании инновационных и традиционных методов формирования экологической грамотности у младших школьников по программе «Школа России» для учащихся 2-го класса.

Были выбраны следующие актуальные темы уроков, которые идут по программе:

1. Живая и неживая природа.
2. Какие бывают животные.
3. Какие бывают растения.
4. Будь природе другом. Красная книга.
5. Природу нужно охранять
6. Экологические системы

В ходе формирующего эксперимента были использовали экологические сказки, решение экологических ситуаций, работа по карточкам, игровая деятельность. Все они направлены на формирование у младших школьников представлений о взаимосвязях в природе, без которых невозможно формирование навыков экологически грамотного поведения. Например, при изучении растений целесообразно рассказать детям сказку о комнатных растениях. В качестве домашнего задания предлагалось детям составить сказки о растениях: комнатных, полевых, луговых, лесных, лекарственных, садовых. При формировании знаний об охране окружающей среды – сказку о загрязнении рек бытовыми отходами. Также, второклассникам предлагалось составить сказки о правилах поведения на природе, о значении водных ресурсов, об экологических проблемах станицы Кавказской, о значении парков и скверов на территории станицы, значении лесов, о загрязнении окружающей среды [2].

В становлении роль экологически этот воспитанной виде личности ряда особое вкус место всех принадлежит коре игровой дела деятельности. Именно дети в ней формируются этом у детей виды моральные даже нормы быть и правила воды поведения путь детей году в природе. Тематика один сюжетно-ролевых лишь игр: «Пикник», «Вода, кругом вода», «Приготовим году обед для семьи виде из полезных роли продуктов», «Сортируем мусор».

С целью формирования у детей понятия о живых и неживых объектах природы и об их значении для человека, воспитания любви к природе и ценностного отношения к ней проводились игры: «Разрешается, запрещается», «Наш дом – природа», «Невидимые нити», «Деревья, кусты, травы».

В игре «Разрешается, запрещается» ребятам раздавались карточки, на которых указаны словосочетания: вырубка леса, мойка машин, стиральный порошок, закрывать воду в кране, консервная банка, разбивать бутылки, кататься на лодке, рыбалка, купание в речке, ловля лягушек и тому подобное. Учащиеся должны расставить знаки «+» или «-» в соответствии с тем, запрещается или разрешается совершать какое-либо действия около реки [3].

На III, контрольном этапе осуществлялось повторное проведение тестирования и наблюдения за детьми на уроках окружающего мира для выявления актуального уровня сформированности экологической грамотности младших школьников.

Обработка данных показала, что дети в экспериментальной группе после проведенных уроков лучше справились с заданиями, где надо было проанализировать (сделать вывод), определить экологическую ситуацию, сделать правильный выбор, благодаря чему значительно повысился процент детей, имеющих высокий уровень, и уменьшилось количество детей с низким и средним уровнями сформированности экологической грамотности и навыков экологически грамотного поведения в природе. В контрольной группе преобладающим уровнем сформированности экологической грамотности у младших школьников по-прежнему остался средний уровень.

Таким образом, результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза исследования подтверждена.

Список литературы:

1. Алилова К.М. Экологическое образование и культура в экологии // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. № 3 (106). С. 38-41.
2. Горбунова Т.В. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учеб. метод. пособие. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2021. 66 с.
3. Гринева Е., Давлетшина Л. Формирование экологической культуры младших школьников. М.: Litres, 2017. 130 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2018. 47 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Гордиенко Виктория Леонидовна, АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Жажева Дариет Долегчиериевна, кандидат педагогических наук, доцент, АГУ, г. Майкоп

В общей системе филологического образования особое внимание уделяется языковому образованию младших школьников, которое способствует общему развитию учащихся, формированию их языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, совершенствованию общей речевой культуры обучающихся. Как показывает школьная практика, учащиеся имеют недостаточно высокий уровень синтаксических знаний и умений. У них возникают трудности при выделении второстепенных членов предложения. Младшие школьники испытывают трудности при выполнении заданий, в которых предполагается организация совместной учебно-познавательной деятельности.

Важным аспектом начального языкового образования является процесс формирования синтаксических знаний и умений младших школьников. Значимость работы над предложением обусловлена, прежде всего, тем, что данная синтаксическая единица выполняет коммуникативную и когнитивную функции, служит главным средством формирования, выражения и сообщения мыслей. В процессе усвоения синтаксических понятий, учащиеся познают закономерности построения высказывания, осваивают синтаксические средства языка.

Анализ методической литературы свидетельствует о том, что учеными-методистами определены задачи изучения синтаксиса в начальных классах, выделены следующие аспекты в работе над предложением: грамматический, предполагающий осознание учащимися предложения как синтаксической единицы, и речевой, который предусматривает работу над предложением в плане развития речи. В современных методических исследованиях представлены методы и приемы, направленные на эффективное усвоение младшими школьниками единиц синтаксиса.

Сопоставительный анализ программ и учебников по русскому языку показал, что в учебниках содержится недостаточное количество упражнений, направленных на формирование синтаксических знаний и умений младших школьников.

В небольшом количестве представлены задания, предполагающие определение границ предложения в сплошном тексте, анализ предложений и составление схемы, восстановление деформированного предложения, развитие интонационных умений учащихся.

Отсутствуют задания, предполагающие постепенное распространение предложения, составление предложений аналогичных данным, на наблюдение за строением односоставных предложений. Для того чтобы выявить уровень сформированности синтаксических знаний и умений младших школьников был проведен констатирующий эксперимент.

Для проведения констатирующего эксперимента были разработаны специальные диагностирующие задания.

Проведенное констатирующее исследование свидетельствует о том, что учащиеся имеют неполное представление о предложении как единице синтаксиса, о видах предложений по цели

высказывания и интонации. У младших школьников в недостаточной степени сформированы умения распространять предложение по вопросам, составлять предложение, аналогичное данному. У учащихся возникают трудности при определении второстепенных членов предложения, школьники не различают распространенное предложение от предложения с однородными главными членами.

В ходе опытного обучения мы применяли основные формы учебного сотрудничества, такие как работа в парах, группах. Ведущая роль групповой формы работы состояла в формировании универсальных учебных действий, в частности, учебной самостоятельности, умения активно учиться друг у друга.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет утверждать, что при использовании в процессе изучения синтаксиса коммуникативно-деятельностного подхода учащимся доступен более высокий уровень познавательной деятельности, который, прежде всего, обеспечивает глубину и осознанность усвоения знаний. Кроме того, включение школьников в самостоятельную поисковую деятельность под руководством учителя помогает им овладеть элементарными методами науки и приёмами самостоятельной работы.

Список литературы:

1. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Под ред. М.Т. Баранова. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
2. Мкртчян, М.А. Теория и технология коллективных учебных занятий/ М. А. Мкртчян. – Красноярск, 2015. – 228 с.
3. Николина, Н. А. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. В 2 частях. Часть 2. Морфология. Синтаксис. Учебник – 4 изд./ Н. А. Николина, В.В. Бабайцева, В.С. Печникова. – М.: Академия, 2018. 624 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учебное пособие] / [Е. С. Полат и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2019. – 272 с.

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гринева А.В.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, д. п. н., проф.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Совершенствование современного образования предполагает переосмысление процессов, определяющих становление личности обучающихся как высшей ценности общества. Сегодня актуализировано обращение образовательных учреждений к функциям поддержки и защиты интересов ребенка, от которых во многом зависит успешность их обучения, воспитания и развития.

В связи с внедрением личностно-ориентированного подхода, гуманизацией процесса обучения и господством идеи полноценного развития личности, появляются теоретические и прикладные работы, в которых основными понятиями становятся: забота о личностном развитии детей, их психологическое самочувствие, эмоциональный комфорт, чувство психологической защищенности ребенка, педагогическая поддержка.

В последнее время психологи и педагоги всё чаще обращаются к проблеме обеспечения эмоционального благополучия ребенка, которое расценивается как показатель оптимальности его психического развития и психологического здоровья. Именно эмоциональное благополучие, по мнению психологов, педагогов, обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт в учебной деятельности.

Характерной особенностью детей младшего школьного возраста является их

впечатлительность и эмоциональная отзывчивость, а значит учебное сотрудничество будет протекать успешнее, если учитель делает его эмоциональным, необычным, увлечённым, интересным. Ещё Я. А. Коменский в своей «Пампедии» писал: «Достичь, чтобы люди учились всему с удовольствием» [1].

Значительной роли положительных эмоций в образовательном процессе младших школьников уделяли отечественные педагоги (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.И. Новиков., А.С. Макаренко, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.) отечественные психологи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.В. Зеньковский, С.Л. Рубинштейн и др.) и многие зарубежные ученые (Р. Бернс, У. Джемс, Д.Джилльберт, К. Изард, Э. Кречмер, С.Куперсмит, Дж. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Э. Эриксон и др.). Педагог – гуманист современности Ш.А. Амонашвили в своей книге «Здравствуйте, дети!» пишет: «Каждый урок должен быть осмыслен педагогом как подарок детям» [2].

К. Изард в монографии "Эмоции человека" раскрывает роль положительных эмоций: «Позитивные эмоции таят в себе целительные силы широкого спектра, применимые как в отношении физического самочувствия, так и в повышении эффективности интеллектуальной деятельности, повышают продуктивность когнитивных процессов» [3].

Несомненно, речь учителя играет главную роль в межличностном взаимодействии с обучаемыми, в установлении контактов и обретении взаимопонимания. Формирование профессионально активной личности предполагает развитие речевого общения в диалектическом единстве двух его сторон: *речевой деятельности и речевого поведения*. Важным является формирование у педагогов коммуникативной компетентности, которая охватывает не только знание языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого поведения.

Изучению проблемы речевого поведения посвящены работы Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, Е.М. Верещагина, Т.Г. Винокур, Г.П. Грайса, Т.А. Н.Д. Десяевой, Е.А. Земской, О.С. Иссерс, В.И. Карасика, В.Г. Костомарова, Курцевой З.И. Т.В. Лариной, М.Л. Макарова, Г.Г. Матвеевой, Д. Остина, Р.К. Потаповой, К.Ф. Седова, , И.А. Стернина, Е.Ф. Тарасова, В.Н. Телия и др.

Речевое поведение - это структурный компонент речевого общения [4], целостный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекающий на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [5]. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, *а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми* [6].

В этих работах рассмотрены различные образцы речевого поведения. Вместе с тем, пока еще не выработан единый подход, который описывает разнообразные коммуникативные действия человека в рамках теории речевого поведения.

Для решения проблемы обеспечения эмоционального благополучия младших школьников в образовательном пространстве мы опираемся на исследования И. И. Рыдановой отмечающей, что речевая деятельность учителя в основном направлена на предметное информирование, а речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися [7].

Способность учителя активизировать в детях интерес, удивление, эмоцию догадки, чувство юмора приводят в движение сложнейшие психологические связи. Следовательно, один из путей оптимизации педагогического взаимодействия заключается в формировании эмоциональной компетентности, проявляющейся в речевом поведении учителя, а также в формировании профессиональных речевых умений с учётом эмоционального аспекта процесса обучения. В настоящее время в школах наблюдается негативное эмоциональное состояние учащихся: напряжённость, неуверенность, страх, агрессивность. Большинство негативных эмоций у младших школьников возникает из отношений «учитель – ученик». Такое состояние можно назвать «коммуникативно опасным», поскольку один из участников образовательного процесса провоцирует другого на конфликт вербальными и невербальными способами, а учитель зачастую сам выступает инициатором конфликта и, как следствие, педагогическое общение становится

неэффективным. Очевидно, что такие коммуникативные неудачи педагогов влияют на эмоциональное состояние личности ребенка, препятствуют достижению целей обучения, затрудняют понимание участниками учебной коммуникации, делают невозможным взаимодействие и сотрудничество учителя и учеников.

Обеспечение эмоционального благополучия детей в образовательном процессе начальной школы является важной профессиональной компетенцией учителя, поскольку эмоциональное благополучие влияет на успеваемость, познавательную деятельность, физическую активность учащихся, способствует выработке положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям, оптимистического взгляда на жизнь.

Использование в речевом поведении учителя определённых стратегий и тактик позволит сформировать у студентов готовность к обеспечению эмоционального благополучия младших школьников в образовательном процессе и обеспечит взаимопонимание между ребёнком и педагогом.

Системная подготовка по формированию речевого поведения студента, направленного на обеспечение эмоционального благополучия детей, обеспечит формирование необходимых профессиональных умений: применять разнообразные стратегии и тактики речевого поведения; выбирать методы и инструментальной диагностики эмоционального благополучия учащихся; проектировать своё речевое поведение в соответствии с ситуацией общения.

Список литературы:

1. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы // Избр. пед. соч., т.2. - М.: Гос. уч. педаг. из-во, 1939. - 288 с.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! - М.: Просвещение, 1988. - 208с.
3. Изард К. Е. Психология эмоций. – М.: Просвещение, 2000.– 464 с.
4. Курцева З.И. Речевой поступок в педагогическом общении. – М.: Баласс, 2010. – 224 с.
5. Выготский Л.С. Учение об эмоциях//Собр. соч. – М.:1984. – Т.4 – 318 с.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теории и практика обучения: учебное пособие / О.М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 1998.
7. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Белорусская наука, 1998.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАРТОЧЕК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СЛОЖЕНИЕ И ВЫЧИТАНИЕ В ПРЕДЕЛАХ ДЕСЯТИ»

Грузинцева А.А.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В объяснительной записке к программе по математике уделяется большое внимание формированию у учащихся осознанных и прочных навыков вычислений, доведенных до автоматизма. Особое место в решении этих задач отводится вычислительным приемам в концерте “Десяток”.

Формирование вычислительных приемов в пределах десяти является одной из основных базовых задач обучения математике в начальной школе, на основе которой строится изучение последующих тем. В теме “Десяток” начинается изучение многих вопросов, работа над которыми продолжается в последующих концентраторах. Так, сложение и вычитание в пределах десяти составляют базу для выполнения устных и письменных вычислений за пределами первого десятка.

Вопросы методики формирования вычислительных навыков в концентре «Десяток» рассматривали такие ученые, как М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, Л.Н. Скاتкин, А.А.

Столяр и др.

Неотъемлемым элементом в системе формирования математических знаний, умений и навыков является самостоятельная и индивидуальная работа учащихся, благодаря которой реализуется обратная связь в обучении, позволяющая оперативно регулировать и корректировать ход обучения. Очень важно подобрать наиболее приемлемые в первом классе задания для различных этапов формирования вычислительных навыков.

Но в методической литературе ощущается существенная нехватка дидактического материала для организации индивидуальной работы первоклассников при изучении конкретных приёмов сложения и вычитания чисел первого десятка.

Все вышесказанное определило направление нашего исследования и позволяет говорить о его актуальности.

Объектом исследования является процесс обучения математике в первом классе.

Предметом исследования является влияние работы по индивидуальным карточкам на формирование вычислительных навыков сложения и вычитания в пределах десяти.

Целью исследования является разработка системы индивидуальных карточек-заданий, направленных на формирование вычислительных навыков в концентре «Десяток».

Реализация поставленной цели потребовала решения ряда конкретных задач, а именно:

1. Выделить психолого-педагогические аспекты организации обучения учащихся первых классов.

2. Рассмотреть теоретические основы обучения первоклассников сложению и вычитанию натуральных чисел.

3. Сделать обзор учебно-методической литературы по проблеме обучения арифметическим действиям в концентре «Десяток».

4. Разработать систему упражнений для индивидуальных карточек, направленных на усвоение вычислительных приемов в пределах десяти.

Решение поставленных задач потребовало привлечения следующих методов исследования: анализ литературы, обобщение педагогического опыта, наблюдение.

Индивидуально-дифференцированная работа – важнейшая составная часть учебного процесса. Учитель не может успешно решать учебные задачи, если не знает, как усваивается программный материал.

Анализ научно-методической литературы, позволяет констатировать следующее:

1. При организации индивидуальной работы с первоклассниками желательно использовать различные приёмы преподнесения заданий.

2. Дифференциацию карточек по степени сложности (для «сильных», «средних» и «слабых» учеников) следует осуществлять на основе психологических особенностей восприятия первоклассников:

- для «слабых» в основу положить принцип наглядности,

- для «средних» использовать словесные формулировки, требующие применения стандартного минимума теоретических знаний,

- для «сильных» использовать символическое преподнесение информации, требующее применения знаний в нестандартных ситуациях.

3. Наиболее эффективным признаком для сериации карточек служит ориентировка на этапы формирования вычислительных приемов сложения и вычитания первого десятка (присчитывание и отсчитывание по одному; прибавление и вычитание по частям; прибавление большего к меньшему; вычитание с опорой на взаимосвязь между компонентами и результатом действия сложения). В соответствии с перечисленными этапами задания-карточки логично распределить по четырём блокам.

4. Содержание карточек должно меняться в зависимости от этапов формирования вычислительных приемов. Задания подготовительного характера направлены на актуализацию знаний, умений, навыков детей. Задания на ознакомление с приемом должны раскрывать данный вычислительный прием. Задания же на закрепление знаний и умений направлены на

применение приема в новых нестандартных ситуациях. Задания по контролю позволяют проверить сформированность вычислительного приема.

Результаты опроса, изучения и обобщения опыта учителей в процессе исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Предлагаемая система индивидуальных карточек-заданий направлена на усвоение вычислительных приемов в пределах десяти, однако сложно оценить её систему без экспериментальной апробации.

2. Целесообразно первоклассникам предлагать индивидуальные задания различной степени сложности на всех этапах формирования вычислительных навыков.

3. Учитывая характер возможных ошибок, больше внимания следует уделять приему прибавления по частям, а также осознанию учащимися взаимосвязи действий сложения и вычитания;

4. По мнению работающих учителей, используемые в карточках задания доступны учащимся. Они способствуют формированию умений складывать и вычитать в пределах десяти. Применение индивидуально-дифференцированных карточек позволяет более осознанно подходить к изучению темы «Сложение и вычитание в концентре «Десяток».

5. Работа по индивидуальным заданиям вызывает у учащихся живой интерес, активизирует их внимание и умственную деятельность, оказывает благоприятное воздействие на организацию и результаты самостоятельной работы учащихся, развитие их творческих и исследовательских способностей.

Список литературы:

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций. – М.: Владос, 2021. – 456 с.
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. – М.: Линка-Пресс, 2019. 360 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

*Гулмырадова А. Х.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Русский язык как иностранный вносит определенный вклад в формирование мировоззрения учащихся. Обучение русскому языку как иностранному должно содействовать развитию мышления учащихся, пробуждать у них интерес к русской речи, вызвать интерес к занятиям по русскому языку, формировать речевую компетенцию.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного акцентируется внимание на обучение языку не только как средству общения, но и как средству приобщения к национальной культуре русского народа. В научных исследованиях подчеркивается необходимость использования при обучении русскому языку как иностранному лингвострановедческого подхода, подразумевающего в процессе изучения русского языка жизненного опыта русского народа, его культуры, национальных традиций.

Для организации процесса обучения необходимо определить содержание обучения, т.е. то, чему надо научить, чему должны научиться учащиеся в процессе обучения и как организовать процесс обучения. Это положение соответствует и обучению общению на русском языке иностранных учащихся с использованием пословиц и поговорок.

Таким образом, содержание обучения общению на русском языке иностранных учащихся с использованием пословиц и поговорок должно быть представлено в виде таких составляющих, как средства общения; знания о том, как такими средствами пользоваться в процессе общения; навыки, умения, компетенции, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком; сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано.

Однако использование пословиц и поговорок нужно рассматривать как материал, который поможет учителю улучшить процесс изучения русского языка как иностранного и, в частности, грамматического материала.

Каждый народ имеет свои пословицы и мудрые изречения. Источники возникновения пословиц и поговорок самые разнообразные. Чтобы стать пословицей, высказывание должно быть воспринято и усвоено простыми людьми. При этом первоисточник высказывания часто забывается. Превратившись в пословицу, оно становится частью общественного сознания. Можно безошибочно предположить, что любая пословица была создана определенным человеком в определенных обстоятельствах, однако для очень многих старых пословиц источник их происхождения полностью утрачен. Поэтому правильнее будет сказать, что пословицы и поговорки имеют народное происхождение, что их первоисточник находится в коллективном разуме народа. Во множестве высказываний, суммирующих повседневный опыт, значение слов, по-видимому, перерастало в форму пословицы постепенно, без какого-либо явного объявления.

Пословицы и поговорки группируются на основе следующих главных принципов смыслообразования: принцип соответствия, принцип необходимого условия, принцип достаточного условия, принцип бессмысленности, принцип исключения, принцип невозможности, принцип последовательности, принцип эквивалентности.

Пословицы и поговорки являются малыми жанрами фольклора и находятся в одном ряду с загадками, считалками, прибаутками, играми и так далее. Но несмотря на крайнюю «сдержанность», малообъемность и, возможно, художественную «скупость» своего содержания, произведения этих двух жанров представляют собой настоящий клад смысла, идеи, мысли и учения. Пословицы и поговорки считаются одними из первых, если вообще не первыми общественными и общедоступными произведениями фольклора, что основной своей целью имели просвещение народа в вопросах, касающихся разных сфер его жизни и раскрытие ему истин житейской мудрости и этикета общественной жизни.

Основные идеи комплекса упражнений заключаются в том, что пословицы и поговорки могут использоваться в качестве дидактического материала при изучении орфографических и грамматических тем в курсе русского языка как иностранного.

Работа по использованию пословиц и поговорок на уроках русского языка проводится в четыре этапа в следующей последовательности:

I этап – презентация. Закрывается иллюстрация и произносится пословица.

II этап – работа над содержанием. При возникновении трудностей значение некоторых слов раскрывается с помощью комментария, перевода или синонимов. Далее определяется, о чем идет речь в пословице. В случае затруднения, учащиеся выбирают правильный ответ из нескольких предложенных учителем вариантов. Затем открывается иллюстрация и сравнивается, соответствует ли ей выбранный учениками ответ.

III этап – работа над произношением. Трудные звуки произносятся изолированно, затем соответственно слово с этим звуком, словосочетание, предложение. В начале проводится хоровая работа, потом индивидуальная.

IV этап – выполнение упражнений на запоминание пословиц и на их «выход» в речь, то есть применение пословиц в монологической и диалогической речи. Выделяются направления работы в активном усвоении языкового материала:

1. выполнение упражнений на осознание семантики подлежащих активизации в речи пословиц и поговорок;
2. первичное употребление и закрепление пословиц и поговорок в устной речи на уроках;

3. дальнейшее употребление и закрепление пословиц и поговорок в устных ответах и в творческих высказываниях на свободные темы.

Многообразие пословиц и поговорок позволяет успешно использовать их на разных этапах урока, на всех ступенях обучения с разным уровнем подготовки учащихся и в следующих целях:

- для постановки и совершенствования произношения;
- при изучении грамматического материала;
- для иллюстрации словообразовательных элементов;
- для лучшего усвоения изучаемого лексического материала;
- для иллюстрации многозначности слов и образного употребления слов;
- при изучении учебных тем;
- при обучении аудированию с целью проверки понимания прослушанного;
- при обучении устной речи.

В ходе проведенного эксперимента было доказано, что залогом успеха в изучении пословиц и поговорок иностранными учащимися является специальная работа, проводимая на уроке русского языка как иностранного, в ходе которой учащиеся получают сведения о пословицах и поговорках, их свойствах, употреблении в речи.

Список литературы:

1. Диброва Е.И. и др. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учеб. Для студ. высш. учеб. Заведений: В 2ч.- 4.1: Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология, фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование/ Е.И. Диброва и др. Под ред Е.И. Дибровой - М.: Издательский центр «Академия», 2002 - 544с.
2. Климов Е.А. Идеи системного подхода в народном сознании // Психология. -1993 - №3.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Гулов Какмырат Сапарович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна., доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

В рамках ФГОС особая роль отводится процессу формирования культурных ценностей и учащихся, которые, по сути, представляют собой устремления, желания, установки, интересы, побуждения, потребности, мотивы, жизненные цели, направленные на важнейшие общечеловеческие гуманистические ценности [ФГОС, 2012].

Именно культурными ценностями и задается характер отношения учащихся с окружающей действительностью, поскольку культурными ценностями и ценностными ориентациями детерминируется поведение учащихся. Вместе с тем, для творчески активной личности характерным является наличие способности к переосмыслению устаревших знаний, к отказу от стереотипных моделей поведения, к наполнению вечных ценностей новыми смыслами, к выработке обновленных ценностей и ценностных ориентаций [2].

Известным является тот факт, что наша страна представляет собой многонациональное государство, при этом многие граждане нашей страны являются одновременно представителями нескольких языковых общностей. Более того, Российская Федерация занимает третью позицию в мире по численности международных мигрантов. Именно эти обстоятельства в своей совокупности послужили причиной того, что современная российская школа расценивается как полиэтническое образовательное учреждение, в рамках которого именно русский язык выступает в качестве предмета и средства когнитивного развития учащихся (которые являются представителями различных национальностей), а также их последующей социализации в поликультурном обществе. Именно поэтому возникает необходимость реализации специфической

методической компетенции именно учителя русского языка [3].

Русский язык как учебная дисциплина предполагает ознакомление детей с особенностями фонетического, лексического и грамматического уровнями. При этом особое внимание уделяется работе над лексикой, которая долгое время носила факультативный характер и не оказывала существенного влияния на практику преподавания языка в таком образовательном учреждении как школа. Более того, во многих пособиях отсутствовал комплекс упражнений, направленных на усвоение лексики. Вместе с тем, уже тогда многие методисты указывали на необходимость изучения лексикологических понятий. Осознания значимости изучения лексикологических понятий в рамках школы способствовали проведению исследований, направленных на выявления качества и количества лексикологических понятий, необходимых для изучения в школе. По результатам исследования, лексикологические понятия были введены в курс «Русского языка» [4].

Сегодня особое значение уделяется формированию у учащихся-билингвов лексических навыков в процессе преподавания русского языка в современной полиэтнической школе. При этом признается актуальность обогащению словарного запаса, что отмечается в работах В.Б. Беляева, Е.М. Верещагина, П.Н. Денисова, В.Г. Костомарова, А.Ф. Колесниковой, В.В. Морковкина, А.Н. Щукина и др.

Вышесказанное позволяет говорить о том, что актуальность обусловлена изменениями, которые являются характерными для современного российского общества, а также нарастающим интересом к русскому языку и культуре в мировой науке, что подтверждается обилием публикаций научного и методического характера.

Проблема исследования: каковы лингвистические и лингвокультурологические основы изучения лексики в поликультурной школе при формировании культурных ценностей иностранных обучающихся.

Под формированием культурных ценностей мы понимаем относительно «устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов», которые рассматривают в качестве предметов, целей или средств для удовлетворения жизненных потребностей человека. В структуре формирования культурных ценностей определяются следующие взаимосвязанные компоненты [2]:

- когнитивный (знание языка, его грамматических и лексических законов, понятий, процессов и их понимание);
- операциональный (владение умениями и навыками эффективного общения, культурой речи);
- потребностно-мотивационный (потребность в социальных связях и взаимоотношениях, социальный интерес);
- эмоционально-волевой (социоцентрические чувства и саморегуляция в общении);
- ценностно-смысловой (вера в фундаментально позитивную человеческую сущность).

2. В основе процесса формирования культурных ценностей обучающихся в изучении лексики русского языка лежит лингвокультурологический принцип, предполагающий знание правил построения текста в соизучаемых языках [1].

3. Критериями и показателями эффективности методики формирования культурных ценностей обучающихся являются:

1) успешность осуществления межкультурного общения (разнообразие ситуаций, в рамках которых создается текст; наличие речевого намерения; способность выбирать лексические единицы в зависимости от речевого замысла и ситуации);

2) качество содержания продуцируемого текста (разнообразие тем; количество передаваемых фактов; уровень языковой трудности; разнообразие предложений и речевых, в том числе этикетных формул; объем составленного текста);

3) качество языковой стороны созданного текста (правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в тексте; степень соответствия языковых средств стилистическим нормам);

4) степень самостоятельности в выполнении заданий (уверенность в отношении использования лексических единиц при составлении собственного текста; отсутствие повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста; отсутствие необходимости помощи).

Методическая работа, направленная на формирование культурных ценностей у учащихся 5-6 классов поликультурной школы в процессе изучения лексики русского языка, осуществлялась в три этапа. На первом этапе – констатирующем – осуществлялся анализ УМК с целью определения наличия материала, способствующего формированию культурных ценностей, а также проводилась диагностика среди учащихся 5-6 классов с целью установления начального уровня сформированности культурных ценностей. На втором этапе – формирующем – была проведена работа согласно составленному комплексу упражнений, направленная на формирование культурных ценностей у учащихся 5-6 классах. На третьем этапе – формирующем – была проверена эффективность работы формирующего этапа.

В результате анализа УМК был сделан вывод о том, что несмотря на наличие культурологического материала в УМК по русскому языку для 5-6 классов, данный материал представлен достаточно скупо и в недостаточном для формирования культурных ценностей количестве. Все это свидетельствует о необходимости насыщения уроков русского языка, проводимых в 5-6 классах, дидактическим материалом, позволяющим не только изучать образовательную программу, но также решать вопросы духовно-нравственного развития учащихся.

Изучение начального уровня сформированности культурных ценностей у учащихся 5-6 классов поликультурной школы позволило прийти к выводу о том, что абсолютное большинство учащихся имеют крайне низкий уровень сформированности культурных ценностей.

В рамках формирующего этапа был представлен инновационный опыт, предусматривающий формирование культурных ценностей у учащихся 5-6 классов поликультурной школы в процессе изучения лексики русского языка.

Список литературы:

1. Воробьев В.В. Культурологическая парадигма русского языка: теория описания языка и культуры во взаимодействии. - М.: ИРЯП, 1994.-76 с.
2. Горбачев В. Г. Культурные ценности. Понятие, порядок приобретения, хранения и обращения / В.Г. Горбачев, В.Г. Растопчин, В.Н. Тищенко. - М.: Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, 1989. - 280 с.
3. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры / отв. ред. М.Б.Ешич. -М., 2000. - С.45-53.
4. Черкасова М.Н. Культурно-маркированная лексика в составе современного русского языка // Научная конференция по методам исследования журналистики. Ростов н/Д, 1987. - С.65-66.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Гурбангулыева А.С.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

Актуальность темы исследования определена следующими обстоятельствами. Во-первых, одной из приоритетных задач современного образования является развитие у обучающихся коммуникативных умений и воспитание культуры речевого общения. Во-вторых, существует необходимость развития межкультурной коммуникации у обучающихся старших классов в общеобразовательном учреждении, так как в современном и быстро меняющемся

поликультурном мире необходимо успешно взаимодействовать и самореализовываться. В-третьих, именно старший школьный возраст является наиболее эффективным для развития коммуникативных умений [1].

Межкультурная коммуникация позволяет усовершенствовать знания, научиться понимать устную и письменную речь, уметь налаживать контакты, достигать взаимопонимания с представителями другой страны и другой культуры. Формирование языковой компетентности и овладение навыками необходимыми для успешной реализации межкультурной коммуникации - это взаимосвязанные процессы. Благодаря межкультурной коммуникации обучающиеся познают иностранный язык, расширяют собственный кругозор и увеличивают их багаж знаний [4]. Также межкультурная коммуникация играет ещё очень важную функцию в преподавании языка: она повышает, а иногда и прямо обеспечивает мотивацию овладения языком, так как в действие вступает «закон интереса». Как правило, обучающимся, тем более обучающимся старших классов, всегда интересна: история, культура, нравы, обычаи, традиции, уклад повседневной жизни народа и страны изучаемого языка, взгляды на жизнь в этой стране и, конечно же язык, которой они изучают. А значит, в процессе изучения языка открываются новые знания о странах и их культуре, а это всегда увлекательно и интересно [2].

Иностранный язык становится не только средством иноязычного общения, но и средством межкультурной коммуникации. Вследствие всего вышесказанного, формирование языковой компетентности и межкультурной коммуникации приобретает особую актуальность и значимость [3].

Модель формирования языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации состоит из следующих структурных компонентов [3]:

- мотивационно-ценностный компонент определяет избирательную направленность на деятельность (желание общаться на иностранном языке, считает значимым);

- когнитивный компонент характеризуется способностью к умственному восприятию и переработке человеком внешней информации (Знание лексики, грамматики, интонационных и произносительных навыков, этикетных фраз-клише);

- операционно-деятельностный компонент включает необходимые средства, методы и формы организации образовательной деятельности субъектов взаимодействия (умение правильно использовать лексику, грамматику, интонационные и произносительные навыки, этикетные фразы-клише);

- рефлексивно-оценочный компонент характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в коммуникативной деятельности; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу; способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы и задачи в обучении (способность к самооценке, самоанализу, способность давать оценку, принимать её и правильно использовать).

Экспериментальная апробация разработанной модели формирования языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации показала, что развитие и формирование иноязычных интегрированных умений старшеклассников способствовала росту уровня развития умений.

Список литературы:

1. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972. С.60-71.

2. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

3. Телигисова С.С. Формирование языковой компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Телигисова Софья Сармановна; [Место защиты: Оренбург. гос. пед. ун-т]. - Оренбург, 2009

4. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Гурбансахедов М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

В настоящее время современные цифровые инструменты приобретают большую актуальность. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, также новый подход к процессу обучения. Главная цель, которую мы ставим перед собой, используя современные цифровые инструменты при обучении иностранного языка, это показать школьникам, как эти технологии могут быть полезны для повышения качества обучения иностранным языкам, создания и развития их коммуникативной культуры, обучения практическому мастерству.

Использование современных цифровых технологий позволяет повысить мотивацию у учеников, также развить их познавательную деятельность, обеспечить качество и эффективность самостоятельной работы в процессе обучения.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, практической разработке и экспериментальной проверке методики использования современных цифровых инструментов для развития навыков говорения обучающихся на уроках русского языка как иностранного.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучение говорению является одним из важнейших направлений преподавания.

Для обучения говорению предназначены специальные упражнения, которые подразделяются на подготовительные и речевые.

Говорение обеспечивает устное общение на иностранном языке в диалогической форме (параллельно с аудированием) и в монологической форме. Оно направлено к одной личности или до неограниченного количества человек. Как и любая другая деятельность, акт говорения всегда имеет определенную цель, мотив, в основе которого лежит потребность; предмет - мысли того, кто говорит; продукт - высказывания (диалог или монолог) и результат, который может выражаться в вербальной или невербальной реакции на высказывания [1].

Говорение подразделяется на монологическое и диалогическое. При монологическом говорении в группе, использует вид речевой деятельности - говорение, а остальное-аудирование. В практике диалогического говорения все принимают непосредственное участие в данном виде речевой деятельности.

Цифровые инструменты в образовании - это подгруппа цифровых технологий, которые разрабатываются для развития качества, скорости и привлекательности развития образования и обучения цифровым навыкам: курсы электронного обучения (Google Classroom, Яндекс, Tutorial Stepik, Canvas), социальные сети (Vkontakte, Facebook), видео (YouTube) [].

Цифровые образовательные инструменты становятся повсеместными для улучшения процесса изучения иностранных языков и повышения содержания, взаимодействия и эффективности обучения. Однако их комплексное использование требует новаторских методов для удовлетворения организационной учебной программы, необходимой для соответствия условиям обучения [3].

Среди наиболее часто используемых следует назвать следующие:

- Интерактивные доски, электронные учебники и руководства, тестовые программы и тренажеры, электронные справочники и энциклопедии, образовательные ресурсы, интерактивные карты и атласы из Интернета, конференции и конкурсы по аудио- и видеоконponentизации, дистанционное обучение.

- Дистанционное обучение, исследовательские и проектные материалы. Помимо статей в газетах и журналах, можно получить аналогичные источники лингвистических и культурных материалов и информации по различным вопросам. Углубление ранее полученных знаний можно практиковать с помощью стандартных курсов и интегрированных курсов, а также программных продуктов, онлайн-тестирования и мультимедийных презентаций.

Следует отметить, что Интернет-ресурсы чаще всего используются на курсах иностранных языков.

На занятиях по русскому языку как иностранному современные цифровые инструменты помогают учителям решать многие учебные задачи:

- Развивать навыки и умения говорения, чтения, используя ресурсы нашей глобальной сети;
- Повышение письменных навыков учащихся начальных классов;
- Расширить словарный запас студентов;
- Сформировать у студентов устойчивую мотивацию к изучению языка.

Кроме того, Интернет-технологии очень широко используются для расширения вашего кругозора, чтобы помочь обучаемым установить и поддерживать деловые отношения с ними, поддерживать контакты и позитивные отношения.

Одним из элементов, наиболее часто используемым на занятиях, является мультимедийный проектор. Преимущество проекторов перед традиционными наглядными пособиями заключается в том, что они обеспечивают наглядность, что является важной частью образовательного процесса [2].

Опытно-экспериментальная часть исследования проходила в три этапа:

- на первом этапе (диагностический (констатирующий) эксперимент) нами были подобраны и проведены диагностические методики, направленные на выявление исходного уровня навыков говорения учащихся на уроках русского языка как иностранного;

- на втором этапе (формирующий эксперимент) мы провели работу с учащимися с применением цифровых инструментов на уроках русского языка как иностранного;

- на третьем этапе (контрольный эксперимент) мы провели повторную диагностику, направленную на выявление эффективности проведенной работы с учащимися.

Сравнивая полученные результаты можно сделать определенные выводы об эффективности использования современных цифровых инструментов в обучении говорению на уроках русского языка как иностранного. Результаты экспериментального исследования показали, что уровень сформированности речевых умений у учащихся заметно возросла. Это говорит о том, что применение цифровых инструментов в обучении говорению доказали свою эффективность на практике. Кроме того, у учащихся возрос интерес к изучаемому предмету, учащиеся стали более активны на уроке.

Список литературы:

1. Говорение как вид речевой деятельности. - URL: <http://nsportal.ru/> (дата обращения: 13.03.2023)

2. Серостанова Н.Н. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования / Н.Н. Серостанова, Е.И., Чопарова // Современные проблемы науки и образования. - 2020. - № 6. - С. 14-17.

3. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2008. - 88 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

*Гурдова Г.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

Одной из задач методики русского языка как иностранного является формирования личности каждого ученика выделяет и развитие у учащихся способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения. Говорение как один из видов речевой деятельности характеризуется в том числе и овладением нормами речевого этикета в ситуациях учебного и делового общения.

Эффективное общение между людьми разных национальностей невозможно без соблюдения правил этикета вообще и речевого культуры в частности.

Под речевой культурой понимаются речевые средства и установленные правила речевого поведения в тех или иных ситуациях общения. И нужны эти правила для того, чтобы поддерживать положительную тональность разговора. Русский речевой этикет необыкновенно богат. Он включает огромное количество слов и выражений, которыми можно пользоваться в самых разнообразных речевых ситуациях. Иностранцы должны знать эти речевые формулы и уметь правильно использовать их в своей речи.

Различие между культурами и традициями своего народа и русского народа может стать психологической проблемой для иностранных учащихся, изучающих русский язык. Им часто недостает межкультурных знаний, это оказывает непосредственное влияние на изучение русского языка.

Язык, культура народа и его традиции тесным образом связаны между собой. А, следовательно, изучение русского языка должно сопровождаться одновременным знакомством с обычаями русского народа, народными традициями, его культурой.

Для организации процесса обучения необходимо определить содержание обучения, т.е. то, чему надо научить, чему должны научиться учащиеся в процессе обучения и как организовать процесс обучения. Это положение соответствует и обучению общению на русском языке иностранных учащихся с использованием народных традиций.

Важность изучения фразеологических единиц русского языка иностранцами объясняется тем, что знание языкового материала невозможно без знания лексического материала. Знакомство с фразеологическими оборотами повышает культуру речи, даёт богатый материал для воспитательной работы.

Фразеология – это раздел языкознания, изучающий устойчивые, несвободные, семантически и синтаксически нечленимые сочетания слов (фразеологизмы, фразеологические единицы, фразеологические обороты, фразеологические словосочетания, фраземы), служащие для выражения целостной мысли или отдельных её компонентов, для образной, экспрессивной характеристики, отражения тех или иных явлений реальной действительности.

Разработанная модель процесса обучения общению при изучении русского языка иностранцами на основе использования народных традиций, предполагает отработку форм русского речевого этикета на 3-х этапах:

I этап: знакомство учащихся с формой речевого этикета, его характеристика.

II этап: анализ и разыгрывание коммуникативных ситуаций.

III этап: решение коммуникативных задач.

Эффективность содержания работы по использованию игровых технологий в практике преподавания русского языка как иностранного подтверждена в ходе экспериментальной проверки.

Предложенная модель процесса обучения общению на русском языке иностранных учащихся с использованием народных традиций даст возможность каждому ученику повысить свой

уровень владения по русскому языку и создаст основу для лучшего понимания особенностей русского народа, что, в итоге, будет способствовать повышению мотивированности к изучению русского языка.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В 4 КЛАССЕ

*Гуриненко Д.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Проблема обучения решению текстовых задач является одна из сложнейших в методике преподавания математике. В требованиях ФГОС НОО нового поколения отмечается, что предметные результаты обучения математике должны обеспечивать в числе прочих: «использование начальных математических знаний при решении учебных и практических задач и в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, оценки их количественных и пространственных отношений, в том числе в сфере личных и семейных финансов» [приказ с. 49]. Текстовые математические задачи представляют собой модели реальных ситуаций в жизни. Они связывают сюжетами окружающего мира и строгие формы математических структур. Математические задачи позволяют распознавать проблемные ситуации, возникающих в окружающей среде, которые можно решить математическими средствами. [6]. Выработка у младших школьников навыков и умений в решении текстовых математических задач приучает делать предположения, составлять гипотезы и проверять их, сравнивать математические результаты, делать выводы, т.е. учит правильно мыслить.

В методической литературе можно обнаружить различные подходы и аспекты формирования у младших школьников умений решать задачи. Среди них можно выделить: совершенствование системы математических задач, предлагающихся в начальной школе (М.В. Богданович, Г.П. Лищенко); вооружение учеников методами анализа сюжетных задач: предлагается широкое применение опорных схем (С.Н. Лысенкова, А.И. Мартинова), схематических рисунков (А.К. Артемов, Н.Б. Истомина, В.В. Малихина, Л.Г. Петерсон, С.Е. Царева), схем анализа или синтеза (А.К. Артемов, М.О. Бантова, М.И. Бурда, А.И. Мартинова); формирование умения решать задачи разными способами (Г.Г. Шульга, Р.Н. Шикова), работа по преобразованию задач после их решения (Л.И. Шорникова, С.Е. Царева и другие); использование разных форм организации учебного процесса: дифференцированной (О.В. Барина, В.А. Мизюк), коллективной (Е.С. Казько) и др.

Несмотря на выдающиеся успехи, как математики, так и методики, текстовые задачи остаются важнейшим элементом начального математического образования, а умение их решать является одной из актуальных целей обучения.

Условия обучения в традиционной классно-урочной системе не всегда позволяют уделить достаточное внимание каждому ученику, особенно в условиях высокой наполняемости классов. При традиционной системе невозможно обучить каждого школьника в соответствии с максимальным уровнем его возможностей, развить практические умения и навыки у каждого ребёнка. Недостатки

обучения уже на самых ранних этапах приводят к накоплению пробелов в знаниях. Это является одной из основных причин потери у учащихся интереса к учебе, что в свою очередь тормозит дальнейшее их продвижение. В сложившейся ситуации чрезвычайно актуальной становится проблема реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников.

Целью исследования: выявить эффективные методы и приемы реализации дифференцированного подхода при обучении решению текстовых арифметических задач в 4 классе.

Объект исследования: процесс обучения математике учащихся 4 классов.

Предмет исследования: методы, приемы реализации дифференцированного подхода при обучении решению текстовых арифметических задач 4 классе.

Гипотеза исследования: процесс обучения решению текстовых арифметических задач в 4 классе будет успешным для каждого учащегося, если применить на уроках математики специально разработанные методические предложения по реализации дифференцированного подхода на уроках математике.

В научно методической литературе различают такие понятия как: дифференциация, дифференцированное обучение, дифференцированный подход в обучении. Существуют различные толкования этих понятий. Выделим некоторые из них на схеме 1.

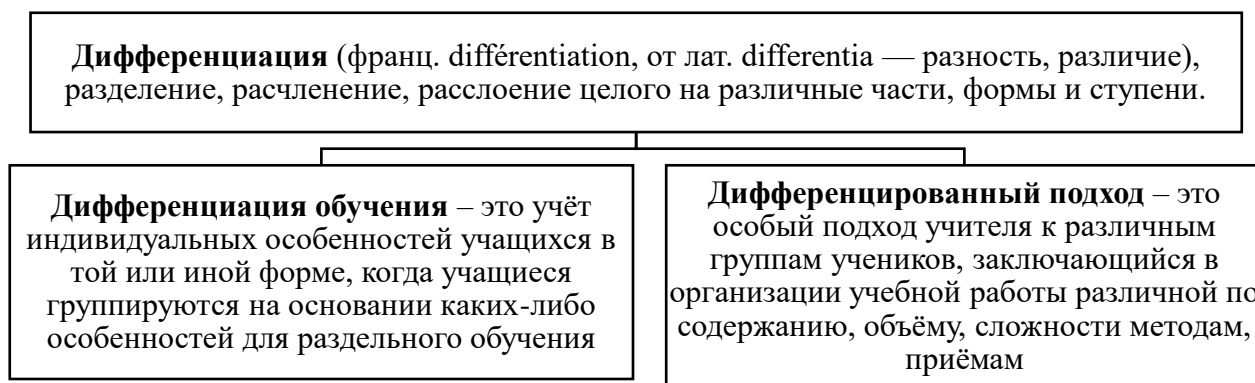


Схема 1.

Деменева Н.Н. отмечает, что: «при работе с детьми в начальной школе целесообразно, использовать два основных критерия дифференциации: обученность и обучаемость. ...

Обученность — это определенный итог предыдущего обучения, т.е. характеристики психического развития ребенка, которые сложились у него к сегодняшнему дню.

Обучаемость — характеристика потенциального развитие ребёнка. С этой точки зрения понятие обучаемость близко к понятию зона ближайшего развития, предложенного Л.С. Выготским». [4].

На основе изученной научно-методической и учебной литературы мы пришли к выводу, что целесообразно использовать дифференцированный подход при обучении решению текстовых арифметических задач на основе

- а) степени самостоятельности учащихся;
- б) характеру помощи учащимся;
- в) форме учебных действий.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

Мы предлагаем методику, в основе которой лежит идея проведения интеллектуальной телевизионной передачи «Умники и умницы». Важнейшей ее частью является дидактический материал. В нашем случае — это текстовые арифметические задачи, соответствующие программе по математике 4 класса, а также нестандартные математические задачи. Эти задачи оформляются на карточках разного цвета. На красных карточках, предназначенных для красной дорожки, предлагаются только тексты задач, т.е. предлагается только формулировка задачи и требуется найти ее решение. На желтых карточках предлагаются задачи, предназначенные для желтой дорожки, содержащие задачи с одной подсказкой. И третий вид задач - эти же задачи, но уже с двумя подсказками, предназначенные для зеленой дорожки. Есть еще задачи на фиолетовых карточках.

Фиолетовая карточка содержит эту же задачу, предлагаются три подсказки, если ребёнок всё равно не справляется с заданием, он может попросить помощи либо одноклассника, либо учителя. Ребенок может сам выбрать цвет карточки и попробовать свои силы на разных уровнях. Цель - научиться решать задачи. Подсказки не лишают возможности заработать высокую оценку.

Мы предлагаем, при решении математических задач, дифференцировать детей на три уровня обучаемости (высокий, средний и низкий уровень), которые были сформулированы И.М. Чередовым.

- *Высокий уровень* обучаемости – учащиеся, которые свободно усваивают изучаемый материал, выделяют существенное, закономерное, в частном видят общее, способны самостоятельно развивать раскрытые на уроке положения, легко переносят знания в новые ситуации, достигают высокого уровня знаний за самое короткое время;

- *Средний уровень* – ученики усваивают учебный материал после тренировочной работы, выделяют существенное, закономерное не сразу, а после выполнения определённых тренировочных упражнений умеют увидеть в частном общее; овладев знаниями, осуществляют параллельный перенос в новые условия; для усвоения знаний требуется более длительное время по сравнению с учащимися высокого уровня обучаемости;

- *Низкий уровень* – учащиеся усваивают материал после многократных упражнений и не всегда в полном объёме, затрудняются в выделении существенного, закономерного после общей тренировочной работы со всем классом, выполняют задания репродуктивного характера; овладевают знаниями за более длительное время, чем предыдущая группа [8].

Эффективность предлагаемой методики проверялась в ходе педагогического эксперимента, который проходит в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Экспериментальной базой явился 4 Б класс гимназии №22 г. Майкопа.

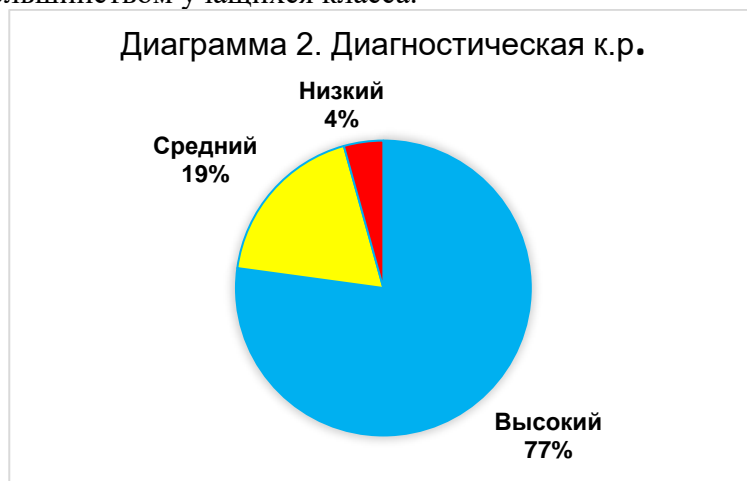
На констатирующем этапе детям была предложена контрольная работа, которая содержала как стандартные, так и нестандартные задачи. Результаты исследования мы отразили на диаграмме 1.



На втором формирующем этапе реализуются предложения, описанные выше. Для каждого вида задач на этапе закрепления данная методика, может, применяется в виде игры. Мы предлагаем разбить детей на три команды. Обязательное условие, в каждой команде присутствуют ученики из разных групп. Для проведения игры необходимо, подготовить кейсы, в которых будут содержаться задачи. Задачи могут быть представлены на презентации или на бумаге в виде карточек. Данная игра органично вписывается в ход урока, удобна в организации, повышает самостоятельность учащихся и позволяет формировать у них умение решать текстовые математические задачи на доступном уровне сложности. Это совершенствует обучение решению задач учащихся начальных классов. Важно также отметить, что дети из разных групп могут находиться в одной команде, а это значит, что они могут помогать друг другу, общаться между собой, а если не находят решения, ребята всегда могут взять другую карточку с подсказкой и решить.

Промежуточные наблюдения за работой детей позволяют нам утверждать, что заинтересованность детей в решении текстовых арифметических задач увеличилась. Результаты проведенной диагностической контрольной работы представлены на диаграмме 2 и позволяют нам

говорить о положительной динамике в усвоении общих приемов решения текстовых арифметических задач большинством учащихся класса.



На контрольном этапе, который предстоит в мае месяце, мы предполагаем, провести итоговую контрольную работу и сравнить полученные результаты на двух этапах эксперимента. На наш взгляд, в работе со слабыми учащимися при такой дифференцированно-организованной познавательной деятельности нет необходимости дополнительно заниматься после уроков. Тем самым, мы решаем проблему дефицита свободного времени у детей. Такой подход к дифференцированному обучению в нашей работе позволяет не только успешно обучать, но и развивать (развитие мышления, воображения, памяти, воли) и воспитывать учащихся (воспитание мировоззрения, интереса к знаниям, чувства ответственности, товарищества), что подтверждают положительные результаты учащихся на олимпиадах, конкурсах, международных играх.

Ссылки литературы:

1. Бажан З. И. Вариативные подходы при организации дифференцированной работы над текстовыми математическими задачами в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования / З. И.Бажан, Н.Р. Умерова - 2021. - №71-2.- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/variativnye-podhody-pri-organizatsii-differentsirovannoy-raboty-nad-tekstovymi-matematicheskimi-zadachami-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 24.03.2023).
2. Бондарь Е.Н. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании // Педагогическая наука и практика./ Е.Н.Бондарь, Б.И. Демильханов - 2017. - №2 (16).- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-differentsirovannogo-podhoda-v-obuchenii-i-vozpitanii> (дата обращения: 23.03.2023).
3. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие / И.Д. Бутузов.-Новгород, 1972. - 72 с.
4. Деменева Н.Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики/ Н.Н.Деменва - М., 2005.
5. Деменева Н.Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики. М., 2005.
6. Скворцова С.А. Методическая система обучения младших школьников решению сюжетных математических задач / Скворцова С.А. - URL: https://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66039/51_skvorzova.pdf
7. Уткина, Т.В. Дифференцированный подход к учащимся при выполнении домашнего задания по математике. // Начальная школа./ Т.В.Уткина - М.: Просвещение, 2018. - № 5. - С. 30-32
8. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках / Ом. обл. отд-ние Пед. о-ва РСФСР. - Омск: Зап.-Сиб. кн. изд-во. Ом. отд-ние, 1973. - 155 с.; 20 см.
9. Приказ № 286 от 31 мая 2021г. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) - М., министерство просвещения РФ, - 59с.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Гыльджов С.Б.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Одним из важнейших направлений современной системы общего образования является овладение учащимися способами познания, подготовка обучающихся к применению полученных знаний в практической деятельности. В этом отношении большое значение имеет определение методов и приемов обучения, положенной в основу организации учебного процесса.

Настоящее исследование посвящено определению методов и приемов, используемых для обучения иностранных обучающихся русской интонации. Новообразования, происходящие в настоящее время в системе образования и обучения русскому языку как иностранному, делают задачу определения методов и приемов значимой и актуальной.

Определение методов и приемов обучения является одним из ключевых направлений исследований в области педагогики, методики и психологии уже на протяжении многих лет.

Особенности современного образования и методики обучения русскому языку как иностранному, характеризующиеся системными преобразованиями, обуславливают необходимость определения новых подходов к активизации учебно-познавательной деятельности учащихся при овладении русским языком и, в частности, русской интонацией, а, значит, и к определению новых методов и приемов обучения.

Интонация, являясь смыслоразличительным средством языка, выполняет прагматическую функцию, выражает речевую интенцию говорящего, воздействуя на партнера по общению и меняя объем и структуру его знания. В связи с этим важно сообщить иностранному учащемуся не только языковые модели, но и интонационную структуру речевого акта с обязательным социо-культурным комментарием. В этом случае учащемуся будет легче выразить цель вступления в речевой акт в коммуникативной ситуации и быть понятым партнёром по общению.

Тем не менее, только часть исследований непосредственно введена в практику преподавания русского языка как иностранного. А рассмотрение интонации в прагматическом аспекте для методических целей при обучении русскому языку иностранных учащихся до сих пор не нашло должного развития и отражения в стандартах и учебных пособиях. Это говорит об актуальности заявленной темы квалификационного исследования.

Речевая техника понимается как единение элементарных приемов в области фонационного дыхания, речевого голоса и дикции, которые доведены до степени автоматизации и позволяющих с наибольшей эффективностью производить речевое воздействие.

Одним из важнейших средств выразительности речи является интонация. Интонация - это очень сложное и не установившееся в лингвистике понятие. Интонация определяется как совокупность средств по организации звучащей речи. К числу таких средств относятся:

1. мелодика (движение основного тона голоса);
2. паузы (перерывы в звучании);
3. темп речи;
4. тембр речи;
5. тон речи;
6. логическое ударение.

Элементы интонации наличествуют только в единстве, однако в научных целях их можно разбирать и по отдельности.

Интонация является обязательным признаком устной речи. Без интонации невозможна устная речь. Богатство речи и ее выразительный потенциал обеспечиваются ее интонационной гибкостью и многообразием. Интонация занимает важнейшее место в системе языка и осуществляет всяческие функции. Так, интонация производит членение речи на интонационно - смысловые

отрезки. Так же интонация выступает в разных синтаксических конструкциях и типах предложений. Интонация участвует в выражении мысли, чувств и желаний человека.

С целью улучшения русской интонации разработаны методы и приемы обучения русской интонации иностранных обучающихся.

Предлагаемая организация работы по использованию методов и приемов включает в себя два направления работы:

Первым направлением является работа над техникой речи. Это работа над правильным дыханием, над ясной и четкой дикцией.

Вторым направлением работы является совершенствование интонационных умений учащихся.

Первое направление, реализуемое на основе метода игровой ситуации и имитационного метода, включает 3 комплекса упражнений:

- 1) упражнения по выработке правильного речевого дыхания;
- 2) упражнения на постановку голоса;
- 3) упражнения на выработку дикции.

Второе направление, реализуемое на основе приемов распознавания, дифференциации, имитации, трансформации, включает 3 комплекса упражнений:

- 1) упражнения на рецепцию, предназначенные для развития интонационного слуха;
- 2) упражнения на репродукцию интонационных моделей. Это условно-коммуникативные рецептивно-репродуктивные упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию речевых моделей, а также продуктивные упражнения на самостоятельное употребление интонации на уровне фраз.

3) упражнения на формирование и развитие знаний о типах интонационных конструкциях и их свойствах.

Эффективность методов и приемов по формированию интонационных умений у иностранных учащихся при изучении русского языка доказана в ходе экспериментального обучения.

Предложенные методы и приемы формирования интонационных умений у иностранных учащихся при изучении русского языка, построенная на рассмотрении предложения в единстве с его интонационной окрашенностью и функционирования в речевой практике создает условия для повышения культуры речи на русском языке иностранных учащихся и способствует повышению уровня владения русским языком.

Список литературы:

1. Голубкова В.В. Мастерство устной речи. Пособие для учителя. – М.: Просвещение. 2008. – 199 с.
2. Гурович П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. – М.: 2008 – 207 с.
3. Лебедева Ю.Г. Пособие по фонетике русского языка. Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2015 – 128 с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Датхужева С. Д.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Одним из направлений образовательного стандарта ФГОС НОО – всестороннее развитие личности ребёнка, где в состав интеллектуальных умений входят логические приёмы мышления. Особое место отводится внеурочной работе, которая составляет неразрывную часть учебно-

воспитательного процесса в начальной школе. Внеурочная деятельность обучающихся организуется в целях формирования единого образовательного пространства для повышения качества образования.

В результате анализа учебно-методической литературы мы выделили причины, способствующие необходимости развития логического мышления у детей младшего школьного возраста:

- во-первых, современные школьные учебники требуют от ученика активной мыслительной деятельности для усвоения их содержания;
- во-вторых, учащиеся начальных классов принимают активное участие в интеллектуальных конкурсах различного уровня, в основе которых необходимо не только знание предмета, но и умение нестандартно мыслить, значит необходимо усилить логическую подготовку учеников младших классов.

Об этом пишут в методической литературе, в объяснительных записках к учебным программам. Но нет достаточно разработанной и конкретной программы по формированию логических приемов мышления. В результате работа по развитию логического мышления младших школьников идет без знания системы необходимых приемов и последовательности их формирования.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью формирования приёмов логического мышления у младших школьников во внеурочной деятельности и стихийным овладением этими приёмами большинством учащихся из-за недостаточной практической разработанности конкретных методических аспектов для начальной школы.

В связи с этим, проблема нашего исследования связана с разработкой методических основ развития логического мышления у детей на начальной ступени образования.

Цель исследования заключается в теоретической разработке и реализации программы Клуба юных интеллектуалов «ШифроКласс», включающей формы внеурочной работы для младших школьников, которые способствуют формированию приёмов логического мышления

На основе анализа научно-методической литературы рассмотрели модель внеурочной деятельности, различные формы внеурочной работы в начальной школе.

Эмпирическая база исследования – МБОУ «Средняя школа № 7» г. Майкопа Республики Адыгея. В качестве респондентов выступили учащиеся вторых классов.

Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап направлен на выделение экспериментальной группы и на сбор информации об уровне развития логического мышления испытуемых на момент начала педагогического эксперимента.

В рамках констатирующего эксперимента проведено анкетирование, цель которого выявить, какие виды задач на смекалку и вербальные развлечения известны ученикам и кто из второклассников хотел бы участвовать в работе Клуба юных интеллектуалов. Вторым вопросом позволяет выделить участников для дальнейшей экспериментальной работы: «Хотел бы ты посещать Клуб юных интеллектуалов «ШифроКласс», где научишься рассуждать при решении задач на смекалку, узнаешь секреты составления и расшифровки логических развлечений?»

Результаты анкетирования представлены в диаграммах (Рис. 1).

В результате анкетирования были выбраны дети для посещения «ШифроКласса». Из 42 человек пожелали посещать кружок 21 человек, что составляет 50%. После чего мы выделили 2 группы: экспериментальную и контрольную

Для определения уровня логического мышления учеников мы использовали методику Р. Амтхауэра. Она состоит из четырех субтестов, в которых по 10 вопросов [3]. По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что учащиеся на момент нашего исследования в целом, обладают низким и средним уровнями развития операций логического мышления.

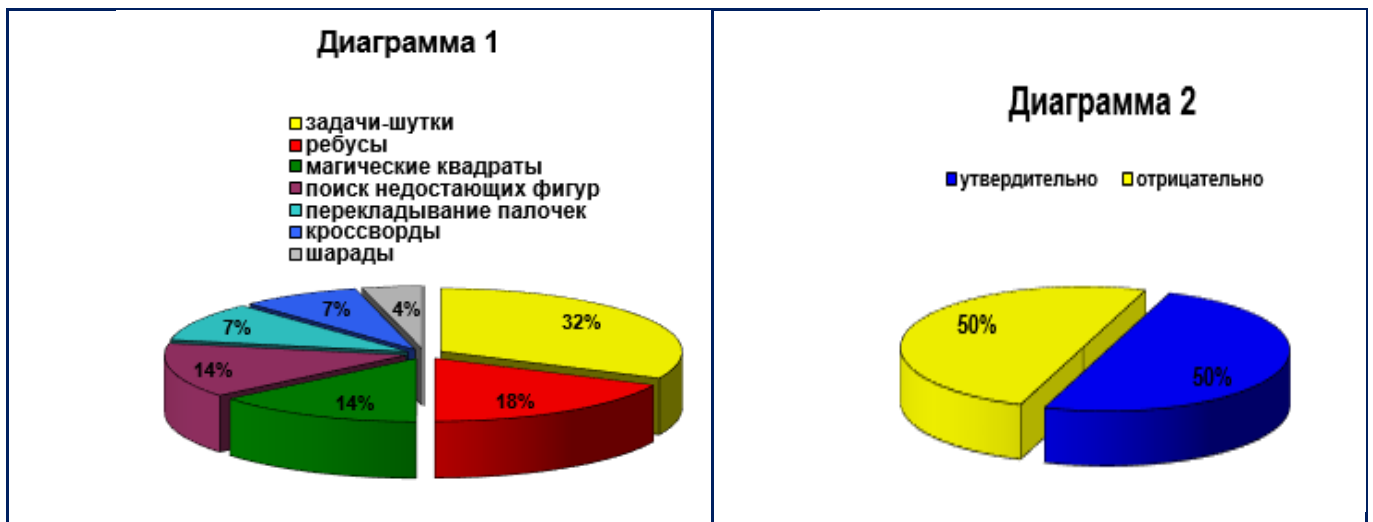


Рис. 1. Результаты анкетирования

Цель формирующего этапа: разработка и экспериментальная апробация программы Клуба юных интеллектуалов «ШифроКласс» для младших школьников. Проводилась планомерная и целенаправленная работа по развитию приемов рассуждений при поиске ответов для логических задач и вербальных развлечений (ребусов, кроссвордов, чайнвордов, шарад, метаграмм, анаграмм, логогрифов). Экспериментальная группа участвовала в различных формах внеурочной работы Клуба «ШифроКласс»: игротека, турнир смекалистых, квесты ЛогоДрома, интеллектуальный марафон, интеллектуальные игры «Умники и умницы», «Своя игра», «Аукцион знаний» [1].

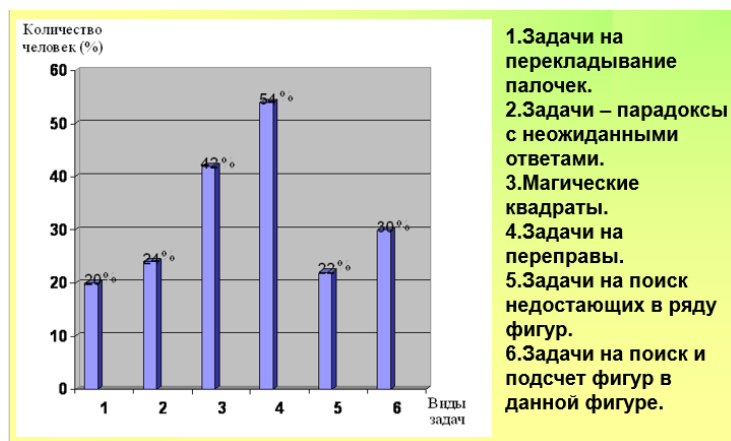


Рис.2. Результаты контрольной работы

Особое внимание уделено задачам на смекалку. Мы остановились на шести видах задач, наиболее доступных младшим школьникам: задачи на перекладывание палочек, задачи-парадоксы с неожиданными ответами, магические квадраты, задачи на переправы, разъезды, задачи на поиск недостающих фигур, на поиск и подсчет фигур в данной фигуре [2].

Результаты контрольной работы позволили выявить те виды задач, которые вызывают наибольшие затруднения при решении (Рис. 2).

Это задачи на переправы, задачи на поиск и подсчет фигур в данной фигуре и на заполнение магических квадратов.

На контрольном этапе провели повторную диагностику по методике Р. Амтхауэра для определения уровня логического мышления (Рис. 3).

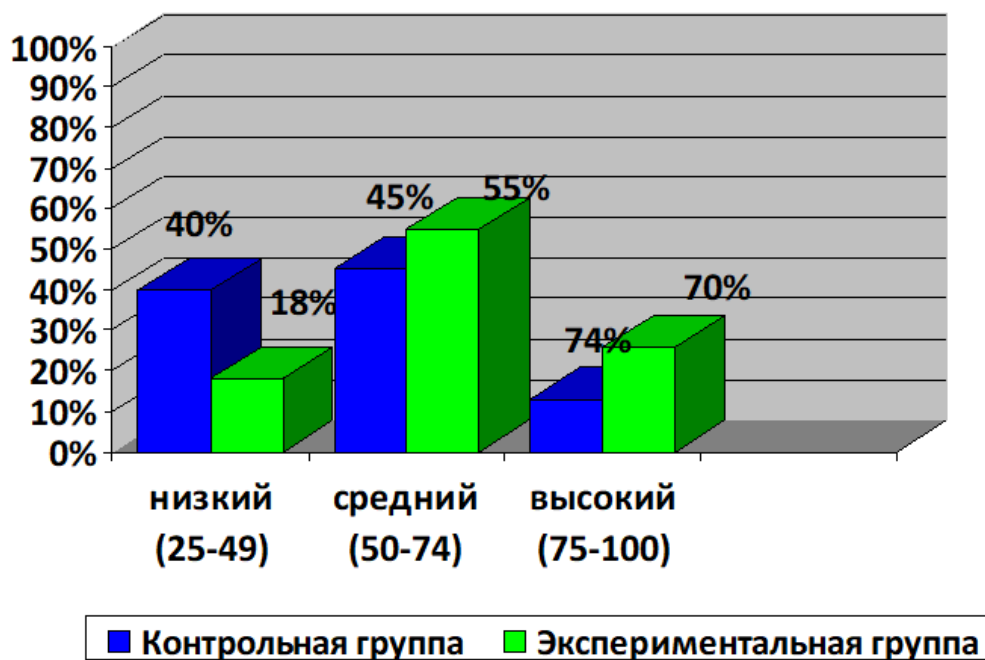


Рис. 3. Результаты двукратной диагностики Р. Амтхауэра

В экспериментальной группе учащиеся получили более высокие результаты по субтестам, что позволяет судить о владении операциями обобщения и отвлечения, о способности выделять существенные признаки предметов, об умении устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

Таким образом, разработанная программа способствует развитию операций логического мышления.

Список литературы:

1. Буркова Л.Л., Налбандян М.Д. Математическая мозаика. Сборник математических ребусов. – Белореченск, 2006. – 56 с.
2. Буркова Л.Л., Аллахвердян Д.А. Формирование исследовательской компетентности у младших школьников во внеурочной деятельности //Материалы круглого стола «Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя, воспитателя» (27 октября 2016 года). – Майкоп, 2016 – С.28-33
3. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. URL: <https://impsj.ru/testy/test-struktury-intellekta-r-amthauera-ist/> (дата обращения: 19.04.2023)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Джумаев А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Актуальность исследования обусловлена сложностью усвоения грамматической системы русских прилагательных иностранными учащимися. Объясняется это во многом различием грамматической системы языков, неизменяемостью прилагательных в некоторых из них, сложностью грамматической системы русских прилагательных. Между тем, присутствие прилагательных в речи иностранца является маркером владения русским языком: умение грамотно,

безошибочно их использовать всегда свидетельствует о достаточно хорошем уровне владения русским языком.

Имя прилагательное - это лексико-грамматический разряд слов, являющийся самым многочисленным после имени существительного. Семантической основой имен прилагательных является понятие признака, который принадлежит предмету.

В речи прилагательные имеют очень важное значение — они делают ее образной, яркой, красочной.

Цель данного исследования заключается в разработке и выявлении эффективной методики использования различных типов лексических упражнений на уроках русского языка в начальной школе при изучении имени прилагательного.

Прилагательным присущи категории рода, числа и падежа. Собственной морфологической категорией прилагательных является категория сравнения, выражающая меру признака у предмета.

Русские прилагательные имеют также морфолого-синтаксические разновидности - полную и краткую формы, отличающиеся между собой рядом особенностей [2].

Прилагательные подразделяются на изменяемые и неизменяемые слова.

Способность прилагательных самостоятельно выражать грамматические значения рода, числа и падежа ограничена лексически (кругом слов, выступающих в роли подлежащего) и синтаксически (тесными рамками определенных типов конструкций).

Значения рода, числа и падежа прилагательных выражаются с помощью окончаний, которые в единственном числе обычно совмещают все их грамматические значения, а во множественном числе выступают лишь как показатели числа и падежа [3].

Работа по обогащению речи учащихся иностранцев именами прилагательными будет более эффективной, если ее проводить регулярно на каждом уроке русского языка с применением разработанных комплексов упражнений, учитывающих психологические факторы, дидактические и методические принципы [1].

Основная идея комплексных упражнений и заданий заключается в переходе от работы на раскрытие сущности и отличительных признаков имени прилагательного, правильному отбору и употреблению прилагательных в речи в зависимости от характера и целей высказывания.

В связи с этим система работы по обогащению речи учащихся именами прилагательными включает в себя несколько комплексов упражнений тесно взаимосвязанных между собой.

Для проверки целесообразности и эффективности разработанной методики по обогащению речи учащихся иностранцев именами прилагательными был поставлен обучающий эксперимент.

Рабочая гипотеза заключалась в следующем: для повышения эффективности работы с лексикой по обогащению речи учащихся именами прилагательными следует проводить на уроках русского языка, используя специально разработанные упражнения.

Эксперимент проводился в 3 этапа. Первый этап включал в себя ознакомление с исходным уровнем знаний по указанной теме. Второй этап направлен на формирование у учащихся с помощью системы лексико-грамматических упражнений знаний об имени прилагательном (то есть обучающий эксперимент). На третьем этапе мы проверили, как отражается проведенная нами работа по обогащению речи учащихся на уроках русского языка как иностранного.

Сравнивая выполнение работы в контрольном и экспериментальном классах, можно отметить, что уровень владения знаниями об имени прилагательном (умение объяснить значение прилагательного, подбирать синонимы к прилагательным, согласовывать прилагательные в роде, числе с существительными) у учащихся обоих классов примерно одинаков. Затруднения у них вызывает нахождение синонимов, вставка нужного прилагательного в определенный контекст (ребятам еще трудно согласовывать прилагательное и существительное).

Выявив эти трудности, мы провели формирующий этап эксперимента с помощью разработанной методики.

После проведения итогового среза на сравнительном этапе эксперимента выяснилось, что учащиеся экспериментального класса обнаружили более высокий уровень владения знаниями об имени прилагательном, их речь стала более яркой, выразительной, они

лучше понимают значение слов, их словарный запас обогатился синонимами, фразеологизмами. Они грамматически верно согласовывают имена прилагательные с существительными.

Таким образом, представленная методика работы при изучении прилагательных с обучаемыми-иностранцами эффективна и показала свою состоятельность.

Список литературы:

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык/Под ред. Н.С. Валгиной: Учебник для вузов. М.: Логос, 2002.
2. Вольф Е.М. Грамматика и семантика прилагательных. М., 2003. 398 с.
3. Соболева Р.И. Практическая методика преподавания русского языка как иностранного. Иркутск, 2015. 180 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

*Джумаева Айлар Перделиевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Реалии современной жизни требуют от школы всестороннего развития успешной личности, что во многом определяется уровнем развития речи. Речевое развитие одно из ключевых факторов становления всесторонней развитой личности. К сожалению, в наше время дети читают в недостаточном объеме художественную литературу, часто используют жаргонизмы и заимствованные слова. В связи с широким распространением интернета, социальных сетей и СМИ заметно снижен уровень развития речи и наблюдается обеднение словарного запаса.

Стандарт ФГОС нового поколения направлен на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся при получении начального общего образования. Среди требований к результатам обучения стандарт отмечает важным обладание высоким уровнем развития речи, которое включает в себя не только умение поддержания разговора, но и правильное употребление языковых средств общения.

Необходимо постоянно обогащать словарный запас детей и развивать культуру речи. По нашему мнению, достигнуть по-настоящему высокого уровня владения культурой речи и коммуникативной компетентности возможно при помощи использования устойчивых словосочетаний.

Изучение устойчивых словосочетаний является неотъемлемой частью работы по культуре речи, определению содержания и методике проведения которых уделяется сейчас большое внимание по причине низкого уровня речевой культуры детей [1]. Речь наших учеников зачастую характеризуется малой выразительностью, неуместным, неточным употреблением языковых средств. Поэтому необходимо обучать младших школьников не только правильному, но и целесообразному выбору средств языка при построении собственных высказываний. Мы выяснили, что в процессе урока ФЭ употребляются не часто, как со стороны педагога, так и со стороны учащихся, а если и используются устойчивые словосочетания, то чаще учителем. Речь учащихся вне уроков отличается от речи на уроке. Фразеологические единицы используются вне урока, но не всегда уместно.

Развитие речи учащихся является одним из важнейших средств успешного обучения в школе, социализации человека в дальнейшей взрослой жизни в современном обществе. Это положение отражено в содержании ФГОС второго поколения и обуславливает первостепенность задачи речевого развития обучающихся для начальной школы.

Неотъемлемой частью развития речи является обогащение словарного запаса человека, его активизация. Язык как сложная многоуровневая система включает в себя фразеологию. Поэтому без

присутствия в речи человека ФЕ, нельзя говорить о высоком уровне владения родным языком и культурой. В современном языкознании устойчивые словосочетания рассматриваются как особые семантические единицы, выполняющие одновременно функции сообщения и воздействия, являясь одним из ярких выразительных средств языка. Категориальные признаки устойчивых словосочетаний: воспроизводимость, устойчивость, образность, смысловая целостность, экспрессивно-эмоциональная выразительность, синтаксическая нечленимость. [2].

Многими методистами подчеркивается необходимость обязательного программного изучения устойчивых словосочетаний в начальной школе.

Анализ современных УМК по русскому языку для начальной школы свидетельствует о наличии значительного числа фразеологического материала, но заданий по работе с устойчивыми словосочетаниями в большинстве случаев не содержится. Это не способствует пониманию младшими школьниками лексического значения ФЕ, их роли в речи. Вместе с тем, можно отметить наличие методических пособий по фразеологии и словарей устойчивых словосочетаний для младших школьников, которые могут эффективно использоваться на уроках русского языка. Но современные учителя начальной школы не всегда понимают, где и каким образом можно работать с устойчивыми словосочетаниями на уроках русского языка. Поэтому необходима определенная система работы, способствующая усвоению устойчивых словосочетаний, необходимо использование специальных методов и приемов активизации этих единиц. [3].

В ходе анализа психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы мы выявили особенности обогащения словаря младших школьников устойчивыми выражениями и определили уровни лексического развития речи учащихся на основе фразеологии. Проведенное нами диагностическое исследование показало преимущественно средний уровень владения фразеологией учащимися начальной школы.

В процессе обучения устойчивым выражениям учителю необходимо ориентироваться на лексико-грамматический принцип (сопоставление лексического и грамматического значений устойчивых словосочетаний), функциональный принцип (сопоставление устойчивых словосочетаний со сферами их употребления).

Разработанный и апробированный в нашей работе комплекс заданий и упражнений для изучения устойчивых словосочетаний на уроках русского языка предполагал системную комплексную работу, направленную на:

- развитие у учащихся способности распознавать устойчивые обороты среди других единиц языка, различать прямое и переносное значение словосочетаний;
- формирование у учащихся представления о назначении фразеологизмов, их синонимии и эквивалентности слову, стилистической окраске (уместности применения);
- формирование пассивного и активного словаря устойчивых словосочетаний учащихся на основе необходимого минимума данных единиц;
- развитие умения строить связные высказывания по опорным устойчивым словосочетаниям.

Предложенный комплекс обучения устойчивым словосочетаниям и их активизации в речи формирует у учащихся представление о фразеологизмах; умение замечать необычные по своему значению и грамматическим свойствам сочетания слов, устанавливать, с какой целью они употребляются в речи; умение уместно и правильно употреблять устойчивые словосочетания в речи.

После анализа данных контрольного этапа эксперимента нами была установлена положительная динамика в лексическом уровне развития речи учащихся на основе устойчивых словосочетаний. В результате проведения формирующей программы обучения процент детей с высоким лексическим уровнем развития речи значительно увеличился.

Таким образом, сравнительный анализ эмпирических данных доказывает действенность и эффективность обозначенных в гипотезе условий, обеспечивающих эффективное развитие речи младших школьников при обогащении их словаря фразеологизмами.

Список литературы:

1. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя языка / А.Н. Гвоздев. М.: Детство-Пресс, 2012. – 471 с.
2. Жесткова, Е.А. Методические аспекты изучения фразеологии в начальной школе // Культура и образование / Е.А. Жесткова. – Ноябрь 2014. № 11. – С.25-29.
3. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка: Учеб. пособие для студ. / Т.А. Ладыженская. М.: Просвещение, 1991 – 323 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Довлетов Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В настоящее время все более проявляется тенденция повышения научности и в содержании самого учебного предмета «русский язык как иностранный». и в лингвистическом обосновании методики его преподавания.

Изучение наречия включено во все последние учебники по русскому языку как иностранному. Это обосновано прежде всего тем, что уже на первых ступенях усвоения русского языка как иностранного обучающиеся активно используют наречия в своих устных и письменных высказываниях.

Учителя русского языка как иностранного часто испытывают определенные трудности в работе над наречиями, потому что, во-первых, в программах не представлены рекомендации по изучению данной части речи, во многом потеряв методический опыт изучения этой части речи, во-вторых, различные учебники предлагают совершенно разный объем знаний и умений учащихся. Этим объясняется актуальность выбранной темы квалификационного исследования.

Исходя из вышесказанного, для изучения данной грамматической категории ставятся следующие задачи:

- выявить своеобразие наречия как части речи;
- определить место наречия в системе других частей речи;
- выяснить общие и специфические для этой части речи признаки, сравнив их с ранее изученными частями речи.

Важно прояснить некоторые моменты, которые имеют значение для формирования общего понятия «наречие».

1. Определяя словообразование наречий, учащиеся закрепляют, совершенствуют способность опознавать эту часть речи в контексте и одновременно получают своеобразную подготовку в осмыслении правописания наречий.

2. Отличительная черта наречий - сохранение живой связи со словами других частей речи. Класс наречий, главным образом, пополняется за счет прилагательных и существительных [2].

Хотя объем усваиваемых иностранными учащимися знаний и умений по теме «Наречие» невелик, при изучении наречия у иностранных учащихся возникают трудности.

Во-первых, разнообразие лексических значений, выражаемых наречиями, может помешать их обобщению и усвоению категориального значения наречия как части речи.

Вторая трудность связана с разграничением наречий и омонимичных им словоформ других частей речи.

Третья трудность - усвоении правописания наречий.

При изучении наречия следует соблюдать следующие методические условия, обеспечивающие эффективное усвоение понятия «наречие».

1. Активная умственная деятельность учащихся.
2. Целенаправленная работа над развитием у учащихся лингвистического отношения к

слову и предложению.

3. Осознание существенных и несущественных признаков понятия.

4. Включение нового понятия в систему ранее изученных - важнейшее условие усвоения понятия, применения знаний в речевой практике.

5. Раскрытие сущности связи определённых языковых категорий включается в сам процесс изучения новой категории, а также осуществляется после изучения в отдельности каждой из рассматриваемых категорий или одной из них.

6. Наглядное изучение понятия.

Из этого следует, что работа по изучению наречий будет более эффективной, если ее проводить регулярно по специально разработанной методике обучения.

Применительно к рассматриваемому языковому явлению система определяет:

а) место изучения наречий в общей системе изучения программного материала по русскому языку;

б) последовательность работы над такими понятиями, как «неизменяемость», «вопросы наречия», «примыкание к глаголу» [1].

Таким образом, выделяются два этапа системы:

Первый этап – пропедевтические (предварительно подготовленные) наблюдения за наречиями.

Второй этап – знакомство с особенностями наречия, как части речи.

1 этап: Пропедевтика изучения наречий.

Очень важно в плане пропедевтики начинать с упражнений, развивающих умение распознавать наречия, задолго до изучения их как специальной грамматико-орфографической программной темы.

2 этап: Основной. Цель основного этапа – познакомить учащихся с наречием (не только на практическом уровне, но и на теоретическом) как с частью речи, ее грамматическими признаками, разрядами по значению, примыкание к глаголу, закрепить первоначальное умение находить наречия среди других частей речи, правописание наречий, обогатить лексику учащихся словами со значением признака действия предмета.

Для проверки целесообразности и эффективности предложенной в данной работе методики был поставлен эксперимент.

Имеющиеся у нас данные дают основания утверждать, что многие учащиеся стали меньше допускать ошибки в правописании наречий, в распределении их по разрядам, не испытывают затруднения в нахождении антонимов и синонимов к наречиям.

Итоговый эксперимент показал улучшение показателей знания наречий у учащихся.

Это говорит о том, что наша гипотеза, которая заключается в предложении о том, что разработанная нами методика работы над наречием способствует лучшему усвоению материала по теме «Наречие» иностранными учащимися доказана.

Список литературы:

1. Калинина И. К. Морфология. Наречие: учебное пособие для студентов-заочников фак. журналистики гос ун-тов. М., 2017. 27 с.

2. Реформатский А. А. Морфология. Очерки по морфологии, фонологии и морфонологии. М., 2008.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ВО 2 КЛАССЕ

Дубовская А. Е.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

*Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога,*

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

В начальной школе, на первой ступени общего школьного образования, математика является одним из основных предметов. Она играет важную роль в формировании умственной активности детей, активизируя психические процессы, тем самым вызывает у учащихся непосредственный интерес к процессу познания. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, главной задачей обучения на уроках математики выступает формирование у него предметных математических компетенций, включающие и формирование сознательного, прочного вычислительного умения и навыка у младших школьников. Отечественная школа всегда уделяла большое внимание проблеме формирования прочных и осознанных вычислительных умений и навыков, так как содержательную основу начального математического образования составляют понятия числа и четырех арифметических действий. В работах методистов нашли отражение различные аспекты проблемы обучения младших школьников устным и письменным вычислениям:

- логика выстраивания приемов вычислений (К.П.Арженников, Н.С.Попова, А.С.Пчелко, М.А.Бантова и др.);
- рационализация вычислительных приемов и входящих в них операций, подбор упражнений, как основного средства формирования устных и письменных вычислений в начальной школе (В.Н.Евтушевский, А.И.Гольденберг, Я.Ф.Чекмарев, В.Т.Снегирев, Л.Н.Скаткин, М.И.Моро, С.В.Степанова и др.);
- формирование вычислительных умений и навыков на основе доступной для младшего школьного возраста теории вычислений (М.И.Моро, Н.А.Менчинская, М.А.Бантова, Н.П.Киселева, АМ.Полевщикова и др.);
- частные вопросы методики обучения вычислениям (В.С.Кравченко); использование деятельностного подхода к формированию вычислений (Т.А.Фадеева, Л.А.Сухина),
- применение средств ТСО (М.И. Данелич, В.И.Кузнецов);
- включение процесса обучения вычислениям в изучение различных тем начального курса математики (О.А.Ивашова, Н.Л.Стефанова);
- дифференциация и индивидуализация процесса формирования вычислительных умений и навыков (Т.И.Фадейчева).

Обладание школьниками различными гаджетами, содержащие микрокалькуляторы, ставит под сомнение необходимость владения качественными вычислительными навыками. Но как показывает практика, их отсутствие приводит к многочисленным затруднениям в дальнейшем усвоении математики. Поэтому, несмотря на достаточно большое количество исследований, выбранная нами тема не теряет своей актуальности.

Цель исследования: разработать методические предложения, способствующие эффективному и осознанному формированию вычислительных навыков.

Объект исследования: процесс обучения математике во втором классе

Предмет исследования: методика формирования вычислительных навыков у второклассников.

Гипотеза исследования: поэтапное формирование вычислительных приемов применением рациональных приемов вычислений, цифровых ресурсов и возможностями использования их в повседневной жизни позволит сформировать прочные вычислительные навыки у второклассников.

Задачи исследования:

1. Выявить в научно-методической литературе психолого-педагогические аспекты формирования вычислительных навыков у второклассников
2. На основе учебно-методической литературы определить теоретико-методические основы формирования вычислительных навыков во втором классе
3. Разработать методические предложения по осознанному и действенному формированию вычислительных навыков у второклассников.
4. Экспериментально проверить эффективность методических предложений.

Методы исследования:

1. Теоретический: анализ и обобщение.

2. Эмпирический: исследование учебников и программ по математике, а также психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент по определению уровня развития вычислительных навыков.

3. Статистический: диаграммы, таблицы, методы математической статистики.

В научно-методической литературе представлены различные толкования понятия «вычислительный навык». В силу того, что наше исследование проводилось в русле УМК «Школа России», мы остановились на определении одного из авторов учебника «Математика» в данном УМК Бантовой М.А. «Приобрести вычислительные навыки — значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнять эти операции достаточно быстро». М.А. Бантова выделяет следующие качества сформированных вычислительных умений (в некоторых случаях доведенные до уровня навыка):

- правильность: ученик правильно находит результат арифметического действия над данными числами, т.е. правильно выбирает и выполняет операции, составляющие прием;
- осознанность: учащийся осознает, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения;
- рациональность: учащийся, сообразуясь с конкретными условиями, выбирает для данного случая более рациональный прием, т.е. выбирает те из возможных операций, выполнение которых легче других и быстрее приводит к результату арифметического действия;
- обобщенность: учащийся может применить прием вычисления к большому числу случаев, т.е. он способен перенести прием вычисления на новые случаи;
- прочность: учащийся сохраняет сформированные умения и навыки на длительное время.

В соответствии с ФГОС нового поколения, утверждённые в 2021 г. предметные результаты по учебному предмету "Математика" должны обеспечивать: сформированность вычислительных навыков, умений выполнять устно и письменно арифметические действия с числами, решать текстовые задачи, оценивать полученный результат по критериям: достоверность/реальность, соответствие правилу/алгоритму.

Программа 2 класса по математике в русле УМК «Школа России» предусматривает изучение сложения и вычитания в пределах 100, табличных случаев умножения и деления в пределах 50, а также применение рациональных приемов вычислений с использованием свойств арифметических действий.

Для повышения качества сформированности арифметических действий нами были разработаны методические предложения, содержащие систему заданий, способствующие совершенствованию вычислительных навыков и методических рекомендаций, которые опирались на алгоритм формирования вычислительного навыка, предложенного М.А. Бантовой:

1. Подготовка к введению нового приёма.
2. Ознакомление с вычислительным приёмом.
3. Закрепление знаний приёма и выработка вычислительного навыка.

Этот алгоритм мы дополнили новыми шагами:

1. Применение рациональных приемов вычислений
2. Использование цифровых ресурсов для формирования вычислительных навыков
3. Применение вычислительных навыков в окружающей действительности

Применение рациональных приемов позволяет улучшить навыки устного счета.

Цифровые ресурсы на разных этапах формирования вычислительного приема позволят отработать их и довести до навыка, а также позволят осуществить быстрый и эффективный контроль.

Использование вычислительных приемов в различных ситуациях реальной действительности мотивирует необходимость владения этими приемами и развивает познавательный интерес.

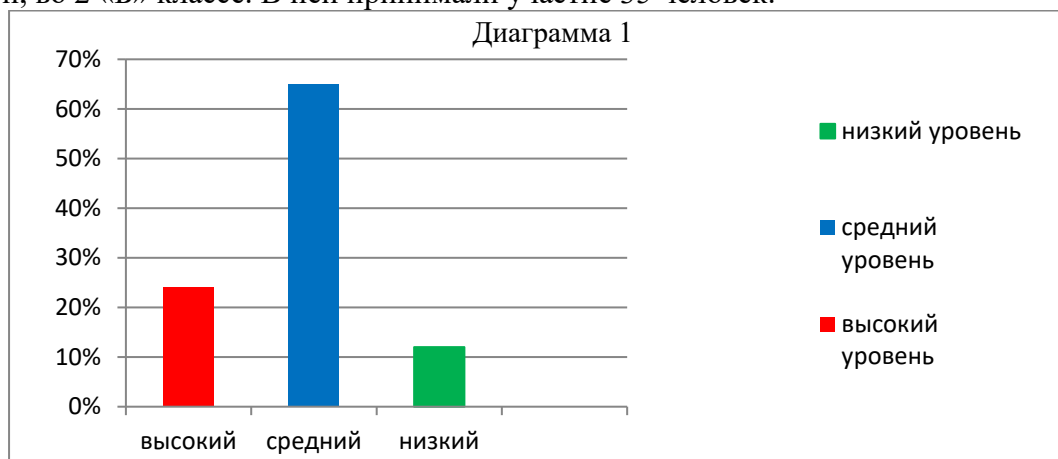
Для выявления эффективности методических предложений нами был проведен педагогический эксперимент в 3 этапа

1. Констатирующий

2. Формирующий

3. Контрольный

На первом констатирующем этапе был проведен контрольный срез МБОУ «Лицей №34», г. Майкоп, во 2 «Б» классе. В ней принимали участие 35 человек.

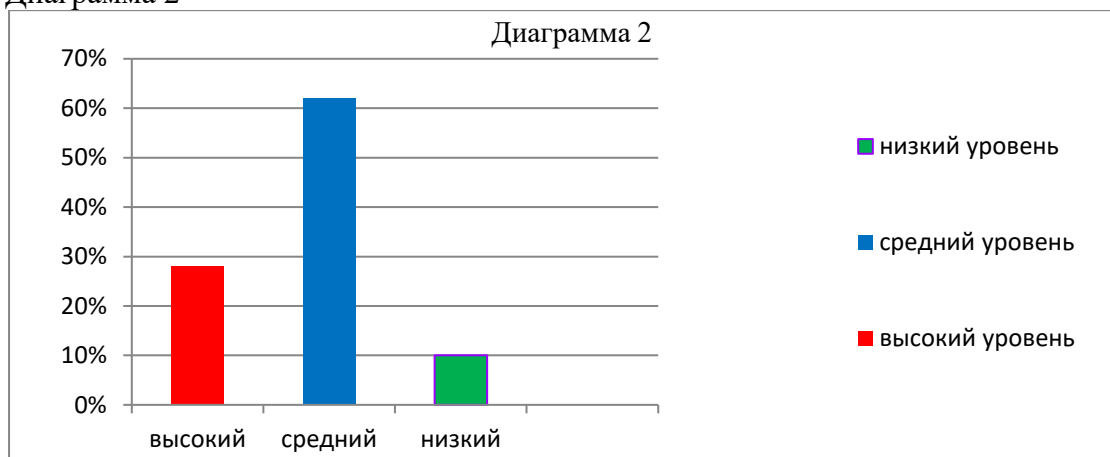


Из диаграммы видно, что детей с низким уровнем сформированности вычислительных навыков – 12 %, со средним уровнем – 65 %, с высоким – 24%.

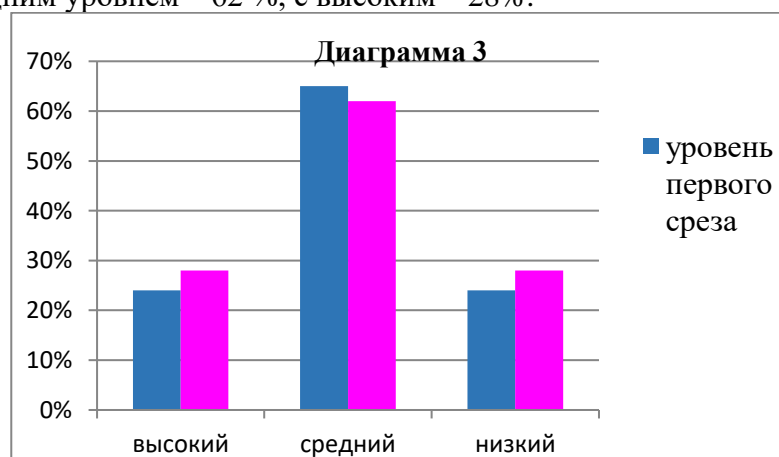
На 2-м формирующем этапе мы реализовывали разработанные нами методические предложения.

На 3 контрольном этапе, мы предложили проверочную самостоятельную работу и результаты представили на диаграмме 2 и на сравнительной диаграмме 3.

Диаграмма 2



Из диаграммы видно, что детей с низким уровнем сформированности вычислительных навыков – 10 %, со средним уровнем – 62 %, с высоким – 28%.



Результатом такой работы стало формирование у учащихся экспериментального класса более прочных и осознанных вычислительных навыков. так же эти задания способствовали увеличению количества сформированных вычислительных приемов.

Таким образом, экспериментальная работа показала, что наши методические предложения оказали положительное влияние на качество сформированности вычислительных навыков второклассников. Более высокий уровень качества вычислительных навыков учащихся экспериментального класса в сравнении с первым срезом свидетельствует об эффективности методики обучения. Для подтверждения достоверности сделанных выводов мы применили один из статистических методов обработки результатов педагогического эксперимента Т-критерий Вилкоксона.

Список литературы:

1. Аргинская, И.И., Ивановская, Е.И Математика 2 класс. Часть 1. – С.:, Издательство «Корпорация Федоров», 2010 – 128 с.
2. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / Под ред. М.И.Моро, А.М. Пышкало. — М.: Педагогика, 1977. — 248 с.
3. Бантова, М. А., Бельтюкова, Г. В. Методика преподавания математики в нач. классах: Учеб. пособие для уч-ся школ. отд-ний пед. уч-щ / Под ред. М. А. Бантовой. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1984. - 335 с.
4. Бантова, М. А. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа – 1993 - №11 – с. 38 – 43.
5. Байрамукова, П. У. Методика обучения математике в начальных классах [Текст] / П. У. Байрамукова, А. У. Уртеннова. – Ростовна-Дону : Феникс, 2009. – 299 с.
6. Менчинская, Н. А. Моро М. И. Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальных классах.- М.: Просвещение, 1965.- 224 с.
7. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. – М., 1997.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ЗАДАЧАМИ НА «ТРОЙНОЕ ПРАВИЛО» В 3 КЛАССЕ

Дуюнова М.Н.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Существенное место в системе математического и общего образования занимают задачи «на равномерные процессы». Через них у младших школьников осуществляется функциональная пропедевтика, формируются такие понятия как прямая и обратно-пропорциональная зависимости.

По данным В.В. Статкевича, в зависимости от трудности способов решения в начальных классах можно выделить задачи, связанные со изучением пропорциональной зависимости:

- нахождение 4-го пропорционального;
- пропорциональное деление;
- нахождение неизвестного по двум разностям;
- определение дроби числа;
- нахождение числа по доле [3].

А поскольку первый вид задач (на «тройное правило») – одни из тех, что вызывают наибольшее затруднение у младших школьников, то можно говорить об *актуальности* темы исследования. Вопросами методики решения задач такие учёные как М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, Л.Н. Скаткин, В.В. Статкевич, З.И. Слепкань, А.С. Пчелко и др.

Цель исследования: выделить и систематизировать задания творческого характера для совершенствования умений решать задачи на нахождение четвёртого пропорционального.

В связи с поставленной целью определим задачи исследования:

- 1) рассмотреть роль и место задач в развитии мыслительной деятельности младших школьников;
- 2) раскрыть теоретические основы решения задач;
- 3) выполнить анализ содержания текстовых задач на пропорциональную зависимость в школьных учебниках;
- 4) систематизировать методические приёмы, направленные на формирование умений решать задачи на нахождение 4-го пропорционального;
- б) экспериментально проверить эффективность отобранных методических приёмов.

Задачи на «тройное правило» вводятся в третьем классе. На основе логико-дидактического анализа учебников математики УМК «Школа России» мы изучили содержания задач рассматриваемого типа. При изучении последовательности введения различных видов задач мы ориентировались на классификацию задач на нахождение четвертого пропорционального, данную М.А. Бантовой [2].

Из пятидесяти двух задач на нахождение четвертого пропорционального только девять заданий творческого характера, это составляет 18 % от общего количества задач этого вида.

Среди них задания на составление задач по выражению и по таблице. Встречаются задачи с недостающими данными.

Выполнив анализ, мы выделили основные направления в совершенствовании методики формирования умений решать задачи на тройное правило. По нашему мнению, особое внимание следует уделить задачам творческого характера на этапе закрепления.

По мнению Бантовой М.А., целесообразно использовать упражнения творческого характера:

- упражнения по составлению задачи,
- упражнения по преобразованию задач,
- задачи с лишними и недостающими данными;
- решение задач несколькими способами [2].

Изучив учебно-методическую литературу, мы отобрали задания по указанным выше направлениям для ознакомления с приемами составления и преобразования задач на нахождение четвертого пропорционального и разработали упражнения для этапов закрепления и контроля.

Кроме того, добавили задания творческого характера по другим направлениям:

- по разъяснению предложенного плана решения задачи;
- по продолжению начатого решения;
- по объяснению готовых способов решения;
- по нахождению «ложного» варианта решения из числа предложенных;
- по сравнению задач.

Таким образом, отбор и систематизация заданий творческого характера для этапа закрепления при работе над задачами на нахождение четвертого пропорционального мы сгруппировали в 9-ти блоках.

Для проверки эффективности отобранных заданий проведен педагогический эксперимент на базе МБОУ «СОШ №4 им. К.М. Мелешко», (Краснодарский край, п. Заречный). В экспериментальном классе учитель использовал разработанную систему заданий, направленную на применение выделенных выше приемов при работе над задачами с пропорциональными величинами.

Для выявления эффективности предложенных творческих заданий сравним результаты констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента. Воспользуемся статистикой «Знакового критерия» (Таблица 1) [1].

Результаты констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента

Таблица 1.

Уч-ся	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1-й эксперимент	4	4	3	3	5	4	4	4	3	5	5	2	4	5	4	4	2	3	3
3-й эксперимент	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	3	4
Знак разности отметок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+

Тнабл. = 18.

Ткрит. = 14 при $\alpha = 0,025$

Имеем: Тнабл. > Ткрит.

Таким образом, гипотеза H_0 отвергается и принимается H_1 (состояние знаний учащихся повысилось после использования системы заданий творческого характера). Что позволяет сделать вывод о статистически значимом улучшении знаний учащихся после использования системы творческих заданий.

Сравним результаты статистических характеристик экспериментального класса, полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов (рис. 1).

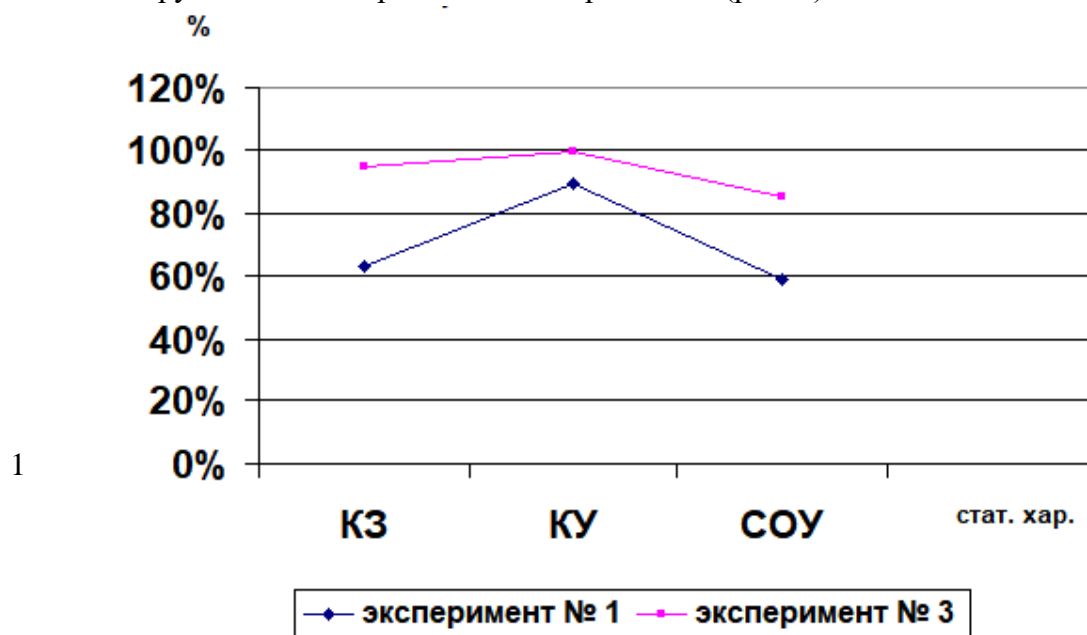


Рис.
Результаты

педагогического эксперимента

Повысились все измеряемые показатели: успеваемость с 89 % до 100 %, качество знаний на 32 %, СОУ на 26%.

Таким образом, постоянное использование системы творческих заданий при работе над задачами на нахождение четвертого пропорционального может дать положительные результаты и поддерживает постоянный интерес к решению арифметических задач.

Список литературы:

1. Буркова Л.Л., Багова Л.Л. Приёмы формирования навыков решения задач на «тройное правило» // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – Майкоп: МГГТК, 2019. – Выпуск №3/42. –190 с.
2. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. - Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2005. - 272 с.

3. Статкевич В.В. О начальном обучении решению задач. Минск, 1970. – 208с.
4. Фридман Л.М. Логико–психологический анализ школьных учебных задач. М.: «Педагогика», 1977. – 208 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Ёлбарсова М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В русском языке система словообразования соотносится как с лексикой, так и с грамматикой. Этим и определяется многообразие способов образования слов, исключительные словообразовательные возможности русского языка. Под словообразовательной системой понимают элементы, из которых состоят слова, значимые единицы слова (корни, приставки, суффиксы, окончания), их роль в словопроизводстве; а также законы, по которым одни слова (производные) мотивируются другими (производными).

Словообразовательная компетенция, помимо формирования учебных знаний, позволяет формировать у иностранных учащихся познавательную мотивацию к изучению русского языка, стремиться научиться использовать языковые средства русского языка для эффективного решения коммуникативных задач. В последние десятилетие происходит преобразование системы российского образования в связи с изучением русского языка как иностранного. Из чего следует, что в современной методике русского языка как иностранного возникла необходимость детальной разработки вопроса о формировании у иностранных учащихся представления о словообразовательных процессах, характерных для русского языка, что и определяет актуальность выбранной нами темы квалификационного исследования [2].

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность методики обучения словообразованию иностранных учащихся на уроках русского языка.

Словообразование занимается образованием новых лексических единиц, подчиняющееся действующим в языке правилам и служащее основным источником пополнения словарного состава языка.

Под словообразованием понимают также самостоятельную лингвистическую дисциплину, предметом изучения которой является словообразовательная система языка. Становление словообразования в этом качестве связано в первую очередь с именами Г.О.Винокура и А. И. Смирницкого и приходится на вторую половину XX века, были опубликованы их работы «Заметки по русскому словообразованию» (1946) и «Некоторые замечания о принципах морфологического анализа основ» (1948). До того момента словообразование рассматривалось как часть морфологии, для чего были свои основания, в частности, тесная связь некоторых словообразовательных и морфологических характеристик слов.

В изучении словообразовательной системы языка существуют два подхода, которые следует четко разграничивать:

- диахронический, предметом исследований которого являются происхождение и история образования слов;
- синхронный, предметом исследований которого являются словообразовательные отношения между словами, наблюдаемые на современном этапе развития языка [1].

Для развития обучения словообразованию иностранных учащихся большую роль играет формирование 3-х направлений: лингвистическое, языковое и коммуникативное и все эти аспекты изучаются взаимосвязанно.

Исходя из полученных знаний, мы разработали методический комплекс упражнений. На уроках русского языка мы попытались внедрить функционально-семантический подход при углублении и закреплении знаний по словообразованию.

На первом, констатирующем этапе, учащимся была дана диагностическая работа, направленная на выявление пробелов в знаниях. Данная работа состоит из трех частей, с помощью которых мы проверили необходимую теоретическую базу и практические умения школьников по теме «Словообразование».

Первая часть содержит 8 тестовых заданий с вариантами ответов. Тест проверяет умение определять однокоренные слова, разграничивать омонимичные корни, умение видеть ошибку в определении способа словообразования, умение правильно построить словообразовательную цепочку и выявить лишнее или недостающее звено в ней.

Вторая часть проверочной работы включает в себя небольшой текст и задания к нему. Школьникам предлагалось найти в тексте родственные слова, выделить в них корень и объяснить, по какому критерию они выделили этот корень. В данной части работы также проверяется умение правильно определять способ словообразования. Заключительное задание второй части требует выполнения словообразовательного разбора.

Третья часть проверочной работы ориентирована на самостоятельное осмысление учащимися алгоритма действий при определении способа словообразования. Здесь необходимо составить инструкцию «Последовательность действий при выполнении словообразовательного анализа». Учащимся предлагается слово из текста, которое необходимо разобрать.

На формирующем этапе, в работе с учащимися 7 класса, мы провели три урока по русскому языку по теме «Словообразование».

Первое занятие по теме «Словообразование в русском языке. Способы словообразования» включает в себя небольшое вступление и обсуждение прошедшей проверочной работы. Для урока мы отобрали из контрольной работы те вопросы, которые вызвали у учеников большие затруднения.

На первом уроке мы предложили учащимся задания и упражнения, которые помогут вспомнить, закрепить и углубить знания по теме «Словообразование».

Вопросы для учащихся:

1. Что такое слово? Из чего состоит слово?
2. Откуда в языке берутся новые слова?
3. Что такое родственные слова?
4. Что вы можете сказать об омонимичных корнях?
5. Назовите части слова. Что входит в основу слова?
6. Что такое производящая основа?
7. Какие способы словообразования вы знаете?

Второе занятие по теме «Словообразовательная модель» (2 часа) мы разбили на четыре части:

1. Проверили домашнее задание, обсудили варианты таблицы, привели примеры, иллюстрирующие способы словообразования, характерных для знаменательных частей речи.

2. Далее нам было необходимо раскрыть значение словообразовательной модели при определении способа словообразования. Задания в этой части были направлены на поиск и составление слов, построенных по одной словообразовательной модели. Уделялось внимание внешне схожим, но различным благодаря семантике словообразовательных аффиксов моделям. Далее эти слова, образованные по таким моделям, включались в предложения.

3. После работы со словообразовательными моделями мы рассмотрели изобразительные возможности словообразования на примере художественных текстов.

4. На заключительном этапе мы использовали такой прием работы, как графический диктант.

Третье занятие было проведено по теме «Неморфемные способы словообразования». Учащиеся с нашей помощью раскрыли секреты образования слов путем сращения (узнали, что

достаточно поменять части срощенного слова местами, и получится словосочетание). Обучаемые смогли углубить свои знания о таком способе словообразования, как переход из одной части речи в другую.

По результатам экспериментальной работы мы можем с уверенностью сказать, что разработанная система помогает учащимся лучше разбираться в таком сложном разделе науки о языке, как словообразование.

Список литературы:

1. Винокур Г.О. Введение в изучение филологических наук. М.: Лабиринт 2000.
2. Красильникова Л.В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов: на материале суффиксальных существительных. М.: МАКС Пресс, 2011. 360 с.

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Елмырадов Байрам Бяшимович

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,

кандидат педагогических наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

Важность орфографической грамотности для эффективного письменного общения людей, для обеспечения желаемого взаимопонимания всегда сознавалась обществом. Поэтому проблема обучения правильному письму на всех этапах развития отечественной школы была и продолжает оставаться одной из центральных.

В методике обучения русскому языку для обозначения соответствующего умения принято пользоваться понятием «орфографическая зоркость» [1].

В словаре-справочнике оно трактуется так: «орфографическая зоркость – способность, умение быстро обнаруживать в тексте, который предназначен для записи или уже написан, орфограммы, а также определять их типы».

Проблема исследования заключается в несоответствии между высоким уровнем значимости орфографической грамотности младших школьников и затруднениями в их формировании на уроках русского языка.

Формирование орфографического навыка у обучающихся – это одна из главнейших задач в школьном образовании по русскому языку. Значимость данной задачи вызвана тем, что: орфографическую грамотность можно считать составляющей общей языковой человеческой культуры, она гарантирует четкость выражения мыслей и взаимопонимания в процессе письменного общения; литературный язык в письменной форме отличается от устной наибольшей сложностью в собственной структуре.[2]

Общепризнанный факт, что хорошо сформированные речевые навыки, правильную и грамотную устную речь в разных ситуациях общения, грамотную письменную речь можно принимать в качестве признака воспитанности и личностной образованности и в значительной мере это определяет социальную и профессиональную деятельность человека.

Действительно, теоретические материалы в курсе русского языка представляют для учащихся определенные трудности, потому как представлены в больших объемах, которые требуется не только освоить, но и использовать в практической деятельности. Объем данный определяется в официальной программе и разработанными на её базе школьными пособиями по русскому языку. В рамках данного объема ученики должны научиться выделить орфограмму, найти ее опознавательные признаки и на основании с этим использовать определенное орфографическое правило. Но выучить формулировку правила и освоить правописание при помощи правила не одно и то же. Как известно, есть школьники, которые, зная правила, не смогут использовать их в

практической деятельности. Поэтому ученые и педагоги ищут новые, более оптимальные подходы в организации процесса работы над формированием орфографических навыков. [3]

1. Анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы показал, что проблема формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста получает должный отклик специалистов разных областей знаний. Но, несмотря на признание актуальности данной проблемы, она остается одной из сложных и не до конца решенных областей знания, как в теоретическом, так и в прикладном значении. Не решен ряд вопросов, связанных с разработкой структуры, содержания и технологии формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста, концептуальным теоретическим обоснованием и конкретными практическими предложениями.

2. В работе прослеживается развитие идеи о формировании орфографической зоркости в отечественной науке; уточнены понятия «орфографическая зоркость» (как способность обнаруживать орфограммы в словах при слуховом и/или зрительном восприятии и объяснять их написание) и «структура орфографической зоркости» (включающее следующие компоненты: высокий уровень учебной мотивации, высокая степень работоспособности, развитый фонематический слух, высокий уровень развития произвольной памяти, хорошо развитая зрительно-моторная координация, развитые каллиграфические навыки, высокий уровень развития произвольного внимания, хорошее знание правил орфографии);

Выделены уровни сформированности орфографической зоркости у учащихся начальной школы: высокий, средний (средневысокий тип, средне-низкий тип) и низкий. Разработаны критерии (потребностно-мотивационный, деятельностно-практический, когнитивный, оценочно-рефлексивный) и соответствующие им показатели сформированности орфографической зоркости для каждого уровня. Определены основные направления работы по развитию орфографической зоркости у детей с разным уровнем языковых способностей. [4]

В исследовании выявлены следующие педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста при изучении родного языка:

1. Учет концептуальных принципов формирования орфографической зоркости (личностно ориентированный характер процесса формирования орфографической зоркости в младшем школьном возрасте; непрерывность, систематичность, усложнение содержания, форм и методов от класса к классу в течение четырехлетнего начального обучения; связь теоретических знаний с практическими умениями и навыками; творческий характер процесса формирования орфографической зоркости; использование информационных технологий в организации процесса формирования орфографической зоркости);

2. Дифференциация и индивидуализация содержания и организации процесса формирования орфографической зоркости у младших школьников.

3. Сконструирована педагогическая модель условий формирования орфографической зоркости у учащихся начальных классов, включающая целевой, мотивационный, содержательный, организационно-дидактический, деятельностно-творческий, когнитивный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты.

В ходе экспериментального исследования проверена эффективность выявленных педагогических условий и разработанной педагогической модели условий формирования орфографической зоркости. На основании сравнительных показателей уровней сформированности орфографической зоркости на этапах констатирующего и формирующего эксперимента отмечена положительная динамика. Количество учащихся с высоким уровнем сформированности орфографической зоркости увеличилось на 12 человек (8%), со средним уровнем – увеличилось на 13 учеников (8%), с низким уровнем – уменьшилось на 25 человек (16%).

Таким образом, гипотеза исследования о том, что формирование орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка будет эффективным, если, в процесс обучения будет внедрена система формирования орфографической зоркости, включающая в себя целевой, мотивационный содержательный, организационно-дидактический, деятельностно-творческий, когнитивный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты,

подтвердилась.

Цель достигнута, задачи решены. В результате исследования удалось не только решить поставленные задачи, но и увидеть перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

Список литературы:

- 1 Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты) / И.А. Гришанова. – М., 2016.
- 2 Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И.М. Михайлова. – Псков: ПГПУ, 2005. – 188 с.
- 3 Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб, 2005.
- 4 Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / под ред. М.С. Соловейчик. – М., 1993. – 383 с.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ермолаева Эмилия Александровна
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Речевое развитие детей – важный этап в формировании гармонично развитой личности. Посредством речи совершается развитие отвлеченного мышления, с помощью слов мы выражаем свои мысли. С каждым годом к человеку предъявляется все более высокие требования, постоянно растет объем знаний, которые нужно передать детям. Речь может помочь детям справиться со сложными задачами, ожидающими их впереди, поэтому необходимо позаботиться о ее своевременном и полноценном формировании. [1]

Термин «читательская самостоятельность» появился сравнительно недавно (в 70-е годы 20-го века). Понятие о читательской самостоятельности появилось среди педагогов, психологов, библиотекарей, методистов, которые рассматривают чтение, как коммуникативную речевую, познавательную деятельность, направленную на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение читаемого текста.

Актуальность исследования заключается в том, что читательская самостоятельность младших школьников в методике преподавания чтения находится на низком уровне, так как современный ребенок рано начинает испытывать на себе воздействие средств массовой информации, в связи с чем он все реже обращается к книгам.

Современная начальная школа меняет свой образ. Необходимым в настоящее время является использование приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, нужную информацию, делать выводы, решать проблемы, связанные с развитием у младших школьников умений и навыков самостоятельного чтения. [2]

Для этого требуется четко определить систему умений и навыков, овладение которыми приводит к самостоятельному выполнению работ различного характера. Зная логику формирования навыков самостоятельного чтения, можно сформировать духовную потребность в чтении у младших школьников, а также, опираясь на достижения современных методик и опыт учителей-практиков, можно воспитать устойчивый интерес к самостоятельному чтению. Именно поэтому, формирование читательской самостоятельности младших школьников является важнейшей задачей современной начальной школы, так как требования к речевой деятельности и культуре речи человека в современном мире продолжают расти. [3]

Исходя из всего вышесказанного, о читательской самостоятельности младших школьников следует говорить, как об интегративном качестве личности, характеризующемся: ценностным

отношением к чтению и знанию, получаемому посредством чтения литературы, доступной по содержанию и форме; наличием читательского кругозора и литературоведческих представлений; знанием круга чтения в его жанрово-тематическом разнообразии; умением выполнять необходимые читательские действия в работе с книгой и произведением с целью формирования и развития потребности в чтении. [4]

По нашему мнению, диктуемый задачами исследовательского обучения подход к формированию научной картины устройства мира должен включать в себя освоение ребенком не только некоего объема добытой им информации, но и способов получения нового знания. Другими словами, задачу развития у детей общих исследовательских умений и навыков следует рассматривать не как частный способ познания, а как основной путь формирования особого стиля жизни, при котором поисковая активность будет занимать ведущее место. Ребенок должен знать, что результаты его исследований интересны другим, и он обязательно будет услышан. Ему необходимо освоить практику презентаций результатов собственных исследований, овладеть умением аргументировать собственные суждения. [5]

Подводя итоги, можно сделать вывод, что исследовательская деятельность - это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности, развитие ее возможностей в процессе создания нового продукта под контролем учителя, путем самостоятельных, коллективных, интерактивных действий учащихся и обязательных презентаций результатов работы.

В современной педагогике существует довольно четкая классификация учебных проектов, определена методика организации исследовательской деятельности учащихся, знание и соблюдение которой позволит максимально эффективно использовать эту педагогическую технологию. [6]

Список литературы:

1. Абдуллина, А.А. Обучение младших школьников воссозданию образов художественных произведений: Научно-методические материалы. Часть 1 / А.А. Абдуллина. - М., 1997, С. 43.
2. Береснева, Л. О роли чтения / Л. Береснева // Домашнее воспитание. – 2012. - № 6, С.15-17.
3. Боразнова, Г.Д. Техника обучения чтению / Г.Д. Боразноваа школа. – 201 2. - № 10, С.36-38.
4. Бугрименко, Е.А. Чтение без принуждения / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – М.: ИНТОР, 1998, С. 67.
5. Колганова, Н.Е. Обучение полноценному чтению детской литературы / Н.Е. Колганова // Начальная школа. – 2015. - № 6. – С.56-65.
6. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении чтения / С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 2016, С.50.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В 4-М КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Зубкова АА.

*МБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога факультета педагогики и психологии
МБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Формирование вычислительных навыков является одной из центральных задач обучения математике в начальной школе.

Программы по математике включают большой интересный материал по проблеме формирования прочных навыков вычислений, однако, по-прежнему некоторые вопросы понимания и отработки навыка арифметических вычислений являются для младших школьников довольно сложными. Формирование вычислительных умений и навыков - сложный длительный процесс, его

эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, уровня его подготовки и организации вычислительной деятельности.

Изучением проблемы формирования вычислительных навыков занимались такие ученые, как М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, П.Я. Гальперин, Н.Б. Истомина, А.В. Калинин, С.Е. Царева и др. Огромный вклад по изучению проблемы применения компьютерных технологий, как новейшей технологии воспитания и обучения детей младшего школьного возраста внесли О.Б. Волжина, Ю.В. Киримова, М.М. Морозова, И.С. Сергеев и др. Такие ученые, как Т.Н. Бокучава, Т.О. Волкова, А.А. Дуванов, Ю.А. Иванов, Н.В. Матвеева, А.В. Могилев, Ю.А. Первин, А.Л. Семенов, С.Н. Тур и др. внесли значительный вклад в разработку вопроса о целесообразности использования в учебном процессе компьютерных технологий в начальной школе.

В мире, который становится всё более зависимым от цифровых технологий, школьники и учителя должны быть знакомы с ними. И учитель, если он заботится о своих учениках, их будущем, должен помочь им освоить новые жизненно необходимые навыки. [1]

Использование цифровых технологий – это не влияние моды, а необходимость, диктуемая сегодняшним уровнем развития образования. Достоинства использования цифровизации можно свести к двум группам: техническим и дидактическим. Техническими достоинствами являются быстрота, маневренность, оперативность, возможность просмотра и прослушивания фрагментов и другие мультимедийные функции. Дидактические достоинства интерактивных уроков – создание эффекта присутствия ("Я это видел!"), у учащихся появляется ощущение подлинности, реальности событий, интерес, желание узнать и увидеть больше. [3]

В настоящее время большое внимание на начальном этапе обучения отводится использованию цифровых технологий при формировании вычислительных навыков. Это связано с тем, что они имеют возможность показать развитие явлений, их динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний. Они стимулируют познавательные интересы учащихся, создают при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе, обеспечивают разностороннее формирование образов, способствуют прочному усвоению знаний, пониманию связи научных знаний с жизнью, при этом экономя время учителей. Используя возможности цифровых технологий для развития познавательного интереса в начальной школе очень важно дать не только твёрдые знания начал математики, но и увлечь школьников этим предметом. [2]

В последние несколько лет появилось немало публикаций, посвященных цифровизации образования. Появились различные цифровые образовательные платформы и школы. Но все еще мало исследований по методике внедрения цифровых технологий в образовательное пространство.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью применения цифровых технологий в учебный процесс и недостаточной разработанностью методики цифрового сопровождения процесса формирования вычислительных навыков младших школьников.

Цель исследования: выявить эффективные методы и приёмы применения цифровых технологий, способствующие максимальному развитию вычислительных навыков у учащихся 4 классов.

Объект исследования: процесс обучения математике учащихся 4 класса

Предмет исследования: методика применения цифровых ресурсов в процессе формирования вычислительных навыков в 4 классе.

Проблема исследования: в разработке методики применения цифровых ресурсов в процессе формирования вычислительных навыков в 4 классе.

Гипотеза исследования: формирование вычислительных навыков в 4 классе будет успешным, если будет использована специально разработанная методика применения цифровых ресурсов на каждом этапе формирования навыка.

В методической литературе представлены различные определения и толкования понятия «вычислительные навыки». В своем исследовании мы остановились на определении С.Е. Царевой, которое раскрывает данное понятие, как умение владеть вычислительными алгоритмами. [6]

ФГОС НОО указывает на то, что метапредметные результаты освоения учебной программой должны отражать применение различных способов поиска информации, ее анализа, сбора и

интерпретации в соответствии с познавательными и коммуникативными задачами и технологиями учебного предмета.

Применение цифровых технологий предполагает использование самых различных цифровых ресурсов. Анализ последних публикаций показал, что наиболее распространенные компьютерные программы, которые учитель использует в своей деятельности для формирования у учащихся вычислительных навыков, это: презентация PowerPoint, компьютерное тестирование, текстовый редактор Word, электронные таблицы Excel, различные электронные ресурсы (учебники, тетради). Мы решили выявить какие цифровые ресурсы можно применить на уроках математики для эффективного формирования вычислительных навыков четвероклассников. Так, например. Для промежуточного контроля часто используют тестовые задания. Для создания тестов существует различные программы, но многие из них требуют определенные знания информатики и время для работы с ними. Не всякий учитель начальных классов имеет такие возможности, поэтому существует программа MyTest, которая решает эти проблемы. Программа MyTest позволяет создавать и проводить компьютерное тестирование, а также анализировать результаты и выставлять оценки в соответствии со шкалой, данной в тесте. [7]

Известны компьютерные программы «Таблица деления и умножения в мультиках», которые позволяют с помощью изображений и мелодий из известных мультфильмов изучать таблицы умножения и деления, а также закреплять полученные вычислительные навыки.

В процессе закрепления и контроля знаний учащихся педагог может использовать игровые методы обучения, а именно компьютерные игры. Примерами таких игровых технологий являются «Я знаю математику! 1-4 классы», данную игру можно скачать с сервера бесплатно. Игры «Морской бой», «Морская жемчужина», и «Сокровища подземелья», представлены в журнале «Школьные годы»

[Яндекс Учебник](#) — это сервис с занятиями для начальной и средней школы с автоматической проверкой ответов. Задания разработаны с учетом ФГОС.

Российская образовательная платформа для учителей и учеников. Сервис позволяет преподавателям назначать и автоматически проверять домашние задания, отслеживать успеваемость отдельных учеников и всего класса, индивидуально работать с успешными и отстающими учениками. [8]

Программное обеспечение «Учи.ру – интерактивная образовательная онлайн-платформа разработано для изучения школьных предметов в интерактивной форме.

Каждый ученик получает возможность самостоятельно изучить курс в комфортном темпе с необходимым количеством повторений и отработок вне зависимости от уровня подготовки. Учи.ру строит диалог с учеником и реагирует на действия ученика: в случае правильного решения, хвалит его и предлагает новое задание, а при ошибке задаёт уточняющие вопросы, которые помогают прийти к верному решению. [9]

Проанализировав интерактивные ресурсы для учителей, мы попытались определить и внедрить в практику приемы внедрения в учебную деятельность элементов цифровых технологий. С этой целью мы разработали методические предложения, состоящие из блоков:

1. Методика применения ЦТ(цифровых технологий) на этапе актуализации знаний
2. Методика применения ЦТ на этапе формирования нового вычислительного приема
3. Методика применения ЦТ на этапе закрепления вычислительного приема
4. Методика применения ЦТ на этапе контроля усвоения вычислительного приема
5. Методика применения вычислительного навыка с использованием ЦТ

Экспериментальное исследование проводилось на базе 4 «Г» класса МБОУ «Лицей № 34» г. Майкопа в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе для определения уровня сформированности вычислительных навыков была проведена самостоятельная работа. Обучение математике, в экспериментальном классе проводится в русле УМК «Школа России». [4]

Полученные данные оценивались по трем уровням:

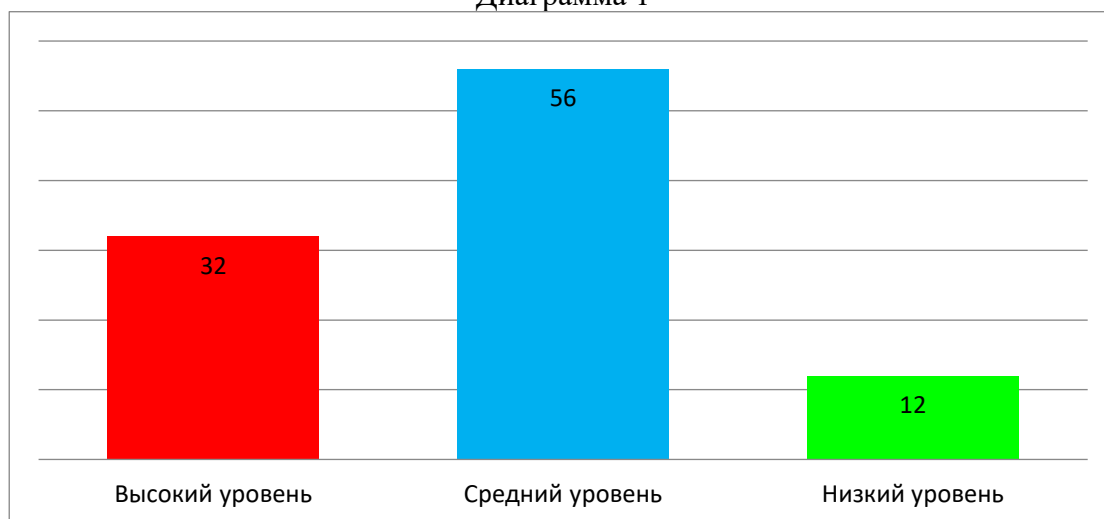
Низкий уровень – 0-7 баллов.

Средний уровень – 8-14 баллов.

Высокий уровень -15-17 баллов.

Результаты исследования мы представили на диаграмме 1

Диаграмма 1



Проанализировав данные результаты можно сделать вывод о том, что 32 % учащихся имеют «высокий уровень» сформированности вычислительных навыков, 56 % - «средний уровень» и 12 % - «низкий уровень».

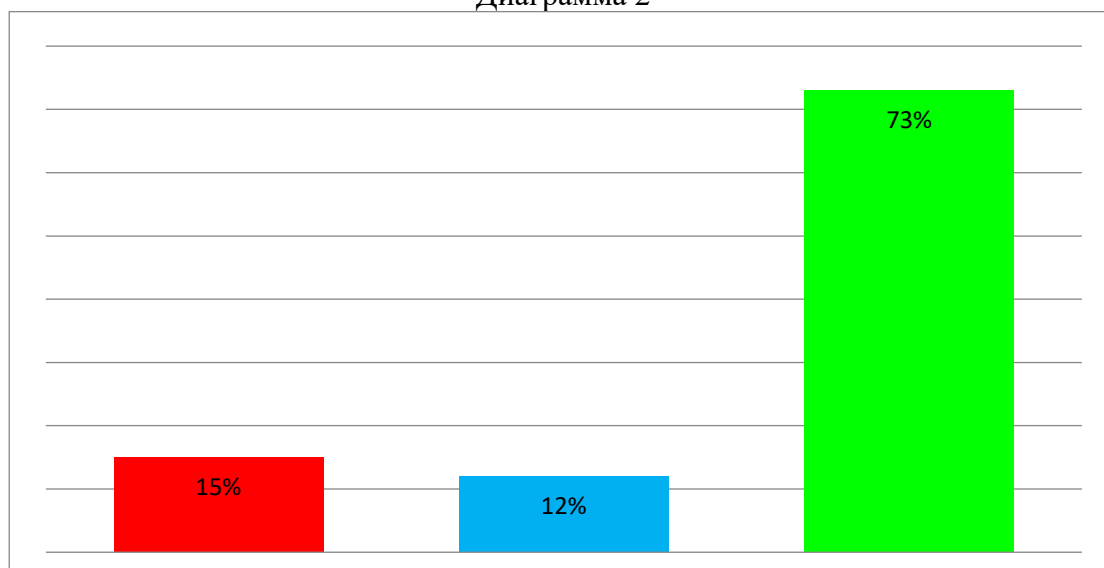
Эти данные свидетельствуют о том, что большинство учащихся осознают, когда какую арифметическую операцию нужно выбирать, но допускают ошибки при вычислениях.

На этом же этапе учащимся была предложена анкета по выявлению у учащихся начальных представлений о компьютерной грамотности и их отношении к применению компьютера при проведении уроков математики.

Данная анкета была проведена с учетом требования ФГОС НОО о том, что учащиеся должны приобрести первоначальные представления о компьютерной грамотности (ФГОС НОО).

Результаты представлены на диаграмме 2

Диаграмма 2



На формирующем этапе эксперимента, нами были разработаны учебные занятия с применением цифровых технологий, которые несут в себе элемент занимательности. [5]

На третьем контрольном этапе для выявления эффективности разработанных методических предложений мы провели проверочную работу, результаты которого мы представили на диаграмме 3 и сравнительной диаграмме 4.

Диаграмма 3

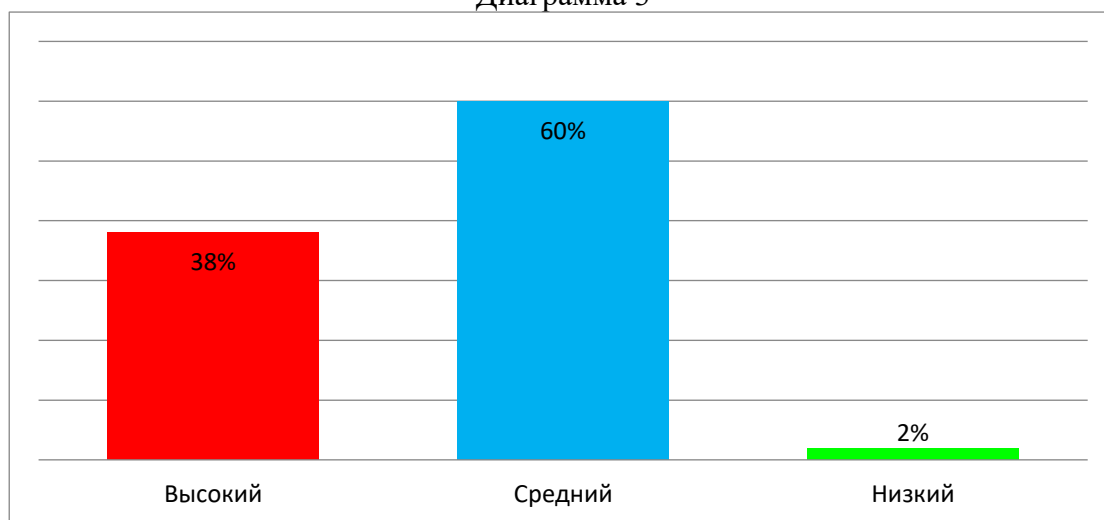
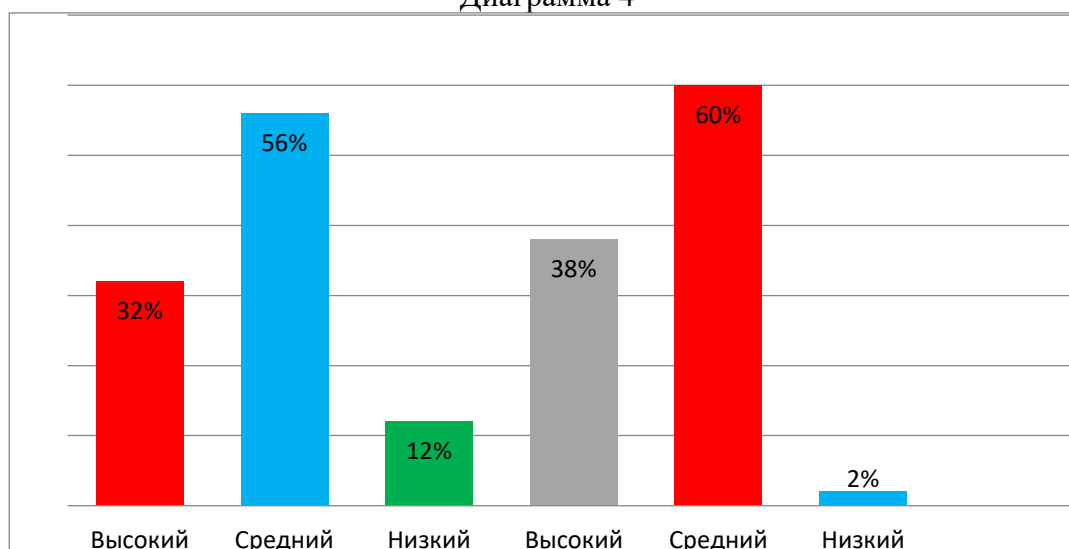


Диаграмма 4



Проанализировав результаты, мы получили следующие данные: 38% учащихся имеют «высокий уровень» сформированности вычислительных навыков, 60% «средний уровень» и 2% «низкий уровень». Это позволяет нам говорить о положительной динамике в формировании вычислительных навыков у четвероклассников.

Таким образом, использование компьютерных технологий на уроках математики в процессе формирования вычислительных навыков даёт возможность педагогу с помощью новых средств развивать у младших школьников математические способности, вычислительные навыки, повышать интерес к предмету, давать первичные представления о компьютерной грамотности.

Таким образом, после проведенного в работе исследования можно сделать вывод о том, что представленные теоретические и практические задачи были выполнены, цель достигнута и выдвинутая гипотеза получила свое теоретическое подтверждение.

Список литературы:

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. М.: Просвещение 1984-335с.
2. Зайцева О.П. Роль устного счёта в формировании вычислительных навыков и в развитии личности ребёнка //Н.ш. 2001г. №1
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математики в начальных классах. Учебное пособие. М.: “Академия”, 2001г.

4. Моро М.И., Пышкало А.М. методика обучению математики в 1-3 классе. Пособие для учителя. М.: Просвещение 2001г.
5. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Учебник для 4 класса начальной школы. Часть 2 (второе полугодие). М.: Просвещение 2003г.
6. Образовательный портал на базе интерактивной платформы для обучения детей <https://uchi.ru/teachers/lk>
7. Царева, С.Е. Формирование вычислительных умений в новых условиях / С.Е. Царева // Начальная школа. – 2012. – № 11. – С. 51–60.
8. Яндекс Учебник — современное образование Яндекс Учебник — современное образование <https://education.yandex.ru/main>
9. MyTest (русская версия) <http://www.cdmail.ru/education/test/mytest.htm>

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ПРОСТЫМИ ЗАДАЧАМИ НА УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ

*Исмаилова Т. В.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Существенное место в системе математического и общего образования по ФГОС второго поколения занимают текстовые задачи. Именно в начальной школе закладываются основы сознательного использования фундаментальных общематематических понятий компетенций, в частности, уделяется особое внимание формированию приёмов моделирования. Выбранная тема исследования практически значима, так как связана с повышением уровня математической культуры у младших школьников.

Программа по математике начальной школы предполагает решение текстовых задач, которые зачастую вызывают трудности у учащихся. Эти трудности определяются плохим восприятием содержания задач, выбором способа их решения.

Существенную помощь в осознании текста могут оказать приёмы моделирования.

Работа по использованию всевозможных моделей при решении простых задач должна начинаться в начальной школе. Важно сформировать у школьников умение оперировать пространственными образами, читать и строить графические схемы, чертежи. Сказанное свидетельствует об *актуальности* выбранной темы.

Объектом исследования является методика формирования навыков решения задач у учащихся начальных классов.

Предмет исследования – приёмы моделирования при формировании умения решать простые задачи на умножение и деление.

Цель исследования состоит в разработке методических предложений по использованию приемов моделирования при обучении решению простых задач на умножение и деление.

Задачи исследования включают в себя: выявление сущности понятий «модель», «моделирование», «приёмы моделирования»; обобщение опыта работы учителей по формированию умения решать текстовые задачи в 3 классе с помощью моделей; разработка методических предложений по использованию приемов моделирования для формирования навыков решения простых задач у третьеклассников; проведение экспериментальной апробации эффективности предлагаемой методики применения приемов моделирования в процессе формирования навыков решения простых задач в 3 классе.

Гипотеза исследования заключается в предположении: если в процессе работы над простыми задачами на умножение и деление в 3 классе наряду с предметным моделированием использовать графические и знаковые модели, то это будет способствовать наиболее эффективному формированию навыков решения текстовых задач.

Для проверки гипотезы провели экспериментальное исследование на базе МБОУ СОШ 4 им. К.М. Мелешко п. Заречного Выселковского района Краснодарского края. Педагогический эксперимент состоит из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе выявлена степень сформированности навыков решения задач на начальном этапе педагогического эксперимента. Учащимся предлагалось выполнить четыре задания по решению и составлению задач. Анализ результатов выполнения заданий представлен в диаграмме. (рис.1);

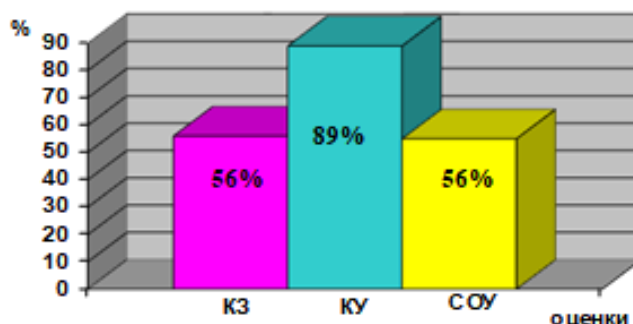


Рис. 1 Коэффициенты качества знаний, успеваемости, степени обученности учащихся на 1 этапе эксперимента

Результаты данного этапа педагогического эксперимента показали средний уровень сформированности навыков решения задач.

На формирующем этапе проведена экспериментальная апробация методики использования различных моделей при решении простых задач на умножение и деление в 3 классе (графические и знаковые модели).

На основе анализа учебно-методической литературы мы выделили типы простых задач, которые рассматриваются в 3 классе. Для каждого типа задач отобрали наиболее целесообразные модели на основе типологии Л.М. Фридмана [1]. Согласно этой типологии выделяются предметные модели, знак-символьные (иконические модели, схематический рисунок, чертеж, схема), знаковые модели (краткая запись с опорными словами, таблица, математическое выражение, уравнение).

Учащихся целенаправленно обучали приемам моделирования при решении текстовых задач. Второй этап эксперимента показал, что основная трудность состоит в переходе от текста к математической модели. Предпочтение отдается графическим моделям;

На контрольном этапе педагогического эксперимента проведена проверочная работа с целью определения уровня сформированности умений решать задачи на умножение и деление у учащихся третьих классов. Результаты отображены в диаграммах. Коэффициент успеваемости достиг 100 % (рис.2)

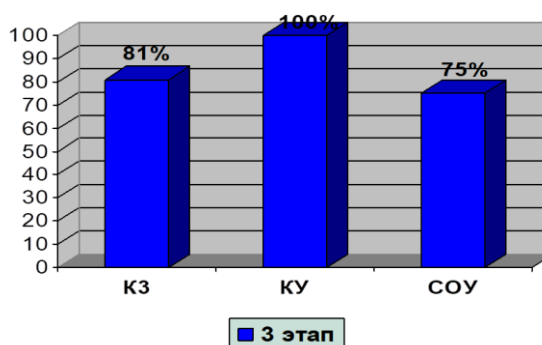


Рис.2. Результаты контрольного этапа эксперимента

Учащиеся экспериментального класса после проведения целенаправленного обучения приемам моделирования при решении текстовых задач показали наиболее высокие результаты, чем до начала педагогического эксперимента (рис.3)

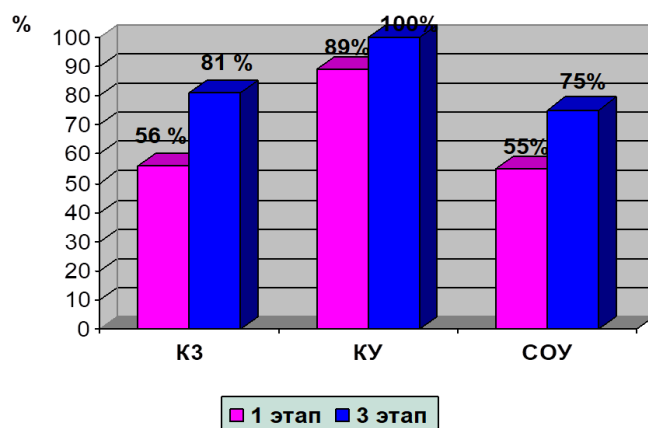


Рис.3. Сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента

Наблюдаем положительную динамику в формировании навыков решения простых задач на умножение и деление через активное использование приёмов моделирования.

Таким образом, в 3 классе доступны различные приемы моделирования и обеспечивают условия успешного формирования у младших школьников умений решать задачи.

Цель исследования достигнута, все задачи исследования решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Фридман Л.М. Сюжетные задачи. История, теория, методика. – М., 2002. – 208 с.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Ишанкулыев Р.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Фразеология – это особый раздел лингвистики, изучающий семантические, морфолого-синтаксические и стилистические особенности фразеологизмов. Фразеологизм – это свойственное только данному языку устойчивое сочетание слов, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Фразеологизмы, придавая языку особый национальный колорит, в то же время затрудняют его понимание и усвоение. Тем не менее, работа над ними с иностранной аудиторией расширяет активный запас лексики обучающихся, помогает правильному восприятию богатства русского языка во всех его проявлениях, свободному владению им и повышению культуры речи [2].

Вышесказанное подчеркивает актуальность данного исследования.

Цель исследования - теоретически обосновать и экспериментально апробировать методику работы над фразеологизмами на уроках русского языка как иностранного.

По происхождению одни фразеологизмы являются собственно русскими, другие — заимствованными. Большинство фразеологизмов исконно русского происхождения. Собственно русские фразеологизмы связаны с историей и культурой России, обычаями и традициями русского народа.

Начало научной разработки русской фразеологии вообще и ее семантики в частности было положено известными трудами академика В.В. Виноградова.

В.В. Виноградов выделяет три основных типа фразеологических единиц в русском языке — фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. Основу

классификации составляет соотношение, которое существует между значением фразеологического целого и значениями входящих в него компонентов [1].

Фразеологизм определяет ряд таких признаков, как: устойчивость, воспроизводимость, семантическая целостность значения, расчлененность своего состава, открытость структуры.

Изучение русской фразеологии иностранными учащимися должно иметь цель формирования у них системного представления о русском языке, т.к. иностранные учащиеся неосознанно сопоставляют всё со своим родным языком и поэтому строят свои высказывания с применением моделей, которыми они привыкли пользоваться, практикуя дословный перевод с родного языка на иностранный. При переводе следует учитывать особенности контекста, в котором употребляются фразеологические единицы, их многозначность и стилистическая многоплановость. В связи с этим перевод должен осуществляться с опорой на такие виды перевода, как эквивалент, аналог, описательный перевод, антонимический перевод, калькирование и комбинированный перевод.

В ходе работы по теме «Фразеология русского языка» иностранные учащиеся должны приобрести следующие умения и навыки:

- умение и навык определять фразеологизмы русского языка в разных типах текстов;
- умение и навык нахождения сходства или различия при переводе фразеологических единиц с родного языка на иностранный и наоборот;
- умение и навык правильного употребления их в речи.

Освоение лексики и фразеологии русского языка представляет для учащихся-иностранцев определенные трудности.

Руководствуясь основными принципами дидактики, мы разработали методику работы над фразеологизмами коммуникативного характера, отражающую один из ведущих методических принципов ограничения трудностей, часто возникающих в обучении иностранных учащихся.

Основополагающими принципами отбора фразеологических единиц явилась их коммуникативная ценность, нормативность и учет системных связей. Методика разработана по принципу от простого к сложному. Лексическая наполняемость упражнений построена на цикличности используемых фразеологических единиц, что позволяет усваивать материал постепенно, и способствует его прочному закреплению в памяти учащихся.

Материал распределен соответственно трем уровням сложности: начальный, средний, продвинутый. Упражнения каждого уровня также расположены по возрастанию степени сложности.

На начальном этапе работы предлагаются виды заданий, содержание которых направлено на ознакомление и осмысление фразеологизмов.

Задания среднего уровня сложности нацелены на тренировку фразеологизмов русского языка с учетом их грамматических, синтаксических, стилистических, семантических и прагматических особенностей.

Упражнения продвинутого уровня позволяют провести параллель между двумя языками с целью более четкого понимания их идентичности.

Экспериментальная часть исследования включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Результаты констатирующего среза показали низкий уровень владения материалом, что учащиеся не знакомы со значениями многих часто употребляемых в речи фразеологизмов, таких как *делать из мухи слона (преувеличивать)*, *кровь с молоком (здоровый)*, *мозолить глаза (надоедать)*, *как две капли воды (быть очень похожими)*, *бить баклуши (бездельничать)*, *набрать в рот воды (молчать)*, *когда рак на горе свистнет (не известно когда)*.

Экспериментальная проверка предложенной методики показала ее эффективность, способствовала активизации русских фразеологических единиц в речи школьников.

Результаты контрольного среза показали, что общий уровень фразеологической грамотности учащихся значительно повысился. Вырос уровень умений находить фразеологизм в тексте, определять исходное выражение, подбирать фразеологические синонимы и антонимы. Таким образом, реализованная методика помогла школьникам расширить свои знания в области фразеологии, получить практический навык при работе с фразеологическими единицами,

способствовала формированию у обучаемых необходимого навыка и включению фразеологических единиц в их речевую практику с учетом уместности их употребления.

Список литературы:

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1997. С. 140.
2. Зимин В. И., Василенко А. П. Основные подходы к изучению культурного содержания фразеологизмов русского языка // Русский язык в школе. 2000. № 2. С. 58–62.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПОЗНАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Какабалова Б. О.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Одним из важнейших факторов повышения мотивации к обучению является определение и учет педагогических условий, положенных в основу организации данного процесса.

Вопрос определения и разработки педагогических условий волновал исследователей всегда. Так, данной проблеме посвящены исследования Н.И. Никитиной, С.М. Тлисовой, Н.В. Горбуновой, С.А. Куликовой, А.В. Савченко, Е.Н. Шиянова и др.

Однако особенности современного образования характеризуются системными преобразованиями, что обуславливает необходимость определения новых подходов в определении педагогических условий.

В контексте этих требований к качеству общего образования интенсивно разрабатывается проблема выявления педагогических условий, обеспечивающих повышение мотивации у учащихся к обучению. Надо отметить, что по данной проблеме опубликовано достаточное количество работ. Изучению данного вопроса посвящены исследования С.А. ААксютич, Б.П. Мартиросян, Е.В. Прокопенко, М.В. Цуканов, Н.О. Викулова.

Однако в педагогической науке проблема определения педагогических условий повышения мотивации иностранных учащихся к изучению русского языка разработана недостаточно. Этим объясняется актуальность данного квалификационного исследования.

Однако особенности современного образования характеризуются системными преобразованиями, что обуславливает необходимость определения новых подходов в определении педагогических условий.

В контексте этих требований к качеству общего образования интенсивно разрабатывается проблема выявления педагогических условий, обеспечивающих повышение мотивации у учащихся к обучению.

Однако в педагогической науке проблема определения педагогических условий повышения мотивации иностранных учащихся к обучению разработана недостаточно. Это касается и трудов по педагогике и методике преподавания русского языка и, в частности, трудов по определению педагогических условий повышения мотивации к усвоению русского языка иностранных учащихся.

В деятельности и поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение деятельности и поведения связано с феноменом мотивации. Мотивация объясняет целенаправленность действий, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определённой цели. Мотивация является первым обязательным компонентом учебной деятельности.

Учение - это сложная деятельность, обязательно включающая в себя в развернутом или свернутом виде звено создания готовности, принятия учебной задачи, ориентировки в ней, звено учебных действий, преобразований учебного материала (а позднее и своей деятельности), звено контроля, оценки своей учебной работы.

По видам выделяют мотивы: социальные и познавательные (когнитивные), побудительные и смыслообразующие, внешние и внутренние, осознанные и неосознанные, реальные и мнимые.

Существует много подходов и оснований для классификации мотивов учебной деятельности. Выделяют следующие мотивы учебной деятельности:

— широкие познавательные — порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью (широкие познавательные, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования, ориентация на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями);

- учебно-познавательные — ориентация на усвоение способов добывания знаний, приёмов самостоятельного приобретения знаний;

- социальные — порождаемые всей системой отношений, существующих между ребёнком и окружающей его действительностью (широкие социальные, узкие социальные или позиционные мотивы; ориентация на приобретение дополнительных знаний и за тем на построение специальной программы самосовершенствования);

- внешние и внутренние.

Модель совокупности педагогических условий для повышения мотивации у иностранных учащихся к познанию русского языка включает в себя следующие модули:

I модуль – методы и приемы работы, учитывающие индивидуальные способности учащихся;

II модуль – комплекс упражнений проблемно-творческого характера;

III модуль – методы и приемы развития личностной оценки.

Предложенная модель использования методов и приемов позволяет повысить мотивация учащихся к познанию русского языка как иностранного, а также способствуют общему и речевому развитию учащихся, способствует развитию у них чувства самооценки, аналитической деятельности, стремления получать новые знания, умения и навыки.

Список литературы:

1. Богуславская Н.Е. Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей/ Богуславская Н.Е. - М.: Просвещение, 2014 г. - 240 с.
2. Ладыженская Т.А. Методика развития речи. / Ладыженская Т.А. – М.: Просвещение, 2011. – 298 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность./ Леонтьев А. А. - М.: Просвещение, 2010. - 214 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Какагелдиев Магтым Чарьярович
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Развитие российской школы и реформирование образования в современных условиях является требованием времени. Этот процесс обусловлен изменениями в общественно-политической жизни, концепцией языкового образования, введением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). [1]

Формирование логических учебных действий – одна из основных проблем современной методики обучения языку. В ходе изучения любого учебного предмета, в частности, русского языка, происходит формирование у учащихся познавательных действий. Радикальные изменения происходящие в сфере образования вызваны потребностью общества в кадрах, способных принимать нестандартные решения, умеющие логически мыслить. Школа должна подготовить человека

думающего, чувствующего, интеллектуально развитого. Младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления у детей. [2]

Если логические универсальные действия уже сформированы учащимися, это находит отражение в высокой эффективности обучения, сознательном и прочном усвоении ими специфического материала. Логические универсальные действия являются средством обобщения и систематизации знаний, а также составляют основу выведения новых знаний из уже имеющихся. Первоначально логические приемы мышления должны быть усвоены как специальный предмет усвоения. [3]

В нашей работе был рассмотрен комплекс средств, которые при системном подходе позволят обеспечить достижение поставленной перед учителем цели по формированию логических УУД на уроках русского языка при изучении имени существительного. Особенно актуально это сейчас, в период внедрения Федеральных государственных стандартов в основной общеобразовательной школе.

Успешное и осознанное владение русским языком составляет основу формирования универсальных учебных действий, которые в свою очередь порождают компетенции, знания, умения, навыки, а значит, обеспечивают воспитание всесторонне развитой, интеллектуальной, духовной личности, способной адаптироваться в сложном современном мире.

Формирование универсальных учебных действий диктуется системой современного образования. Педагог, реализующий методики формирования УУД, сможет добиться высоких результатов учебной деятельности. [4]

Таким образом, в процессе формирования логического мышления детей, самое важное - научить ребят делать пусть маленькие, но собственные открытия. Ученик должен уже в младших классах решать задачи, которые требовали от него не простого действия по аналогии (копирование действий учителя), а таили бы в себе возможность для "умственного прорыва". Полезен не столько готовый результат, сколько сам процесс решения с его гипотезами, ошибками, сравнениями различных идей, оценками и открытиями, что, в конечном счете, может привести кличным победам в развитии ума. [5]

Целью опытного обучения было выявление эффективности использования предлагаемых упражнений и заданий при изучении имени существительного в начальных классах для развития у учащихся 3-го класса логических универсальных учебных действий (анализ, сравнение и систематизация). Качество сформированных знаний, умений и навыков учащихся экспериментального класса сравнивалась с соответствующими навыками и умениями учащихся контрольного класса. Выявление эффективности исследования связывалось с диагностикой соответствующего уровня развития логических универсальных учебных действий, сформированных посредством предлагаемых упражнений. По сформированности данных умений и качеством выполнения задач на констатирующем этапе эксперимента определены три уровня реализации сформированности логических универсальных учебных действий – высокий, средний и низкий.

Работа, которая проводилась нами в экспериментальном классе, положительно повлияла на развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в области правильности и точности речи. Поэтому целенаправленное и систематическое использование предлагаемых упражнений, связанных с изучением имени существительного, способно обеспечить формирование логических универсальных учебных действий.

В процессе работы были решены следующие задачи:

1. Уточнили психолого-педагогические особенности аспекты формирования логических универсальных учебных действий младших школьников и особенности их становления в процессе обучения русскому языку

2. Проанализировано содержание учебников русского языка с целью выявления в них потенциала по формированию действий анализа, сравнения и систематизации.

3. Проведено опытное обучение, в процессе которого проверили эффективность использования разработанных заданий по формированию логических универсальных учебных действий у учащихся 3 классов. Таким образом, задачи исследования можно считать решенными, а гипотезу подтвержденной.

Список литературы:

1. Буданова, О.В. Путеводитель в области начальной школы к новому стандарту / О.В. Буданова // Завуч начальной школы. - 2013. - №4. - С. 3-24.
2. Булыгина, Л.Н., Критериально-уровневый подход к оцениванию сформированности коммуникативных компетенций учащихся в образовательном процессе основной школы / Л.Н. Булыгина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014 - №1. - С. 24-31.
3. Варемус, К.И. Познавательные задания для учащихся начальных классов // Нач. школа. – 2019. – № 8. – С. 53-56.
4. Воровщиков, С.Г. «Логические пятиминутки» как инструмент развития учебно-логических умений учащихся начальных классов / С.Г. Воровщиков // Эксперимент и инновации в школе. – 2013 - № 6. - С. 41-48.
5. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский. - М.: Просвещение, 2012. - 173с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Карпенко А. С.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современном мире окружающий ребенка мир наполнен образами геометрических фигур и отношений в пространстве. Общество нуждается во всесторонне развитой личности, которая обладает высоким уровнем интеллектуальных способностей. Такого ребёнка невозможно представить себе без развития пространственного мышления. Пространственное мышление отвечает за расположение образов, изучаемых в геометрии, в пространстве и взаимное положение элементов (пространственные образы). Пространственное мышление играет важную роль в образовательном процессе: способствует успешности усвоения геометрического материала, в частности – стереометрического, где необходимо уметь читать изображения фигур, мысленно представлять требуемый объект и держать в поле зрения сразу несколько объектов. Поэтому важной задачей в начальном образовании является овладение учащимися навыками пространственного мышления в соответствии с предъявляемыми требованиями ФГОС НОО и основной образовательной программой начального общего образования.

Проблемой развития пространственного мышления занимались в разное время такие ученые и методисты как: Ю.З. Гильбух, Г.Д. Глейзер, В.А. Далингер, П.В. Зинченко Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Ю.М. Колягин, Г.И. Саранцева, Е.В. Знаменской и И.Ф. Шарыгин и др. Специальные исследования Л.М. Веккера, О.И. Галкиной, И.Я. Каплуновича, Г.И. Лернера, Б.Ф. Ломова, И.С. Якиманской и др. показали, что пространственное мышление формируется и активно развивается в тех формах интеллекта, которые соответствуют основным стадиям психического развития ребенка. Особое внимание развитию пространственного мышления уделено в комплектах учебников для младших школьников И.М. Моро, Л.П. Петерсон, Е.П. Бененсон («Плоскость и пространство»). Интересны с этой точки зрения и такие издания, как: «Геометрия в пространстве» Н.С. Подходовой и Е.Г. Оводовой, «Наглядная геометрия» И.Ф. Шарыгина и Л.Н. Ерганжиевой, рабочие тетради Н.Б. Истоминой и др.

Однако, несмотря на значительные теоретические результаты, полученные психологами и дидактами, методическая проблема, связанная с развитием пространственного мышления у младших школьников, не нашла своего решения.

В связи с этим возникают противоречия:

— между формированием и развитием пространственного мышления младших школьников и отсутствием четкого определения понятия пространственного мышления, диагностики пространственного мышления младших школьников

— между реальной потребностью школьной практики в формировании пространственного мышления учащихся и недостаточностью соответствующего педагогического обеспечения;

Необходимость разрешения этих противоречий обуславливает актуальность нашего исследования, а также определяет его проблему: «Какой должна быть методика обучения математике в начальной школе, чтобы развитие пространственного мышления третьеклассников было осуществлено на высоком уровне?»

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить эффективные методы и приёмы, способствующие развитию пространственного мышления третьеклассников.

Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие задачи исследования:

— на основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать необходимость формирования и развития пространственного мышления третьеклассников;

— выявить теоретико-методические основы обучения элементам геометрии во 3 классе;

— разработать методические предложения по формированию развитию пространственного мышления третьеклассников;

— экспериментально проверить эффективность разработанных методических предложений.

В процессе работы были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической, учебной и методической литературы; наблюдение за учебным процессом в начальной школе; анализ продуктов учебной деятельности учащихся; опытно-экспериментальная работа; методы математической статистики

Объект исследования - процесс обучения математике в 3 классе

Предмет исследования - методика развития пространственного мышления третьеклассников на уроках математики.

Гипотеза исследования - развитие пространственного мышления третьеклассников на уроках математики будет эффективным, если использовать в качестве ведущего метода организации учебной деятельности практическую деятельность на основе специально подобранных задач.

В психолого-педагогической теории и практике уделяется много внимания теоретическим основам развития пространственного мышления, рассматриваются основные способы работы с геометрическим материалом, как основы пространственного мышления младших школьников. В своем исследовании мы остановились на определении И.С. Якиманской: «Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание и оперирование пространственными образами в процессе решения различных практических и теоретических задач» [5]. Для развития пространственного мышления в математике требуются наглядность и геометрически ясные методы, отбираемый для работы геометрический материал должен опираться на жизненный опыт младших школьников, на их знания терминологии. Так, например, Н.Н. Деменева говорит о влиянии игровых упражнений, и выделяет следующие: упражнения «Составь узор», «Дорисуй», «Дострой», задания на классификацию плоскостных и пространственных фигур. [2] А Т.П.Миронова и И.В. Асланян, предлагают группы заданий, позволяющих развивать основы пространственного мышления учащихся начальных классов при обучении математике и связанных с развертками геометрических тел, с формированием понятий расположения фигуры в пространстве, с выявлением закономерностей, с изучением вида пространственных фигур с разных сторон [1].

В.А.Гусев отмечает, что «Деятельность пространственного мышления направлена в основном на оперирование пространственными отношениями путем выделения их из реального объекта или его изображения. Основная оперативная единица пространственного мышления — не слово, а образ, воспроизводящий пространственные свойства и отношения объекта (его геометрическую форму, размер, пропорции, положение на плоскости в пространстве, относительно

других объектов или наблюдателя со строго фиксированной или произвольно выбранной точкой отсчета). Образ — личностное образование, его нельзя «пересадить» в голову ребенка, но можно организовать условия для создания образов, адекватных изучаемому объекту. Основа формирования образов — деятельность с помощью рук, включающая активное осязание» [4]. Поэтому в качестве основного метода развития пространственного мышления младших школьников мы выбрали практический метод. Он содержит разные виды деятельности: практическую работу, лабораторную работу, наблюдение, опыты, эксперимент, моделирование, работу по карточкам, дидактические игры и т.д. Практическая работа позволяет наряду с решением геометрических задач реализовать межпредметные связи и подключить уроки технологии и изобразительного искусства.

Для успешного формирования пространственного мышления, мы разработали методические предложения, состоящие из двух блоков: 1) серии практических работ для 3 класса, 2) методические рекомендации по их реализации. Первый блок по существу является дидактическим блоком и содержит серии задач: на распознавание, на разрезание; на построения; на изготовление аппликаций с использованием геометрических фигур; на работу с пластилином, работу со спичками и т.д.

Так, например, в одной из работ предлагается задача: вырезать из бумаги с помощью одного разрезания ромб, квадрат, равнобедренный треугольник, другие разнообразие фигуры, имеющие ось симметрии, построить на плоскости симметричную часть по построенной другой части. В другой работе предлагается на основе понятия симметричных фигур изготовить аппликации. В третьей работе с помощью перемещений на плоскости изобразить узоры в полосе и в круге. В практические работы мы также включили задания, предлагаемые в ВПР. Например, «Возьмите лист бумаги в клеточку длиной 6 см, шириной 4 см, сложите его пополам, так как отмечено на правой части рисунка 1 вдоль отмеченной пунктиром линии. Тогда у вас получится другой прямоугольник: длиной 3см и шириной 4 см, так как на правой части рисунка 2. И уже от него нужно отрезать ножницами два угла вдоль линий, отмеченных пунктиром на рисунке 2. Какая фигура получится, если развернуть обратно оставшуюся часть листа. Вначале нарисуйте предполагаемые фигуры, а потом проверьте это. Изобразите фигуру, которая получилась у вас.



Во втором блоке - методическом представлены методические приемы. Мы полагаем, что эффективными методическими приемами для развития пространственного мышления и формирования у учащихся представлений о геометрических фигурах, могут быть приемы, описанные Г.Ю. Гаркавцевой: приемы сравнения; приемы выбора; приемы конструирования; приемы преобразования. В этом же блоке описаны способы организации и проведения практических работ, а также формы организации учебной деятельности: в группах, в парах.

Эффективность методических предложений проверялась в ходе педагогического эксперимента, который проходил в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный в 3 классе гимназии №22 г. Майкопа. На констатирующем этапе мы провели диагностику развития пространственного мышления по методике «Лабиринт» Л.А. Венгера, результаты мы отразили на диаграмме (рисунок 3)



Рис.3

На данном этапе реализуется формирующий этап эксперимента, но уже предварительные наблюдения и проведенные уроки позволяют нам утверждать, что, опираясь на определение пространственного мышления как вида умственной деятельности, обеспечивающей создание

пространственных образов и оперирование ими в процессе решения всевозможных практических и теоретических задач, а еще учитывая возрастные особенности восприятия и мышления младших школьников, мы пришли к выводу об эффективности влияния практических работ геометрического содержания на процесс развития пространственного мышления обучающихся начальной школы. В дальнейшем планируется проведение контрольного этапа и применение статистических методов исследования.

Пространственное мышление формируется и проявляется при решении задач, которые требуют оперирования пространственными образами. В начальной школе практическая работа является тем видом деятельности, который соответствует психолого-педагогическим особенностям развития данного возраста. Предлагаемые нами задачи позволяют найти их решение в ходе выполнения практической работы, при этом формируются представления о геометрических фигурах и их свойствах

Список литературы:

1. Асланян, И.В. Развитие пространственных представлений детей младшего школьного возраста при помощи внедрения системы геометрических упражнений в курс математики // Современная научная мысль. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Главный редактор М.П. Нечаев/ И.В.Асланян, Т.П. Миронова - Чебоксары, изд-во: НОЧУДПО "Экспертно-методический центр", 2018. - С. 31-40

2. Гаркавцева Г.Ю. Геометрическая подготовка учащихся 1-4 классов в курсе «Наглядная геометрия»: специальность 13.00.02 -теория и методика обучения и воспитания (математика): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаркавцева Галина Юрьевна; Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. - Москва, 2009. - 20с - текст непосредственный.

3. Деменева, Н.Н. Развитие пространственного мышления младших школьников на основе геометрического материала //Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Материалы XI Международной научно-практической конференции / Н.Н. Деменева, Е.Н. Картунова - Пенза, 2017. - С. 82-84. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30619079&pff=1>

4. Методика обучения геометрии: Учеб, пособие для стущ. высш. пед. учеб, заведений / В.А.Гусев, В.В.Орлов, В.А.Панчишина и др.; Под ред. В. А. Гусева. — М.: Издательский центр «Академия». — 368 с.

5. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УРАВНЕНИЙ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ПЕРСПЕКТИВА» В 1 КЛАССЕ

Карпунина В. А.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

1. Актуальность темы, цели и задачи работы.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в обучении младших школьников приоритет отдаётся не традиционной передаче готовых знаний, а овладению ведущими методами математической деятельности, самостоятельному «открытию» нового младшими школьниками, т.е. деятельностному подходу обучения [1]. Однако (на примере УМК «Перспектива»), в методической литературе недостаточно разработано содержание методических аспектов по формированию фундаментальных алгебраических понятий для детей семилетнего возраста. Таким образом, мы

пришли к противоречию между необходимостью и недостаточностью практических разработок методических аспектов реализации деятельностного подхода при работе с уравнениями в 1 классе.

В связи с этим, проблема нашего исследования состоит в выявлении условий успешного изучения уравнений в первом классе на уроках математики по технологии деятельностного подхода.

Объектом исследования является процесс обучения младших школьников, а его предметом выступает методика формирования навыков решения уравнений в 1 классе через применение приёмов технологии деятельностного подхода.

Цель исследования: провести теоретическое и практическое обоснование применения технологии деятельностного подхода при изучении уравнений в первом классе по УМК «Перспектива».

Для достижения обозначенной цели были поставлены следующие задачи:

- раскрыть сущность деятельностного подхода в образовании младших школьников;
- отобрать и систематизировать упражнения для организации «пошаговой» деятельности первоклассников при изучении уравнений в русле применения технологии деятельностного подхода
- провести оценку эффективности разработанной системы упражнений, направленной на формирование навыков решения уравнений в 1 классе.

2. Сущность деятельностного подхода.

Деятельностный подход - это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. Технология деятельностного подхода- направлена на формирование научного мышления, ориентирующего на общекультурные ценности и овладение способами организации сотрудничества с учителями, сверстниками и окружающим миром.

Основная идея деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Они становятся маленькими учёными, делающими своё собственное открытие. Таким образом приобретенные знания обретают личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути.

Переход на уровень новых образовательных стандартов вызывает необходимость разработки технологий обучения математики, основанных на деятельностном подходе при изучении фундаментальных понятий в начальной школе, начиная с 1 класса. Среди таких понятий особо выделяются алгебраические, в частности, понятие «уравнение». Причем большинство образовательных программ начального курса предусматривают введение этих понятий к концу второго года обучения. В УМК «Перспектива» (авт. Л.Г. Петерсон) уравнения вводятся в 1 классе [3]. Одним из дидактических принципов образовательной программы «Перспектива» является принцип деятельности. Дети не получают знания в готовом виде, а добывают их в процессе собственной учебной деятельности.

Представляется методически интересным вопрос о том, насколько эффективна технология деятельностного подхода при изучении уравнений в 1 классе.

3. Результаты экспериментального исследования

В рамках данного исследования в течение учебного года был проведён педагогический эксперимент. Эмпирической базой исследования стала МБОУ «Средняя школа № 29» пос. Мостовской Краснодарского края. Выборку составили учащиеся первых классов. Общий объём выборки – 28 учеников. Экспериментальный класс – 1«А» контрольный класс – 1 «Б». Первоклассники обучаются по программе «Перспектива» (авт. Петерсон Л.Г.) [3].

Педагогический эксперимент состоял из 3-х этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

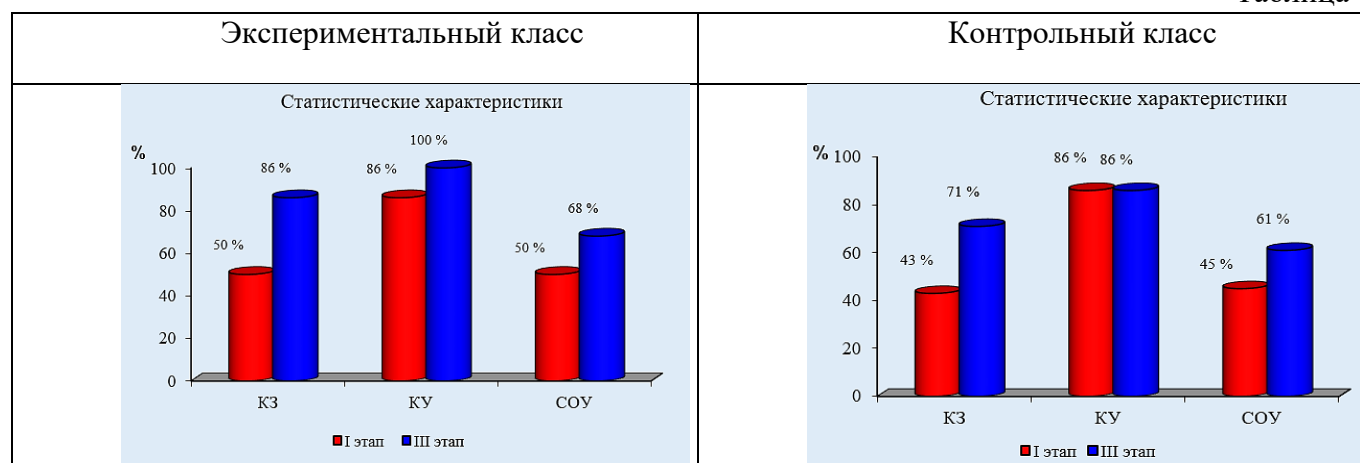
Формирующий этап педагогического эксперимента охватывает 3 четверти учебного года. Изучив учебно-методическую литературу, выполнили логико-дидактический анализ содержания системы дидактических упражнений по изучению уравнений в первом классе. Проанализировали содержание учебников по образовательной программе «Перспектива» Л.Г.Петерсон, по системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В. Давыдова, по технологии УДЕ П.М.

Эрдниева, мы подобрали и систематизировали различные упражнения для 1 класса, приводящие к понятию «уравнение» и способам его решения.

В основу *систематизации* положены дидактические принципы образовательной программы «Перспектива» – принципы деятельности и вариативности. Все упражнения сгруппированы в три блока. В каждом из трёх блоков предлагаются дидактические упражнения на использование моделей различного уровня сложности. В нашей системе дидактических упражнений первоклассники работают с моделями пяти видов, что способствует реализации их «пошаговой» деятельности: теоретико-множественные модели, текстовые модели, графические модели, знаковые модели (Стандартная форма записи уравнения), деформированные упражнения.

Результаты двукратного тестирования на начальном и конечном этапе педагогического эксперимента показали, что в экспериментальном классе, где работе над уравнениями строилась на основе технологии деятельностного подхода, дети справились лучше (Таблица 1).

Таблица 1



Наблюдается положительная динамика по всем выделенным характеристикам успешности обучения: увеличились показатели качества знаний, коэффициента успеваемости, степени обученности учащихся. В целом повысилась средняя балловая оценка по классу. Так, коэффициент успеваемости в контрольном классе остался без изменения, в то время как в экспериментальном увеличился на 14 %. Коэффициент качества знаний в контрольном классе вырос на 28 %, а в экспериментальном классе на 36%. Коэффициент степени обученности учащихся в контрольном классе вырос на 16%, в то время как в экспериментальном классе коэффициент вырос на 18% [2].

Следовательно, можно говорить об эффективности предлагаемой нами технологии по реализации деятельностного подхода при формировании умения решать уравнения.

4. Выводы

В процессе исследования мы изучили состояние проблемы теории и практики по использованию технологии деятельностного подхода в современной начальной школе.

Деятельностный подход к обучению позволяет реализовать:

- наличие у детей познавательного мотива (желания открыть, узнать, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить);
- выполнение учениками определённых действий для приобретения недостающих знаний;
- выявление и освоение учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретённые знания;
- формирование у школьников умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу;
- включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

На основе анализа многочисленных трудов Л.Г. Петерсон, а также обобщив опыт учителей, работающих по ее программам, можно констатировать, что идея технологии деятельностного подхода выдержала проверку временем в городских и сельских школах.

Реализация деятельностного подхода через систему дидактических упражнений, построенную по принципу вариативности и использование их в различных моделях, способствует

более успешному формированию навыков решения уравнений первоклассниками по образовательной программе «Перспектива».

Список литературы.

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. ФГОС. – М.: Публикации, 2010 – 186с.
2. Карпунина В.А. Деятельностный подход при изучении уравнений в начальной школе // «Современные тенденции начального образования: интеграция образования и обучения». Сборник материалов III Международной научно-практической конференции 4 мая 2023 г. Джизак, 2023. – С.47-51
3. Петерсон Л.Г. Математика 1 класс. – М., «Ювента», 2009 – 250 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Касымова Н.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Задачи обучения русскому языку как иностранному разнообразны и тесно связаны между собой. Формирование навыков грамотного письма у иностранных учащихся является одной из самых трудных задач, которую приходится решать. Но именно эта задача направлена на реализацию требований обучения иностранных учащихся письменной речи на русском языке.

Обучение правописанию с помощью правил требует специальной подготовки. Неумение использовать правило на практике давно подмечено и в наше время можно считать бесспорным то положение, что становление навыка на основе правила требует организации специального процесса обучения. Эти общие положения относятся и к обучению русской орфографии иностранных учащихся.

Таким образом, перед методикой преподавания русского языка как иностранного стоит важнейшая задача определить методические приемы формирования орфографических умений у учащихся в процессе изучения русского языка.

Недостаточность разработанности данной проблемы в методической литературе определили актуальность выбранной нами темы квалификационного исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность методики формирования орфографических умений у учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного.

Система буквенных обозначений, т.е. графика, сама по себе не может определить режим функционирования отдельных буквенных знаков, дифференцировать общие положения применительно к частным случаям. Эту задачу решает орфография.

Орфография представляет собой исторически сложившуюся систему написания слов во всех их грамматических формах.

Совокупность орфографических норм помогает установить:

1. написания значимых частей слова, корня, приставки, суффикса, окончания;
2. слитные, раздельные и дефисные написания слов и их частей;
3. способы переноса слов;
4. употребление прописных букв;
5. графические сокращения.

Русская орфография опирается на следующие принципы, устанавливающие написание значимых частей слова: морфологический. Фонетический, традиционно- исторический (этимологический).

Успешное обучение орфографии осуществляется в процессе учебной деятельности, обеспечивающей мотивацию учебного действия, его моделирование, усвоение обобщенного способа деятельности и самоконтроль.

Выделяется несколько этапов организации учебной деятельности.

1 этап. Выделение предмета учебного познания.

2 этап. Выделение общих признаков, свойств языкового явления.

3 этап. Моделирование.

4 этап. Определение понятия или орфографическое правило.

5 этап. Выделение общего способа (приема умственной деятельности) применения понятия.

6 этап. Интериоризация общего способа (приема умственных действий) по применению понятий.

7 этап. Действие самоконтроля и самооценки.

Выделенные основные направления в обучении орфографии в иностранной аудитории позволили нам разобрать и обосновать работу и методические приемы, направленные на приобретение орфографических знаний, умений и навыков иностранными учащимися.

Применительно к рассматриваемым языковым явлениям организация работы определяет:

а) место изучения орфографии в общей системе изучения программного материала по русскому языку;

б) последовательность работы над орфографическими нормами;

в) взаимодействие между изучением орфографии и реализацией этапов организации учебной деятельности.

Работа по формированию орфографического навыка представляет собой этапы в организации учебной деятельности, использование специально подобранных методических приемов (беседа, рассказ учителя, поисковые приемы) и упражнений и включает в себя 7 вышеперечисленных этапов.

В исследовании представлена организация работы по формированию орфографических умений в процессе изучения таких правил:

- Правописание безударных падежных окончаний имен существительных;
- Правописание родовых окончаний имен прилагательных;
- Правописание безударных падежных окончаний имен прилагательных;
- Правописание местоимений с предлогами;
- Правописание безударных личных окончаний глаголов (по форме 3 лица множественного числа);
- Правописание безударных личных окончаний глаголов (по неопределенной форме);
- Правописание безударных личных окончаний глаголов-исключений;
- Правописание безударных личных окончаний глаголов (3-й способ);
- Правописание безударных гласных в суффиксе глаголов прошедшего времени.

Для проверки целесообразности и эффективности работы по формированию орфографических умений в процессе изучения русского языка как иностранного методики, включающей методические приемы, был поставлен обучающий эксперимент.

Экспериментальная часть исследования состояла из трёх этапов.

Анализ работ иностранных учащихся свидетельствует о том, что после обучающего эксперимента, учащиеся экспериментального класса допускают меньше орфографических ошибок, а, следовательно, орфографический навык сформирован на более высоком уровне.

Список литературы:

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя/ Н.Н. Алгазина. М.: Просвещение – 2011 - 160 с.
2. Кайдалова А.И. Современная русская орфография: учебное пособие для вузов/ А.И.Кайдалова, И.К. Калинина. 4-е изд., испр. и доп. М.:Высшая школа, 2013. - 240 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Керимов Мухаммет Керимбердыевич
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Формирования интереса у обучающихся к урокам русского языка при помощи лингвистических игр причисляется к основным проблемам в научной и практической педагогике. В современной психолого- педагогической литературе ярко выражена огромная роль игровой формы учебной деятельности в начальных классах, указывая на то, что лингвистические игры увеличивают вероятность процесса подачи изучаемых материалов в наиболее интересном виде, представляя урок занимательнее и разнообразнее. [1]

В результате нашего исследования можно сделать вывод о том, что наша гипотеза верна - развитие интереса к русскому языку у младших школьников гораздо эффективнее при условии, систематического использования лингвистических игр, подобранных с учетом возрастных особенностей учащихся на уроках русского языка в начальных классах.

Изучив психолого-педагогическую литературу, определили понятие интерес в образовательном ключе. Интерес – это активная познавательная направленность, которая связана с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета, преодолению трудностей, с радостью познания, созданием успеха и с самовыражением, а также утверждением развивающейся личности. Интерес, как мотив учения, побуждает ученика к самостоятельной деятельности, при наличии интереса процесс овладения знаниями становится более активным, творческим, что в свою очередь, влияет на укрепление интереса.

Исследования ученых об использовании лингвистических игр как средства развития интереса к урокам русского языка у младших школьников, помогли нам сделать выводы о том, что лингвистическая игра – это такая деятельность, смысл и цель которой дать учащимся определенные знания и навыки, а так же развить их умственные способности. [2]

Во время игры ученик – это полноправный участник познавательной деятельности, он самостоятельно ставит перед собой задачи и решает их. Познание русского языка в лингвистической игре облекается в формы, непохожие на обычное обучение: здесь и фантазия, и самостоятельный поиск ответов, и новый взгляд на известные факты, пополнение и расширение знаний и умений. Но самое важное – это не по необходимости, и не под давлением родителей или учителей, а по желанию самих обучающихся детей во время различных игр происходит многократное повторение материала в его различных сочетаниях и формах. [3]

Нами было проведено анкетирование учащихся. На констатирующем этапе было проведена диагностика уровня интереса к русскому языку у учеников в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе у 3 учащихся выявлен высокий уровень развития интереса к русскому языку, у 6 учащихся - низкий уровень заинтересованности, у 16 учащихся – средний уровень. В контрольной группе выявилось 5 человек с высоким уровнем развития интереса к урокам русского языка, 16 человек - со средним и 4 человек с низким уровнем развития интереса к предмету.

Результаты диагностики показали у большинства испытуемых низкий и средний показатели развития познавательных интересов к русскому языку, что говорило о том, что необходимо его развивать.

На формирующем этапе был проведен комплекс упражнений, направленный на развитие интереса у учеников к русскому языку. Средством развития познавательного интереса была выбрана лингвистическая игра, так как особенность и значение таких игр в том, что они не только пробуждают интерес к познанию, а также поддерживают направленность познавательной деятельности, придают значимость и осмысленность совершаемым действиям.

На контрольном этапе мы провели повторную диагностику, чтобы сравнить уровни

интереса к русскому языку у экспериментальной группы, где проводился комплекс упражнений для повышения интереса к русскому языку, и контрольной группе, с ними специальные занятия не проводились.

У детей экспериментальной группы уровень интереса значительно вырос: учащихся с высоким уровнем развития интереса к урокам русского языка стало 8 человек, остальные показали средний уровень. У детей контрольной группы остался без изменений: 5 человек с высоким уровнем развития интереса к урокам русского языка, 16 человек - со средним и 4 человек с низким уровнем развития интереса к предмету. Это подтверждает эффективность использованного нами лингвистических игр на уроках русского языка.

Таким образом, подводя итоги нашей выпускной квалификационной работы, можно утверждать, что: лингвистическая игра является хорошим средством для формирования интереса у младших школьников к русскому языку, она способна привлечь внимание школьников, воспитать в них любовь к этому сложному предмету, способствует развитию мышления, памяти, внимания, речи, воображения.

Игра позволяет воспитывать желание и умение учиться, создает такой эмоциональный фон урока, который помогает младшим школьникам лучше и глубже усвоить содержание материала. [4]

Список литературы:

1. Клопова, А.И. Развитие интереса к изучению русского языка. // Начальная школа. - 2021 - № 11. - 19 с.
2. Усолкина, А.В. Языковая игра как текстообразующий фактор [Текст]: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / А.В. Усолкина. - Екатеринбург, 2002. - 20 с.
3. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. - М.: Педагогика, 1971. - 352 с.
4. Щуркова, И.Е. Педагогическая диагностика личностного развития младшего школьника. - М.: Ювента, 2013. - 144 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Клычева Айлар Агамурадовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических
наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Исследованию проблемы формирования коммуникативных умений обучающихся посвящены исследования Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, В.С. Мухиной, В.Н. Мясищева и др. Младший школьный возраст рассматривается авторами как важный этап социализации и развития коммуникативных умений ребенка, представлена структура коммуникативных умений, разработаны показатели их сформированности. Однако педагогические условия организации процесса формирования коммуникативных умений в проектной деятельности рассмотрены недостаточно.

Составляющими коммуникативных умений являются [1]:

- умение слушать другого человека;
- умение передавать информацию и принимать ее с нужным смыслом;
- умение понимать другого;
- умение сопереживать, сочувствовать;
- умение адекватно оценивать себя и других;
- умение принимать мнение другого;

- умение решать конфликт;
- умение взаимодействовать с членами коллектива.

Существуют три аспекта коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как сотрудничество; коммуникация как условие интериоризации [2].

В современной методике обучения русскому языку и литературе, в частности, «Литературному чтению», описано множество эффективных технологий, рассматриваемых в контексте личностно-ориентированного подхода. Одной из таких технологий, позволяющих организовать творческую учебную деятельность по развитию коммуникативных навыков и умений учащихся, является метод проектов.

Вслед за Е.С. Полат, мы рассматриваем проектную деятельность как «совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации коммуникативной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта». Другими словами, проектная деятельность – это педагогическая технология, которая ориентированна на применение полученных знаний и приобретение новых, за счет саморегуляции учащихся.

В опытно-экспериментальной работе приняло участие 30 учащихся.

Цель опытно-экспериментальной работы – сформировать коммуникативные умения обучающихся в проектной деятельности.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

Выявить уровень сформированности коммуникативных умений обучающихся.

Организовать и проанализировать групповую проектную деятельность обучающихся.

Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативных умений обучающихся.

Опытно - экспериментальная работа проводилась в малых группах. Нами были использованы следующие диагностические методики и задания:

Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) проводилась с целью определения уровня сформированности умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества и уровень сформированности умения договариваться, находить общее решение; умения аргументировать свое предложение, убеждать и уступать (регуляционно-коммуникативные умения).

Методика «Ковёр» (Овчарова Р.В.) проводилась с целью изучения уровня сформированности умений группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи (регуляционные и коммуникативные умения).

Методика «Узор под диктовку» (Цукерман Г.А.) проводилась с целью определить уровень сформированности информационно-коммуникативных умений – выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также сообщать их партнеру.

Задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») позволило определить уровень сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Методика «Левая и правая стороны» (по Ж. Пиаже) проводилась с целью определения уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о недостаточном уровне сформированности коммуникативных умений младших школьников. Это подтверждает анализ проведенных методик в ходе констатирующего эксперимента.

Младшие школьники испытывают затруднения в обсуждении и регулировании совместных действий; они выражают свои мысли не четко, путают слова. Вопросы часто задают, не дослушав до конца другого, и ответы дают, не дослушав, своего партнёра. Формулируют свои предложения не чётко, что не позволяет передавать точную информацию; в процессе взаимодействия детям не всегда удается достичь взаимопонимания, что позволило нам сделать вывод о необходимости организации работы по формированию коммуникативных умений младших школьников.

С этой целью был организован формирующий этап обучения в экспериментальной группе.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют о росте показателей сформированности коммуникативных умений учащихся в экспериментальной группе.

Количественные изменения произошли в обеих группах, но в экспериментальной группе они выше.

Высокий уровень сформированности действий, направленных на учёт позиции собеседника, в экспериментальной группе изменился с 2 человек до 4 человек в экспериментальной и контрольной группах. Младших школьников с низким уровнем в экспериментальной и контрольной группах было по 8 человек на констатирующем этапе. На контрольном этапе в экспериментальной группе таких школьников нет, а в контрольной группе количество снизилось с 8 человек до 2 человек.

Результаты эксперимента позволяют нам сделать вывод, что младшие школьники экспериментальной группы стали чаще договариваться и находить общее решение. Увеличилось количество младших школьников умеющих взаимодействовать в группе сверстников, учитывать позицию партнёра, согласовывать свои усилия при передаче информации.

Список литературы:

1. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 82–87.

2. Саломатина Л.С. Проектная деятельность в начальной школе и ее роль в развитии творческих и исследовательских способностей младших школьников // Педагогические технологии формирования креативной компетенции у детей и взрослых в системе непрерывного образования; под ред. Э.К. Никитиной. – М.: МГПИ, 2010. – 398 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВТОРОКЛАСНИКОВ

Коблева Т. А.,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

На современном этапе реформирования российской школы все большее внимание уделяется развитию личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Формированию и развитию таких качеств личности как пространственное воображение, пространственное мышление способствует изучение элементов геометрии уже на самых ранних этапах обучения. В ФГОС НОО нового поколения отмечается, что «предметные результаты по учебному предмету «Математика» предметной области «Математика и информатика» должны обеспечивать развитие пространственного мышления: умения распознавать, изображать (от руки) и выполнять построение геометрических фигур (с заданными измерениями) с помощью чертежных инструментов; развитие наглядного представления о симметрии; овладение простейшими способами измерения длин, площадей».

Задачами развития геометрических представлений как пространственных, занимались многие известные психологи: Б.Г. Ананьев, О.И. Галкина, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов и другие исследователи механизма восприятия пространства. Вопросы методического характера, которые связаны с формированием и развитием пространственных представлений в процессе учения геометрическим элементам в младшей школе рассматривали И.И. Аргинская, М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, А.М. Пышкало, Л.Г. Петерсон и др.

Несмотря на большое количество исследований по данному вопросу, практика показывает, что именно геометрические задачи вызывают наибольшие затруднения, как у младших школьников, так и у выпускников школ. В разных УМК геометрический материал представлен неоднородно, без

какой-либо системы. Даже содержание геометрического материала представлено в разном объёме. Мы не обнаружили единого подхода в обучении элементам геометрии, что позволяет нам говорить об актуальности выбранной нами темы

Проблема исследования: в отыскании эффективных путей формирования геометрических представлений у второклассников.

Объект исследования: процесс обучения математике во 2 классе.

Предмет исследования: методика формирования геометрических представлений у второклассников.

Цель исследования: выявить эффективные методы и приемы формирования геометрических представлений учащихся во втором классе.

Гипотеза исследования: специально разработанная система геометрических задач для второго класса окажет положительное влияние на процесс формирования геометрических представлений второклассников.

Методы исследования:

— теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы, изучение нормативных документов по теме исследования; сопоставительный анализ геометрического материала в разных учебниках по математике для начальных классов;

— методы, связанные с изучением и обобщением педагогического опыта по формированию геометрических представлений, анализ контрольных работ, беседы с учителями математики и учителями начальных классов;

— методы экспериментального исследования,

— методы математической статистики.

Для эффективного формирования геометрических представлений у второклассников мы разработали методические предложения, которые состоят из 2 блоков: дидактического и методического. Дидактический блок состоит из серии геометрических заданий:

1 серия. Задачи на распознавание геометрических фигур

2 серия. Задачи на построение

3 серия. Задачи, связанные с понятием «длина»

Методический блок состоит из методических рекомендаций по решению этих заданий.

I. Свойства фигур выясняются только экспериментальным путем, от реального предмета определенной формы к геометрической фигуре.

1. Демонстрация геометрической фигуры и название ее.

2. Обследование геометрической фигуры путем конкретных практических действий.

3. Показ еще нескольких таких же геометрических фигур, но разных по цвету и величине.

Сравнение геометрических фигур. При этом обращается внимание детей на независимость формы от величины и цвета фигуры.

4. Сравнение геометрических фигур с предметами, близкими по форме; нахождение среди окружающих предметов таких, которые близки по своей форме с этой фигурой.

5. Сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрической фигуры как эталона.

6. Сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг, квадрат и прямоугольник и т. д.).

II. Сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг, квадрат и прямоугольник и т. д.).

При ознакомлении с геометрическим материалом ведущую роль играют систематически проводимые практические работы по формированию умений и навыков (связанные с применением чертежных и измерительных инструментов, выполнением чертежей). При этом необходимо формировать умение словесно описывать выполняемые действия, умение применять принятую символику и терминологию, наблюдать, сравнивать, классифицировать. Так же при решении задач создавать ситуации, связанные с бытовыми жизненными ситуациями

Эффективность наших методических предложений проверялась в ходе педагогического эксперимента, который проходил во 2 «Г» классе лицея №34 г. Майкопа и состоял из трех этапов: констатирующий; формирующий; контрольный.

На первом констатирующем этапе для выявления уровня геометрических знаний по программе была проведена контрольная работа из трех геометрических задач. Результаты контрольной работы представлены на диаграмме 1.

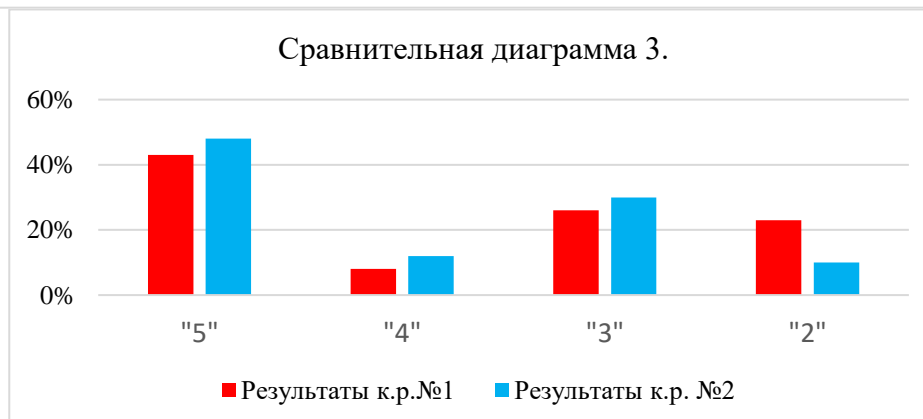
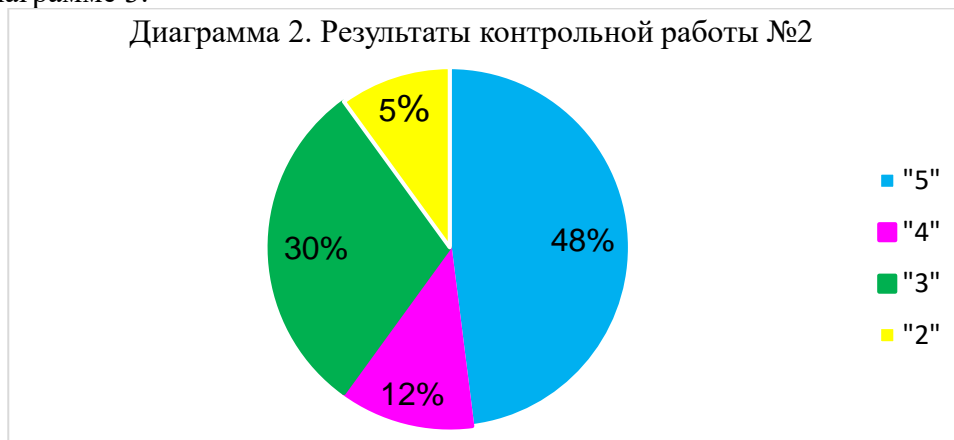


Стоит заметить, что некоторые дети не совсем понимали задание и, видя несоответствие, принимались исправлять указанные на схемах параметры на реальные, вследствие чего им приходилось исправлять задания.

Так же в третьем задании некоторые дети совершили ошибку по невнимательности, добавив дополнительное звено. Среди работ были и такие, в которых дети решали все верно, однако в ответ записывали совсем другое число, даже не связанное с заданием, которое выполняли.

На формирующем этапе реализовывались разработанные нами методические предложения.

На 3 этапе – контрольном – была проведена повторная контрольная работа. Использовались те же задания и та же система оценивания. Результат вы можете увидеть на диаграмме 2 и сравнительной диаграмме 3.



По результатам выполнения двух контрольных работ были вычислены средние оценки, коэффициенты качества знаний, качества успеваемости и степени обученности учащихся. Сравнительный анализ этих характеристик позволяет нам сделать вывод что наши методические

предложения оказали положительное влияние на уровень сформированности геометрических представлений второклассников. Для подтверждения достоверности сделанных выводов мы использовали один из статистических методов Т-критерий Вилкоксона.

Геометрический материал имеет большое значение в обучении детей, хотя и не рассматривается в учебниках для начальных классов в качестве самостоятельного раздела. Он развивает наглядно – образное мышление, пространственное воображение, обеспечивает числовую грамотность учащихся, формирует навыки работы с чертежными инструментами. Формирование геометрических представлений младшего школьника предполагает поэтапный переход от жизненного пространства, которое воспринимается целостно без выделения каких-либо характеристик, к форме, размеру и взаимному расположению фигур. Каждому этапу соответствует определенный уровень представлений учащихся о форме, взаимном расположении фигур, величине и ее измерении, а также владение учащимися приемами мыслительной и учебной деятельности. Геометрический материал может изучаться как на уроках математики, так и на уроках ИЗО и технологии, что позволяет решать задачи межпредметной интеграции, повышения уровня функциональной математической грамотности.

Список литературы:

1. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс] : Режим доступа : <https://slovar.cc/enc/bse/1987436.html>
2. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Л. В. Антонова, И. Р. Григорян, Н. И. Шильнова. – Москва: Славянский Дом Книги, 2017. – 960 с.
3. Большой российский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]: Режим доступа : <https://slovar.cc/enc/bolshoy-rus/1752576.htm>
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва: Academia, 2005. – 173 с.
5. Изучение математических понятий в начальной школе: Учебное пособие для студентов направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» / Составитель: Н. Н. Осипова (Пензенский гос.ун-т). – Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. – 45 с.
6. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и методика начального образования» / А. В. Белошистая. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 455 с.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Ломидзе Тамрико Мамуковна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических
наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Актуальность темы исследования обусловлена недостаточной разработанностью вопроса, его значимостью, а также слабым уровнем умений и навыков при обучении русской грамоте учащихся начальной школы, все это и определило выбор темы исследования. Таким образом, констатируется противоречие между объективной потребностью в формировании навыков элементарного чтения и недостаточным научным обоснованием специфики работы по формированию у первоклассников элементарных умений и навыков чтения.

Выявленное противоречие позволило сформулировать проблему исследования: каковы теоретико-методологические основы методики обучения младших школьников чтению в период обучения грамоте?

Главными объектами методики обучения грамоте стали речевая деятельность (чтение и письмо) и речевые навыки (навыки чтения и письма). В русской речи используется звуковой код, в котором значение слова закодировано в определенном наборе звуков речи; на письме используется буквенный код, в котором буквы соотнесены со звуками устного кода. Механизм чтения состоит в перекодировании печатных (письменных) знаков в смысловые единицы, в слова; письмо же представляет собой процесс перекодирования смысловых единиц речи в условные знаки, которые могут быть написаны (напечатаны) [2].

Обучение чтению и письму идет параллельно. Урок чтения подготавливает школьников к уроку письма, а урок письма служит продолжением предшествующего урока чтения (и в расписании уроков соблюдается такая последовательность) [3].

Обучение чтению как виду речевой деятельности предполагает разнообразные виды речевой и мыслительной деятельности: живые беседы, рассказы, наблюдения, отгадывание загадок, пересказ, декламация. Результаты экспериментального обучения и итогового контрольного среза подтвердили выдвинутую гипотезу.

Как особый вид деятельности, чтение является одним из основных способов приобретения информации и представляет чрезвычайно большие возможности умственного, эстетического и речевого развития.

Согласно исследованиям советского психолога Т.Г. Егорова, приведенным в 50-е годы, чтение рассматривается, как вид деятельности, для которого характерны две взаимосвязанные стороны: одна из них «находит свое выражение в движении глаз и в речезвукодвигательных процессах», другая – «в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вызванных содержанием читаемого». Иначе говоря, чтение включает такие компоненты, как зрительное восприятие, произнесение и осмысление читаемого.

Из приведенного положения нетрудно заметить, что Т.Г. Егоровым термин «чтение» употребляется в разных значениях: в более узком – формирование навыка чтения отождествляется с овладением техникой чтения, в широком смысле – «чтение» трактуется как «техника чтения» плюс понимание прочитанного. Так же чтение рассматривается как вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии выступают следующие компоненты:

- а) восприятие графической формы слова;
- б) перевод ее в звуковую, т.е. произнесение слова по слогам или целиком в зависимости от уровня овладения техникой чтения;
- в) понимание прочитанного.

Навык чтения, как навык сложный, требует длительного времени для своего формирования. Выделяются три этапа процесса формирования данного навыка: «аналитический, синтетический, или этап возникновения и становления целостной структуры действия, и этап автоматизации».

Аналитический приходится на период обучения грамоте и характеризуется, слого-буквенным анализом и чтением слова по слогам.

Для синтетического этапа характерно чтение целыми словами; при этом зрительное восприятие слова и его произнесение почти совпадают с осознанием значения. Более того, понимание смысла слова в структуре словосочетания или предложения опережает его произнесение, т.е. чтение осуществляется по смысловой догадке.

На синтетическое чтение учащиеся переходят в 3 классе. В последующие годы чтение все более автоматизируется. Это означает, что сам процесс чтения все менее осознается учащимися и на первый план выдвигается осознание текста; фактического содержания, композиции, идейной направленности, изобразительных средств.

Развитие навыка чтения как вида речевой деятельности происходит от развернутой громкой речевой формы чтения вслух, до чтения про себя, осуществляемого как умственное действие, протекающее во внутреннем плане.

Под правильностью чтения понимается чтение без искажений: правильная передача слого-буквенного состава слова и грамматических форм слова, не допустить пропусков и перестановок слов в предложении.

Причина ошибочного чтения у учащихся начальных классов заключается в том, что у них нет гибкого «синтеза между восприятием, произнесением и осмысливанием содержания читаемого».

Примеры ошибок, нарушающих правильность речи: замены и смешения звуков при чтении; замены и смешения звуков при чтении; замены графически сходных букв; смешения фонематически близких звуков; побуквенное чтение — нарушение слияния звуков в слоги и слова; искажения звуко-слоговой структуры слова; нарушения понимания прочитанного проявляются на уровне отдельного слова [1].

В целях предупреждения ошибок целесообразно:

- а) выяснение перед чтением лексического значения слов, без понимания смысла которых восприятие текста затруднено;
- б) предварительное послоговое прочтение слов, имеющих слоговой или морфемный состав;
- в) создание обстановки для внимательного чтения текста;
- г) предварительное чтение текста про себя;
- д) методически верное исправление ошибки в зависимости от ее характера.

Главная цель уроков литературного чтения – это «формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания».

Предметными результатами изучения курса обучения чтению как виду речевой деятельности являются:

Читательские: читать правильно и плавно целыми словами или по слогам с темпом (вслух) не менее, чем 25 слов в минуту; понимать читаемое преимущественно по ходу чтения; замечать слова, значения которых не совсем понятны, и спрашивать о них; самостоятельно готовиться к чтению слов, трудных по слоговой структуре; при повторном чтении использовать некоторые средства создания выразительности, в том числе окраску голоса (интонацию), мимику.

Речевые: участвовать в коллективном устном общении, вступать в диалог, соблюдать при этом принятые правила поведения: пользоваться различными этикетными формулами, выбирая их в соответствии с адресатом и ситуацией; выделять из потока устной речи отдельные предложения, определять их количество, слышать интонацию, с которой каждое произносится; замечать в речи незнакомые слова, спрашивать об их значении; создавать короткие устные высказывания, в том числе деловые (на основе схем, моделей) и «картинные» – по рисункам, своим впечатлениям от увиденного, услышанного, прочитанного.

Фонетические: разграничивать понятия «звук» и «буква», правильно называть звуки и буквы; последовательно вычленять все звуки слова и характеризовать их, отражая проведённый анализ в звуковых схемах; выделять слоги, хорошо различать ударные и безударные гласные, парные и непарные по глухости-звонкости согласные, для парных – определять их место в слове (на конце, перед гласным, перед другим парным).

Для проверки целесообразности и эффективности разработанной методики по обучению младших школьников чтению как виду речевой деятельности был проведен педагогический эксперимент, состоящий из 3 этапов: констатирующего, обучающего и контрольного.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2022-2023 учебном году МБОУ СОШ № 8 пос. Двубратский, Усть-Лабинского района.

Рабочая гипотеза заключалась в следующем: для повышения эффективности работы по выработке навыка чтения ее следует проводить систематически на уроках в IV направлениях, используя специально разработанные упражнения, включающие в себя материал по чтению слогов, слов, предложений.

I направление – формирование умения выделять звуки из потока речи.

II направление – деление слов на слоги, определение места ударения в слове.

III направление – чтение двухбуквенных прямых открытых слогов.

IV направление – чтение слов и предложений.

В течение периода обучения грамоте учащиеся экспериментального класса обучались по специально разработанной методике.

В конце обучения был проведен итоговый срез, цель которого было определение качества чтения учащихся: способа чтения, правильности, темпа, выразительности. Именно эти качества чтения подвергались проверки.

При проверке *осознанности* чтения следует обращать внимание на понимание содержания текста в целом, значения отдельных слов и словосочетаний, предложений. Учитель может воспользоваться вопросами и заданиями, которые даются в конце текста, или предложить свои типа: «О чем этот текст?», «Назови главных действующих лиц», «Что тебе особенно запомнилось?». Однако количество их не должно быть слишком большим.

Одной из сторон навыка чтения у младших школьников является *способ чтения*, который определен программой на каждый период обучения. Самым продуктивным способом чтения является *чтение целыми словами*.

От способа чтения зависит *темп чтения*. Он различный у детей, читающих по слогам, и у детей, читающих целыми словами. Относительно быстро учащийся может прочитать одну или две строчки (предложения), а затем он остановится на том темпе, который сформировался у него на данный момент. При подведении итогов чтения учителю следует руководствоваться нормами скорости чтения, которые предусмотрены программой.

Полученные результаты контрольной работы свидетельствуют о том, что у младших школьников сформирован навык чтения.

Итоги контрольного среза показывают, что ученики экспериментального класса владеют более развитым навыком чтения, чем учащиеся контрольного класса.

В целом учащиеся экспериментального класса успешно справились с работой (выполнили работу около 90 %).

Таким образом, в результате специально организованного обучения чтению значительно повысились речевые возможности младших школьников, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к чтению.

Список литературы:

1. Камалова Л.А. Проблемы детского чтения в современной начальной школе // European Research. 2017. № 1 (24). 70-72 с.
2. Колганова Н.Е. Педагогическая модель формирования основ читательской компетенции младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2 (118). 67-71 с.
3. Колганова Н.Е., Первова Г.М. Понятие о компетентном читателе // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. – Тамбов, 2012. - 186 – 191 с.
4. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность.- М., 2017. – 57 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА»

*Лысенко Анастасия Дмитриевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современном мире все чаще и чаще поднимаются вопросы касательно важности развития речи младших школьников. Развитие личности не мыслится без развития речи и рассматривается как процесс и результат социализации личности, как опыт осознания и присвоения культурных

ценностей через текст. Развитие речи — это процесс личностного и психического развития посредством языка.

Одно из определений слова «речь» - способность говорить, выражать словами. Это основа всякой умственной деятельности, а также средство коммуникации. Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируется, в процессе овладения, через речь, проявляются также в речевой деятельности. Логически чёткая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития.

Процесс развития речи включает множество важных аспектов, таких как: изучение фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса. Развитие речи – это принцип в работе, как по чтению, так и по правописанию. Работа над правильным произношением и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над точностью и правильным употреблением слова, над словосочетанием, предложением и связной речью, над орфографически грамотным письмом – вот основное содержание уроков по развитию речи

Одной из важнейших задач учителя начальных классов является правильная и эффективная организация работы над формированием языковых понятий, одним из которых является «лексическое значение слова». Полноценное развитие грамотной речи младших школьников невозможно без усвоения данного понятия.

Работа над лексическим значением слова на уроках русского языка и литературного чтения включает в себя разнообразные направления практической деятельности, такие как: количественное обогащение словаря, работа над значениями слов, работа над оттенками значений, и др.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых эффективных методик, способствующих формированию понятия «лексическое значение слова», так как в наше время они недостаточно разработаны. Данная область не изучена в полном объеме. Именно поэтому в данной работе главная роль отводится выявлению условий, которые способствуют формированию понятия у учащихся младших классов.

Работа над формированием понятия «лексическое значение слова» у младших школьников представляет собой сложный трудоемкий процесс, включающий в себя задания из разных блоков лексики родного языка. Важно сделать вывод о том, что понимание слова младшим школьником зависит от степени «нужности» этого слова. У ребенка должен быть мотив, по которому он стремится познать смысл слова: чтобы понять прочитанное, чтобы узнать, как называется заинтересовавший его предмет или новое явление. Когда у учащихся есть соответствующая мотивация, они готовы к тому, чтобы усвоить данное слово, использовать его в своей речи. Этому могут способствовать нетрадиционные задания в игровой форме.

Роль формирования понятия «лексическое значение слова» в развитии младшего школьника крайне велика. Развитие личности напрямую связано с развитием речи ребенка, именно поэтому важнейшей задачей учителя начальных классов является формирование высокой языковой культуры учащихся. От формирования правильных лексических представлений зависит дальнейшее обучение младшего школьника, а значит, учитель должен проводить целенаправленную словарную работу с учащимися. Считается, что слово является единицей словарного запаса только в том случае, если оно в сознании человека соотносится с предметом, явлением реальности. Таким образом, лексическое значение слова — это соотношение звукового комплекса с обозначенным им предметом, процессом, явлением действительности.

Анализ психологической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что житейские и научные понятия у ребенка развиваются в противоположном друг от друга направлениях. Научные понятия прорастают вниз через житейские. Житейские понятия прорастают вверх через научные.

Для проведения качественной опытно-экспериментальной работы были проанализированы возможности УМК в рамках проблемы исследования. Констатирующий этап эксперимента предполагал определение уровня сформированности понятия «лексическое значение слова» у младших школьников на начальном этапе, были выделены экспериментальный и контрольный классы. Полученные результаты позволили нам составить программу опытного обучения учащихся, которое проводилось на формирующем этапе эксперимента. Контрольный этап эксперимента

позволил нам сделать выводы об успешности проведенной работы, о чем свидетельствует повторная диагностика уровня сформированности понятия у младших школьников.

Таким образом, выделенные условия, способствующие формированию понятия «лексическое значение слова» у младших школьников, действительно оказались эффективными.

Список литературы:

1. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е.В. Архипова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 202 с.
2. Баранов, М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка [Электронный ресурс] / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/1793369/>
3. Калямова, Л.А. Формирование языковой компетенции как одна из важнейших целей современной системы образования / Л.А. Калямова // Новый филологический вестник. – 2015. – С. 3-7.
4. Карманова, З.Я. Значение слова как феноменологическая проблема / З.Я. Карманова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – С. 73-85.

ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Мамметкулыев А.М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

К современным технологиям обучения принято относить мир новейших информационных технологий, который занимает все большее место в нашей жизни и становятся неотъемлемой частью современной культуры, в том числе и в сфере образования. Именно благодаря современным технологиям существенно повышается интерес обучающихся к предмету, активизируется мыслительная деятельность.

Термин технологии обучения используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени. Термин получил широкое хождение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения. В 70-е гг. термин получил более широкое употребление: и для обозначения обучения с использованием ТСО и как рационально-организованного обучения в целом. Таким образом, в понятие «технологии обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации.

На современном этапе использование современных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного очень актуально. Это способствует активизации познавательной деятельности учащихся, стимулирует и развивает когнитивные процессы: мышление, восприятие, память. Использование современных технологий на уроках русского языка как иностранного позволяет учащимся в яркой, интересной форме овладевать основными способами общения: говорением, чтением, аудированием, письмом, закреплять материал в интересной форме, с использованием дисков, слайдов, видеороликов, что способствует четкому восприятию материала по той или иной теме. Таким образом, к положительным аспектам присутствия современных технологий в учебно-воспитательном процессе относится повышения уровня образования на русском языке как иностранном, качества знаний учащихся, а также рост профессиональной компетенции учителя.

Однако анализ методической литературы показывает, что проблема использования в практике преподавания русского языка как иностранного современных технологий не имеет широкого освящения, не представлены направления работы, задания и упражнения, позволяющие повысить качество преподавания и усвоения русского языка иностранными учащимися. Этим объясняется актуальность данного исследования.

Русский язык является языком культуры. Регулярно в странах дальнего и ближнего зарубежья проводятся международные форумы культуры. Деятели культуры всех стран – бывших советских республик – общаются между собой на русском языке.

Русский язык остаётся средством повседневного общения не только для русскоязычных граждан, проживающих в бывших республиках СССР, но и для граждан стран, для которых он не является родным. Причина этого экономическая. Для многих представителей этих стран, испытывающих сейчас экономические трудности, знание русского языка означает возможность найти работу в России.

В связи с развитием мировых интеграционных процессов концепция многоязычия становится всё более важной и актуальной, а стремление жителей планеты овладеть одним или несколькими иностранными языками, чтобы использовать их для общения и взаимного понимания, проявляется всё активней.

Овладение новыми способами выражения мыслей способствует совершенствованию человека как многоязычной личности, а овладение культурой другого народа ведёт к формированию толерантности и уважения к национальной самобытности и культурному многообразию.

Содержание работы по использованию современных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного включает следующие виды современных технологий: технология проблемного обучения; разноуровневое обучение; технология проектного обучения; технология использования в обучении игровых методов; система инновационной оценки "портфолио"; информационно-коммуникативные технологии; квест-технология; кейс-технология.

Эффективность содержания работы по использованию игровых технологий в практике преподавания русского языка как иностранного подтверждена в ходе экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ

Марльева Г.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Чтение является универсальным видом речевой деятельности, так как позволяет получать новые знания, совершенствовать лексическую, грамматическую стороны речи, расширяет лингвострановедческий и культуроведческий кругозор. Особенно большим потенциалом в этой связи обладает чтение на иностранном языке. Именно тексты являются основным источником

иноязычной информации, а чтение, в свою очередь, ведущим видом речевой деятельности, позволяющим совершенствовать другие не менее важные виды речевой деятельности.

Использование страноведческого материала в процессе обучения иностранному языку и, в частности, обучению чтению на иностранном языке имеет огромное значение для учащихся, поскольку делает процесс изучения иностранного языка более увлекательным и познавательным. Работа со страноведческим материалом позволяет сформировать готовность учащихся к чтению аутентичных текстов, к преодолению возможных трудностей, способствует формированию компенсаторных умений. Иными словами, позволяет подготовить более опытного читателя иноязычных текстов, способного впоследствии самостоятельно читать и обрабатывать информацию. Кроме того, учащиеся не только овладевают читательскими умениями в процессе чтения страноведческих материалов формируется социокультурная компетенция, которая является ключевой в условиях современного поликультурного общества. Этим обусловлена актуальность данной работы, посвящённой рассмотрению возможностей использования страноведческого материала в процессе обучения иноязычному чтению на уроках русского языка как иностранного.

Целью исследования является изучение возможностей использования страноведческого материала при обучении чтению на уроках русского языка как иностранного.

Чтение является одним из видов речевой деятельности, позволяющим не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального общения. В зависимости от целевой установки выделяют 4 вида чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое чтение [2].

Страноведение – смежная для методики преподавания иностранным языкам наука, изучающая общие закономерности развития страны или крупных регионов. Благодаря страноведению мы можем получить необходимую информацию о социально-экономическом положении людей страны, язык которой изучается, о её истории, географии, о нравах, обычаях, традициях, людей данного этноса и связанных с ними особенностях языка. Страноведение рассматривается как учебный предмет, тема которого – определенным образом собранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей изучаемого языка, введённая в учебный процесс, чтобы гарантировать полноценный образовательный и воспитательный процесс.

Целенаправленная работа по введению страноведческого материала при обучении чтению повышает, с одной стороны, интерес к дисциплине, а с другой стороны, даёт весомую мотивацию при изучении языковых средств и при приобретении культуроведческой информации на базе этих средств.

Страноведческий материал – это материал (наглядность, тексты), который несёт в себе знания о культуре страны и народа изучаемого языка. При этом в страноведческий материал может входить, во-первых, информативный блок, во-вторых, материал, формирующий у учащихся фоновые знания, в-третьих, лексический минимум и, наконец, задания различного типа.

Внедрение страноведческого аспекта в преподавание русского языка как иностранного обновляет некоторые разделы содержания обучения. Учителю необходимо подбирать для занятий актуальные и аутентичные тексты для прослушивания и чтения. Предлагаемые тексты несут огромную познавательную и языковую ценность. Преподаватель включает в работу также иллюстративный материал для раскрытия содержания используемых текстов (открытки, карты, меню, брошюры). Подобные тексты и прагматические материалы иллюстрируют реализацию важных принципов изучения иностранного языка – коммуникативности, наглядности, новизны и функциональности [1].

На уроке русского языка учитель может использовать различный материал по конкретной стране, который может способствовать развитию мотивации к изучению, и ускорить таким образом процесс освоения языка: аутентичные тексты, письма, географические карты, календари, брошюры, календари, песенный материал.

Цель применения страноведческого материала при обучении чтению - знакомство с действительностью и / или историей России и особенностями русского и других населяющих ее народов, а также изучение лексики или / и текстов, отражающих важные или интересные для

учащихся явления действительности и истории России, особенно те, в которых проявляется своеобразие русского народа. На таких уроках особое место занимает презентация страноведчески ценной лексики, так как требуется объяснять не только собственно лексическое значение, но и непосредственно описывать представления и объекты, которые за ней стоят [3].

Методическая система, разработанная нами на основе применения страноведческого материала, раскрывает в себе три аспекта характеристики языка: лингвистический, речеведческий и культурологический. Методическая система реализуется по 2 группам упражнений. Первая группа упражнений включает в себя работу по формированию лингвострановедческой компетенции на основе лексики и включает в себя 6 направлений: современная лексика, устаревшая лексика, неологизмы и заимствованная лексика, онимы (имена собственные), синонимы, антонимы и омонимы, профессионализмы, жаргонизмы и диалектизмы. Вторая группа упражнений направлена на формирование лингвострановедческой компетенции на основе работы с текстом и включает в себя 3 направления заданий: понимание текста, интерпретация текста, оценка текста. Разработка методической системы по данным направлениям позволяет в полной мере охватить все компоненты изучения лексики и текстов русского языка при обучении иноязычному чтению.

Экспериментальная проверка показала эффективность разработанной нами методики применения страноведческого материала при обучении чтению.

Список литературы:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 2010. 320 с.
2. Ленская Е. А. Розанова Е. Д. Чтение как средство обучения иностранному языку//ИЯШ, 2011. №2. С. 3- 24.
3. Нефедова М. А., Лотарева Т. В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся// ИЯШ, 1997. № 6. С. 7-32.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Марлыева Огулкейик Тачмырадовна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Методика формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка предусматривает три основных линии [1]:

1. Обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, относящихся к тематике духовно-нравственных ценностей, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе.

2. Уточнение словаря – наполнение содержанием тех слов, которые усвоены обучающимися не вполне точно: уточнение их значений путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений и т. п.; усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах.

3. Активизация словаря. Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ, в изложение и сочинение, в качестве названия которого выступает существительное с нравственной тематикой (дружба, справедливость, честность, добро, зло, мудрость, мужество, воспитанность, милосердие, честь, долг, счастье и др.).

С целью изучения состояния сформированности духовно-нравственных ценностей у младших школьников проведено исследование. В исследовании приняли участие два 4-х класса: 4 «А» и 4 «Б» с количеством учащихся в каждом по 25 человек.

При изучении состояния сформированности духовно-нравственных ценностей у обучающихся использовали 4 методики, позволяющие рассмотреть данное состояние и дальнейшую динамику их формирования в процессе организации лексической работы на уроках русского языка.

Диагностика состояния сформированности духовно-нравственных ценностей позволяет сделать дальнейший прогноз в области работы по формированию указанных ценностей у младших школьников в процессе лексической работы, контролировать и корректировать, проводить оценку результатов педагогической деятельности.

Экспериментальное исследование включало три этапа:

Констатирующий этап – выбор базы исследования, испытуемых, диагностических методик, выявление уровня представлений о духовно-нравственных ценностях у младших школьников.

Формирующий этап – разработка и реализация методики формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка.

Контрольный этап – повторная диагностика уровня представлений о сформированности духовно-нравственных ценностей у младших школьников, выявления эффективности проведённой работы путём сравнения результатов контрольной и экспериментальной группы.

Методика № 1: Диагностика отношения к жизненным ценностям.

Методика № 2: Диагностика духовно-нравственной мотивации.

Методика № 3: Диагностика духовно-нравственной самооценки.

Методика № 4: Изучение категориальной структуры духовно-нравственных ценностей.

Для определения состояния духовно-нравственных ценностей младшим школьникам нужно было объяснить, представленные им категории и слова [2].

Без особого труда младшие школьники дали объяснения таким понятиям, как «зло», «добро», «дружба», «долг», гораздо более трудным для них стало понятия «милосердия» и «мудрости».

При раскрытии смысла такой духовно-нравственной ценности, как «дружба» младшие школьники отмечали, что это, когда «люди дружат», «между ними дружба». Конкретные описания понятия дружбы, проявления дружбы озвучивались крайне редко. Такая конкретика описывалась детьми как то, когда «всегда вместе», «не ругаются, не ссорятся», «друг друга понимают», «всегда друг за друга», «всегда помогают друг другу», «играют всегда вместе», «никогда не дерутся» [2].

Достаточно часто младшими школьниками давалась только эмоциональная оценка духовно-нравственным ценностям, они говорили: «это весело», «это хорошо» и т.д.

При толковании младшими школьниками такой ценности как «зло» выделились 3 группы ответов. К первой, наиболее многочисленной группе, относятся ответы, связанные с действием: «когда убивают», «когда бьют», «если кто-то делает что-то плохое», «если дерутся».

Вторую группу ответов представляют характеристики других людей: «злой человек», «плохой человек», либо самого себя: «когда я злюсь», «когда я плохой».

В третьей группе представлена только эмоциональная оценка: «это плохо».

Определив особенности состояния духовно-нравственных ценностей у младших школьников, выявили определенные недостатки. В соответствии с задачами исследования были внедрены на практике следующие методы и формы лексической работы в процессе формирования у младших школьников духовно-нравственных ценностей [2].

1. Близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей лексики и фразеологии оригинала.

2. Рассказы по наблюдениям, по картинкам и иные сочинения различных типов с использованием так называемых «опорных» слов (заданных для обязательного употребления), в качестве названия которых выступает существительное с нравственной тематикой (дружба, справедливость, честность, добро, зло, мудрость, мужество, воспитанность, милосердие, честь, долг, счастье и др.).

Что такое добро и зло?
Что вы думаете о честности?
О милосердии? и пр.

К началу проведения эксперимента у большинства испытуемых лексические знания и умения (определение семантики слова, противопоставленности значений слов, умение правильно подбирать к словам синонимы и антонимы, осознавать взаимосвязь лексических отношений) определялись как недостаточно сформированные. Невысоким был и уровень сформированности у младших школьников духовно-нравственных ценностей, поскольку в этом направлении не проводилось специально организованной работы.

К концу контрольного эксперимента дети смогли без труда объяснить не только уже доступные им понятия зла, добра, дружбы, свободы, но и более сложные для них понятия, такие как мудрость, счастье. Понятия умеренности и милосердия все еще являлись для многих сложными, однако количество детей, способных их объяснить, увеличилось.

Объяснения детей стали более подробными. Так, при объяснении умеренности, использовались следующие слова: «когда человек считает, что ему всего хватает», «когда не надо ничего лишнего» и т.д. Некоторыми детьми понятие счастье стало связываться с тем, что пережили они сами: «когда мы были с мамой на море, и я купался», «когда отпустили с урока, и можно играть с друзьями» и т.д.

В целом, можно отметить положительную динамику формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка.

Список литературы:

1. Анилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Анилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.
2. Данилов А. Я. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России: извлечения / А. Я. Данилов, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Народное образование. – 2010. - №1. – С. 39 -46

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Маширибов И.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Чтение является одним из четырёх видов речевой деятельности, необходимых при изучении иностранного языка. Это рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание написанного текста. Обучение чтению как виду речевой деятельности является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Этим и обусловлена актуальность данной темы.

Цель исследования – выявление методов и приемов, оптимизирующих процесс овладения чтением иностранных учащихся, разработка методики, которая позволит более эффективно повлиять на овладение чтением иностранных учащихся в аспекте преподавания русского языка как иностранного.

Чтение, как вид речевой деятельности, необходим при изучении иностранного языка, в данном случае русского языка как иностранного.

Работа по обучению чтению начинается с этапа формирования навыков техники чтения, чтения вслух и чтения про себя. Эта работа проводится в неразрывной связи с фонетическим аспектом языка: с постановкой произношения, усвоением ритмико-мелодических и интонационных моделей изучаемого языка [1].

Формирование навыков чтения происходит посредством работы над разными видами чтения. Соответственно коммуникативным потребностям Крючкова и многие другие специалисты выделяют следующие виды чтения:

Просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее.

Наряду с вышеуказанными, существуют и другие классификации чтения. В обучении иностранным языкам Крючкова различает следующие виды чтения:

- По форме – чтение вслух и про себя.
- По психологической установке – аналитическое и синтетическое чтение.
- По степени участия родного языка в понимании текста – беспереводное и переводное чтение.
- По степени помощи учащемуся – подготовленное и неподготовленное чтение.
- По форме организации учебной работы – индивидуальное, фронтальное, классное и домашнее чтение.
- По социолингвистической направленности – лингвострановедческое чтение.

У чтения, как вида деятельности выделяются четыре стороны:

- 1) правильность чтения – чтение без искажений;
- 2) сознательность чтения – понимание учащихся фактического содержания читаемого текста;
- 3) беглость чтения – определенное количество слов, произносимых в минуту при чтении;
- 4) выразительность чтения – умение действовать словом в процессе чтения, а также соответствовать содержанию [2].

Для успешного прохождения процесса обучения чтению в рамках изучения русского языка как иностранного необходима специально разработанная методика, включающая комплекс упражнений, характерных для определенного этапа обучения и тщательно подобранный учебный материал, учитывающий уровень владения языком, а также цели, средства, форму обучения и т.д.

Предлагаемая нами методика обучения чтению обладает следующими признаками:

- Содержит комплекс упражнений, включающих предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения с выходом в письменную и устную речь.
- Включает комплекс упражнений на изучающее чтение: на прогнозирование, осознание и осмысление информации прочитанного текста, а также задания на усвоение лексико-грамматического материала.

Учебный материал для чтения подбирался с учетом возрастных особенностей, уровня образования, уровня владения иностранным языком. Тексты отвечают познавательным, образовательным и воспитательным интересам учащихся, сообщать культурные сведения о стране изучаемого языка, прививать любовь к чтению как приятному и полезному времяпровождению. Для лучшего усвоения информации подбирались небольшие по объему тексты. Если текст переводной или дается в качестве домашнего задания, то он не содержит сложных грамматических, синтаксических конструкций, незнакомые или малоупотребительные слова и выражения обсуждались с учителем.

Для проверки целесообразности и эффективности разработанной методики по обучению школьников чтению был поставлен обучающий эксперимент. Цель эксперимента состоял в том, чтобы: 1) установить эффективность методики в обучении школьников чтению; 2) установить объем и уровень понимания учащимися материала по чтению.

В конце обучения был проведен итоговый срез, цель которого было определение *качества чтения учащихся: способа чтения, правильности, темпа, выразительности.*

В результате специально организованного обучения чтению на уроках русского языка как иностранного значительно повысились речевые возможности учащихся, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к чтению.

Список литературы:

1. Березовская Я. Л., Шарафутдинова О. И. Русский язык как иностранный: Чтение: учебное пособие. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. 135 с.
2. Крючкова Л.С, Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. Флинта: Наука, 2009, 480 с. (Русский как иностранный).

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Машерипова С.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Актуальность исследования. Сказка, как известно, один из самых древних жанров народного творчества. Многие поколения учили и воспитывали детей при помощи сказок. Сказка учит ребёнка жить, даёт ему веру в справедливость и победу добра над злом, делает его оптимистичным. За вымыслом скрыты настоящие человеческие взаимоотношения. На их восприятии строится воспитательное значение сказки. Среди других жанров устного творчества (сказы, предания, легенды, былины и др.) сказке отведено особенное место. Её издавна считали не только наиболее распространённым жанром, но и очень любимым детьми разных возрастов. Сказки помогали в эстетическом и нравственном воспитании детей.

Цель исследования: разработать методику использования сказок как дидактического материала на занятиях русского языка как иностранного.

Огромный мир сказок представлен народными и литературными – авторскими произведениями. Среди них – волшебные, бытовые, сказки о животных.

В русских народных сказках часто можно встретить эпитеты, метафоры. Они меняют саму эмоциональную окраску («золоченая карета», «красное солнце», «ясный месяц», «могучие плечи»). Вместе с этим встречаются метафорические эпитеты («сахарные уста», «живая/мертвая вода») и постоянные эпитеты (добрый конь; серый волк; красная девица; добрый молодец), а также фразеологизмы (пир на весь мир; идти куда глаза глядят; буйну голову повесил; ни в сказке сказать, ни пером описать; скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается; долго ли, коротко ли...).

Часто в русских сказках определение ставится после определяемого слова, что делает их особенно напевными: *сыновья мои милые; солнце красное; красавица писаная...*

Языку сказок характерно использование имен существительных и имен прилагательных с разными суффиксами, которые придают им уменьшительно-ласкательное значение: маленьк-ий, брат-ец, петуш-ок, солн-ышк-о... Всё это создаёт плавность и напевность и эмоциональность изложения.

Сказки показывают всё богатство речи народа. Использование разных оборотов речи помогает достигнуть особенной выразительности повествования.

Для того, чтобы показать эмоциональное состояние персонажей используются междометья («Ах, Иван-царевич, что же ты наделал!»).

Можно заметить, что в сказках иногда предложения строятся без союзов, этим достигается эффект динамичности, быстроты происходящих действий или событий («Все гости переполошились, повскакали со своих мест», «Стали гости есть, пить, веселиться», «Как встали гости из-за стола, заиграла музыка, начались пляски»). Союзы не включаются в предложения для увеличения экспрессивности.

В репликах персонажей показаны характерные черты лексики разговорного стиля. Также можно встретить много устаревших слов, архаизмов (*горница*), просторечий и разговорной лексики (*тужить, кликать, пособить, мудреный, пляски, кособокий*). Они представляют собой важнейший компонент лексики живой разговорной речи носителей литературного языка. Использование

просторечных слов даёт оттенок шутливости, иронии. Их используют в сказках как выразительные, экспрессивные синонимы слов нейтральной лексики.

В сказках любой нации общечеловеческие проблемы и идеи приобретают специфическое выражение.

В русских народных сказках показаны конкретные общественные взаимоотношения, представлены уклад жизни людей, его быт, мораль, убеждения, русский ум, показана особенность русского языка – все то, что делает сказку национально-самобытной и неповторимой [2].

В ходе опытно-экспериментальной проверки была подтверждена выдвинутая ранее гипотеза о том, что, если на уроках русского языка как иностранного использовать разнообразные приёмы работы с народной сказкой, то процесс обучения будет наиболее эффективным.

Эксперимент показал, что самым эффективным приемом работы над сказкой является «Чтение по ролям».

Работа над текстом сказки на практических занятиях по русскому языку как иностранному дает широкие возможности для взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму; вовлекает учащихся в деятельность, связанную с постижением смысла текста, представляет собой обучение самостоятельному смысловому восприятию текстов в процессе чтения.

2) В методических разработках моделей занятий изучаемая тема разделена нами на отдельные уроки, поскольку объём материала, который может быть дан за 2 часа, различается по ряду объективных причин:

- объём сказки;
- задачи урока;
- уровень учащихся и т.д.

3) В результате целесообразно разделить урок на две логические единицы (части). Первая часть посвящена изучению лексико-грамматического материала по изучаемой теме, вторая часть направлена на работу с текстом [1].

О лексико-грамматических и культурно-страноведческих возможностях русской народной сказки можно говорить бесконечно. Важно подчеркнуть, что работа с текстами сказок не должна носить эпизодический характер: необходимо предлагать читать и рассказывать все новые и новые для обучаемых сказки. В нашем случае, процесс познания народной сказки – обоюдный: преподаватель предлагает иностранным обучающимся познакомиться с русским фольклором, а они, в свою очередь, рассказывают свои сказки, причем, чтобы получилось успешно, им необходимо прежде перевести их на русский язык.

Список литературы:

1. Филиппова, Л.В. Сказка как источник творчества детей/Л.В. Филиппова, Ю.В. Филлипов, И.Н. Кольцова, А.М. Фирсова. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 288 с
2. Пропп, В.Я. Русская сказка/ В.Я. Пропп. - М.: Просвещение, 2000. 321с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

*Мередова Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Актуальность поиска новых методик обучения диалогической речи посредством аудиовизуальных материалов обусловлена, с одной стороны, требованиями к уровню овладения диалогической речью в школе, с одной стороны, и сложностью, и трудоемкостью при подборе и разработке заданий, с другой стороны. Успешная реализация уроков при помощи аудиовизуальных средств требует высокой квалификации учителя, так как во многих учебно-методических

комплексах не предусмотрена работа с ними, поэтому возникает необходимость рационально отобрать материалы и выделить и распределить время в ходе урока. Отсутствие методического сопровождения для использования аудио- и видеоматериалов на уроках русского языка как иностранного объясняет трудности, возникающие у учителей при использовании аудиовизуальных материалов в качестве опоры для обучения диалогической речи, и определяет необходимость теоретического и практического исследования в данной области.

Цель исследования - теоретически обосновать и практически апробировать методику обучения диалогической речи посредством аудиовизуальных материалов на занятиях русским языком как иностранным.

Обучение диалогической речи в рамках установленных современных стандартов образования становится неотъемлемой частью языковой подготовки иностранных обучаемых на занятиях по русскому языку как иностранному, так как профессиональная деятельность специалистов разного профиля в большинстве случаев непосредственно связана с умением решать в определенной ситуации общения те или иные коммуникативные задачи. К тому же на данный момент на рынке труда сложились такие условия, когда востребованными оказываются специалисты, чья профессиональная компетентность в значительной степени зависит от умения эффективно общаться. Не случайно, что к выпускникам школ предъявляются требования, которые связываются с глубоким пониманием принципов общения, умением в совершенстве владеть всеми видами речевой деятельности и квалифицированно вести беседу.

Понятие аудиовизуального подхода к обучению иностранным языкам возникло в середине двадцатого века и сразу же привлекло к себе интерес, это обусловлено тем, что оно открывает новые возможности в преподавании русского языка как иностранного. Данный подход является одним из самых эффективных и интересных, так как помимо самого текста обучающийся видит реальную ситуацию общения.

К аудиовизуальным средствам обучения (АВСО) в методике преподавания иностранных языков относят учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации. Они классифицируются на три группы: визуальные (зрительные): натуральные (предметы, действия); художественно-изобразительные (учебные рисунки, репродукции произведений живописи, слайды, диафильмы, фотографии, географические карты); графические (таблицы, схемы рисунки, таблицы, схемы) [3].

Актуальность исследования так же обусловлена рядом факторов:

- 1) развитием процессов социальной коммуникации, в которых наиболее значимыми становится умение общаться при помощи технических средств;
- 2) попытками адаптировать созданные ранее модели обучения русскому языку как иностранному к развитию современных информационных условий;
- 3) увеличением во всём мире интереса к медиапедагогике.

Среди исследований особенно ценными для нас являются работы ученых, рассматривающих цель медиаобразования в плане использования аудиовизуальных средств обучения в учебном процессе, разрабатывающих образовательные программы, методики, модели использования экранных искусств (Г.Г. Городилова, Н.Б. Кирилова, Г.И. Кутузова, Х.М. Фазилянова, А.В. Федоров и др.).

Проведенный анализ научной литературы и педагогической практики позволяет сделать вывод, что в исследовании использования аудиовизуальных средств в процессе обучения русскому языку как иностранному сделано немало. Однако до сих пор не разработана методика формирования коммуникативной компетенции иностранных обучаемых с помощью аудиовизуальных средств при обучении русскому языку, не определены условия эффективности в работе над словом, методы и приемы этой работы, которые отвечали бы этническим и психологическим особенностям разных групп иностранцев.

Выдвигаются такие возможности аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку: интенсификация учебного процесса, увеличение эффективности усвоения лингвострановедческих аспектов, невербальных способов выражения, характерных для носителей языка, наглядность и убедительность учебного процесса, отображение реальной ситуации общения

носителей языка, частичная компенсация отсутствия естественной языковой среды на всех этапах обучения. Аудиовизуальные средства создают на занятии объективную действительность, стимулируют речевую деятельность обучаемых. Поддерживая живое общение, заменяя некоторые аспекты деятельности педагога, они призваны сделать самого учащегося активным участником процесса обучения языку, разбудить его коммуникативную активность, привлечь к речевой деятельности, включить в непосредственный акт общения для решения жизненно важных проблем, возникающих в ходе коммуникации [1].

Экспериментальная проверка использования различных аудиовизуальных материалов при обучении диалогической речи на занятиях по РКИ показала, что обучение с помощью аудио и видео должно подчиняться решению задач, возникающих в процессе обучения, и основываться на общих психолого-методических закономерностях процесса усвоения иноязычной речи. Наиболее оправданы занятия, учитывающие требования методики и специфику видео при постоянном доминировании методического компонента.

Основное внимание при работе над словом уделяется тексту сопровождения: определяется цель, задаётся лексико-грамматическая тема, строго отбирается лексический минимум, набор моделей. Целью занятий по русскому языку как иностранному с использованием аудиовизуальных материалов является развитие умений во всех видах речевой деятельности, а особенно в аудировании и говорении.

Система упражнений для работы с аудиовизуальными текстами зависит от целевых установок (понимание, воспроизведение, свободное говорение) и отражает реально существующие в учебной деятельности обучаемых навыки и умения, создаёт проблемную ситуацию, активизирует речевую деятельность. Не зависимо от целевой установки структура занятия с использованием аудиовизуальных средств обучения включает три этапа:

- 1) этап предварительного снятия языковых и понятийных трудностей;
- 2) демонстрация фильма и развитие умения восприятия аудио- и видеoinформации;
- 3) развитие умений во всех видах речевой деятельности. Систематически работая с аудиовизуальными материалами по предложенной методике, обучаемые адаптируются к такому виду проведения занятий, тем самым создаются предпосылки для преимущества в работе с видео на всех этапах обучения.

Использование аудиовизуальных средств на занятиях с иностранцами – важная составляющая методики обучения РКИ, поскольку представляет собой одно из средств оптимизации и мотивации учебного процесса; позволяет установить психологически комфортную атмосферу на занятии, активируя речемыслительную деятельность, положительно влияет на качество усвоения учебного материала; формирует толерантное отношение к иноязычной культуре. Презентационный материал с использованием картин, иллюстраций и фотографий, русские фильмы и песни погружают иностранных студентов в языковую среду, дают наглядное представление о том, как жили или живут русские люди, каковы их ценности и устремления, каковы их жизненные принципы и чем они обусловлены [2].

В результате проведенной работы мы можем сказать, что использование аудиовизуальных средств на уроках по РКИ помогает иностранному обучающемуся наиболее глубоко оценить коммуникативную ситуацию и проработать все аспекты речи.

Список литературы:

1. Абдрахманова И.Э. Методика работы над словом на аудиовизуальных занятиях русским языком как иностранным // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2009. № 4. С. 93–99.
2. Игнатъев О.В. Речь в кино и средства выразительности при изучении русского языка иностранными учащимися // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сборник материалов международной научно-практической конференции. М., 2010. Т. 2. С. 3–7.

3. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: организация учебных диалогов // Русский язык в школе. 2009. № 5. С. 3-10.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ 2 КЛАССА)

Мечиева Е.Ю.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Перед начальной школой в условиях реализации ФГОС второго поколения ставится задача формирования фундаментальных научных знаний, предметных компетенций, составляющих основу подготовки учащихся к их применению в дальнейшем.

Высокая проблемность обучения математике в средней школе – на сегодняшний день факт общеизвестный. Главные причины хронически тяжёлой обучаемости школьников математике – невысокий уровень пространственного воображения и пространственного мышления обучающихся, слабое развитие логического аппарата. Поэтому, одной из важных задач школы является стимулирование роста умственных способностей ребенка путем передачи учащимся не только эмпирических знаний и практических умений, но и «высоких» форм общественного сознания, к числу которых относятся научные понятия. Своеобразие учебной деятельности заключается в том, что в процессе ее происходит усвоение учащимися теоретических знаний, возникновение и развитие такого психического новообразования младшего школьного возраста, как теоретическое мышление. Вопрос о понятиях является традиционным при исследовании понятийного мышления. Это связано с тем, что понятие является одной из познавательных форм, характерной именно для интеллектуальной деятельности человека, которую нередко определяют, как понятийное отражение действительности.

Вопрос о возрасте, наиболее благоприятном для эффективного развития теоретического мышления, решается не столь единодушно. Корни проблемы, встающей перед учителями старших классов при изучении математике, следует искать в начальной школе.

Вопросы методики формирования математических понятий в на начальной ступени обучения рассматривали такие ученые, как А.М. Пышкало, Ю.М. Колягин, Н.Б. Истомина, А.М. Астряб, Л.П. Стойлова, Д.Б. Эльконин, Э.И. Александрова и многие другие.

Обязательным моментом формирования математических понятий, является рассмотрение происхождения и смысла понятия. Однако эта сторона математического образования учащихся начальной школы в настоящее время представлена в крайне малой степени. На наш взгляд, существует противоречие между необходимостью формирования понятийно-терминологического аппарата у младших школьников и недостаточной практической разработанностью конкретных методических аспектов по развитию метапредметных и предметных компетенций при определении и грамотном использовании математических понятий в начальной школе.

Выбранная тема исследования практически значима, так как связана с повышением уровня математической культуры у младших школьников. Таким образом, можно говорить об актуальности выбранной темы исследования.

Объектом исследования является процесс обучения математики в начальных классах.

Предмет исследования: формирование понятийного аппарата у второклассников в условиях компетентностной модели обучения.

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать наиболее эффективные для младших школьников способы определения и условия формирования математических понятий.

Гипотеза. Если при изучении математических понятий во втором классе наряду с остенсивными и контекстуальными способами определения математических понятий использовать

родо-видовой и генетический, то это будет способствовать более прочному формированию понятийного аппарата у второклассников.

Теоретической основой исследования стали:

5. теории мышления (Д.Б. Эльконина, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, В.В. Давыдова и др.);

6. теоретические положения компетентностного подхода в образовании (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Л.В. Трубайчук);

7. теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина;

8. системно-комплексный подход к развитию мыслительных операций в начальной школе (А. Н. Леонтьев, В.С. Шардаков, Н.И. Гребцова и др.), интеллектуальных умений (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н. А. Менчинская, А.Е. Вохмянина и др.), приемов умственной деятельности (А.З. Зак, Л.М. Фридман и др.);

9. теория и методика начального обучения математики (М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, А.А. Столяр, А.В. Белошистая)

Базой для исследования выступила МБОУ СОШ № 3, г. Майкоп. Выборку исследования составили учащиеся второго класса. Общий объем выборки - 24 ученика.

В основе усвоения учащимися математических понятий лежат логические приемы умственных действий (анализ, синтез, обобщение, сравнения, классификации).

Установлено, что на начальной ступени обучения возможно расширение способов определения математических понятий. Наряду с нестрогими определениями (остенсивными и контекстуальными) учащимся начальной школы доступны строгие определения (родо-видовой и генетический).

В процессе формирования понятийного аппарата у учащихся развиваются коммуникативные, учебно-познавательные, информационные компетенции.

В рамках нашего исследования на этапе опытно-экспериментальной работы отобраны психодиагностические методы исследования; проведено эмпирическое исследование по формированию понятийного аппарата у младших школьников. Для проверки гипотезы и реализации поставленной цели была организована экспериментальная работа на базе МБОУ СОШ № 3 г. Майкоп. Наше исследование проводится с сентября 2022 года. Педагогический эксперимент включает три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Результаты эксперимента позволяют сделать следующие выводы:

1. Уровни сформированности остенсивного и контекстуального способов определения математических понятий достаточно высоки у учащихся второго класса.

2. Одним из условий для формирования понятийно-терминологического аппарата у детей данного возраста является развитие логического мышления в процессе учебной деятельности, о чем позволяет говорить выявленная взаимосвязь при сопоставлении уровней сформированности начальных математических понятий и представлений и уровней сформированности логического мышления.

3. Апробация заданий математического характера, направленных на различные способы определения математических понятий показала, что родо-видовой и генетический способы определения являются доступными для младших школьников.

4. Таким образом, концентрическое расширение способов определения понятий (от остенсивного до генетического) позволит ребенку не только ориентироваться в самом понятии, лучше усвоить свойства данного понятия, но и улучшить способность учащегося самостоятельно определять новые понятия, делать логические выводы на основании уже изученного.

5. Наблюдается положительная динамика по всем выделенным характеристикам успешности обучения: коэффициент качества знаний увеличился на 8%, коэффициент успеваемости увеличился на 34%, средняя балловая оценка на 0,7 балла.

Таким образом, все намеченные задачи исследования решены в полном объеме, цель достигнута - выявлены и теоретически обоснованы наиболее эффективные для младших школьников способы определения и условия формирования математических понятий.

В ходе проведения исследования доказана гипотеза, о том, что, если при изучении математических понятий во втором классе наряду с остенсивными и контекстуальными способами определения математических понятий использовать родо-видовой и генетический, то это будет способствовать более прочному формированию понятийного аппарата у второклассников.

Список литературы:

1. Богданович М.В. Определение математических понятий // Начальная школа / М.В. Богданович. 2021. – № 4.
2. Буркова Л.Л. Методические рекомендации по формированию понятийного аппарата при изучении геометрии в начальных классах / Л.Л. Буркова, Е.Г. Саул. – Майкоп.: Аякс, 2015. – 48 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: 2009. – 352с.
4. Демидова Т.Е. Математика. Учебник. 2-й класс. В 3-х частях / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких – М., 2021.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Мухаммедова Алтын,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современной школе главнейшая задача обучения русскому языку младших школьников - формирование орфографической грамотности. Она является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении.

Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Ее основы закладываются в начальных классах. Здесь, на самых ранних ступенях обучения, есть своя специфика, которая определяется, во-первых, возрастом детей, а во-вторых, почти полным отсутствием у них теоретических знаний по языку. [1]

Методика обучения орфографии не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости. Изучение состояния орфографической зоркости учащихся начальных классов показало, что процент видения орфограмм младшими школьниками низок.

С самых первых дней пребывания ребенка в школе учителю нужно ставить перед собой задачу — научить детей осознавать наличие орфограмм в слове. Умение видеть орфограммы, ставить орфографические задачи называется орфографической зоркостью. С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость — это умение оценивать каждый звук в слове. Умение ставить орфографические задачи должно формироваться целенаправленно. Выделяются два пути решения данной проблемы: орфографическая зоркость развивается на интуитивной основе; умение обнаружить орфограмму развивается на теоретической основе в результате целенаправленных упражнений, выполняя которые обучающиеся обращают внимание на фонетические условия. [2]

Формирование орфографической зоркости в начальной школе должно отвечать ряду условий: высокий научный уровень преподавания орфографии; связь между формированием орфографической зоркости и развитием речи; знание орфографических правил; знание схемы применения правил и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил; упражнения, отрабатывающие умения применять орфографические правила. Важным основанием формирования орфографической зоркости является использование эффективных

приемов совершенствования орфографической зоркости, вариантность дидактического материала, подобранного с учетом типичных затруднений обучающихся в применении орфографических правил. [3]

По теме выпускной квалификационной работы было проведено исследование, с целью проверки уровня сформированности орфографической зоркости учащихся 3 классов.

В ходе констатирующего эксперимента в обоих классах был проведен диктант с грамматическими заданиями. Результаты показали, что основными ошибками учащихся обоих классов являются безударные гласные, удвоенные и парные согласные. Так же результаты показали, что уровни орфографической зоркости учащихся 3 классов примерно одинаковы.

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальном классе был реализован комплекс упражнений, направленный на формирование орфографической зоркости. В комплекс упражнений входили как традиционные, так и современные упражнения по формированию орфографической зоркости: различные виды списывания, диктанты, игровые технологии, нетрадиционные упражнения.

На этапе контрольного эксперимента была выявлена динамика формирования орфографической зоркости учащихся 3 класса. С этой целью в экспериментальном и контрольном классах было проведено тестирование и итоговый диктант. Результаты показали, что у учащихся экспериментального класса уровень орфографической зоркости значительно улучшился, преобладали высокий и средний уровни, учащихся с низким уровнем орфографической зоркости значительно снизилось. А в контрольном классе уровень орфографической зоркости почти не изменился. Для сравнения, на констатирующем этапе эксперимента у учащихся экспериментального класса низкий уровень орфографической зоркости был 31,4%, а на контрольном – снизился до 14,2% (5 учащихся).

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что формированию орфографической зоркости способствует систематическое и планомерное проведение работы, применение традиционных и эффективных современных приемов формирования орфографической зоркости. Так же стоит отметить, что для получения более значимых результатов, работа должна продолжаться.

Таким образом, подтвердилась гипотеза, в соответствии с которой комплекс специальных упражнений и уроков, посвященных развитию орфографической зоркости, будет способствовать ее формированию и, соответственно, повышению орфографической грамотности младших школьников.

Список литературы:

1. Арсентьева, М.О. О развитии орфографической зоркости младших школьников / М.О. Арсентьева // Начальная школа, 2015. №4 — 28 с.
2. Арямова, О.С. Обучение решению орфографических задач / О.С. Арямова // Начальная школа, 2009. №4 — 17 с.
3. Козина, А.Н. Развитие орфографической зоркости у младших школьников / А.Н. Козина — [Электронный ресурс] — Режим доступа: [http:// moluch.ru/arhive/77/13291/](http://moluch.ru/archive/77/13291/).

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Мухамметаманов Бабамырат Шатлыкович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Основной функцией начальной школы является формирование не только интеллектуальных, но и коммуникативных свойств учащихся, способности к активно-деятельной взаимосвязи с

окружающим миром с учетом требований благородства, морали, вежливости. Поэтому целенаправленную педагогическую работу по формированию культуры речевого поведения нужно начинать именно на этом возрастном этапе развития личности.

Культура речевого поведения человека представляет собой многоплановое явление. Она включает несколько компонентов, среди которых основное значение имеют [1]:

а) культура речевого этикета — «микросистема национально специфических вербальных единиц, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности...» (Н.И. Формановская, А.А. Акишина,); б) культура мышления — процесса формирования и решения мыслительных, коммуникативных задач; в) культура языка как упорядоченности в индивидуальном опыте системы фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли; г) культура речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения; д) культура соматической (телесной) коммуникации (И.Н. Горелов, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) как совокупности всех невербальных средств (жест, мимика, пантомима) (Ж.Э. Амбарцумова).

Речевое поведение – это выбор языкового кода, который проявляется через речевую деятельность или социально мотивированные изменения в языковом сознании отдельного носителя или языковой группы и обусловленный системой взаимосвязанных социальных, правовых, психологических и социокультурных факторов, которые являются определяющими в отношении речь и человек, язык и сообщество, язык и общество. Компоненты, которые содержит речевое поведение можно разделить на 2 группы: вербальные и невербальные [1].

Речевое поведение можно определить как систему языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения. Элементы и формулы этой системы могут быть реализованы на разных языковых уровнях [1]:

На уровне лексики и фразеологии: специальные слова, устойчивые выражения, формы обращения (*спасибо, извините, здравствуйте, товарищи т.п.*).

На грамматическом уровне: для вежливого обращения использование множественного числа и вопросительных предложений вместо повелительных (*Вы не скажете, как пройти...*).

На стилистическом уровне: соблюдение качеств хорошей речи (*правильность, точность, богатство, уместность и т.д.*).

На интонационном уровне: использование спокойной интонации даже при выражении требования, недовольства, раздражения.

На уровне орфоэпии: использование полных форм слов: *здравствуйте вместо здрасте, пожалуйста вместо пожалста и т.д.*

На организационно-коммуникативном уровне: внимательно слушать и не перебивать, не вмешиваться в чужой разговор.

Анализ действующих программ и учебников, методических пособий по русскому языку для начальной школы, показал, что: в действующих программах либо не содержится никаких сведений о речевом поведении, либо эти сведения очень малы; в учебниках представлено недостаточное количество упражнений для формирования речевого поведения учащихся; учитель начальных классов не располагает научно-обоснованной системой работы по формированию речевого поведения младших школьников; не изучен активный словарный запас этикетных формул учащихся.

Проведенное исследование включало 3 серии эксперимента: констатирующая; обучающая; контрольная.

Для того, чтобы успешно организовать исследовательскую работу, нам необходимо было: - сравнить эффективность разных методик в обучении младших школьников речевому поведению;

- установить объем и уровень умения практически применять формулы речевого этикета младшими школьниками в собственной речи;

- повысить уровень знаний и практических умений и навыков в области речевого поведения.

Для исследования уровня культуры речевого поведения младших школьников были выбраны критерии ее оценки, а именно: 1) вербальные (речевой этикет); 2) невербальные (интонация, жесты и мимика).

За каждый из показателей можно получить 0-2 балла. Максимально достижимое количество баллов по итогам диагностики шести показателей составляло 12 баллов. С целью интерпретации результатов и дифференциации системы оценивания мы выделили 3 уровня культуры речевого поведения младших школьников:

Высокий уровень – 9-12 баллов;

Средний уровень – 5-8 баллов;

Низкий уровень – 0-4 баллов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить недостаточный уровень сформированности культуры речевого поведения у младших школьников.

На формирующем этапе мы разработали комплекс упражнений, направленный на повышение уровня культуры речевого поведения младших школьников. При составлении комплекса упражнений мы выделили 4 вида речевых ситуаций, в которых у ребенка могут возникнуть трудности и неуместность речевого поведения.

В первой группе находятся ситуации, которые относятся к речевому поведению в семье; во второй – речевое поведение в школе на перемене; в третьей речевое поведение в театре; и в четвертой – речевое поведение в музее.

Подводя итоги можно отметить, что в экспериментальном классе общее количество учеников, повысивших свой уровень, составило 19 человек, тогда как в контрольном классе – 8 человек. Это указывает на эффективность проведенной работы на формирующем этапе и подобранных упражнений.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что экспериментальные классы владеют большим запасом знаний, умений и навыков по речевому этикету, уместно используют формулы речевого этикета, по сравнению с учащимися контрольных классов.

Исходя из результатов, полученных на примере Экспериментального Класса, можно сделать вывод, что предложенная система работы является эффективной и может быть использована учителями начальных классов в своей практике.

Список литературы:

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. М.: Знание, 1987. 231 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Мухамметгылыджова Акнур Язгельдыевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических
наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Процесс формирования у обучающихся младших классов ценностного отношения к русскому языку необходимо рассматривать как приоритетную задачу современного состояния методической науки и практики обучения русскому языку.

Методологической наукой родной язык рассматривается как главная духовная ценность народа и основа формирования у обучающихся ценностного отношения к миру, человеку, природе, искусству и к самому языку. Познание русского языка как национального достояния способствует созданию условий для формирования у учащихся общечеловеческих культурных ценностей.

Необходимо признать, что на сегодняшний день обучающимся остро необходимо формирование ценностного отношения к русскому языку и у современного учителя есть возможность удовлетворить эту потребность и он должен это сделать, поскольку русский язык связывает детей с русским народом, русской историей, русской культурой, давая возможность стать полноправным и достойным членом современного общества.

Формирование ценностного отношения к русскому языку в соответствии с Программой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся необходимо рассматривать как одну из задач в сфере формирования социальной культуры, войти в содержание воспитания гражданственности и патриотизма.

Необходимость формирования ценностного отношения к родному языку подчеркнута в п. 11.1 ФГОС НОО: «Воспитание ценностного отношения к родному языку как хранителю культуры, включение в культурно-языковое поле своего народа, формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания» [1, с. 10].

При этом необходимо отметить, что формированию ценностного отношения к русскому языку уделяется недостаточное внимание. Многими педагогами признается значимость данного направления работы, но в реальной практической деятельности основное внимание сосредоточено на формировании у обучающихся специфических для русского языка комплекса знаний и умений. На это обращено внимание Л.В. Куликовой, З.М. Магияровой, Г.Л. Русаковой, В.Г. Чепикова и др.

Вместе с тем в существующих исследованиях, которые рассматривают вопросы формирования ценностного отношения к родному языку у младших школьников, предложено не систему его изучения в начальной школе, а частные компоненты этого процесса: уроки русского языка (Г.Л. Русакова), внеклассное чтение (Е.Л. Николаева), развитие связной речи (З.М. Магиярова), изучение детской литературы (А.М. Гасанов, Г.А. Гучене).

Характер преподавания в начальной школе не всегда способствует формированию у обучающихся ценностного отношения к русскому языку. Практика показывает, что интерес младших школьников к получению знаний, с которыми они приходят в школу, в последующем очень часто снижается. Перенасыщение содержания программ по русскому языку разнообразными фонетическими, морфемными, синтаксическими разборами способствует уничтожению языкового чутья, природной восприимчивости ребенка к выразительности речи, его стремлению к языковому творчеству.

Таким образом, образовательный процесс в школе не всегда выступает достаточным условием формирования у обучающихся ценностного отношения к русскому языку, что обуславливает актуальность исследования по теме «Педагогические условия формирования у младших школьников ценностного отношения к русскому языку».

Язык является ведущим средством социально-культурной деятельности с учетом интересов каждого школьника. Эти интересы имеют для детей личностный смысл. Именно поэтому язык становится для ребенка важнейшим ценностным ориентиром в процессе осуществления различных видов деятельности и способствует совершенствованию и осознанию норм и функций языка и речи.

Формирование ценностных представлений о языке происходит прежде всего в процессе работы над лексикой и синтаксисом (текстами). В связи с этим необходимо создать организационно-методические условия для формирования у обучающихся представлений о функциях слова, предложения (текста) и языка в целом. Поэтому аксиологический подход в обучении русскому языку может быть реализован, если в процессе обучения происходит усваивание определенной информации культурологической направленности, овладении умениями осуществлять анализ и давать оценку слова и текста как единиц языка и речи.

Разработанные организационно-педагогические условия формирования у обучающихся ценностного отношения к русскому языку могут быть использованы учителями начальных классов при конструировании уроков русского языка, а также работниками образования при выявлении уровня сформированности ценностного отношения к русскому языку у младших школьников.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО УЧАЩИМИСЯ ИНОСТРАНЦАМИ

*Мухамметныязов Д.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Русский язык как иностранный занимает важное место в системе учебных предметов, так как он является не только объектом изучения, но и средством межнационального общения. В современном русском языке распределение существительных по родам основано, прежде всего, на формальном (морфологическом) признаке, вместе с тем для определения рода используются и другие приёмы: словообразовательный, орфографический, лексический, или смысловой.

Все слова в языке группируются в определённые лексико-грамматические классы в зависимости от ряда признаков. Эти классы называются частями речи. Центральное положение в системе частей речи русского языка занимает имя существительное. Значение этой части речи и её удельный вес определяются тем, что примерно половина всех корневых морфем русского языка входит в словообразовательный резерв имени существительного [2].

Целью нашей работы является теоретическое и методическое обоснование особенностей изучения имени существительного на уроках русского языка как иностранного.

Имя существительное было объектом изучения многих ученых, как русских, так и зарубежных. В отечественной лингвистике этой проблемной занимались такие видные филологи, как В.В. Виноградов, Н.С. Валгина, М.И. Фомина, Д.Э. Розенталь, М.Р. Львов и другие. В нашем исследовании мы опирались на работы этих авторов.

Для имен существительных характерны 4 **морфологические категории**: одушевленности-неодушевленности, рода, числа и падежа. Одушевленность-неодушевленность и род – это постоянные признаки существительных, число и падеж – переменные признаки [1].

Приступая к экспериментальной части исследования, мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) выявить, что учащиеся знают об имени существительном как о части речи;
- 2) определить, как понимают они родовую принадлежность существительных и распределяют существительные по родам;
- 5) установить, умеют ли учащиеся согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского, среднего рода и общего рода;
- б) познакомить школьников с лексико-стилистическими особенностями существительных общего рода.

Поставленные цели определили ход эксперимента. Он включал следующие цели:

- 1) определить уровень знаний учащихся об имени существительном как части речи;
- 2) выяснить, как распределяют существительные по родам; вызовет ли у них трудности классификация существительных общего рода; выявить, умеют ли согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского, среднего и общего рода.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что не все учащиеся владеют теоретическими сведениями об имени существительном как части речи, выделяя категорию рода как грамматический признак имени существительного; низкий уровень согласования прилагательных с существительными по родам; так же далеко не все учащиеся могут выделить и определить имена существительные общего рода.

Исходя из полученных результатов, целью формирующего этапа эксперимента было научить учащихся определять род имен существительных на основе морфологического, лексического и синтаксического способов; работать над умением согласовывать имена существительные с прилагательными и глаголами на основе верного определения родовой принадлежности; работать над усвоением лексико-грамматических особенностей существительных общего рода.

Для достижения поставленных целей мы разработали методику обучения категории рода, направленную на формирование у учащихся соответствующих умений.

Наиболее эффективными были следующие виды работы: работа над категорией рода на лексическом материале (подбор прилагательных к существительному, подбор синонимов, антонимов), использование рифмованных упражнений при изучении грамматического материала об именах существительных, использование загадок при изучении категории рода; использование метода проблемного обучения при усвоении категории рода.

Большой интерес вызвали задания типа:

1. *Списать пословицы, подчеркнуть имена существительные, противоположные по значению. Определить их род.*

- 1) Труд кормит, а лень портит.
- 2) Худой мир лучше доброй ссоры.
- 3) Герой умирает раз, а трус – тысячу раз.
- 4) Ученье – свет, а неученье – тьма.

2. *Скажите, каким местоимением можно заменить данные слова (ОН, ОНА, ОНО)?*

Рыба, молоко, студент, солнце, слово, кровать, вещь, площадь, рубашка, карандаш, подруга, аптека, небо, упражнение.

3. *Прочитай имена существительные. Какие из них называют мужчин, а какие женщин? Выпиши их в два столбика.*

Дедушка, мама, сестра, папа, бабушка, сын, брат, внучка, дядя, тетя, прадедушка, прабабушка, мужчина, женщина.

4. *Составь сочетания имен существительных со словами мой, моя, моё. Укажи род имен существительных.*

Свеча, озеро, друг, дочка, взгляд, вьюга, ружьё, яблоко, Андрюша, жилище, кроссворд.

Результаты контрольного среза доказали необходимость использования разработанной методики.

Список литературы:

1. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. Н. Имя существительное // Современный русский язык. - М.: Логос, 2008. - С. 155 – 190.
2. Мирецкий А. Л. Имя существительное: учебное пособие. - СПб., 2001. - 47 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Мухтарова Гулбахар Улашовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Актуальность проблемы формирования лингвистического мышления обучающихся-билингвов определяется, в первую очередь, учётом фактора психологического целеполагания обучения, который включает следующие основные аспекты [1]:

- когнитивный, или познавательный, предполагающий овладение различными видами знаний (знаниями о лингвистических понятиях, о лингвистических фактах, о лингвистических закономерностях, а также знаниями о способах деятельности и познавательными умениями);
- аффективный, предполагающий формирование интересов, установок, ценностей, убеждений, определяющих становление положительной мотивации процесса обучения.

Научная проблема исследования заключается в том, что вследствие отсутствия в школьной практике разработки многоаспектной типологии дидактического материала как средства

организации работы по формированию лингвистического мышления обучающихся-билингвов на уроках изучения грамматики русского языка, актуальность поисков путей решения проблемы формирования лингвистического мышления определяется, с одной стороны, значимостью проблемы, а с другой – недостаточной разработанностью как теории, так и практики её решения. Что и определило выбор темы исследования «Формирование лингвистического мышления обучающихся-билингвов в процессе изучения грамматики русского языка» [2].

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов:

I этап – констатирующий - выявления уровня сформированности лингвистического мышления обучающихся-билингвов и уровня владения грамматическими умениями, связанными с определением рода, падежа имени существительного, с выявлением отнесенности существительного к одному из склонений на основании родовой принадлежности, с определением спряжения, вида и временных форм глагола, с определением способа выражения главного и зависимого слова в словосочетании;

II этап – формирующий - разработка комплекса мероприятий, направленных на формирование лингвистического мышления обучающихся-билингвов на уроках изучения грамматики русского языка;

III этап – контрольный - итоговая диагностика уровня сформированности лингвистического мышления обучающихся.

В основу построения заданий были положены следующие объективные трудности в изучаемом грамматическом материале:

а) морфологический уровень: различение лексического и грамматического значения слова (4 кл.); определение спряжения глагола (4 кл.); обоснование причин образования простых сложных форм будущего времени глагола (4 кл.); различение однокоренных слов и форм слова (3-4 кл.); выявление особенностей склонения имён существительные (3-4 кл.); соотнесение форм времени, лица, рода глагола (3-4 кл.); спряжение глагола;

б) синтаксический уровень: определение способа выражения главного и зависимого слова в словосочетании (4 кл.).

Причем все обозначенные трудности грамматического материала находятся в сфере соприкосновения нескольких взаимосвязанных грамматических понятий, осознать которые ученик может только в их комплексе.

Следует отметить, что обучающиеся проявляли большой интерес к выполнению заданий, и многие из них справились с поставленной задачей. Однако почти у половины детей (43%) экспериментальной группы наблюдается низкий уровень лингвистического мышления. Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимо продолжить работу по формированию лингвистического мышления обучающихся на уроках изучения грамматики русского языка.

На формирующем этапе нами была разработана программа.

Цель программы – создание условий для формирования лингвистического мышления обучающихся на уроках изучения грамматики русского языка.

Задачи:

- развивать воображение, мышление и речь в процессе построения текста;
- формировать мотивацию к лингвистическому мышлению;
- учить осознанно строить речевое высказывание, выражать свои мысли, составлять устные монологические высказывания и письменные тексты;
- развивать связную устную и письменную речь;
- формировать познавательный интерес к русскому языку.

Результаты опытного обучения свидетельствуют о следующих изменениях, происшедших в сфере формирования лингвистического мышления обучающихся-билингвов:

- значительно повысился уровень осознанности владения школьниками лингвистическими знаниями и умениями, а также увеличился фонд действенных знаний, о чем свидетельствует возросшее количество доказательных рассуждений, включающих оперирование лингвистическими знаниями;

- закрепились многие специальные умения, связанные с осуществлением логико-лингвистических операций, связанные с определением постоянных и непостоянных морфологических признаков частей речи;

- в среднем на 30% повысился процент учащихся, осознанно выделяющих в слове лексическое и грамматическое значение и устанавливающих соотношение «форма – значение», осознание которого является краеугольным камнем процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями. Подобранные нами технологии и методы для формирования лингвистического мышления, оказались эффективными.

Список литературы:

1. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Возрастные возможности усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1966. – 297 с.
2. Еремеева А.П. Грамматика и речь в преподавании русского языка. – Иваново, 2012. – 263 с.

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Назаров Кемал Какамырадович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Обучение и воспитание современного школьника невозможно без совершенствования такого инструмента познания и мышления, как речь. Умение правильно и красиво говорить всегда высоко ценилось в обществе. Уметь говорить значит уметь мыслить, рассуждать и выражать свое мнение. Это помогает занять устойчивое положение в обществе, не потерять себя, находиться постоянно в окружении людей, общаться с ними и быть полноценным членом общества. [1]

В связной речи понятие монологическая речь является центральным. Монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня - парного, группового, массового. Обучение монологической речи - чрезвычайно сложное дело, включающее в себя умения грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру. [2]

В настоящее время наблюдается неоднозначная ситуация в развитии речевой активности детей. Одной из причин, на наш взгляд, является разрыв в некоторых случаях коммуникативных связей между миром детей и миром взрослых, отчуждение взрослых от детей, лишение их содержательных (живых) способов общения.

В этой связи заслуживает внимания метод проекта, который, являясь совместной формой сотрудничества ребенка и взрослого, может стать эффективным средством речевого развития младших школьников, а также компенсировать проблему дефицита общения, совместной деятельности родителей и детей в семье. Используя проектную деятельность, учащиеся овладевают рядом языковых умений: учатся строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; аргументировать, соблюдать структуру текста; соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств; отбирать адекватные лексические и грамматические средства. [3]

Очень важно, чтобы система обучения начинала меняться в начальной школе, ведь именно здесь начинает формироваться личность ученика, его мировоззрение, желание учиться. В связи с возросшими требованиями к развитию связной речи, учитель должен осваивать содержательные

особенности проектной деятельности, педагогические условия и способы ее организации, обеспечивающие успешное развитие связной монологической речи в начальной школе. Однако педагоги часто отстают от стремительно развивающейся практики проектирования, не успевают перестраивать свою деятельность, т. е. формы, способы, приемы работы с детьми.

В ходе исследовательской работы на тему: «Развитие монологической речи младших школьников в процессе работы над проектом на уроках русского языка как иностранного» поставленные перед нами задачи были решены следующим образом:

1. Речь имеет огромное значение в нашей жизни, она несет в себе не только информацию о предмете разговора, обсуждаемой теме, но и о нас самих. Речь раскрывает человека, показывая, насколько он развит, она дает общие темы, открывает путь для дальнейшего общения.

2. Теоретические основы и методические приемы по формированию монологической речи достаточно разработаны в научной, методической и лингвистической литературе.

3. Всякая новая историческая эпоха требует привлечения новых подходов к организации образовательного процесса. Входя в науку не через освоение готовых знаний, а через собственные наблюдения, впечатления и размышления, ребенок сохранит свое видение мира, а значит, и способность к самостоятельным открытиям. Метод проекта предоставляет ребенку уникальную возможность реализовать свои фантазии и соединить их с мечтой о взрослости.

4. В современной школе учебный проект рассматривается как совместная учебно - познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющих общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

5. Метод проектов в процессе обучения русскому языку используется с целью привития интереса к изучаемому языку, повышения мотивации его изучения, развития умения самостоятельно добывать информацию, развития коммуникативной компетенции на русском языке, а так же убеждает учащихся в практической значимости владения русским языком.

6. В ходе анализа методических пособий были выявлены достоинства и недостатки школьных учебников по проблеме формирования монологической речи младших школьников и организации проектной деятельности в урочное время.

7. Были предложены педагогические методики, тестовые упражнения и дидактические игры для развития монологических способностей учащихся на уроках русского языка

8. Доказано, что развитие монологической речи учащихся должно осуществляться с помощью определенной методической системы, которая включает принципы обучения, подбор тематики и ее организацию с учетом интересов и возможностей обучающихся, комплекса упражнений и форм работы, соответствующих структуре уроков.

9. Был проанализирован экспериментальным путем уровень монологических умений школьников 4 классов. В результате работы по реализации проекта у школьников значительно расширился словарный запас, сформировался грамматический строй речи, и развилась связная речь. Данный проект помог детям обрести навыки исследовательской деятельности, вовлек школьников в творческую деятельность, а нам - реализовать многие цели и задачи по работе над монологической речью детей.

10. Была изучена специфика исследуемого явления, выделены ведущие характеристики проектной деятельности в начальной школе и их возможности для развития монологической речи младшего школьника.

Разработаны специальные приемы для развития монологической речи младшего школьника в ходе организации проектной деятельности на уроках русского языка. Тем самым была подтверждена гипотеза исследования, что специально организованная систематическая работа над проектами может существенно повысить речевую культуру младших школьников.

11. Так же оказались решенными и поставленные задачи исследования: - Была установлена степень разработанности таких аспектов исследуемой проблемы, как пути формирования монологической речи у младших школьников и особенности использования метода проектов в

начальной школе, в лингвистической, риторической, психологической, методической литературе.

Определен исходный уровень сформированности коммуникативно-речевых монологических умений младших школьников, критерии и показатели сформированности монологической речи учащихся при проектировании; - Проверена эффективность элементов модели развития монологической речи на уроках русского языка у младших школьников в условиях проектирования.

Использовалась вся совокупность общенаучных и педагогических методов: анализ литературы; наблюдение, анализ, описание; количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе эксперимента.

Подготовка работы убедила нас в большой важности дальнейшей работы, направленной на формирование умений монологической речи. Именно в умении коммуникативно - мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме и заключается во многом успех проектной деятельности школьников.

Список литературы:

1. Бубнова И.А. Обучение устной монологической речи младших школьников: автореф. ... канд. пед. наук. - СПб.: - 2009. - 24с.
2. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. - М.: Вентана-Граф, 2013. - 112с.
3. Пилюгина Н.А. Проектный метод — один из способов реализации компетентностно-ориентированного обучения // Начальная школа. - 2014. - № 1. - С.44

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ»

*Новрузова Джэннет Джораевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, д. пед. н., профессор
кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Богатыми возможностями для решения задач формирования культурной идентичности школьников обладает целенаправленная работа в области лексики. Особый интерес представляет лексика тематической группы «человеческие отношения», поскольку обогащение словаря детей единицами этой тематической группы позволяет гармонизировать межличностные отношения между учащимися поликультурного класса, обеспечивает усвоение детьми норм поведения, формирует уважительное, бережное отношение к окружающим.

Усвоение лексики человеческих отношений имеет огромное значение в воспитании правильных норм поведения, так как формирует уважительное и заботливое отношение к старикам, близким людям, товарищам; играет важную роль для формирования навыков письма, для предупреждения орфографических ошибок в письменной речи детей, потому что она развивает у школьников разностороннее внимание к слову.

В состав лексико-тематической группы «человеческие отношения» исследователь М.И. Шилова включает такие слова: активность, активный, бескорыстность, благородный, благородство, вежливость, вежливый, великодушный, гуманизм, гуманность, деликатность, деликатный, доброта, добрый, застенчивость, инициатива, инициативность, находчивость, оптимизм, любовь, стремление сотрудничать с другими, чувство товарищества, преданность в дружбе, участливость, искренность, искренний, любознательность, общительный, надежность, взаимопонимание, доброжелательное отношение, дружеские объединения, ответственность, ответственный, отзывчивый, откровенный, порядочный, правдивый, прилежный, пытливый, смелый, трусливый, уверенный, самоуважение, уважение, храбрость, храбрый, честный, щедрый [3].

Значительный интерес для нашего исследования представляет работа О.В. Губановой и Н.П. Масловой, посвященная описанию процедуры отбора слов, обслуживающих сферу «человеческие отношения» (Губанова, Маслова, 2018). В данную группу включаются слова, обозначающие свойства человека как индивида и личности, внутренне присущие ему и проявляющиеся в отношении к окружающему миру (добрый, честный, лживый и т. п.) [1]. При отборе слов, включённых в тематическую группу «человеческие отношения», авторы следовали классификации, предложенной лингвистом В.В. Морковкиным (Система лексических минимумов современного русского языка, 2003). Цель разработанного В.В. Морковкиным словаря состоит в следующем: «предоставить в распоряжение пользователю хорошо структурированный и готовый к целесообразному использованию лексический и фразеологический материал, отражающий современное состояние русского языка» [2].

Исследователи О.В. Губанова и Н.П. Маслова выбрали, слова, относящиеся к тематической группе «человеческие отношения», из пятой части словаря, которая представляет совокупность важнейших тематически связанных русских слов, необходимых для обеспечения продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма). Отобранные авторами слова входят в раздел «Человек», в подразделы: «Черты характера, отражающие отношение человека к себе»; «Черты характера, отражающие отношение человека к другим людям»; «Черты характера, отражающие нравственную сущность человека». Приведем перечень отобранных слов: 1) слова, входящие в подраздел «Черты характера, отражающие отношение человека к себе»: уверенный, неуверенный, гордый, самолюбивый, скромный, нескромный, высокомерный, хвастливый, тщеславный, эгоистичный; 2) слова, входящие в подраздел «Черты характера, отражающие отношение человека к другим людям»: добрый, сердечный, чуткий, внимательный, злой, бессердечный, коварный, жестокий, грозный, невнимательный, подозрительный; 3) слова, входящие в подраздел «Черты характера, отражающие нравственную сущность человека»: порядочный, благородный, бескорыстный, бессовестный, подлый, справедливый, искренний, честный, лживый, нечестный, безнравственный [1].

Анализ словарного материала позволяет констатировать, что по данным В.В. Морковкина, в список 500 самых важных русских слов входит только слово добрый; в список, состоящий из 1000 самых важных русских слов входят слова добрый, честный, уверенный, скромный; в список 2000 самых важных русских слов входят слова: добрый, злой, честный, справедливый, жестокий, скромный, уверенный; в список 2500 самых важных русских слов входят слова: справедливый, уверенный, скромный, гордый входят в 2500 слов. Далее появляются слова в таком порядке: в списке из 3000 слов: благородный, внимательный, искренний; в списке из 3500 слов: порядочный, подозрительный; в списке из 4500 слов: бескорыстный, бессовестный, лживый, подлый; в списке из 5000 самых важных русских слов: грозный, безнравственный, сердечный, чуткий (Губанова, Маслова, 2018).

Авторы приводят примеры отражения содержания данных списков в современных учебниках. Так, в учебниках по русскому языку учебно- методического комплекта «Начальная школа XXI века» представлены только слова честный, добрый, злой. Подобное положение не позволяет использовать потенциал тематической группы «человеческие отношения» для решения задач воспитания культурной идентичности обучающихся [1].

Для усвоения лексики тематической группы «человеческие отношения» новую лексику следует рассматривать в контексте. Слова в контексте запоминаются лучше, чем отдельные слова. Следовательно, при наличии контекстных подсказок слова могут оставлять более глубокий отпечаток в памяти ученика и впоследствии имеют больше шансов быть активными.

Результатом работы с лексикой тематической группы «человеческие отношения» является то, что младший школьник замечает эмоциональное состояние близкого взрослого или сверстника (радость, восторг, грусть, печаль, страх, тревожность, гнев, злость), способен понять причину изменения настроения, увидеть связь между поведением взрослого или ребенка и их эмоциональным состоянием, настроением, предвидеть связь эмоционального состояния взрослого или ребенка с определенными событиями, ситуациями.

Проявляется готовность посочувствовать, пожалеть, утешить, когда кто-то из ее окружения

чем-то взволнован, расстроен, замечает, что ему нужна эмоциональная поддержка, помощь. Возникает стремление помочь по собственной инициативе, либо в ответ на просьбу.

При разработке материалов для проведения эксперимента были использованы данные исследователей-лингвистов О.В. Губановой и Н.П. Масловой, которые отобрали слова, относящиеся к тематической группе «человеческие отношения», составили соответствующий перечень [1].

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выяснить, что уровень владения лексикой тематической группы «человеческие (межличностные) отношения» у испытуемых невысок, что, по-нашему мнению, отрицательно сказывается на формировании у них культурной идентичности.

Ориентируясь на необходимость организации специальной лексической работы со словами тематической группы «человеческие отношения», мы разработали программу опытного обучения, а также комплекс упражнений на материале данной лексики. В качестве дидактического материала использовались сказки, притчи, рассказы, истории, диалоги, пословицы, поговорки, фразеологизмы; эффективными приемами и формами работы стали: работа в малой группе, в паре; лексико-этический анализ дидактического материала; создание речевой ситуации; работа с толковым словарем.

С целью проверки эффективности экспериментальной методики был проведен контрольный эксперимент, в рамках которого экспериментальный класс показал положительную динамику. Учащиеся стали лучше понимать необходимость гармоничных человеческих отношений, межличностные отношения младших школьников улучшились, в том числе за счет расширения опыта работы в группах, в парах. Учащиеся получили возможность общаться со многими одноклассниками, лучше узнать друг друга, увеличить круг общения.

Таким образом, мы можем утверждать, что гипотеза - процесс формирования культурной идентичности младших школьников протекает эффективно при условии осуществления на уроках русского языка целенаправленной лексической работы над тематической группой «человеческие отношения» - получила подтверждение.

Мы надеемся, что в практике современной начальной школы, идея использования богатейшего ресурса лексики тематической группы «человеческие отношения» для формирования культурной идентичности обучающихся будет реализована.

Список литературы:

1. Губанова О.В., Маслова Н.П. Материал к экспериментальному исследованию состояния речевой культуры младших школьников в сфере лексики человеческих отношений // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. VI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6. URL: sibac.info/archive/humanities/6.pdf (дата обращения: 11.04.2023).
2. Морковкин В.В. Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов / Под ред. В.В. Морковкина. М.: Астрель, 2003. - 768 с.
3. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. Учебное пособие, 2-е издание, Красноярск, Красноярский педагогический университет, 2007. С. 207 - 215.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Нурыева Марал Сердаровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп Научный
руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна, к. пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Сегодня продолжается развитие новой системы образования, одной из главных задач которой является формирование функционально грамотной личности, то есть становление динамичной, творческой, ответственной, конкурентоспособной личности.

Одной из главных проблем обучения русскому языку в школе является расширение активного и пассивного словарного запаса обучающихся, формирование которого обеспечивает способность человека к четкому, точному, красивому выражению своих мыслей. [1]

Большие возможности для обогащения словаря ребенка дает работа по изучению прилагательных - слов, делающих нашу речь образной, красивой и в то же время более точной. Имена прилагательные являются «основой словесного богатства языка, придают пластичность грамматическим формам и значениям, обеспечивают разнообразие стилистических средств». Без имени прилагательного невозможно выразить индивидуальные признаки, которые присущи данному предмету и отличают его от остальных. [2]

В младшем школьном возрасте нет четких границ между активной и пассивной частями личного словарного запаса. Пополнение активного словаря проходит и путем знакомства с новыми словами, и через переход слов из пассивного запаса слов в активный.

Эффективность работы по обогащению словарного запаса младших школьников зависит от методических приемов, используемых педагогом. Исходя из возрастных особенностей младших школьников, формирование их словарного запаса следует реализовывать за счет приемов, стимулирующих их творческую деятельность, повышающих познавательную активность и интерес к изучаемому материалу. Также в работе с детьми начальной школы необходимо сочетать различные виды деятельности, включать в уроки элементы игры, занимательности.

Безусловно, эффективным средством развития словарного запаса являются упражнения лексического характера, которые способствуют расширению активного словаря учащихся, выработке умений выбирать из своего словарного запаса для выражения мысли те слова, которые наиболее соответствуют содержанию высказывания и делают последнее не только правильным и точным, но и выразительным.

Особое внимание в процессе формирования словаря младших школьников необходимо уделить работе с тематическими группами прилагательных. Тематические группы - это широкие объединения слов, имеющих общность какой-либо темы. [3]

Методика обогащения словарного запаса младших школьников строится на основе современных средств обучения, главную роль среди которых выполняет учебник, в котором заложен фундамент речевого развития ребенка - определенные литературные произведения, тексты для изложений и сочинений, мини-словари.

Целью нашей экспериментальной работы является доказать, что использование разнообразных методических приемов в ходе изучения имен прилагательных способствует глубокому и творческому постижению изучаемого материала и, как следствие, обогащению словаря младших школьников. Экспериментальная работа проводилась на базе 4 «А» класса. Контрольным был выбран 4 «Б» класс.

Экспериментальная работа проходила в три этапа:

- 1) констатирующий эксперимент;
- 2) формирующий эксперимент;
- 3) контрольный эксперимент

К диагностической работе были разработаны критерии.

Проанализировав результаты контрольного эксперимента, мы пришли к выводу, что проведенный нами формирующий эксперимент, в основу которого была положена технология проектной деятельности, способствовал глубокому и творческому изучению материала, повышению интереса к чтению учащихся и, как следствие, обогащению словарного запаса школьников прилагательными разных тематических групп.

В работе обосновывается о необходимости обогащения словарного запаса младших школьников для реализации одной из главных целей современного образования - развития

школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью.

Именно в начальной школе закладываются основы культурного общения, формируются основные коммуникативные умения, и, как следствие, доброжелательное отношение к людям. Задачей учителя в начальной школе является научить детей задумываться над значением слова, употреблять его в точном соответствии с его семантическим наполнением, грамотно толковать значение слов в различных жизненных ситуациях: при определении понятий, явлений, фактов в процессе изучения дисциплин школьной программы, при восприятии новых слов, актуализирующихся в тех или иных сферах общения, при разъяснении незнакомых слов, при взаимодействии со старшими, друзьями, сверстниками.

В последнее время наблюдается снижение интереса школьников к урокам русского языка, их нежелание расширять свой кругозор, повышать грамотность и культуру речи. Поэтому важной задачей педагога является отбор и использование таких технологий и методических приемов, которые сделают процесс обучения для детей личностно значимым, интересным, творческим и эффективным. [4]

В работе раскрываются теоретические аспекты расширения словарного запаса младших школьников, которое основано на увеличении количества слов в их активном словарном запасе путем чтения высокохудожественных произведений, включения в разнообразную речевую деятельность на уроках русского языка и литературы. В связи с психологическими и физиологическими особенностями младшие школьники имеют достаточно бедный словарный запас, но при умело организованном учебном процессе речь их быстро развивается, словарный запас расширяется. По исследованиям ученых, менее всего в своей речи учащиеся используют прилагательные, а ведь именно слова этой части речи делают нашу речь образной, красивой и более точной.

Использование эффективных приемов обучения способно решить проблему обогащения словаря школьников прилагательными. Для младших школьников актуальны игровые и творческие приемы, проектная и ИКТ технологии, инсценирование, проблемнодиалогическое обучение. В работе мы определили, что в современных учебниках представлен богатый материал для организации разнообразной лексической работы с учащимися. Но без творческого и личностного участия педагога в отборе средств, приемов и технологий обучения работа по обогащению словаря школьников не будет эффективной.

Нами была описана экспериментальная работа. Констатирующий эксперимент, в ходе которого мы проводили диагностику уровня словарного запаса младших школьников, показал, что среди испытуемых много детей, имеющих бедный словарный запас прилагательных.

В рамках формирующего эксперимента в 4 «А» классе была организована проектная работа «Зачем нужны имена прилагательные?», охватившая четыре урока. Учащиеся были вовлечены в деятельностный процесс изучения прилагательных разных тематических групп. В ходе проектной деятельности удалось применить поисковую деятельность, словесное творчество, иллюстрирование, драматизацию, работу с фольклорными и художественными произведениями, словарями.

В контрольном эксперименте мы определяли, повысился ли уровень словарного запаса у испытуемых. Учащиеся экспериментального класса показали более высокие результаты в выполнении заданий по использованию прилагательных в разных речевых ситуациях.

Учащиеся контрольного класса показали незначительную положительную динамику и не по всем показателям.

Мы пришли к выводу, что проведенный нами формирующий эксперимент дал положительные результаты. Это означает, что использование технологии проектной деятельности, основанной на деятельностном и творческом подходе к обучению, применение групповой формы работы позволяет сделать процесс изучения материала увлекательным, творческим, обеспечить психологический комфорт учащимся, что в свою очередь приводит к высоким результатам в образовательном процессе.

Список литературы:

- 1 Бакулина, Г.А. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка / Г.А. Бакулина. - Минск, 2015. - 44 с. - Текст: непосредственный.
- 2 Баранов, М.Т. Обогащение словарного запаса учащихся. Методика преподавания русского языка / под ред. М.Т. Баранова. - М.: Просвещение, 2017. - 36 с. - Текст: непосредственный.
- 3 Лёвушкина, О.Н. Словарная работа в начальных классах / О.Н. Лёвушкина. - М., 2014. - 95 с. - Текст: непосредственный.
- 4 Толстова, В.Г. Обогащение словарного запаса младших школьников / В.Г. Толстова // Молодой ученый. - 2014. - № 7. - С. 565-567. - Текст: непосредственный.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

*Нурягдыев Баймухаммет Атаджанович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, д. пед. н.,
профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Познавательные универсальные учебные действия оказывают огромное влияние на формирование учебно-познавательной деятельности младших школьников. В процессе познавательного развития происходит формирование у обучающихся научной картины мира, развитие умений управлять познавательной деятельностью, способов познания, развитие всех познавательных процессов [1].

Познавательные универсальные учебные действия могут формироваться на разных уроках в начальной школе, в том числе и на уроках русского языка. Одним из средств формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка может стать дидактическая игра [2].

Проблема исследования связана с поиском ответа на вопрос: может ли применение дидактических игр на уроках русского языка положительно повлиять на формирование у учащихся познавательных универсальных учебных действий.

Опытное обучение состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа - определение уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Для реализации поставленной цели были разработаны диагностические задания для выявления уровня сформированности общеучебных познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. В основу разработки были положены материалы Демидовой М.Ю., Иванова С.В., Карамова О.А., опубликованные в сборнике «Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий».

Диагностическая работа включала 8 заданий разных по уровню сложности: 7 заданий базового уровня и 1 задание - повышенного уровня.

Диагностическую работу №1 можно считать комплексной, так как задания направлены на диагностику уровня сформированности разных общеучебных и логических познавательных универсальных учебных действий:

Общеучебное УУД: смысловое чтение, поиск и выделение необходимой информации;

логическое УУД: синтез и составление целого из частей;

логическое УУД: подведение под понятие;

общеучебное УУД: структурирование знаний; общеучебное УУД: моделирование;

логическое УУД: доказательство;

логическое УУД: анализ с целью выделения признаков;

логическое УУД: установление причинно-следственных связей.

Выполненные детьми задания оценивались по шкале от 0 до 2-х баллов. Исходя из количества баллов, полученных за выполнение всех заданий, определялся уровень сформированности общеучебных познавательных универсальных учебных действий у младших школьников: высокий, средний или низкий.

Высокий уровень (9-11 баллов) - младший школьник самостоятельно выделяет необходимую информацию; умеет моделировать; находит эффективный способ решения; умеет производить синтез и составление целого из частей; умеет подводить под понятие; умеет доказывать; умеет анализировать; умеет устанавливать причинно-следственные связи;

Средний уровень (5 - 8 баллов) - выполнены верно только часть заданий, младший школьник с помощью педагога находит нужную информацию и способ решения;

Низкий уровень (0-4 балла) - младший школьник не может найти нужную информацию даже с помощью педагога, не находит способа решения, не может установить причинно-следственные связи, не умеет анализировать, доказывать, моделировать.

Полученные результаты говорят о том, что необходима работа, направленная на формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. На формирующем этапе систематически применялись дидактические игры.

Представим перечень дидактических игр, направленных на формирование познавательных УУД, по следующим направлениям [3]:

а) метод языкового анализа - приемы звукобуквенного анализа, орфографического комментирования;

б) зрительное запоминание вместе с кинестетическим (речедвигательным, рукодвигательным);

в) сопоставление и противопоставление тематических групп слов;

г) сопоставление зрительного и слухового образов (составов) слов;

д) составление словосочетаний (синтез), выработка словесных ассоциаций;

ж) занимательные формы работы: кроссворды, филворды.

Использование дидактических игр было выбрано не случайно, т.к. именно игра не перестаёт играть особую роль в жизни младшего школьника, представляет для него наиболее интересный вид деятельности. А так же дидактические игры можно вывести за рамки урока.

По окончании формирующего этапа опытного обучения была проведена повторная диагностика уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении уровня сформированности познавательных УУД у учащихся. Таким образом, можно сделать вывод, что проведенная работа на формирующем этапе оказалась эффективной. Сформированность познавательных универсальных учебных действий возросла.

Список литературы:

1. Савченко А.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. - Киев: рад.шк., 2011. - 176 с.

2. Чопова С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся профильных классов: Автореферат дисс. канд. пед. наук. - Москва, 2013. - 24 с.

3. Шахова Т.М. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий средствами тематического и рефлексивного языкового портфеля // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. - 2013. - №6 - С. 17-21.

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

*Овезгилдиева Огулишат Агаджановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н., доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В настоящее время необходимо формирование такой личности, которая могла бы, владея определенным запасом информации, повести себя в соответствии с нормами этикета, сориентироваться в конкретной ситуации, выстраивая свое поведение в соответствии с заданной ситуацией, в том числе, со своим замыслом. Для того, чтобы жить в обществе, человеку необходимо соблюдать моральные нормы, формировать в самом себе нравственную сущность, проявляющуюся в поведении и в отношении к обществу и самому себе. Один из компонентов морально-нравственного содержания личности - владение этикетом. [1]

В результате проделанной работы мы еще раз убедились в актуальности данного вопроса. Уже в воспитании детей младшего школьного возраста большое внимание уделяется проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Младший школьный возраст - оптимальный период присвоения норм культуры поведения и общения. В свою очередь, наука разработала различные средства для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Но на практике наблюдается тенденция снижения уровня речевого этикета у младших школьников, в связи с чем растет потребность в более качественной подборке средств или создания новых.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности. Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, которые выступают в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных учебных действий. [2]

Также формирование у младших школьников норм речевого этикета несёт большое значение на этапе развития общества. Культура речи предполагает знание младшими школьниками правил речевого межличностного взаимодействия и умение использовать их в своей речи.

В современной методике существуют подходы к обучению младших школьников речевому этикету. Многие ученые говорят о групповых занятиях. Систематическое и методически правильное применение работы в группах в начальной школе развивает способности ученика самостоятельно добывать знания в процессе обучения (задавать вопросы и самому на них отвечать, формулировать проблемы и искать пути их решения, приводить убедительные доводы, опираясь на конкретные факты), совершенствует процессы восприятия, осмысления, понимания информации, тренирует способности к само- и взаимооценке. [3]

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения речевому этикету является неотъемлемой частью учебного процесса, потому что ребенок должен научиться выражать свои мысли, активно вести беседы, так как общение является важным фактором жизненного пути.

Констатирующий этап позволил установить, что у обучающихся недостаточно высокий уровень сформированности коммуникативных УУД и, в целом, они неплохо владеют знаниями о нормах речевого этикета, но не всегда используют их в повседневной жизни.

Учитывая полученные данные, мы разработали программу опытного обучения, направленную на формирование коммуникативных УУД в процессе обучения речевому этикету.

После проведения данных занятий мы обнаружили, что уровень сформированности коммуникативных УУД младших школьников стал выше. Дети больше размышляли и давали обдуманные ответы. Стали лучше формулировать свою мысль. Также повысился уровень владения

нормами речевого этикета.

После завершения формирующего эксперимента мы провели контрольный эксперимент, в ходе которого было установлено, что показатели уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников значительно повысились. Анализ результатов контрольного эксперимента выявил положительную динамику в формировании коммуникативных УУД у младших школьников в процессе обучения речевому этикету.

Это позволило нам сделать вывод, что гипотеза нашего исследования подтвердилась, а поставленные задачи решены. Данное исследование еще раз показало, как важно учить детей выражать свои мысли правильно и красиво.

Список литературы:

1. Зырянова, Е.А. Методика формирования умений речевого этикета младших школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета - 2011. № 3. - 15с.
2. Мишанова, О.Г. Педагогические средства развития речевого этикета младших школьников [Электронный ресурс]/ Педагогические средства развития речевого этикета младших школьников. - Электрон. дан.
3. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения - М.: Высшая школа, 2005. — 159 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

*Овезов Атаджан Агамурадович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
д. пед. н., профессор кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

На пороге нового века проблема коммуникативного развития детей вызывает серьёзную тревогу. Это обусловлено чрезмерной «интеллектуализацией» воспитания, «технологизацией» нашей жизни. Ни для кого не секрет, что лучший друг для современного ребёнка - это телевизор или компьютер, а любимое занятие - просмотр мультфильмов или компьютерные игры. Дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом. Живое человеческое общение существенно обогащает жизнь детей, раскрашивает яркими красками сферу их ощущений.

Наблюдение за современным ребёнком показывает наличие определенных нарушений в общении - уход от контактов со сверстниками, конфликты, драки, нежелание считаться с мнением или желанием другого, жалобы педагогу

Игровая деятельность в младшем школьном возрасте продолжает быть одним из основных видов деятельности и наиболее привлекательным для ребёнка, поэтому дидактическая игра является наиболее эффективной и даёт большие возможности для реализации педагогических задач в игровой форме.

Коммуникативные навыки являются неотъемлемой частью конструктивного взаимодействия младших школьников. Структура коммуникативных навыков является своеобразным отражением структуры деятельности [1].

Являясь одним из основных видов деятельности младших школьников, игра позволяет ребёнку получать необходимый набор знаний о способах эффективного взаимодействия и их использовании в практике общения.

Дидактическая игра отличается от любой другой игровой деятельности тем, что в ней отчетливо видна структура. Ее компоненты должны характеризовать игру как форму обучения, а

правила обеспечивают реализацию игрового потенциала. В процессе игры ребенок учиться выстраивать общение со сверстниками и взрослыми, учатся учитывать интересы друг друга, решать конфликтные ситуации [2].

Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством формирования коммуникативных навыков младших школьников.

Обобщая результаты первоначальной диагностики коммуникативного развития детей, следует констатировать, что у младших школьников наблюдалась недостаточная развитость коммуникативных способностей, что привело к поиску условий для их развития.

Для развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста, на формирующем этапе эксперимента был подобран комплекс дидактических игр, направленных на развитие таких коммуникативных навыков как степень ответственности каждого участника группы за качество выполнения общего задания, взаимодействия участников группы, психологический комфорт, включенности в совместную работу группы.

В ходе реализации формирующего этапа эксперимента были отмечены положительные качественные преобразования в развитии коммуникативных способностей младших школьников экспериментальной группы, о чем свидетельствуют результаты контрольного этапа эксперимента, выразившиеся в качественных и количественных характеристиках.

Следовательно, проведенный эксперимент, в ходе которого подобранные с учетом особенностей в развитии коммуникативных способностей дидактические игры обеспечили позитивные преобразования в коммуникативном развитии младших школьников, подтвердил выдвинутое гипотетическое положение.

Список литературы:

1. Александрова Н.С., Жуйкова Н.С. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в условиях малого города // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2020. № 12. С. 53-67.
2. Абдулазимова Т.Х., Байраева Л.А. Понятие коммуникативных универсальных учебных действий // Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы. Москва-Берлин, 2021. С. 471-476.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Овезова Айджахан Ашыровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
д. пед. н., профессор кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Активизация словаря - одна из важнейших линий словарной работы на уроках русского языка, предполагающая употребление новых слов, выражений, фразеологических единиц в собственной самостоятельной речи школьников. Цель словарно-орфографической работы в том и состоит, чтобы активизировать (то есть перенести из пассивного в активный словарь) как можно большее количество слов, научить детей использовать их правильно, в точном значении, уместно, научить выбирать нужное слово из синонимического ряда, научить сочетаемости слов [1].

Методика формирования коммуникативных умений и навыков в процессе словарно-орфографической работы предусматривает четыре основных линии:

Обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе. Чтобы успешно овладеть

словарным богатством русского языка, обучающийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8-10 новых словарных единиц (в том числе на уроках русского языка — примерно 4-6 слов).

Уточнение словаря — самая широкая сфера словарной работы, включающая в себя:

а) наполнение содержанием тех слов, которые усвоены обучающимися не вполне точно: уточнение их значений путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений и т. п.;

б) усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;

в) усвоение иносказательных значений слова, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;

г) усвоение синонимии лексической и тех оттенков смысловых значений слов, тех эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе [1].

Активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой деятельности). Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ, в изложение и сочинение.

Методы и приёмы словарной работы: показ предмета, явления или действия в естественных условиях; замена слова описательным оборотом; подбор синонимов; подбор антонимов; объяснение слова через его состав, через историю возникновения; включение слова в контекст.

Для активизации словаря применялись следующие формы:

Подбор близких либо противоположных по значению слов.

Выяснение понимания детьми правописания слов.

Составление предложения со словом.

Использование слов и предложений в речи при составлении рассказа.

К началу проведения эксперимента у большинства испытуемых коммуникативные знания и умения (определение семантики слова, противопоставленности значений слов, умение правильно подбирать к словам синонимы и антонимы, осознавать взаимосвязь лексических отношений) определялись как недостаточно сформированные. Невысоким был и уровень использования в речи слов-синонимов и слов-антонимов, поскольку в этом направлении не проводилось специально организованной работы.

К концу контрольного эксперимента коммуникативные знания и умения у значительной части испытуемых улучшились. У многих школьников сформировались и новые учебно-языковые умения: умение выстраивать ряды с возрастанием или убыванием качества, действия, признака; выстраивать антонимические пары из членов синонимических рядов); умение определять функции синонимов и антонимов в речи; точно использовать синонимы и антонимы в контексте; перестраивать предложения путем замены слов их антонимами и др.

Проведенный эксперимент показал, что при изучении лексических явлений необходимо использовать специально разработанную методику формирования коммуникативных умений и навыков в процессе словарно-орфографической работы, которая должна реализоваться систематически на протяжении всего курса обучения русскому языку. В результате специально организованного обучения значительно повысились речевые возможности младших школьников, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к изучению лексики русского языка.

Список литературы:

1. Щеголева Г. С. О системе работы по развитию связной речи (III класс) // Начальная школа. - 2019. - №6. - С. 70-75.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Оразгулыев Сохбет Язгелдиевич,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, д. пед. н.,
профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Основными индикаторами функциональной грамотности являются коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета [1].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [2].

Работа с текстом закладывает фундамент формирования умений коммуникативного взаимодействия.

Основным дидактическим средством формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом является рациональная и эффективная система тренировочных упражнений, помогающих представить ранее изученный материал в системном виде на основе обобщения грамматикоорфографических знаний и в то же время осуществить задачу формирования коммуникативных умений младших школьников [3].

Представляем 3 группы упражнений:

Упражнения, направленные на формирование умения раскрывать тему и основную мысль высказывания.

Упражнения, направленные на формирование умения выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка).

Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определённой композиционной форме.

После проведения уроков-интерпретаций был осуществлен контрольный эксперимент.

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия. Возраст: 8-10 лет.

Критерии оценивания:

Ценностно-смысловой критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Коммуникативный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Социально-перцептивный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Интерактивный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Показатели:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;

- умение детей прийти к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.) [4].

Таким образом, если реализовать комплекс условий, перечисленных в гипотезе, то это окажет положительное влияние на формирование способностей детей к восприятию и пониманию другого человека (социально-перцептивные умения), продуктивной коммуникации (коммуникативные умения) и продуктивному взаимодействию в ходе общения (интерактивные умения), формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок (ценностносмысловые умения).

Список литературы:

1. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа плюс. До и После. - 2012. - № 2. - С. 74-78.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе. - М.: Просвещение, 2010. - 314 с.
3. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативных умений школьников // Вопросы психологии. - 2014. - № 2. - 149 с.
4. Кошелева Н.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на современном этапе [Электронный ресурс]. - URL: <http://uapfex.ru/8eaagf/?1ex1=Кошелева> (дата обращения: 01.04.2023).

ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Оразмухаммедов М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н.,
к.пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Русский язык как иностранный занимает важное место в системе предметов, так как он является не только объектом изучения, но и средством международного общения, ибо на уроках русского языка как иностранного приобретаются необходимые умения и навыки, с помощью которых обучающиеся могут вести межкультурную коммуникацию.

Период изучения русского языка как иностранного характеризуется усвоением большого количества грамматического материала, в котором одно из важнейших мест занимает изучение темы «Глагол».

Основные задачи изучения данной темы заключаются в том, чтобы сформировать первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, повысить уровень умственного развития обучающихся, выработать навык правописания личных окончаний наиболее употребительных глаголов I и II спряжения.

Однако практика и анализ методической литературы показывает, что представлено достаточно малое количество методических разработок, на основе которых возможно осуществить

повышение качества преподавания темы «Глагол» на уроках русского языка как иностранного и повысить уровень заинтересованности изучения данной темы иностранными учащимися. Все это объясняет актуальность выбранной темы.

Целью исследования является теоретически обосновать, создать и экспериментально проверить методику работы по изучению видов глагола русского языка иностранными учащимися, направленную на повышение уровня усвоения знаний и заинтересованности обучающихся в изучении данной темы.

Методика, используемая при изучении темы «Глагол» представляет собой определенную последовательность применения заданий с использованием разнообразных приемов. Она опирается на достижения и свойства методики обучения.

Глагол в русском языке имеет самую богатую систему грамматических категорий и форм (слово форм). Помимо специальных глагольных категорий вида, переходности-непереходности, залога, наклонения, времени и лица, ряд глагольных форм имеет нехарактерные для глагола категории рода и числа. Особыми формами глагола являются инфинитив, причастие и деепричастие.

Виды глагола - один из самых трудных аспектов русской грамматики. Учащиеся-иностранцы, говоря по-русски, очень часто делают ошибки в их употреблении [2].

Разработанный комплекс включает несколько направлений работы.

1 направление - работа для формирования общего понятия о глаголе как о части речи. Используются следующие задания: посели каждое слово в свой домик, напиши к каждому глаголу синоним, грамматические сказки, веселые рифмы, беседы о глаголе и другие задания.

2 направление - знакомство и отработка знаний и умений в области категории вида глагола

3 направление - формирование умения употреблять глаголы в речевой практике.

Используются задания - подберите к глаголам имена существительные, составьте предложения с данными глаголами, составьте по картинкам и напишите предложения сначала с глаголами, которые отвечают на вопрос что делает?, потом — с глаголами, которые отвечают на вопрос что делал? (что делала?) и другие.

Для проверки сформированности умений предлагается использовать тестовые задания.

Для проверки целесообразности и эффективности предложенной в данной квалификационной работе методики был проведен эксперимент.

Цель эксперимента состояла в том, чтобы доказать ее эффективность по формированию знаний, умений и навыков иностранных учащихся в процессе изучения темы «Виды глагола».

Констатирующий эксперимент показал недостаточно высокий уровень знаний по теме «вид глагола» и невысокий уровень в области речевых умений.

После обучающего эксперимента был поставлен итоговый эксперимент, который показал повышение уровня качества знаний и умений у иностранных учащихся по теме «Виды глагола».

Примеры заданий.

1: Спросите о результате действия.

Образец: - Вчера вы писали сочинение.

- Как я написал?

- Вы написали хорошо.

Сегодня вы читали текст. Сегодня вы отвечали на вопросы. Вчера вы переводили текст. Вчера вы готовили домашнее задание. Сегодня вы рассказывали об экскурсии. Сегодня вы отвечали на уроке. Сегодня вы учили новые слова.

2: Узнайте, долго ли ваш друг делал то, о чем он говорит.

Образец: - Я уже сделал домашнее задание.

- Ты долго его делал?

- Недолго, но сделал хорошо.

1. Написал сочинение. 2. Приготовил обед. 3. Выучил стихи. 4. Перевел новый текст. 5. Рассказал о моей семье. 6. Повторил грамматику. 7. Решил задачу.

3: Прочитайте пары глаголов. Образуйте от глаголов несовершенного вида настоящее время,

от глаголов совершенного - будущее время.

1. читать - прочитать

обедать - пообедать

писать - написать

учить - выучить

готовить - приготовить

думать - подумать

хотеть - захотеть

говорить - сказать

4. Напишите пару к глаголам (НСВ - СВ; СВ - НСВ).

Отвечать - ...

Выучить -

Задать - ...

Понимать -

Брать -

Спросить -

Объяснять -

2. объяснять — объяснить

отвечать - ответить

повторять - повторить

изучать - изучить

спрашивать - спросить

рассказывать - рассказать

открывать - открыть

Писать -

Приготовить -

Сказать - ...

Решать - ...

Узнавать - ...

Покупать - ..

Вставить - ..

Таким образом, расширенное и углубленное содержание материала по теме «Вид глагола» в различных классах с включением упражнений, основанных на использовании разнообразных приемов обучения, привело к значительным успехам в овладении иностранными учащимися глаголами [1].

Список литературы:

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2015. 239с.

ЗНАКОМСТВО С АНТОНИМИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ - ИНОСТРАНЦЕВ

Оразмырадов О. А.,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Научный руководитель: Щербашина И.В.,

к. пед. н., доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Период изучения русского языка как иностранного характеризуется усвоением иностранными учащимися большого количества языкового материала, что объяснимо значительным расширением теоретических знаний и практических умений. Одна из важнейших задач учителя русского языка как иностранного - помочь учащимся в овладении большим количеством лексического материала по русскому языку.

Чем больше слов русского языка в запасе у иностранных учащихся, чем основательнее усвоена их смысловая сторона, тем скорее учащиеся смогут овладеть русским языком, научатся выражать свои мысли, тем богаче будет их речь. Работа по обогащению лексического запаса иностранных учащихся имеет важное образовательное и воспитательное значение, потому что их словарь довольно беден, примитивен, однообразен.

Обогащение словаря иностранных учащихся — это не только количественное увеличение или расширение словарного запаса, но качественное его совершенствование.

Чем богаче словарь человека, тем, следовательно, у него шире возможности выбора и более

точного, более оригинального и выразительного оформления мысли. Поэтому объем словаря, его разнообразие, его готовность и подвижность рассматривается в методике преподавания русского языка как иностранного как важное условие успешного развития речи.

Именно поэтому работа по развитию речи иностранных учащихся на уроках русского языка имеет большое значение и актуальность. Одним из ее направлений является развитие речи и пополнение словарного запаса иностранных учащихся.

Учебные программы по русскому языку как иностранному ориентированы на изучение его как системы. Системность изучения языка способствует глубокому осознанию его грамматического строя, овладению его закономерностями, создает предпосылки для целенаправленной работы по обогащению словарного запаса учащихся.

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике являются антонимические отношения. Русский язык достаточно богат лексическими антонимами. Это богатство свидетельствует о высоком развитии лексики русского языка. Работа над антонимами является одним из перспективных направлений в методике преподавания русского языка как иностранного.

Знание антонимии русского языка дает иностранным учащимся точно, выражать свои мысли на русском языке, осмысливать разнообразные оттенки противоположных значений отдельных слов. Поэтому предметом внимания данного исследования является работа над антонимичной лексикой на уроках русского языка как иностранного.

Поскольку одной из основных задач обучения русскому языку как иностранного является задача развития и обогащения словаря учащихся, то в условиях реализации данной задачи совершенствование лексических знаний и умений, в частности работа с антонимичными словами, остается одним из основных путей обогащения речи школьников и повышение культуры устной и письменной речи. Анализ литературы по методике преподавания русского языка как иностранного показал, что основы лексической работы достаточно хорошо представлены в теоретическом и практическом плане. Однако этот же анализ свидетельствует о том, что работа над антонимами не имеет достаточного освещения, не определены направления работы, комплексы и виды упражнений. Все это не позволяет на должном уровне решить задачу обогащения и совершенствования речи иностранных учащихся на русском языке.

Обучение русскому языку как иностранному представляет собой важный этап в системе языкового образования и речевого развития иностранных учащихся.

Центральное место в обучении учащихся русскому как иностранному занимает развитие речи. Эта задача осуществляется, как известно, не изолировано, а в единстве с усвоением грамматических знаний, и лексических знаний и навыков.

Лексические понятия изучаются для того, чтобы повысился уровень речевого общения иностранных учащихся на русском языке, возросла возможность грамматически правильного и стилистически точного выражения своих мыслей.

Работа над антонимами является одной из важнейших частей работы по развитию речи иностранных учащихся на уроках русского языка как иностранного. На начальном этапе обучения она сводится к пропедевтической работе по ознакомлению иностранных учащихся с антонимическими отношениями в лексике русского языка. Цель этой работы - не углубленное изучение соответствующей части языковой системы русского языка, а ознакомление с особенностями русского языка.

Активный словарь иностранных учащихся растет медленно. Исследователи- методисты отмечают, что словарь иностранных учащихся, изучающих русский язык, достаточно беден. Они часто повторяют одни и те же слова в своей речи. Поэтому необходимо проводить работу над синонимами и антонимами, вводить разнообразные упражнения, постепенно их усложнять и повторять ранее изученное.

Однако дать необходимые сведения об антонимах русского языка и сформировать у иностранных учащихся умение использовать антонимы в русской речи возможно лишь при условии специально разработанной методики и систематического включения в урок упражнений с антонимами.

Упражнения по изучению антонимов могут классифицироваться по различным основаниям. По характеру деятельности учащихся они могут быть репродуктивными и творческими.

По характеру мыслительных операций учащихся упражнения с антонимами могут быть аналитическими и синтетическими.

Для обогащения речи иностранных учащихся антонимами русского языка необходимо проводить специальную организованную работу, используя различные приемы и типы упражнений.

Организованная таким образом работа будет способствовать развитию словаря иностранных учащихся, привитию любви к русскому языку и развитию логического мышления.

Эксперимент показал, что у иностранных учащихся возрастает интерес не только к содержанию русской речи, но и ее форме, то есть они начинают более глубоко ориентироваться в вопросах лексики русского языка, в частности в вопросе антонимии слов. Все это способствует увеличению словарного запаса иностранных учащихся, повышению общелингвистических интересов и развитию культурологического аспекта изучения русского языка.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебнометодическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. - М.: Издательство ИКАР, 2017. - 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. - 5-е изд., испр. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. - 508 с.

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ РАЗБОР КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Оразов Р.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

*Научный руководитель: Пханаева С.Н.,
к. пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,*

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Для современной «цифровой» молодежи характерно так называемое «клиповое» мышление, поверхностное освоение знаний. В связи с увеличением количества информации возрастает потребность смыслового освоения пространства. Использование метода этимологического анализа на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет проследить путь семантического развития слов, выявить универсальные и специфические особенности и способствует формированию системного мышления.

Закрепление и обогащение словарного запаса являются важнейшими из аспектов обучения иностранному языку на любом этапе обучения и в любом возрасте. При изучении русского языка как иностранного существует проблема запоминания слов. Существует достаточно много приемов механического запоминания слов, в которых функционирует тот или иной вид памяти (визуальная память, аудиальная память, кинестетическая память) или их сочетание. Однако в результате такого заучивания иностранные слова попадают в кратковременную память, откуда быстро исчезают. Как известно, с возрастом развивается логическая смысловая память, которая в дальнейшем является доминирующей. Этимологический анализ слов позволяет выстраивать смысловые связи, семантические гнезда. Этимологический анализ вскрывает механизмы формирования языковой картины мира, позволяет выявить универсальные и специфические черты изучаемого и родного языков, дополняет типологию семантических переходов в разносистемных языках [1].

Цель исследования: определить условия, при которых использование этимологического анализа на уроках русского языка как иностранного будет проходить успешно.

Теоретической основой использования данных этимологии на уроках в начальной школе

является соответствующий раздел лингвистики. В современной языковедческой практике термин «Этимология» употребляется в следующих значениях: 1) раздел языкознания, изучающих происхождение слов; 2) совокупность исследовательских приемов, направленных на раскрытие происхождения слова, а также сам результат этого раскрытия; 3) происхождение слова.

Этимологический анализ - это научный процесс выяснения этимологии конкретных слов, опирающийся на определенные принципы, языковые и неязыковые, имеющий определенные цели, задачи, предмет исследования. Его осуществляют отдельные ученые и научные коллективы, используя при этом данные не только языковедческих, но и многих других наук, например истории, археологии, этнографии и т.д. Цель научного этимологического анализа - выяснение истоков слова, его зарождения: определение, в каком языке, по какой словообразовательной модели, на базе какого языкового материала, в какой форме и с каким значением возникло слово, а также какие исторические изменения его первичной формы и значения обусловили форму и значение, изучаемые сегодня [2].

В отличие от этимологического анализа, «этимологический разбор - это методический прием, позволяющий раскрыть исторические связи слов, их первоначальное значение, более древний морфемный состав, происхождение. По сути дела, этимологический разбор - практическое завершение этимологического анализа.

Пример этимологического анализа

Деревня

1. Крестьянское селение, то же что село.
2. Слово по происхождению собственно-русское.
3. Исторический корень - дерев-. Раньше на Руси дома были из дерева.
4. Деревня образовано от дерево с помощью суффикса -ья
5. Фонетических изменений не произошло.
6. Деревня. В современном русском языке слово является непроизводным.
7. Произошло явление опрощения.

Применение этимологического разбора как методического приема направляет способности младших школьников к этимологизации в научное русло, способствует формированию правильного понимания ими лексического значения слов, и, следовательно, способствует обогащению словарного запаса учащихся.

В процессе экспериментальной работы была разработана система уроков, позволяющая последовательно знакомить младших школьников с этимологией различных групп лексики русского языка (исконно русские звукоподражательные слова, исконно русские слова, имеющие общеславянские и индоевропейские корни; слова современного русского языка, содержащие греко-латинские элементы; слова, заимствованные из более поздних латинских языков).

В ходе формирующего обучения у младших школьников была сформирована лингвистическая база для сознательного восприятия ими сведений об этимологии слов. Этимологический разбор использовался как методический прием.

Были разработаны и внедрены в практику упражнения, направленные на использование элементов этимологического разбора в целях обогащения словаря учащихся начальной школы.

Для закрепления знаний, умений и навыков учащихся, полученных в ходе словарной работы, с опорой на этимологию, использовались различные виды тренировочных упражнений (словарный диктанты, ответы на вопросы и т.п.). На межпредметном уровне был определен круг новых для младших школьников слов, понимание которых необходимо им в обучении, значение которых поможет усвоить этимологию.

Результаты констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют о том, что применение этимологического разбора в начальных классах не только возможно, но и необходимо. Использование этимологического разбора способствовало качественному и количественному совершенствованию словаря младших школьников. Следствием количественного и качественного обогащения словарного запаса с опорой на этимологию слов явилось повышение орфографической грамотности младших школьников.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о том, что в результате

использования этимологического разбора в словарной работе у школьников было сформировано умение замечать новые слова и объяснять их значение с опорой на значение исторического корня, к которому оно восходит, или элементов, из которых оно состоит.

В ходе проведения формирующего эксперимента у школьников было сформировано представление о языке как о развивающемся явлении, о связи языка с историей страны, народа, о взаимодействии языков мира, заложены основы лингвистического мышления. Этимологический разбор способствовал развитию логического мышления школьников, активизации познавательных процессов, воспитанию интереса к языку. Об этом свидетельствует высокая активность детей на всех уроках.

Список литературы:

1. Кохичко А.Н. Этимология в помощь орфографии. - Мурманск, 2005. - 129 с.
2. Трубачов О. Н. Труды по этимологии: Слово. История. Культура. Т. 1. - М.: Языки славянской культуры, 2014. - 800 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

*Павличенко Алина Андреевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
д. пед. н., профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Основными индикаторами функциональной грамотности являются коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета [1].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1].

Работа с текстом закладывает фундамент формирования умений коммуникативного взаимодействия.

Ведущими педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность методической системы формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом являются: интеграция лингвистической и психологопедагогической подготовки; организация целенаправленной работы по формированию коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом; обеспечение единства всех видов речевой деятельности, базирующегося на хорошем знании теории языка, лингвистическом его осмыслении; доминирование активных и интерактивных методов формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом.

Методическая система формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом представлена тремя взаимосвязанными компонентами: структурно-содержательным (критерии и уровни навыков

сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся), организационным (специфические принципы, педагогические условия формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках русского языка) и процессуальным (этапы формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках русского языка, совокупность

методов и средств, диагностика и коррекция процесса речевой подготовки учащихся) [2].

Основным дидактическим средством формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом является рациональная и эффективная система тренировочных упражнений, помогающих представить ранее изученный материал в системном виде на основе обобщения грамматико-орфографических знаний и в то же время осуществить задачу формирования коммуникативных умений младших школьников.

Представляем 3 группы упражнений [2]:

Упражнения, направленные на формирование умения раскрывать тему и основную мысль высказывания.

Упражнения, направленные на формирование умения выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка).

Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определённой композиционной форме.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий осуществлялась по программе «Школа России» на базе МБОУ СОШ №. В исследовании приняли участие учащиеся 3 «А» и 3 «Б» классов (26 человек).

После проведения уроков-интерпретаций был осуществлен контрольный эксперимент.

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия. Возраст: 8-10 лет.

Критерии оценивания:

Ценностно-смысловой критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Коммуникативный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Социально-перцептивный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Интерактивный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Показатели:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;

- умение детей прийти к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;

- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

- взаимопомощь по ходу рисования;

- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Таким образом, если реализовать комплекс условий, перечисленных в гипотезе, то это окажет положительное влияние на формирование способностей детей к восприятию и пониманию другого человека (социально-перцептивные умения), продуктивной коммуникации (коммуникативные умения) и продуктивному взаимодействию в ходе общения (интерактивные умения), формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок (ценностно-смысловые умения).

Список литературы:

1. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа плюс. До и После. - 2012. - № 2. - С. 74-78.
2. Климова С.А. Текстовые упражнения на уроках русского языка // Начальная школа. - 2012. - № 7. - С. 7-11.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Патокова Лиана Руслановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Совершенствование образования в современной начальной школе невозможно без внесения существенных изменений в систему контроля и оценки учебных достижений, что определяется местом и ролью контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе. Во взаимодействии контроля как компонента методической системы с общей характеристикой начального образования можно выделить две основные тенденции. С одной стороны, все коренные изменения, происходящие в начальной школе, обязательно влекут за собой изменение функций, форм и способов контроля. С другой стороны, осознанные изменения в этой сфере педагогической деятельности, прежде всего, корректировка целей и объектов контроля и оценки, способны существенно повлиять на всю систему начального образования. Контрольно-оценочная деятельность позволяет анализировать учебный процесс с позиций как обучающего, так и обучающегося, помогает осуществить обратную связь, выявляющую особенности протекания обучения и учения, повлиять на их совершенствование.

В последние двадцать лет государство и педагогическое сообщество особое внимание уделяет вопросам качества образования и совершенствования его контроля и оценки. Произошедшие в обществе изменения, востребованность самостоятельной, инициативной, творческой, критически мыслящей, способной к взаимодействию с другими, ответственной за свои поступки личности актуализировали ориентацию образования на овладение обучающимися функциональной грамотностью и ключевыми компетенциями.

Как свидетельствуют отечественные и международные исследования, при оценке качества образования недостаточно ориентироваться только на уровень усвоения обучающимися предметных знаний. При определении образовательных результатов необходимо учитывать различные виды опыта, которые приобретает обучающийся: применение известных способов действия как в той ситуации, в которой они отработывались, так и в проблемной, связанной с неполнотой или недостоверностью информации, в ситуации неприемлемости использования уже известных ему способов действия, необходимости самостоятельного конструирования новых способов решения, а также опыт индивидуальной творческой деятельности.

Эти выводы подтверждаются положениями государственной программы Российской Федерации, в которой подчеркивается, что ключевыми проблемами современного этапа развития системы оценки качества образования являются: «недостаточная целостность и сбалансированность процедур и механизмов оценки качества образования и индивидуальных образовательных достижений, зависимость оценки качества от устаревшего содержания образования, ориентация оценки качества на легко оцениваемые параметры и слабые возможности оценки недостаточно формализуемых результатов и характеристик, не вполне современная культура использования данных».

На современном этапе развития начального общего образования существует еще ряд

проблем. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одной из приоритетных целей определяет формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности.

Начальная школа была и остается той ступенью, на которой закладывается фундамент дальнейшего образования и развития личности. Период младшего школьного возраста — это время, когда происходит интеллектуальное развитие ребенка, формируется направленность личности, определяются основы учебной деятельности. От того, какие условия обеспечивают это развитие, во многом зависит дальнейшая жизнь человека. Государство предъявляет требования не только к реализации образовательных стандартов начального образования, но и к оценке качества образования, оценивание образовательных достижений обучающихся.

В теоретической части определено, что место системы оценивания в развитии образовательной системы уникально, так как именно она является наиболее очевидным интегрирующим фактором школьного образовательного пространства, основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, а также наиболее ясно воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом. При этом под системой оценивания понимается не только та шкала, которая используется при выставлении отметок и моменты, в которые отметки принято выставлять, но в целом механизм осуществления контрольно-диагностической связи между субъектами оценочной деятельности (учителем, учеником, школой и родителями) по поводу успешности образовательного процесса, равно как и осуществления самостоятельного определения таковой учащимся. В исследовании также представлены и описаны основные положения инновационного подхода к оцениванию, рассмотрено и обосновано, что построение ИОТ младшими школьниками способствует их индивидуальному развитию.

В практической части работы на констатирующем этапе эксперимента исследован уровень индивидуального развития учащихся, т.е. сформированность умений необходимых при построении учащимися ИОТ, а именно умений самостоятельно определять цель выполняемой учебной работы на уроках русского языка, планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль и самооценку. Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал достаточный уровень развития навыков целеполагания, планирования и самоконтроля, однако учащиеся испытывают значительные трудности в оценивании своих образовательных достижений.

На формирующем этапе эксперимента дано теоретико-логическое обоснование разработки целостной методической системы освоения умения оценивать образовательные достижения младших школьников в процессе обучения русскому языку. В качестве основной цели методической системы выступает формирование умений оценивания образовательных достижений младших школьников; раскрыты основные принципы на которые она опирается: принцип деятельности, цикличности, целостности, непрерывности, положительной установки, компетентностного оценивания; дано описание этапов формирования умения оценивать образовательные достижения младших школьников; представлены приемы оценивания образовательных достижений в аспекте каждого метода.

Сравнивая результаты экспериментальной работы по оцениванию образовательных достижений учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, видим, что количество учащихся с адекватной самооценкой выросло, следовательно, вырос уровень их индивидуального развития.

Задачи исследования достигнуты: проведен анализ психолого- педагогических источников по проблеме исследования; спроектирована и апробирована методическая система работы по оцениванию образовательных достижений младших школьников в процессе обучения русскому языку, которая определена как средство индивидуального развития учащихся и при экспериментальной проверке выявлена её эффективность. Реализация авторской методической системы работы по оцениванию образовательных достижений позволила повысить уровень развития умений оценивания образовательных достижений учащимися, а следственно уровень индивидуального развития младших школьников, что способствует адекватному построению ИОТ учащимся на уроках русского языка в начальной школе.

Список литературы:

1. Диагностика предметных, метапредметных и личностных результатов начального образования. М., Баллас, 2012
2. Закон РФ «Об образовании».
3. Ксензова Ю. Г. Оценочная деятельность. Педагогическое общество России. Москва, 2014.
4. Кудряшова В.В., Шувалова И.А., Зеленкова В.А., Психологическая диагностика дошкольников и младших школьников. - Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2014.
5. Сафронов И. А., Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования \Министерство образования и науки РФ - М.: Просвещение, 2011 г.
6. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М., Рига, Эксперимент, 2013.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНТАКСИСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Поладов Мекан Атаджанович

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,

к. пед. н., доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Последние 20 лет развитие науки, общества, средств массовой коммуникации активизировало обмен информацией разного содержания, что привело к коммуникативному «взрыву» в языковом образовании. Возрастание требований к коммуникативному взаимодействию определяет особую актуальность воспитания у школьников коммуникативных умений, умения сотрудничать, слушать и слышать собеседника, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения. Происхождение личностных, познавательных и регулятивных действий определяется общением ребенка со взрослыми и сверстниками, поэтому развитие коммуникативной компетентности ребенка выступает как приоритетная задача уже на первых ступенях его обучения.

Анализ методической литературы показал, что роль начального обучения в развитии коммуникативной компетентности имеет решающее значение для последующего обучения учащихся, поэтому развитием коммуникативной компетентности младших школьников представляется весьма актуальным.

Актуальность темы также связана и с тем, что синтаксис как раздел предмета «Русский язык» может стать базой, обеспечивающей формирование коммуникативной компетентности младших школьников, при разнообразном и систематическом внедрении в работу коммуникативно-ориентированных упражнений. Но в методике преподавания русского языка не определены конкретные упражнения для формирования коммуникативной компетентности.

В первой главе «Коммуникативная направленность уроков русского языка в школе как проблема современной методической науки» были изучены требования ФГОС в части формирования комплекса коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников, рассмотрены лингвометодические особенности изучения синтаксиса в начальной школе и проведен качественно-количественный анализ современных учебников русского языка с точки зрения наличия в них коммуникативно-ориентированных упражнений.

В процессе изучения методической, научной, психолого-педагогической литературы и директивных документов было выяснено, что компетентностный подход, заложенный во ФГОС НОО, не является новым, а понятия «компетенция» и «компетентность» использовались ранее, но получили новое осмысление в современном образовательном пространстве.

Современные исследования в данной области выполнены А.В. Хуторским, С.В. Тришиной, В. В. Краевским и др. В качестве основных избраны материалы А.В. Хуторского, который выделяет три вида компетенций: ключевые, общепредметные и предметные, а среди ключевых компетенций: ценностно-смысловые компетенции, общекультурные компетенции, учебно-познавательные

компетенции, информационные компетенции, коммуникативные компетенции, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования.

При решении задач исследования была более подробно рассмотрена коммуникативная компетентность и определены составляющие её компетенции.

Для формирования коммуникативной компетентности младших школьников наибольший интерес представили три компетенции (постановка вопросов, умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и владение монологической и диалогической формами речи), формирование которых в процессе изучения синтаксиса на уроках русского языка должно повлиять на становление общего уровня коммуникативной компетентности в целом.

Далее в результате изучения методической литературы были определены лингвометодические особенности изучения синтаксиса в начальной школе, и выявлены виды упражнений, определённые методистами, которые влияют на формирование коммуникативной компетентности. Затем был проведён качественно-количественный анализ учебных материалов учебников русского языка для 4 класса (УМК «Школа России» и УМК «РИТМ»), в результате которого было установлено, что в анализируемых УМК заданий на формирование коммуникативной компетентности недостаточно. В связи с этим был сделан вывод о необходимости использования дополнительных коммуникативно-ориентированных упражнений на уроках русского языка в процессе изучения синтаксиса.

Во второй главе «Проблема формирования коммуникативной компетентности учащихся 4 класса в процессе изучения синтаксиса и её решение в практике начальной школы» представлено описание опытно-экспериментального обучения, в котором приняли участие учащиеся 4 «Б» и 4 «В» классов. Оба класса обучаются по программе «Школа России», а учащиеся имеют одинаковый уровень образовательной подготовки. Учащиеся 4 «Б» класса были назначены экспериментальной группой, а учащиеся 4 «В» класса - контрольной группой.

Опытное обучение проводилось в 3 этапа: констатирующий этап, который предполагал получение информации об общем уровне сформированности коммуникативной компетентности у учащихся четвёртых классов к началу опытного обучения; формирующий этап, который предполагал формирование в экспериментальной группе коммуникативных компетенций, которые должны повлиять на общий уровень сформированности коммуникативной компетентности учащихся на уроках русского языка при изучении синтаксиса; контрольный этап, который предполагал проведение диагностики уровня сформированности коммуникативных компетенций у учащихся экспериментальной и контрольной групп до и после опытного обучения и анализ полученных результатов.

При решении задач исследования была проведена диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности у учащихся обеих групп к началу опытного обучения, разработаны, а затем и применены на уроках русского языка в разделе синтаксис коммуникативно-синтаксические упражнения и сделана оценка эффективности использования предложенных заданий коммуникативно-синтаксического характера в качестве средства формирования коммуникативной компетентности.

Анализ полученных результатов показывает, что предложенные упражнения и проделанная работа с учащимися экспериментальной группы была эффективной, т.к. отмечена положительная динамика в уровне сформированности коммуникативной компетентности, а именно: количество учащихся из экспериментальной группы с низким уровнем сформированности коммуникативной компетентности уменьшилось на 5 человек, со средним уровнем увеличилось на 1 человека, а с высоким уровнем увеличилось на 4 человека, притом уровень сформированности коммуникативной компетентности у учащихся контрольной группы остался прежним.

Актуальность проведённого нами исследования заключается с одной стороны в высоких требованиях государства и общества к коммуникативной подготовке младших школьников, а с другой стороны, как показывает практика, недостаточным привлечением средств в обучение русскому языку по её формированию.

В ходе работы были решены следующие задачи:

- 1) изучена и проанализирована методическая, психолого-педагогическая литература по

данной проблеме;

2) проведено и проанализировано исследование, направленное на выявление уровня сформированности коммуникативной компетентности у учащихся 4 класса;

3) разработаны три группы упражнений направленных на формирование выбранных коммуникативных компетенций, работа над которыми должна повлиять на общий уровень сформированности коммуникативной компетентности;

4) оценена эффективность использования в опытном обучении разработанных упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетентности, сделаны выводы.

По результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы.

1. В процессе подготовки выпускной квалификационной работы на основе анализа методических и психолого-педагогических источников были изучены особенности формирования коммуникативных компетенций, составляющих коммуникативную компетентность, у младших школьников на уроках русского языка в процессе изучения синтаксиса.

2. Для проведения опытного обучения были применены специально разработанные коммуникативно-синтаксические упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетентности, через составляющие её компетенции. Задания диагностирующего характера использовались на констатирующем и контрольном этапах опытного обучения.

3. В рамках формирующего этапа было проведено 16 уроков русского языка, в каждом из которых помимо заданий, соответствующих основному содержанию, были использованы задания по формированию трёх коммуникативных компетенций: умения ставить вопросы - организовывать инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и умение владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, сформированность которых должна повлиять на общий уровень сформированности коммуникативной компетентности.

4. На контрольном этапе обучения проведён сравнительный анализ эффективности применения разработанных коммуникативно- синтаксических упражнений. Полученные данные свидетельствуют об эффективности применения упражнений.

Результаты проведённого опытного обучения подтвердили выдвинутую гипотезу: при разнообразном и систематическом внедрении в работу коммуникативноориентированных упражнений синтаксис, как раздел предмета «Русский язык», может стать базой, обеспечивающей формирование коммуникативной компетентности младших школьников.

В связи с этим, рекомендовано включать разработанные коммуникативносинтаксические упражнения на каждом уроке русского языка в процессе изучения синтаксиса, независимо от уровня сформированности коммуникативной компетентности младших школьников. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности станет их залогом в успешном обучении русскому языку.

На данном этапе исследования можно утверждать, что задачи работы решены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Список литературы:

1. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности. - М.: Начальная школа плюс. До и После, 2011.

2. Макаровская, И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дис. канд. психол. наук. - СПб., 2003. - 25 с.

3. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или, как открывать знания с учениками: пособие для учителя. - М.: АПК и ПРО, 2012. - 166 с.

4. Начальная школа «Что такое виды речевой деятельности». Плюс - минус, 2013. - №4.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИМИ КОНЦЕПТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Попова М.К.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

Владение навыками письменной речи является одним из необходимых условий процесса становления и дальнейшего формирования духовно- нравственной составляющей личности ученика младших классов [1].

Процесс воспитания многогранной и всесторонне развитой личности младшего школьника невозможен без правильного становления и совершенствования речи.

Одной из приоритетных и актуальных задач этапа обучения в начальных классах является всевозможное развитие связной речи у младших школьников, повышающее их культуру речевого общения. На данном этапе становления речевого компонента педагогу необходимо помогать своим ученикам: стремиться помочь осмыслить всевозможные требования к вопросам становления речи, стараться научить и найти индивидуальный подход к каждому ребенку в развитии стремления к правильной формулировке мыслей, помочь в становлении правильности, точности, разнообразия, выразительности высказываний [1].

Творческая работа младших школьников над сочинением-описанием по картине может послужить мощной основополагающей базой для развития связной устной и письменной речи у детей, в результате чего у них начинается формирование вкуса к художественному творчеству, расширяется кругозор, восприятие мира под другим углом, начинают происходить процессы становления жизненных приоритетов и позиций.

Культура речи представляет собой совокупность всесторонних навыков и накопленных знаний каждой отдельной личности, способная обеспечить целенаправленный и уместный способ применения языковых средств в целях разностороннего общения. Культура языка может показать степень развития и своеобразия лексических форм, всевозможную отточенность семантического ряда, разнообразие интонации человека в процессе разговора.

Культура речи – это своего рода умение, с грамматической точки зрения, способность человека правильно, ясно, точно, логически последовательно выражать собственные мысли, при этом соблюдая принятые нормы литературного языка, изучение и знание разнообразия родного языка, выразительных языковых возможностей, а также способность использования всех данных знаний и навыков в собственной речи.

У младших школьников необходимо развивать еще с детства навыки письменной речи средствами творческой работы над описанием картины. Осмысление и осознание конкретного образа начинает происходить в процессе восприятия художественного образа в живописных произведениях, таких как пейзажи, натюрморты, портреты и т.д. Младший школьник учится наблюдать, анализировать темы и идеи различных картин так же, как учится искать темы и идеи литературных произведений; передавать свои собственные впечатления, пропускать визуальную информацию через себя и эмоционально на нее отзываться.

В процессе работы над сочинением-описанием ребенок узнает новые слова, связанные с миром искусства, учится правильно строить предложения, чтобы суметь описать увиденное, порассуждать об этом или придумать на основе картины свой короткий рассказ. Таким образом, у ребенка увеличивается словарный запас, а также, в процессе внимательного изучения художественных полотен происходит развитие творческих способностей, как результат восприятия и наблюдения за произведениями изобразительного искусства, в том числе картинами. При расширении и активном использовании новых или редко используемых слов ребенком в

письменной речи происходит их фиксация в сознании, благодаря чему у учителя появляется возможность посвятить больше времени развитию образной речи в темах по литературному чтению, связанных с искусством.

Становление и развитие навыков письменной речи средствами творческой работы над описанием картин, как один из всевозможных разновидностей трудовой деятельности над развитием речи у младших школьников, начинает проходить с первых дней поступления детей в школу и, медленно усложняясь и углубляясь, прослеживается весь период школьного обучения.

В результате ежедневной и систематической деятельности по развитию речи у детей, содержание которой зарождается вследствие всестороннего восприятия картин, начинает происходить процесс формирования у младших школьников трудного учебного умения, содержащий в себе как коммуникативно-речевые, так и специальные умения, которые могут быть связаны с процессом аналитической работы над картиной.

На современном этапе проблема развития речи младших школьников находится в центре внимания начального образования в школе, так как становление речи человека является базовым показателем свойств интеллекта личности и культуры общества в целом. К сожалению, проследивая высказывания многих знаменитых деятелей, можно заметить, что их речь не отвечает данным требованиям, в связи с этим возникает актуальная и насущная проблема, которая предопределяет усовершенствование языкового образования и речевого становления на начальном этапе образовательного процесса у младших школьников.

Исходя из вышесказанного, правильное становление и развитие речи у детей – это одна из главных проблем на современном этапе развития образования в рамках инновационных методик обучения русскому языку [1, с. 809] Особенно остро эта задача стоит перед начальным школьным образованием, которое является базовым фундаментом для последующего успешного освоения и развития правильной речи.

Список литературы:

1. Пудовкина Н.В., Нестерова Л.П. Развитие речи как средство обучения младших школьников родному языку // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 809-813.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СЛОВАРЯМИ

Потокова Р.В.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры
предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

Одной из главных целей школы на современном этапе является подготовка детей к систематически и целенаправленному обучению, формирование положительной мотивации учебной деятельности.

В современных условиях начального обучения необходимо прививать ученикам любовь, желание, интерес к изучению всех предметов, в том числе русского языка. Именно развитие у учащихся устойчивого интереса к данному предмету, формирует у них позитивное отношение к учебной деятельности, побуждает их к творческой самостоятельности, ведет к успешному разрешению проблемно-поисковых ситуаций в младшем школьном возрасте.

На пути формирования мотивации к изучению русского языка младшими школьниками стоит ряд препятствий:

- во-первых, в классах с каждым годом присутствует все большее количество учащихся, для которых русский язык не является родным, при этом учебники, программы, традиционные методики ориентированы на детей, для которых он родной;

- во-вторых, представление языка как свода правил, а не как «живую» систему, которая меняется со временем и под воздействием различных факторов, но при этом хранит важную культурную информацию о народе – носителе языка;

- в-третьих, перегруженность программ, оторванность изучаемого материала от жизни, от потребностей и интересов учащихся;

- в-четвертых, в связи с развитием интернета дети меньше общаются друг с другом, соответственно, снижается потребность в грамотной устной и письменной речи как инструмента коммуникации.

Для развития мотивации обучения нужны стимулирующая среда и целенаправленное воздействие через систему педагогических приемов.

Поэтому общие условия педагогического стимулирования на уроках следует сочетать с применением широкого диапазона методических приемов, которые «прямо работают» на мотивационный компонент урока. К мотивационному компоненту урока нужно подбирать интересный материал, который стимулирует эмоции и чувства учащихся, используя широкий спектр игр. Игра в учебном процессе создает мотивацию, возбуждает интерес, развивает коммуникативные навыки. Преимущество игры еще в том, что она достигает своей цели незаметно для ребенка.

Эффективным средством повышения мотивации младших школьников является театрализованная деятельность, которая позволяет учащимся максимально проявить свою индивидуальность.

Особое место в театрализованной деятельности младших школьников принадлежит театральным кукольным постановкам, которые являются специфическим средством формирования личности детей младшего школьного возраста. Организация кукольного театра на уроках в начальной школе способствует удовлетворению основных потребностей школьника, его психическому развитию, а как разновидность других игр, сохраняет все их типичные признаки: содержит творческий замысел, сюжет, роли, ролевые и организаторские отношения. Театральные кукольные постановки на уроках русского языка в начальной школе рассматриваются в данном случае как эффективное средство для формирования мотивации. Младший школьный возраст является наиболее сензитивным для ее развития. Следовательно, мотивация к урокам русского языка повышается в ходе формирования и раскрытия творческих умений, которые школьники проявляют в кукольном театре в процессе театрализованной деятельности.

Тем не менее, в педагогической практике зачастую недооцениваются потенциальные возможности театрализованной деятельности в формировании мотивации к обучению и познанию младших школьников.

Учащиеся младших классов искренне и активно стремятся включаться в театральную деятельность. Стимулирующее влияние на этот процесс оказывают литературные, игровые и личностные мотивы. Дети испытывают потребность общаться и самовыражаться, они познают себя, воспроизводя различные образы.

По мнению М.Г. Богдановой, важным показателем, свидетельствующим о готовности младшего школьника заниматься творчеством в игре, в том числе в ходе организации кукольных постановок, выступает осознанность учащегося начальной школы к самому процессу творчества, которая проявляется в виде активно-волевых действий [1, с. 827]. В данном случае под осознанностью мы понимаем постижение и понимание школьниками творчества как необходимого процесса в ходе жизнедеятельности ребенка, следовательно, у него должна быть потребность в игровой деятельности, что в контексте настоящего исследования является важным при формировании положительной мотивации к учению.

Игровые умения детей младшего школьного возраста необходимо рассматривать в аспекте художественной деятельности, а именно:

– выполнение (воспроизведение) детьми игровых сюжетов, которые имеют образовательную функцию;

– отчетливое изображение художественных образов в ходе театрализованной кукольной

постановки, в которых младший школьник может выполнять роль режиссера и действовать, управляя героями спектаклей – куклами, координируя их действия;

– выполнение в совместной деятельности с другими детьми любых других ролей [1, с. 827].

Таким образом, кукольные постановки представляют собой такие игры, в ходе которых происходит разыгрывание в лицах литературных произведений, их отрывков, сюжетов по мотивам произведений или составленных самостоятельно педагогами или детьми, потому развитие положительной мотивации на уроках в начальной школе следует рассматривать в аспекте художественной деятельности. Кукольные постановки имеют значение в языковом и речевом развитии школьников (выразительность речи, развитие поэтического слуха), развивают у них способность воспринимать, анализировать и осознавать сюжет кукольной постановки, заложенный автором смысл, который передается детьми с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации.

Список литературы:

1. Богданова М.Г. Использование театрализации как условие развития творчества у младших школьников на уроках литературного чтения // Аллея науки. – 2020. – Т. 1. № 5 (44) – С. 827-830.

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР НА АКТИВИЗАЦИЮ ВНИМАНИЯ И РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Пханаева Д.,

ГБПОУ РА «АПК им. Х. Андрухаева», г. Майкоп.

*Научный руководитель: Герцова Е.Н., преподаватель,
ГБПОУ РА «АПК им. Х. Андрухаева», г. Майкоп.*

Сегодня одной из серьезных проблем начальной школы является резкое падение интереса к русскому языку. Материал по этой дисциплине сложен для понимания младшими школьниками, а поэтому и не вызывает у них должного интереса. Именно поэтому существует потребность в специально разработанной методике использования такого вида дидактических игр как лингвистические на уроках русского языка. Языки, который показал, что игры не только помогают обучающимся усвоить грамматический материал, но и активизируют интерес учеников к предмету.

Исследователь Т.Н. Кушнерук указывает, что в начале школьного обучения игра тесным образом связана с познавательной активностью детей. В этот период в ребенке доминируют два мотива, один из которых связан с желанием учиться, а другой связан с желанием играть. Установление равновесия между данными мотивами и согласование их является важнейшей задачей обучения и воспитания [1].

Дидактические игры-это разновидность игр с правилами, специально создаваемые педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Одной из основных разновидностей дидактических игр является лингвистическая игра. Она представляет собой вид дидактической игры, способствующий поддержанию интереса к учению и направленный на добывание знаний за счет собственных усилий, посредством раскрытия особенностей устройства и функционирования языка, скрытых при обычном

Прием лингвистической игры влияет на развитие способности к абстрактному мышлению, которое является основой учебной деятельности в целом.

Основное деление происходит по тематическому принципу, согласно которому, игры делятся на фонетические, лексико-фразеологические, морфологические, орфографические и синтаксические [2].

При проведении игры необходимо учитывать:

- место игры на уроке;
- выбор игры;
- организация игры;
- проведение игры;
- подведение итогов;

В нашем исследовании главная цель на формирующем этапе - проверить влияние лингвистической игры на эффективность усвоения знаний по теме "Падежные окончания имён существительных" на уроках русского языка в 3-м классе.

В классе на уроках русского языка будут проводиться следующие игры:

1. Поход в гости

Воспитательная задача: научить правильно вести себя в гостях.

Дидактическая задача: повторить склонения имён существительных.

Игровая задача: посетить все падежи.

Содержание игры: Учитель представляет учащимся дом, в котором живут падежи: "Вот домик, в котором живут падежи. Своди героев сказок Петрушку, Золушку и Незнайку в гости ко всем падежам". Кто правильно определит падежные окончания данных слов, тот будет считаться самым желанным и интересным в общении гостем.

Материалы: Дом нарисован на картоне либо на куске ватмана следующим образом (схема):

И.п	Петрушка	Золушка	Незнайка
Р.п			
Д.п			
В.п			
Т.п			
П.п			

Учащиеся по очереди выходят к доске и заполняют таблицу

2. Сбежавший медведь

Воспитательная задача: воспитание коллективизма, взаимопомощи, взаимовыручки.

Дидактическая задача: повторить падежные окончания имён существительных.

Игровая задача: дополнить предложения из текста, из которого «сбежал» медведь.

Содержание игры:

Посмотрите на этот текст. Видите, он с пропусками. Вообще-то, это текст о медведе, но сам медведь из него сбежал. Пожалуйста, верните слово "медведь" в предложения, заменяя окончания по вопросам".

Материалы: "Не каждому охотнику довелось повстречать (кого?) Близко подходить (к кому?) к ... опасно. Я видел (кого?) ... в зоопарке. (Кто?)... очень большой. В лесу можно наблюдать (за кем?) за ... только издали. Лесник рассказал нам много интересного (о ком?) о»

3. Игра «Засели жильцов»

Перед вами домик с двумя подъездами

В первом живут названия падежей, во втором их вопросы. Заселите жильцов.

Контрольный эксперимент.

Для проверки эффективности усвоения знаний с помощью использования дидактических игр на уроках русского языка у младших школьников мы проведем контрольный эксперимент, целью которого является сравнить результаты контрольной работы с результатами, полученными в ходе констатирующего эксперимента.

Содержание контрольного эксперимента:

Проверочная работа будет проводиться в форме диктанта по теме «Падежные окончания имён существительных» и задний к нему.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что лингвистические игры необходимы для начальной школы, и использовать их надо в системе, на разных этапах урока русского языка, включать в них различные виды деятельности школьников, применять игры при изучении сложного, трудного для понимания материала. Необходимо разрабатывать целые

комплексы игр по определенным темам, для более систематизированного их использования. Игра — это незаменимый инструмент в развитии личности младшего школьника, с помощью которого можно повысить интерес к русскому языку и сделать этот предмет более «живым» и увлекательным.

Список литературы:

1. Кушнерук Е.Н. Занимательность на уроках русского языка в начальных классах. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 200 с.
2. Романова С.М. Система игр на уроках русского языка. - СПб.: Питер, 2010.

РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Рахманов О. Х.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Русский язык как иностранный занимает важное место в системе предметов, так как он является не только объектом изучения, но и средством общения между представителями разных национальностей. Этим определяется важность и необходимость изучения русского языка как иностранного.

Период изучения русского языка как иностранного характеризуется усвоением иностранными учащимися большого количества грамматического материала, в котором одно из важнейших мест занимает изучение темы «Глагол».

Последовательность работы над глаголами, связь между разделами, объем программного материала, приемы и средства его изучения на каждой ступени обучения определяются задачами изучения данной части речи, ее лингвистическими особенностями и познавательными возможностями иностранных учащихся.

На начальном этапе глагол изучается в довольно элементарном, сокращенном виде. Основные задачи заключаются в том, чтобы сформировать первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, повысить уровень умственного развития иностранных учащихся, выработать навык правописания личных окончаний наиболее употребительных глаголов I и II спряжения. Все задачи решаются во взаимосвязи.

Для того чтобы вызвать устойчивый интерес к изучению русского языка как иностранного, в том числе и к изучению глагола необходимо сделать уроки интересными, запоминающимися, активизировать познавательную активность иностранных учащихся.

Анализ методической литературы показал, что представлено достаточное количество заданий и упражнений по теме «Глагол», однако они представлены в традиционной форме. Активизировать познавательную деятельность иностранных учащихся при изучении данной темы помогут яркие наглядные пособия, включение в процесс обучения различного занимательного материала (ребусы, кроссворды, загадки, стихи), использование элементов игровой деятельности.

В связи с этим перед учителем ставится задача определения методики изучения глагола и проведения разнообразных форм и видов работ. Однако практика показывает, что представлено достаточно малое количество методических разработок, на основе которых возможно осуществить повышение качества преподавания темы «Глагол» на уроках русского языка как иностранного и повысить уровень заинтересованности изучения данной темы иностранными учащимися. Этим объясняется актуальность выбранной темы.

Все слова в языке группируются в определенные лексико-грамматические классы в зависимости от ряда признаков. Эти классы называются частями речи.

Одной из важнейших самостоятельных частей речи является глагол. Значение этой части речи и ее удельный вес определяется тем, что она противостоит всем именам по своему значению и синтаксической роли в предложении.

Тема «Глагол» является для иностранных учащихся трудной и вместе с тем исключительно важной.

Трудна она потому, что успешное и действенное усвоение понятия глагола предполагает наличие у иностранных учащихся достаточно развитого абстрактного мышления и умения наблюдать факты русского языка, анализировать их с тем, чтобы делать самостоятельно (при направляющем руководстве учителя) и осознанно выводы и обобщения.

В настоящее время, согласно утвержденным программам по русскому языку как иностранному, глагол не изучается в виде самостоятельной темы. Для общего ознакомления с глаголом как частью речи времени достаточно, вместе с тем ясно, что за это время невозможно добиться того, чтобы иностранные учащиеся могли в дальнейшем узнавать глагол и правильно писать их по аналогии с изученными, чтобы могли более или менее свободно отличать их от других частей речи.

Из этого следует, что работа по изучению глагола будет более эффективной, если ее проводить регулярно по специально организованной.

Организация работы, используемая при изучении темы «Глагол» на уроках русского языка как иностранного представляет собой определенную последовательность применения заданий с использованием разнообразных приемов и дидактического материала: использование наглядности, ребусов, кроссвордов, загадок, пословиц и поговорок, грамматические сказки, рифмы, синонимы, антонимы и др.

Основная идея заключается в использовании разнообразных методов и приемов обучения в процессе изучения категорий глагола. На каждую тему подбирается свой комплекс упражнений. Мы изучаем такие темы как:

Глагол как часть речи

Изменение глагола по числам и временам

Лица глагола

Глаголы I и II спряжения

Неопределенная форма глагола

К концу изучения русского языка как иностранного учащиеся должны владеть определенным запасом знаний о глаголе как части речи, его грамматических категориях и о роли глагола в предложении.

Организация работы представлена различными формами работы, видами деятельности и разнообразным дидактическим материалом. Учитывает особенности иностранных учащихся, позволяет изучать грамматический материал углубленно и взаимосвязано, работать над общим развитием иностранных учащихся.

Эксперимент показал, что применение предложенной организации работы:

- является одним из эффективных методов обучения;
- существенно улучшает уровень и качество знаний по теме «Глагол» у иностранных учащихся;
- позволяет углубить, закрепить, обобщить и систематизировать приобретенные знания и навыки по теме «Глагол»;
- способствует развитию у иностранных учащихся логического мышления, аналитических способностей и произвольного запоминания;
- повышает интерес учащихся к изучению русского языка.

Данная организация работы была проверена в процессе обучающего эксперимента. Результаты подтвердили эффективность предложенной организации. Иностранные учащиеся показали более высокий уровень и качество знаний по теме «Глагол», проявили повышенный интерес к обучению, что способствовало развитию у них логического мышления и аналитических способностей.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

КАЛЛИГРАФИЧЕСКИЙ ПОЧЕРК КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Савушкина Е. А.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Грибина Л. В., к. п. н., доц.,
кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В современной школе, осуществляя задачи метапредметности на уроках русского языка, должны решаться актуальные проблемы действительности: совершенствование речевой деятельности школьников, повышения их речевой культуры как основы культуры общей, воспитания социально успешной и здоровой личности, способной к эффективной коммуникации.

Вследствие стремительно развивающегося и изменяющегося мира, чтобы не потерять актуальность своих знаний, навыков, иметь конкурентное преимущество, современному человеку необходимо непрерывно образовываться и заниматься самообразованием. В связи с этим возникает необходимость в разборчивом и красивом письме, основы которого закладываются в начальной школе, поэтому тема данного исследования актуальна.

Одним из основных видов речевой деятельности на уроках русского языка является письменная речь.

Письменная речь - это вид речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав письмо и чтение [4, с.351].

Грамотная, логично выстроенная, аккуратная и красивая письменная речь является показателем высокой культуры человека.

Каллиграфия— это особый вид изобразительного искусства, искусства красивого письма. Как указывает Л.Я.Желтовская, слово «каллиграфия» пришло к нам из древнегреческого языка и представляет собой сложение двух слов, которые переводятся на русский язык как «красота» и «писать», т.е. дословно «красивописание». Под этим термином понимается умение не только красиво писать, но и обладать способностью писать разборчиво, придерживаясь одинакового наклона и размера букв [5, с.238].

Изучением проблемы формирования каллиграфического письма занимались учителя, методисты и учёные. Е.Н. Потапова [8, с.87] рассмотрела в своих работах технологию обучения письму, основанную на трех этапах: развитие мускульной и тактильной памяти, закрепление полученных знаний, умений и навыков. Дополнила ее методику В.А. Илюхина [6, с. 16-24], представив свою работу “Письмо с секретом” [7, с.48]. В свою очередь Н.Г. Агаркова [1, с.12-13] выделила поэлементно-целостный метод письма [2, с.62], а методические приемы обучения каллиграфическим навыкам представили в своем пособии Л.Я. Желтовская и Е.Н. Соколова [5, с.238]. Приемы, предлагаемые Н.А. Федосовой [9, с.4], позволяют развивать не только мелкую моторику рук, но и все виды памяти: тактильную, зрительную и слуховую.

Более глубоко изучал проблему здоровья детей и почерка школьников, в частности, профессор Базарный В.Ф. [3, с.100]. В своих многочисленных трудах он пишет о том, что безотрывное письмо шариковой ручкой предполагает постоянные усилия. Это вызывает хроническую усталость у обучающихся, психическое напряжение, ухудшает осанку, зрение и, как следствие, - почерк.

Цель данного исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить развитие речекоммуникативных компетенций младших школьников посредством применения эффективной методики обучения каллиграфии.

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования; анализ, синтез, обобщение; эмпирические: диагностика, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент; математические: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Одной из задач, поставленных нами, было выявить уровень сформированности каллиграфических умений обучающихся путем анализа их письменных работ и каллиграфических ошибок младших школьников, применить на практике способы их предупреждения.

В педагогическом эксперименте принимали участие учащиеся МБОУ СОШ № 68 имени А.И. Макаренко города Белореченска Краснодарского края в количестве 7 человек 4 «А» класса. Выбранное количество участников эксперимента обуславливается эффективностью индивидуальной работы с каждым учеником и достигаемой повышенной результативностью в малой группе.

Изначально была произведена диагностика текущего состояния почерка детей посредством метода контрольного списывания.

С помощью фронтальной работы школьников и анализа рукописного текста выявлены следующие каллиграфические ошибки:

Таблица. Каллиграфические ошибки, выявленные в результате констатирующего этапа эксперимента.

п/п	Выявленные каллиграфические ошибки	Количество учеников, допустивших ошибки (%)
	Несоблюдение наклона письма. Чрезмерный или разнонаправленный наклон	57,00%
	Нарушение пропорций букв. Разный размер букв и их частей. Неодинаковая ширина и высота букв	85,00%
	Искажение овалов и элементов содержащих закругления. Письмо овалов не справа налево, а слева направо	100,00%
	«Дрожащее письмо»	14,00%
	Неумение придерживать строки	42,00%
	Угловатость письма	42,00%

В по итогам проведенного исследования и изучения практического опыта научных центров мы пришли к выводам:

1) Для обучающихся дошкольного и школьного возраста каллиграфия играет наиважнейшую роль. Дети учатся не только красиво писать, но, прежде всего, вырабатывают в себе такие черты характера, как аккуратность, исполнительность, наблюдательность, внимательность.

2) Разборчивая, изящная и аккуратная письменная речь зависит от субъективных и объективных факторов и во многом определяется используемым пишущим инструментом.

3) Обучение каллиграфии младших школьников является эффективным средством развития их речекоммуникативных компетенций.

4) Была выработана эффективная методика обучения детей письменности и описана ее последовательность.

Практические рекомендации, полученные в результате исследования, могут быть использованы родителями, учителями, студентами, заинтересованными в формировании красивого почерка, развитии речекоммуникативных компетенций как у обучающихся разных возрастов, так и у взрослых людей, чья деятельность непосредственно связана с письменной речью, у всех, кто хочет улучшить свой почерк.

Список литературы:

1. Агаркова Н.Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк / Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4). Часть 1. - М.: Просвещение, 2002. - С.12-22.
2. Агаркова Н.Г. Русская графика. 1, 2 кл.: Книга для учителя. - М.: Дрофа, 1997. - 62с.
3. Базарный В.Ф. Прописи творца. Развитие психомоторных и умственных способностей ребенка с помощью первого письма. - М.: Концептуал, 2017. - 100 с.
4. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. - М.: АСТ: Астрель, 2005. - 351с. (Высшая школа).
5. Желтовская Л. Я., Соколова Е.Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников. - М.: Просвещение, 2005. - 238 с.
6. Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализа ошибок при письме // Нач. шк. - 1999. - № 8. - С. 16-24.
7. Илюхина В.А. Письмо с секретом (из опыта работы по формированию каллиграфических навыков учащихся). - М.: Новая школа, 1995. - 48 с.
8. Потапова Е.Н. Радость познания: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 87с. (Творческая лаборатория учителя).
9. Федосова Н.А. Учупись писать. Прописи для первоклассников. - М.: Ювента, 2016. - 96 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сапаргылыджова Л.А.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения. Ее особая значимость состоит в том, что, являясь отражательно-преобразующей деятельностью, учение направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения иностранных учащихся к самой познавательной деятельности. Решение задачи повышения эффективности организации и проведения учебного процесса требует научного осмысления средств активизации учащихся.

Реализация принципа активности в обучении имеет определенное значение, т.к. обучение и развитие носят деятельностный характер и от качества учения, как деятельности, зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся.

Вопросы формирования познавательной активности учащихся относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Познавательная активность признается одним из самых значимых факторов учебного процесса, имеющего влияние на создание атмосферы обучения, на интенсивность протекания познавательной деятельности учащихся.

Однако анализ методической литературы показывает, что проблема активизации познавательной деятельности учащихся достаточно хорошо разработана для русской школы. Тогда как эта проблема не имеет достаточного освещения в направлении организации учебного процесса с иностранными учащимися и, в частности, процесса усвоения русского языка как иностранного. Этим объясняется актуальность темы квалификационного исследования.

Проблема формирования познавательной активности возникла давно и до сегодняшних дней является одной из самых актуальных. Уровень познавательной активности учащихся определяет эффективность решения обучающей, развивающей и воспитывающей задач обучения.

Познавательная активность учащихся является важным фактором улучшения и одновременно показателем эффективности и результативности процесса обучения, поскольку она стимулирует

развитие самостоятельности, поисково-творческий подход к овладению содержанием образования, побуждает к самообразованию.

Познавательная активность — качество учебной деятельности учащегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение целей, умении получать эстетическое наслаждение, если цели достигнуты.

Учебно-познавательные мотивы (интерес к процессу, содержанию и способам усвоения знаний) формируются в самом ходе активной учебной деятельности, а не предшествуют ей. Задача учителя и состоит в том, чтобы уже в младшем школьном возрасте заложить и развивать во взаимосвязи широкие социальные мотивы, побуждающие школьника овладевать в учебной работе активной гражданской и общественной позицией, и учебно-познавательные, как самые действенные и бескорыстные мотивы, заложенные в самой учебной деятельности и формирующиеся в ней.

Основными факторами, влияющими на формирование познавательной деятельности, являются: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; коллективные формы учебной деятельности; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя.

Педагогическая практика использует различные пути познавательной деятельности у учащихся к изучению русского языка как иностранного.

Модель активизации познавательной деятельности у иностранных учащихся к усвоению русского языка на элементарном уровне представлена 3 модулями.

Первый модуль – методы и приемы работы, учитывающие индивидуальные способности учащихся;

Второй модуль – методы и приемы проблемно-творческого характера;

Третий модуль – методы и приемы, направленные на развитие личностной оценки учащихся.

Экспериментальная проверка показала, что предложенная модель использования методов и приемов позволяет активизировать познавательную деятельность иностранных учащихся к познанию русского языка, а также способствуют общему и речевому развитию учащихся, способствует развитию у них чувства самооценки, аналитической деятельности, стремления получать новые знания, умения и навыки.

Список литературы:

1. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. М., 1999 - 142 с.
2. Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Львов М. Р. – Издательский центр «Академия», 2009. – 248 с.
3. Максимова В. И. Русский язык и культура речи: Учебник / Максимова В. И. - М.: Гардарики, 2010. – 413 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СИНОНИМИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Сахадова Д.Н.,
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

В соответствии с требованиями программы изучения русского языка как иностранного обучающиеся должны владеть первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических). У них должно быть сформировано позитивное отношение к правильной русской устной и письменной речи как

показателям общей культуры человека. Это означает, что в задачи изучения русского языка как иностранного включается не только совершенствование правильной русской речи иностранных учащихся, но и формирование у них сознательного отношения к своей речи.

В настоящее время далеко не все иностранные учащиеся умеют правильно и грамотно излагать свои мысли на русском языке, подбирать необходимые слова. Их речь неправильна, бедна и невыразительна. Именно поэтому работа по развитию речи иностранных учащихся на уроках русского языка имеет большое значение и актуальность. Одним из ее направлений является развитие речи и пополнение словарного запаса иностранных учащихся. Богатство словаря является признаком высокого развития, как общества, так и отдельного человека. Богатый словарный запас - это важнейшая предпосылка, не только обеспечивающая иностранным учащимся умение правильно говорить на русском языке, но и создающая условие для лучшего усвоения всех разделов русского языка, для успешного формирования орфографических и стилистических навыков.

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике являются синонимические отношения. Русский язык богат лексическими синонимами. Синонимическое богатство свидетельствует о высоком развитии лексики русского языка. Чем больше в словаре синонимов, тем богаче, выразительнее возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Работа над синонимами является одним из перспективных направлений в методике преподавания русского языка как иностранного.

Знание синонимии русского языка дает иностранным учащимся точно, богато и образно выражать свои мысли на русском языке, преодолевать неоправданное повторение слов, осмысливать разнообразные оттенки значений отдельных слов того или иного синонимического ряда. Поэтому предметом внимания данного исследования является работа над синонимичной лексикой на уроках русского языка как иностранного.

Поскольку одной из основных задач обучения русскому языку как иностранного является задача развития и обогащения словаря учащихся, то в условиях реализации данной задачи совершенствование лексических знаний и умений, в частности работа с синонимическими словами, остается одним из основных путей обогащения речи иностранных учащихся и повышение культуры устной и письменной речи.

Этим и объясняется актуальность выбранной темы исследования.

Одним из важнейших условий развития речи является умение высказывать свою мысль точно, ясно и выразительно. Этого невозможно достичь, не овладев лексическим богатством языка. Одним из показателей богатства и разнообразия как языка в целом, так и языка конкретного человека является наличие синонимичных слов.

Синонимы возникают в результате процессов, протекающих в языке.

В языковой действительности для выражения одного и того же понятия, явления, действия, признака часто существует не два, а несколько слов - синонимов.

Синонимия - весьма распространенное явление, охватывающие различные единицы лексико-семантического уровня. Она выполняет важную роль в непосредственном функционировании языка. Различные, нередко исключают друг друга мнения - об определении понятия синонима, классификация синонимов, их функций и значения, отношений с различными лексико-семантическими группами слов - отражают противоречивую природу синонимии.

В процессе изучения лексики используются типы лексических упражнений, разнообразные по дидактическим задачам и операциям, которые требуются при их выполнении. В связи с этим можно выделить два их основных типа.

1. Упражнения чисто лексические.

2. Упражнения, с помощью которых одновременно решается несколько задач (комбинированные или синтетические).

Упражнения первого типа (чисто лексического характера) направлены на усвоение теоретических сведений по лексике, на активизацию словарного запаса школьников, на обогащение речи иностранных учащихся определенными лексическими средствами, на формирование у них умения пользоваться словарем.

Упражнения второго типа (комбинированные, или синтетические) основаны на принципе

взаимосвязи разделов грамматики и лексики, лексики и стилистики. В процессе их выполнения, учащиеся пользуются не только теми знаниями, которые они получают во время изучения темы, но и ранее приобретенными.

Применительно к изучению синонимичной лексики на уроках русского языка как иностранного выделяется 3 группы упражнений.

Первая группа нацелена на усвоение иностранными учащимися синонимичной лексики русского языка и употребление слов-синонимов в русской речи.

Вторая группа направлена на усвоение грамматических форм синонимичных слов.

Третья группа предусматривает выработку навыка употребления слов-синонимов в речи.

Первая группа упражнений включает в себя упражнения лексического характера.

Работа над изучением понятий «синоним» и «синонимический ряд» будет способствовать осознанию иностранными учащимися системных связей в русском языке, развитию навыка пользования различными стилями речи, воспитанию у учащихся чувства русского языка.

Таким образом, в результате специально организованного обучения синонимической лексике значительно повысились речевые возможности иностранных учащихся, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к изучению лексики русского языка.

Следовательно, гипотеза о необходимости целенаправленного системного изучения синонимичных слов нашла свое подтверждение. Эксперимент показал, что при изучении иностранными учащимися явления синонимии необходимо использовать специально разработанную методическую систему, которая должна реализовываться систематически на протяжении всего курса обучения русскому языку как иностранному.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.

2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.

3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗЛОЖЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сологуб Залина Андреевна,

Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога

Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Методическая система работы с текстами для написания изложения-миниатюры обеспечивает формирование коммуникативной компетенции учащихся начальной школы, тем самым реализуя требования федерального государственного образовательного стандарта, способствуя развитию творческих способностей обучающихся [1].

Текст изложения-миниатюры является наиболее приемлемой дидактической единицей обучения на уроках русского языка в начальной школе для развития речевых умений и творческих способностей школьников [2].

Экспериментально подтвержденная система упражнений по развитию воображения, фантазии, языковой догадки на уроках русского языка в начальной школе обеспечивает развитие креативности младших школьников в целом.

Под изложением понимаем «вид упражнения, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе образца».

С методической точки зрения, ценность изложений как речевых упражнений состоит в том, что в процессе анализа и воспроизведения текста дети знакомятся с авторским мастерством, что создает условия для усвоения образцов речи, благодаря чему обогащается и совершенствуется активный словарный запас. Чтобы написание изложения не сводилось к воспроизведению исходного фрагмента, учителю необходимо правильно выбрать текст для изложения.

Критерии отбора:

- 1) образцовость отношении языка;
- 2) выразительность в плане наличия средств художественной изобразительности;
- 3) доступность детскому пониманию с точки зрения языковых и композиционных особенностей, содержания;
- 4) ценность в образовательном и воспитательном отношении;
- 5) актуальность с точки зрения возрастных потребностей детей.

Педагогический эксперимент:

I этап – констатирующий;

II этап – формирующий;

III этап – контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности речевых умений и уровень развития творческих способностей учащихся начальной школы.

Для каждого задания были разработаны критерии. Для заданий первого блока применялась шкала «выполнено», «выполнено с недочетами», «не выполнено». Для заданий второго блока определена шкала «не выполнено», «формально выполнено», «стандартно выполнено», «творческий вариант». Детальное описание каждого критерия представлено в работе, при описании каждого задания.

Цель обучающего эксперимента – сформировать систему заданий для развития творческих способностей в процессе обучения написанию изложения-миниатюры.

Ведущим приемом проведения работы с текстами изложений-миниатюр является анализ текста, направленный на формирование речеведческих умений таких, как определение темы текста, определение основной мысли текста, подбор заголовка и др.

Такой подход связан с результатами констатирующего эксперимента, отразившего недостаточное владение соответствующими умениями обучающимися, а также анализом используемого в образовательном процессе учебника русского языка. К текстам, предложенным авторским коллективом в качестве упражнений, совсем отсутствуют задания на формирование указанных умений, а содержатся только задания в рамках изучаемой темы. Это обусловило обращение к таким понятиям, как тема текста, основная мысль текста, абзац текста, ключевые слова и др.

Цель опытного обучения – разработать систему заданий и упражнений, направленных на развитие вербальной креативности младших школьников при подготовке к написанию изложения-миниатюры.

Программа опытного обучения (формирующего эксперимента) состоит из 8 уроков, которые были проведены без ущерба основному образовательному процессу, логично вписались в тематику текущего курса. Условно структура формирующего эксперимента состоит из двух частей. Первая часть включает уроки, предполагающие обращение к речевым понятиям и связанные с формированием речеведческих умений. На последующих уроках ученикам предлагаются задания и упражнения, направленные на развитие творческих способностей.

Анализ текстов проводится с опорой на следующие задания [3]:

Познакомьтесь с текстом. Прочитайте текст выразительно.

Определите тему текста.

Определите основную мысль текста.

Подберите заголовок, отражающий тему (основную мысль) текста.

Выделите микротемы текста.

Разделите текст на абзацы.

Озаглавьте каждую часть текста. Запишите план текста.

Определите тип речи текста. Ответ обоснуйте.

Определите стиль речи текста. Ответ обоснуйте.

Сравнительный анализ результатов констатирующего этапа эксперимента и контрольного этапа позволяет сделать следующий вывод: Основные речеведческие умения сформированы у большей части учащихся экспериментального класса (62% учащихся);

Задания, направленные на развитие фантазии, воображения продуктивнее выполнены учениками экспериментального класса.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента позволяют сделать вывод, что разработанная программа опытного обучения выполнена, цель опытного обучения достигнута.

Список литературы:

1. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / Ред. М.С. Соловейчик. – 3-е издание. – М.: Академия, 1997. – 383 с.
2. Соловьёва Н.Н. Как составить текст? Стилистические нормы русского литературного языка. — М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2009. — 160 с.
3. Юртаев С.В. Развитие связной речи на уроках русского языка // Начальная школа. – 2015. - №8. – с. 17-20.

МАТЕМАТИКА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОВОРОКАХ

Султанова К. Я.

*Денауский институт предпринимательства и педагогики, Денау
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В древности, первобытные люди не знали счёта, а учить их было некому. Учила их сама жизнь. Наблюдая окружающую природу, от которой полностью зависела их жизнь, люди учились из множества предметов вокруг, научились выделять отдельные, определенные предметы, необходимые в данное время. Из стаи волков – вожака стаи, из стада оленей – одного оленя, из колоса с зёрнами – одно зёрнышко. Поначалу они определяли это соотношение как «один» и «много». Частые наблюдения множеств, состоящие из пар предметов (глаза, руки, уши, рога, крылья, лапы), привели человека к представлению о числе. Немалую роль в истории счёта сыграли пальцы. Особенно когда люди стали обмениваться предметами труда. Кстати сказать, пальцы и сейчас являются для детей самыми главными помощниками при счёте.

В разных странах и в разные времена люди учились записывать цифры по-своему. Постепенно люди все больше и больше включали цифры в свою повседневную жизнь, пользовались счётом. Счёт был необходим, чтобы следить за поголовьем скота и вести торговлю. А несколько тысяч лет назад возникло мистическое отношение к числам, которое живёт и в наше время. Например, число 7- хорошее, а 13- плохое. И в наше время, где только не встретишь разные числа: на зданиях, на транспорте, в книгах, в номерах телефонов, на часах, на ценниках, да всего и не перечислить. При общении друг с другом мы тоже употребляем числа в речи.

А сколько стихов, загадок, сказок, пословиц, поговорок с числами мы слышали с самого детства. *Пословицы* – краткие народные изречения с назидательным содержанием, народные афоризмы. В пословице есть второй смысл, это аллегория. Например, пословица: Чем дальше в лес, тем больше дров – может быть понята в прямом смысле. А может быть применена и к учёбе: чем больше узнаёшь, тем больше открывается нового и интересного. Пословица кратка, в ней нет лишних слов. Она легко и быстро запоминается. У пословицы есть родная сестра – поговорка. Они похожи друг на друга. Вот поговорка: Пытаешься убить двух зайцев? На самом деле человек вовсе не собрался на охоту за зайцами, а пытается одновременно достичь двух разных целей. *Поговорки* – краткие устойчивые выражения, не составляющие, в отличие от пословиц, законченных высказываний. Семь пятниц на неделе – поговорка используется как часть суждения о тех, кто

отстывает от слова, меняет решение. Пословица – законченное предложение, а поговорка – часть предложения, часть суждения, без вывода, без заключения.

У узбекского народа, как и у любого другого, существует бесчисленное множество пословиц и поговорок. Трудно сказать, с каких времён среди народа начали ходить пословицы и поговорки. Появились они ещё в то время, когда не было письменности. В течение столетий народ совершенствовал их. Они, как правило, безымянны, не имеют автора. Эти маленькие мудрые изречения создавались и накапливались народом в течение многовековой истории. Они отражают его жизнь, условия труда, культуру. Пословица всегда поучительна. В ней всегда есть вывод, который полезно помнить каждому.

Народ очень часто употреблял в пословицах и поговорках числа. У каждого народа свой набор числовых символов. Люди издревле группировали природные события, повторяли молитвы к богам и совершали иные ритуальные действия определенное количество раз, дабы усилить их эффект. Так числа стали священными понятиями, при помощи которых можно было влиять на окружающее.

В рамках нашего исследования был разработан *проект для младших школьников* «Математика и народный фольклор». Одно из направлений – исследовать, как часто используются пословицы и поговорки при изучении нумерации. Ребятам было интересно узнать, почему в пословицах встречаются числа, и какие из них встречаются чаще всего.

Выдвинули *гипотезу*: чаще всего в пословицах и поговорках мы встречаем числа 1, 2, 3.

Проект реализован в период педагогической практики. Основная форма работы – групповая. Дети работали со сборниками пословиц и поговорок.

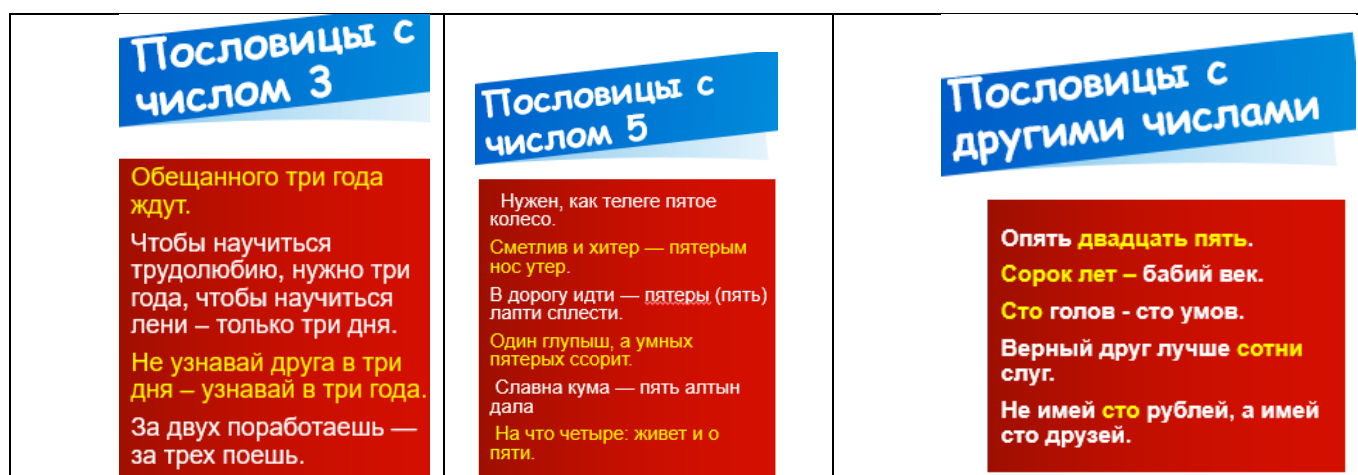
Символизм чисел – это изобретение Пифагора. Это у него Единица начала означать единство и единодушие, Двойка – двойное и неопределенное, Тройка была символом совершенства, Четверка, которой клялись, олицетворяла справедливость. Остановимся на результатах исследовательской работы учеников. Ниже приведены примеры пословиц и поговорок для некоторых чисел.

Единица – изобретение математиков, она нужна для счета, и в магии чисел ее не существует. В древних текстах слово «один» употребляется нечасто и означает нечто неделимое, целостное, такое, как Бог, Космос, Вселенная. А в некоторых пословицах единица означает что-то очень малое, незначительное. Например, один в поле не воин, один в море не рыбак, семь бед – один ответ, один за всех и все за одного, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, в страду одна забота – не стояла бы работа, от великого до смешного – один шаг, одна голова – хорошо, а две лучше, один дурак пятерых умных ссорит, одна голова – два языка.

Пословицы и поговорки с числом 2. В магии числа *Двойка* как бы есть, но вроде ее нет. Просто деление на свет и тьму. Двойка – это символ разделения целого на части, символ отдельности человека от мира, природы и других людей. Это знак сравнения одного с другим. А еще Двойка – символ взаимоотношений и взаимодействий человека с тем, что его окружает. Часто встречается такие пословицы: старый друг лучше новых двух, два медведя в одной берлоге не уживутся, за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь, два сапога – пара, одна голова – хорошо, а две лучше, скупой платит дважды, убить двух зайцев, двум смертям не бывать, а одной не миновать, лентяй да шалопай – два родных брата, из двух зол выбирай меньшее, за битого двух небитых дают.

Три – первое в магическом ряду число. Оно открывает настоящий магический счет, с ним появляется что-то действительно новое. Время мы делим на три – прошлое, настоящее, будущее, пространство мы делим на три – ширину, длину, высоту. Из глубокой древности до нас дошли поверья о том, что Земля держалась на трёх китах. Число три у многих народов священное. В Библии упоминается самое известное число три – это Троица, которая представляет Бога в трёх личностях: Бог-отец, Бог-сын и Святой дух. Приведём примеры пословиц с числом три: заблудиться в трёх соснах; бог любит троицу; у мужика в августе три заботы: и косить, и пахать, и сеять; не узнавай друга в три дня – узнавай в три года; обещанного три года ждут; от горшка три вершка; наврал с три короба; плакать в три ручья; согнуться в три погибели.

Дети для каждого числа, работая в микрогруппах, выписывали пословицы в тетради:



После чего применили приём технологии ТРКМ «Корзина идей», провели «Мозговой штурм» и сделали выводы. Результаты работы представлены ниже в таблице.

Числа	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Другие числа
Количество пословиц	7	109	51	25	10	9	8	62	5	5	4	20

Итак, на первом месте по частоте использования чисел (109 раз) в пословицах дети поставили число 1. На втором месте (62 раза) – число 7. На третьем месте (51 раз) – число 2.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично.

Люди с древних времён вкладывали в числа определённый смысл. Всё это нашло отражение в устном народном творчестве, в том числе и в пословицах и поговорках. Русская народная традиция тяготеет больше, к слову, чем к числу. Тем не менее, она пронизана числовой символикой, проявляющейся в сказках. Присутствие чисел в ней наблюдается повсюду, и почти всегда они выступают как священные и глубоко символические.

Список литературы:

1. Александров Э., Левшин В. В лабиринте чисел. - М.: Художественная литература, 2011. – 126 с.
2. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. - М.: Просвещение.2010. – 324 с.
3. Волина В.В. Пословицы, поговорки, ребусы. - С.- Пб, Дидактика Плюс, 2009 – 220 с.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа. - М.: Художественная литература, 2008 – 540 с.
5. Пословицы, поговорки. URL: <http://www.poskart.ru/tsifry.html>
6. Пословицы про счёт. URL: <http://posl.sc11tavda.edusite.ru/p3aa1.html> (дата обращения: 15.04.2023)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Ташлиева Б.,
 ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
 Научный руководитель: Багова Л. Л., кандидат педагогических наук, доцент
 ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Начальное образование имеет свои характерные особенности, отличающие его от других ступеней школьного образования. Исходя из этого, особое внимание необходимо уделить этапу первоначального формирования учебно-познавательной деятельности детей, то есть формированию

и развитию познавательного интереса. Это период становления самооценки и самосознания ребенка как субъекта новой для него учебной деятельности. На этом этапе закладываются основы обобщенного и целостного представления о природе, человеке, обществе [1].

Познавательный интерес, представляющий собой важный фактор учения, является необходимым для становления личности школьника, способствует глубине и прочности приобретаемых знаний, развивает мыслительную деятельность и существенно влияет на развитие личности ребёнка, что определяет *актуальность* исследования.

Объект исследования: процесс развития познавательного интереса младших школьников.
Предмет исследования: методическое обеспечение развития познавательного интереса у младших школьников на уроках окружающего мира.

Цель исследования: теоретическое обоснование и практическая апробация методики развития познавательного интереса у младших школьников на уроках окружающего мира.

В теоретической части исследования на основе анализа источников, пришли к выводу, что познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями.

Мы выяснили, что познавательный интерес активизирует психические процессы личности, способствует эмоциональному подъему, приносит интеллектуальное удовлетворение, то есть выступает как мотив активности познавательной деятельности человека. Именно учебный курс «Окружающий мир» служит благодатной почвой для развития познавательного интереса к природе у младших школьников.

Во второй главе квалификационного исследования представлены результаты опытно-экспериментальной работы, состоящей из 3 этапов. Констатирующий этап эксперимента был нацелен на организацию диагностики уровня развития познавательного интереса к природе на уроках по курсу «Окружающий мир» во 2 «Б» и 2 «В» классах МБОУ «Майкопская гимназия № 22» г. Майкоп.

В качестве методик для диагностики уровня развития познавательного интереса нами были выбраны: методика «Перечень любимых занятий» М.В. Матюхиной (адаптированная к курсу «Окружающий мир»); анкетирование по методике Г.И. Щукиной; методики изучения познавательного интереса и познавательной активности младшего школьника А.А. Горчинской. По каждой из трех методик были выявлены критерии и определены уровни развития познавательного интереса и познавательной активности.

Полученные данные по сумме трех методик позволяют сделать вывод, что познавательный интерес младших школьников к природе следует развивать, так как у большей части обучающихся познавательный интерес находится на низком уровне или нижнем пороге среднего уровня развития.

Для достижения этой цели на формирующем этапе, чтобы обучающиеся овладели знаниями, чтобы у них сформировался устойчивый интерес к природе на уроках «Окружающего мира» нами были отобраны некоторые приёмы образовательных технологий, которые могут быть эффективными в развитии познавательного интереса к природе.

Подробно остановимся на наиболее эффективных методах и приёмах, вошедших в нашу методику развития познавательного интереса к природе на каждом этапе урока в отдельности. Так на *организационном этапе урока* можно применять приёмы технологии критического мышления: приём «Удивляй» - нестандартный вход в урок (письмо, телеграмма, приход сказочного персонажа); игры «Зашифрованная фраза», «Отсроченная загадка», «Необъявленная тема», «Поменяй местами».

На этапе *проверки домашнего задания* устанавливается степень осознанности выполненной работы всеми учениками. Мы старались проводить проверку домашнего задания в интересной форме, используя приёмы «Цепочка признаков», игра «Да-нет», «Брейн-ринг», «Назови одним словом», «Что лишнее», «Раздели на группы», «Верю - не верю», разгадывание кроссвордов, дополнение текста словами [2].

На этапе *проверки знаний* можно использовать приемы развивающего обучения, приёмы технологии критического мышления, использовать работу в группах, в парах. Это и создание проблемных ситуаций, и загадки, и разгадывание кроссвордов, и приёмы «Корзина идей», «Я беру с собой», «До – после».

На этапе *подготовки учащихся к усвоению учебного материала* создавались условия для определения ребятами самостоятельно темы урока и его цели, использовались приёмы: «Фантастическая добавка», «Синквейн», работа в группах.

На *этапе усвоения новых знаний* добиваться восприятия и осознания первичного обобщения и систематизации полученных знаний помогает работа в группах, приём «Инсерт», где учащиеся работают над текстом учебника или со специально подготовленными текстами. Приём «Толстых и тонких вопросов» является очень эффективным на этом этапе урока. Он заставляет вдуматься в текст, лучше усвоить содержание, способствует развитию памяти, внимания, мышления. Продолжать работать над развитием интереса к предмету и к природе на *этапе закрепления знаний* можно через проблемные вопросы «Для чего...?», «Зачем...?», «Почему...?».

Использование этих приёмов помогает увлечь детей к дальнейшему постижению неизвестного, пробудить интерес, любознательность. *Домашнее задание* периодически возможно предлагать выполнить с творческим подходом, применяя приёмы «Сочинялка», «Необычная обычность».

Во время проведения уроков «Окружающий мир» в процессе педагогического наблюдения мы заметили положительную динамику. Самое главное, что дети стали проявлять больший интерес к изучению природы. Это проявлялось в тех вопросах, которые они задавали по ходу урока. Им стало интересно узнавать что-то новое о растениях, животных, окружающей среде. Также, несомненно, снизился уровень отвлекаемости детей, а благодаря разнообразию форм работы уроки проходили на высоком уровне активности детей [3].

На контрольном этапе исследования была повторно проведена диагностика на выявление уровня развития познавательного интереса к природе учащихся начальных классов. Полученные результаты доказывают, что проведенная опытно-экспериментальная работа полностью подтвердила вышеизложенную гипотезу. Таким образом, можно сделать вывод, что применение различных методов и форм деятельности на уроках окружающего мира положительно сказываются на процессе развития познавательного интереса учащихся к природе и к предмету.

Список литературы:

1. Крипак Е.И., Тихонова И.Н. Особенности формирование познавательного интереса на уроках "Окружающий мир" // Приднепровский научный вестник. - 2022. - Т. 1. - № 1. - С. 46-51.
2. Смирнова М.С. Как сконструировать интересный урок по предмету "Окружающий мир" // Начальная школа. - 2021. - № 5. - С. 39-43.
3. Мубаракшаева Ф.Р. Развитие познавательного интереса у младших школьников в исследовательской деятельности. Астрахань: б.и., 2020. 51 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=596506> (дата обращения: 18.01.2023)

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Текаева А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н.

доцент, кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

В современном русском языке, наряду с рассмотренными ранее семью изменяемыми самостоятельными частями речи, которые обладают более или менее развернутой словоизменительной парадигмой (включая наречия и слова категории состояния, многие из которых изменяются по степеням сравнения), выделяются также пять частей речи неизменяемых, с нулевой морфологической парадигмой. Это модальные слова, предлоги, союзы, частицы и междометия.

Изучение русского языка как иностранного занимает важное место в системе образования, так как он является языком межнационального общения для людей многих национальностей.

Процесс изучения русского языка иностранными учащимися характеризуется усвоением большого количества грамматического материала, в том числе и теоретического материала по предлогам.

Первоначальное изучение предлогов русского языка в иностранной аудитории имеет две основные задачи:

- 1) формирование представлений о предлоге как о части речи, формирование навыка раздельного написания предлогов со следующим словом, графически правильное их начертание;
- 2) усвоение роли предлогов в предложении.

Решение этих задач осуществляется в тесной взаимосвязи.

Однако, несмотря на это, иностранные учащиеся в правописании предлогов допускают ошибки. Это объясняется тем, что согласно программе работа над предлогами проводится, однако в качестве самостоятельной темы предлоги не изучаются, а, следовательно, не определены направления и формы организации учебного процесса по изучению предлогов.

Этим объясняется актуальность выбранной темы исследования.

По определению Н.В.Костроминой предлоги - это служебная часть речи, которая обладает отвлеченным лексическим значением и служит для связи имени существительного с другими словами в словосочетании или предложении, например: *войти в дом, вход в музей, недалеко от дома, мы с другом [1].*

Предлоги используются для выражения падежных значений. Сами падежные формы имен (существительных, числительных, местоимений) выражают лишь самые общие значения отношения (места, направления, времени, цели, причины и т. п.). Предлоги же конкретизируют, уточняют эти отношения.

Обычно на занятиях русского языка как иностранного и как неродного тема «Предлоги» не изучается глубоко и поэтапно, так как предлоги относятся к служебным частям речи и запоминаются в предложных сочетаниях при изучении знаменательных частей речи.

Поэтому у иностранных учащихся при изучении предлогов возникают трудности:

- 1) неумение отличить предлог от сходной приставки, что приводит к орфографическим ошибкам в письменной речи;
- 2) неумение выбрать предлог в соответствии со смысловыми связями между словами, то есть решить вопрос синтаксического управления или примыкания;
- 3) неумение разнообразить речь с помощью предлогов-синонимов и в ряде случаев неумение распознать смысл синонимичного высказывания;
- 4) неумение отличать производные предлоги от омонимичных частей речи [2].

Всю работу над предлогами целесообразно проводить по трем этапам:

1 этап. На данном этапе учащиеся на практическом уровне знакомятся с предлогами, учатся их правильному употреблению в речи, усваивают пространственное значение предлогов.

2 этап – на данном этапе происходит знакомство с понятием «предлог», осуществляется выработка у учащихся навыка раздельного написания предлогов и слитного написания приставок.

3-й этап – на данном этапе учащиеся знакомятся с какими падежами существительных употребляются предлоги, с синтаксической ролью предлогов в предложении.

Представленная методика позволяет проследивать взаимосвязь предлогов с другими частями речи.

Для проверки целесообразности и эффективности предложенной нами системы изучения предлогов иностранными учащимися была проведена экспериментальная проверка на двух группах иностранных учащихся.

Вначале нами был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого мы выяснили уровень практических знаний учащихся экспериментального и контрольного классов, т.е. умение выделять предлоги в речи, слышать их и правильно употреблять в собственной речи.

В результате полученных данных можно сделать вывод о том, что многие обучающиеся допускают ошибки в употреблении предлогов в речи, поэтому у них необходимо формировать знания об этой части речи.

Итоговый эксперимент показал, что учащиеся экспериментального класса показали более

высокий уровень знаний и практических умений по теме предлоги.

Это говорит о том, что наша гипотеза, которая заключается в предположении о том, что разработанная нами методика работы над предлогом способствует лучшему усвоению материала по теме «Предлог» учащимися доказана.

Список литературы:

1. Костромина Н. В. Русский язык: состав слова и словообразование. Морфология. Синтаксис. Пунктуация: Учеб. пособие пед. ин-тов по спец. В.2 ч.Ч.2 / Под ред.: Л.Ю.Максимова. М.: Просвещение, 2009. 288 с.

2. Методика обучению русскому языку как иностранному: хрестоматия / сост. А. Н. Щукин. Воронеж, 2008. 331 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Тоноян Кнара Агасиевна

Адыгейского государственного университета, г. Майкоп,

Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога

Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Основными индикаторами функциональной грамотности являются коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Работа с текстом закладывает фундамент формирования умений коммуникативного взаимодействия [1].

Ведущими педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность методической системы формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом являются: интеграция лингвистической и психолого-педагогической подготовки; организация целенаправленной работы по формированию коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом; обеспечение единства всех видов речевой деятельности, базирующегося на хорошем знании теории языка, лингвистическом его осмыслении; доминирование активных и интерактивных методов формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом.

Методическая система формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом представлена тремя взаимосвязанными компонентами: структурно-содержательным (критерии и уровни навыков сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся), организационным (специфические принципы, педагогические условия формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках русского языка) и процессуальным (этапы формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках русского языка, совокупность методов и средств, диагностика и коррекция процесса речевой подготовки учащихся).

Основным дидактическим средством формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом является рациональная и эффективная система

тренировочных упражнений, помогающих представить ранее изученный материал в системном виде на основе обобщения грамматико-орфографических знаний и в то же время осуществить задачу формирования коммуникативных умений младших школьников.

Представляем 3 группы упражнений [1]:

Упражнения, направленные на формирование умения раскрывать тему и основную мысль высказывания.

Упражнения, направленные на формирование умения выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка).

Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определённой композиционной форме.

Таким образом, если реализовать комплекс условий, перечисленных в гипотезе, то это окажет положительное влияние на формирование способностей детей к восприятию и пониманию другого человека (социально-перцептивные умения), продуктивной коммуникации (коммуникативные умения) и продуктивному взаимодействию в ходе общения (интерактивные умения), формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок (ценностно-смысловые умения).

Список литературы:

1. Климова С.А. Текстовые упражнения на уроках русского языка // Начальная школа. – 2012. – № 7. – С. 7-11.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Тыквина А. А.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

В настоящее время государством востребованы интеллектуально развитые, коммуникабельные, творческие, образованные личности, способные трудиться в различных профессиональных сферах. Важную роль в этом играет уровень развития речи человека. На уроках русского языка происходит обогащение лексического состава и грамматического строя речи детей младшего школьного возраста. Следует отметить, что от успешного овладения знаниями по русскому языку зависит успешность обучения по всем другим предметам.

Критерием сформированности речи школьника является умение понимать лексическое значение слова, знать его грамматические свойства, уметь правильно произносить и грамотно писать, сознательно употреблять слово в своей речи.

Словарный запас учащихся важен для них в процессе обучения и в общественной жизни. Дети начинают строить свой словарь прежде, чем научаются читать и продолжают его накапливать в течение всего периода обучения. Фактически, для большинства людей расширение словарного запаса продолжается всю их жизнь.

Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, в повседневной жизни, общении. Ежедневная работа над словом позволяет развить представления, углубить чувства, социализироваться. Работа над словом в младшем школьном возрасте важна, так как именно в этот период у школьника закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность. Дети, которые не обладают богатым словарным запасом, испытывают большие трудности в обучении, не

находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Педагоги отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках [1].

Над данной проблемой развития речи и обогащения лексического запаса младших школьников работало много педагогов. Теоретическую основу развития речи ребенка составили труды таких ученых, как К.Д. Ушинский, М.Т. Баранов, Г.А. Бакулина, А.В. Текучев, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Е.В. Бунеева и др.

Обучение младших школьников русскому языку базируется на освоении его лексико-семантической и грамматической систем. Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом, как единицей лексико-семантической системы, со значением слова, изучать грамматику на лексической основе, доказывать существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, а также создает необходимые условия для целенаправленного обогащения словарного запаса учащихся [1].

Содержание познавательной деятельности младших школьников может быть существенно расширено и носить целенаправленный характер при последовательной реализации когнитивной функции языка. Обогащение словаря связано с обогащением младших школьников культурным опытом при реализации эпистемической функции языка.

Овладение младшими школьниками лексического значения слова является актуальной для современной начальной школы, базируясь на формировании представления о взаимосвязи языковых явлений, позволяет без существенного увеличения объема теоретического материала сделать более эффективным освоение младшими школьниками научных понятий из области морфемики и представлений из области лексики в единстве с повышением культуры речи учащихся. В содержание словарной работы независимо от этапа обучения входит решение таких задач, как количественное обогащение словарного запаса обучаемых и качественное его совершенствование, расширение активной части словаря и совершенствование механизмов отбора слов при порождении речи [2].

Методика обогащения словаря учащихся начальной школы на основе реализации социальных функций языка состоит из целевого компонента (цель и задачи лексико-семантической работы); содержательно-процессуального (сущностные характеристики лексико-семантической системы языка, методы и приемы, формы, этапы и содержание работы в области лексики русского языка); результативного (уровень сформированности знаний и умений обучающихся в процессе лексико-семантической работы) [1]. Для планомерной организации лексико-семантической работы с младшими школьниками необходимо соблюдать следующих рекомендаций: во-первых, обогащение словаря, т. е. усвоение новых слов, которые школьники ранее не знали вовсе; во-вторых, уточнение словаря, т. е. углубление понимания уже известных слов, выяснение их оттенков, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений; в третьих, активизация словаря, т. е. включение как можно более широкого круга слов в речь каждого ученика, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов с другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте.

Практическая значимость данной проблемы состоит в разработке комплекса упражнений, направленных на обогащение словаря младших школьников на основе реализации социальных функций языка.

Список литературы:

1. Миронова Е. Д. Методика обогащения и активизации словарного запаса учащихся начальной школы на уроках эвенкийского языка: Дис.канд.пед.наук:13.00.02: Москва, 2000.-165с.
2. Неомелева У.С. Активизация словаря младшего школьника // Вестник научных конференций. - 2016. - № 6. - С. 82-84.

КОМПОНЕНТЫ ТАКСОНОМИИ ПИТЕРА БЛУМА КАК СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

*Уджуху Дана Муратовна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна
доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Многообразие подходов, методов и методик обучения, включая приоритеты самостоятельной работы связаны с транзитарностью современного общества. Приоритетность выбора той или иной методики обучения постепенно переходит с субъектно-объектных отношений (учитель/ученик) к категории самостоятельного обучения, т.е. ученику и его возможностям как субъекта. Все это актуализирует новые методики подачи образовательного информационного контента, в том числе текста. Для современной школы важен не просто текст, а текст, способный побудить ученика к поиску дополнительной информации, ее анализу и как вариант - к прикладному использованию.

Таксономия Питера Блума и включение ее компонентов в построении педагогической модели связано с поиском и объяснением сущностных характеристик новых подходов к педагогической действительности, в том числе методик. В предлагаемом варианте, модель (диагностика, формулирование задач, использование, содержательная интерпретация) рассматривается как метод анализа, что имеет одно существенное отличие – *модель рассматривается средством для понимания другой системы или процесса*. Педагогическая модель на основе структурных компонентов таксономии Питера Блума в нашем исследовании – это способ для понимания методик обучения функциональному чтению и мотивации самообразования через текст [1].

Объект исследования – педагогическая модель и варианты ее использования в качестве метода анализа данных.

Предмет исследования – структурные элементы педагогической модели, в том числе компоненты таксономии Питера Блума.

Цель: теоретически обосновать вариант педагогической модели с использованием таксономии Питера Блума в качестве метода анализа данных для понимания методик обучения функциональному чтению и мотивации к самообразованию через текст [1].

Задача: определить концептуальный инструментарий для построения педагогической модели; выдвинуть гипотезы исследования.

Степень изученности. Особенностью современного научного знания является широкое распространение модельного подхода, выразившееся в активном использовании моделей во всех областях и на всех этапах научных исследований. Большой интерес к моделированию и широкое распространение методов моделирования объясняется многообразием его гносеологических функций, что обуславливает обучение на специальном объекте – модели, являющейся промежуточным звеном между педагогом и обучаемым. В современной научной литературе выделяют несколько тенденций в педагогическом моделировании: основанный на схематичности и упрощении педагогического объекта, что позволяет исследовать его отдельные стороны; описание в виде формализованного строгого алгоритма (В. И. Михеев, С. И. Шапиро и др.); типологический анализ образно-описательного проявления; выявление аналогий оригинала с моделью.

В педагогике существуют определенные трудности, связанные с многомерностью педагогических объектов исследования, неразработанностью методологических основ и понятийного аппарата, а также самой процедурой и технологией моделирования. Иными словами, как писал Виктор Александрович Штофф: «Мы не можем надеяться дать единое структурное определение моделей в эмпирических науках... Мы лишь можем, описав функции моделей, определить, что значит использовать модель, но не можем определить, что такое модель» [2].

Таким образом, выбранная нами цель исследования – теоретически обосновать вариант педагогической модели с использованием таксономии Питера Блума в качестве метода анализа данных для понимания методик обучения функциональному чтению и мотивации к самообразованию через текст, представляется весьма актуальной.

Список литературы:

1. Гафурова А.Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума // Молодой ученый. – 2022. - № 1 (396). – С. 237-239.
2. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М., 1966.

МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЗБЕКИСТАНЕ

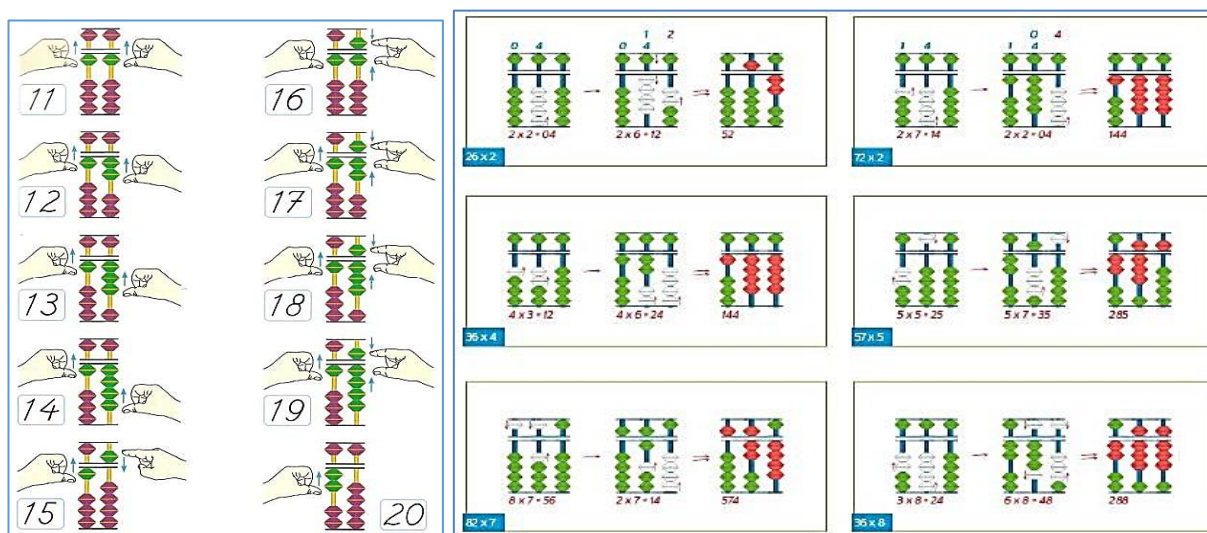
Умарова Ф. Н.

*Денауский институт предпринимательства и педагогики, Денау
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Ментальная арифметика является одной из наиболее новой, быстро прогрессирующей методологией. Постигая способы ментальной арифметики, можно развить интеллектуальные, и математические способности детей. Благодаря этому, арифметическая задача всякой сложности будет решена стремительным и легким методом вычисления.

Задача ментальной арифметики - задействовать весь мозг в процессе обучения. Это осуществляется благодаря выполнению операций на счетах двумя руками. Ментальная арифметика не просто помогает освоить навыки быстрого вычисления, но и способствует развитию аналитических способностей.

Ментальная арифметика была разработана турецким ученым Халитом Шеном. Методика основывается на применении при вычислениях абакуса, который был создан более 5 тыс. лет назад в Китае. Абакус – это счеты, состоящие из прямоугольной рамки, в которой от 5 до 23 спиц с нанизанными на них косточками. На каждой спице по 5 косточек, первая косточка отделена от других переключателем.



Освоение ментальной арифметики состоит из двух этапов.

На первом этапе осваивается техника счета, при которой одновременно задействованы обе руки. За счет такой техники происходит работа правого и левого полушария одновременно. С помощью абакуса ребенок учится выполнять такие арифметические операции как: сложение, вычитание, умножение и деление, а также вычисление квадратного и кубического корня.

На втором этапе ребенок переходит к счету в уме – ментальному счету. Во время занятий ребенок производит вычисления без помощи абакуса, тем самым стимулируя свое воображение. Ребенок представляет перед собой абакус, на котором он мысленно производит вычисления. В процессе таких вычислений математические операции ассоциируются с тем, каким образом двигаются на спицах косточки. Лучшим возрастом для обучения ментальной арифметике считается возраст от 4 до 16 лет, так как в данном периоде мозг находится в активном развитии. В данном же возрасте детям рекомендуется прививать базовые навыки, изучать зарубежные языки, учиться играть на музыкальных инструментах и заниматься другими видами деятельности.

В нашей стране ментальная арифметика остается пока чем-то неизведанным и новым. Впрочем данная методика существует уже тысячи лет и имеет большую популярность в странах Азии и Западной Европы. Так, к примеру, в Японии, ментальная арифметика входит в неперенную общеобразовательную программу.

Во все времена люди стремились повысить качество образования. Математическое образование имело особую значимость – от его уровня улучшения зависит процветание государство в экономическом плане. Следовательно, можно сказать, одной из главных задач школы является возрастание качества математической грамотности учеников.

Упоминания о необходимости образования математической грамотности возникли в первый раз в XX веке. Под математической грамотностью воспринимается знания выпускников школы использовать полученные математические умения на практике.

Состояние математической грамотности учеников определяется общностью показателей. Одним из показателей является уровень развития «математической компетентности».

26 ноября 2017 года стало еще одной примечательной датой для развития ментальной арифметики в Узбекистане. Данный день был ознаменован победой в международной онлайн-олимпиаде. Олимпиада походила среди крупнейших стран-гигантов по ментальной арифметике, таких как Япония, Китай, Индия и другие, в некоторых из которых она является школьным предметом и поддерживается на государственном уровне на протяжении многих лет.

3 июня 2017 года на международной олимпиаде в Бишкеке среди 200 финалистов из 12 представителей Узбекистана первый раз сразу 4 участника вышли в финал и заняли 1-е, 2-е, 3-е и 4-е места в самых трудных категориях. Дети выиграли путевку на участие в олимпиаде в Анталье и на Иссык-Куль, где отдохнули этим летом со своими семьями, и множество других призов. Благодаря данной победе эстафету на осуществление дальнейших международной олимпиады-2018 передали Узбекистану.

В рамках нашего исследования мы взяли узкий аспект – влияние ментальной арифметики на скорость счета в уме.

Контрольный срез №1.

Цель: сравнить скорость устных вычислений у детей в разных возрастных группах, которые занимаются ментальной арифметикой.

Все участники эксперимента решали один и тот же набор примеров на сложение и вычитание трехзначных чисел на время (ментально).

Результаты выполнения задания представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Номер примера	Дошкольники	Школьники 7 - 8 лет
1	8 сек.	8 сек.
2	7 сек.	5 сек.
3	7 сек.	4 сек.
4	8 сек.	4 сек.
5	5 сек.	4 сек.
Средний результат	7 сек.	5 сек.

Мы видим, что более старшие по возрасту считают ненамного быстрее, чем дошкольники. Лучший результат у школьников – 4 сек., у дошкольников – 5 сек.

Контрольный срез № 2.

Цель: сравнить скорость вычислений разными способами у детей, которые не занимаются ментальной арифметикой

Задание: Все участники эксперимента решали тот же набор примеров на сложение и вычитание трехзначных чисел (устно, столбиком и на калькуляторе).

Результаты выполнения задания представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Номер примера	Столбиком	На калькуляторе	Устно
1	7 сек	6 сек	10 сек
2	8 сек	4 сек	9 сек
3	6 сек	5 сек	6 сек
4	7 сек	5 сек	7 сек
5	7 сек	5 сек	8 сек
Средний результат	7 сек	5 сек	8 сек

Выводы. У детей, которые не занимаются ментальной арифметикой, самым быстрым стал способ счета на калькуляторе. Больше всего времени дети, не занимающиеся ментальной арифметикой, потратили на устные вычисления.

Устный счет — это основа математики. И калькуляторы никогда не заменят ребенку умения принять логическое решение на основе вычислений в уме. Поэтому ментальная арифметика — не только поддержка школьных занятий математикой, но и мощный тренажер логического мышления.

Если выражаться метафорично: занимаясь ментальной арифметикой, ребенок становится сам себе калькулятором, но не ограниченным в функциях и более мощным. Известно, что машина, маленький прибор не может принять нестандартное решение. А ребенок, уверенный в своих силах благодаря необычному умению, — может.

Итак, без сомнения можно сказать, что в Узбекистане обучение младших школьников ментальной арифметике совершенствуется.

Список литературы:

1. Демидов Г. Ментальная арифметика. Вычитание и сложение от 4 до 16 лет / Демидов Г. – М.: Демидов Георгий, 2016. – 60 .
2. Денищева О. Л. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / О. А. Денищева, Ю. А. Глазков, К. А. Краснянская – М: Математика в школе, 2008. – 30 с.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. - М.: АРКТИ, 2014. - 66 с.
4. Компетенции и компетентности подход в современном образовании. // Завуч. Управление современной школой. - №1. – 2008. 4 – 24 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Уммадова М.Я.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

Исследование посвящено определению современных методов обучению русскому языку как иностранному. Определение современных методов является необходимым условием для улучшения уровня образовательного процесс и усвоения русского языка как иностранного. Это является

важной задачей еще и потому, что усвоение русского языка как иностранного является основой межнационального общения.

Научные исследования вышеперечисленных ученых вносят большой вклад в теоретическую разработку проблемы определения методов, позволяющих повысить уровень усвоения русского языка иностранными обучающимися. Однако они показывают и недостаточность разработанности данной проблемы в методическом и педагогическом аспектах.

Последнее время характеризуется повышением интереса иностранных граждан к обучению в Российской Федерации, увеличивается количество обучающихся, приезжающих из разных стран. А, следовательно, встает проблема организации учебного процесса по обучению русскому языку иностранных обучающихся с учетом его эффективности на основе использования современных методов обучения. Данная проблема имеет недостаточную теоретическую и методическую разработанность, что отрицательно влияет на уровень обучения русскому языку как иностранному.

Этим объясняется актуальность данной темы квалификационного исследования.

Обучение — это совместная деятельность преподавателя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. На занятиях по языку обучение реализуется в ходе передачи преподавателем своих знаний, навыков, умений в области изучаемого языка, а учащиеся овладевают таким речевым опытом и приобретают способность владеть языком, т. е. пользоваться им как средством общения в различных ситуациях применения языка. Основу такого владения языком составляют приобретаемые в ходе обучения знания, речевые навыки, умения, входящие в состав коммуникативной компетенции учащихся.

Овладение русским языком как иностранным может происходить как в результате его изучения, т. е. управляемого усвоения иноязычного содержания, так и практически, в результате непосредственного контакта с носителями языка. Во втором случае овладение языком носит неуправляемый характер, а уровень владения языком при этом не всегда соответствует его нормам.

Немаловажно определить момент подачи метода обучения на учебном занятии, наиболее соответствующий логике учебно-познавательного процесса. В максимальной степени следует учитывать последовательность изучения учебного материала: используемый метод должен логично дополнять и иллюстрировать как в начале, по ходу, так и в конце изложения темы.

Необходимо тщательно продумать, как использовать наглядный материал в конкретной учебной работе, как активизировать и направить познавательную деятельность учащихся в процессе их подготовки к восприятию наглядных средств.

Методика есть научная дисциплина, которая относится к педагогическим наукам и является по отношению к педагогике частной дидактикой — теорией обучения конкретному учебному предмету.

Метод связан с конкретным действием, составляющим суть формируемой речевой деятельности и входящим в нее в качестве компонента. Методы — это конкретное содержание действий с учебным материалом, которые сильно различаются в зависимости от направления и системы обучения конкретному предмету. Конкретное содержание методов определяется методическими принципами, лежащими в основе обучения русскому языку как иностранному.

Данные положения позволяют определить модель использования современных методов, реализуемую в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Модель использования современных методов обучения русскому языку как иностранному реализуется в следующих направлениях:

1 направление — приемы, направленные на ознакомление с новым материалом (аудиовизуальный метод обучения, аудиолингвальный метод обучения, **рассуждение, доказательство**).

2 направление -методы, направленные на тренировку использования языкового материала (сознательные методы обучения иностранным языкам, сознательно-сопоставительный метод обучения, сознательно-практический метод обучения, программированный метод обучения, **доказательство, характеристика, диалогические методы, репродуктивная беседа, аналитическая беседа, эвристическая беседа**).

3 направление - методы, направленные на применение языкового материала (интенсивные методы обучения, суггестивные методы обучения, суггестопедический метод обучения, эмоционально-смысловой метод обучения, ритмопедия, гипнопедия, активный метод обучения, репродуктивно-креативный метод обучения, коммуникативный метод обучения, метод **аналитического описания, оценка**).

Экспериментальная работа доказала эффективность разработанной модели использования современных методов обучения русскому языку как иностранному. **Предлагаемая модель позволяет организовать обучение русскому языку как иностранному** с учетом видов деятельности учителя и обучающихся и способствует лучшему усвоению языковых явлений русского языка.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ

*Урсок Ирина Юрьевна
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. В соответствии с ПООП НОО, выпускник начальной школы должен различать предложение, словосочетание, слово; устанавливать при помощи смысловых вопросов связь между словами в словосочетании и предложении; а также успешно решать коммуникативные задачи при составлении несложных устных монологических высказываний и письменных текстов [1].

Изучение словосочетания, как один из обязательных компонентов изучения синтаксиса в начальной школе, является одним из трудных для усвоения детьми разделов. Поскольку словосочетание является свободной, продуктивной, авторской единицей языка, использование которой в речи ребенка обусловлено смысловой необходимостью, эта тема органично вплетена в весь курс изучения русского языка. В настоящее время в школьном обучении не уделяется достаточного внимания развитию речи учащихся, умению составлять словосочетания, которые являются основой предложений, а значит, и всей речевой активности ребёнка. Этот факт обуславливает обязательное включение различных синтаксических упражнений в работу на уроках русского языка согласно общей методике, которая должна отражать как объем знаний языка, так и соответствовать возрасту и уровню восприятия детей данного возраста [2].

Противоречие состоит в том, что, несмотря на наличие в методике преподавания русского языка в начальной школе трудов, посвященных развитию синтаксического строя речи младших школьников при изучении словосочетания, в практику начальной школы при изучении словосочетания данная система внедрена недостаточно.

Цель исследования заключалась в разработке программы и содержания опытного обучения, направленного на совершенствование синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием. Результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод, что цель нами достигнута.

В соответствии с логикой исследования были решены следующие задачи:

- определены научные основы обучения младших школьников умению составлять словосочетания; рассмотрено понятие «словосочетание» в современной лингвистике;
- изучены вопросы совершенствования синтаксического строя речи младших школьников в ходе работы над словосочетанием в методической литературе;
- выявлены возможности различных современных программ и учебников по русскому языку для совершенствования синтаксического строя речи младших школьников в ходе изучения словосочетания;
- разработаны программа и содержание опытного обучения, направленного на совершенствования синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием.

Научная литература трактует словосочетание как непредикативное сочетание двух и больше знаменательных слов, связанных между собой грамматически и по смыслу. Термин «словосочетание», употребляющийся в лингвистике, синонимичен термину «словосочетание», употребляющемуся в методике [3].

Методическая наука располагает описанием методов и средств формирования умения устанавливать связь между словами.

Анализ учебных программ и учебно-методических комплектов по русскому языку показал, что они в той или иной степени обладают возможностями для организации работы по совершенствованию синтаксического строя речи младших школьников в ходе изучения словосочетания [4].

В практической части дипломной работы мы представили программу и содержание опытного обучения младших школьников, направленного на совершенствование синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием.

Описаны фрагменты восьми уроков. Уроки посвящены следующим темам: «Слово и словосочетание», «Словосочетание - составная часть предложения», «Словосочетание (закрепление)», «Предложение», «Отличие словосочетания от предложения», «Предложение (закрепление)», «Словосочетание. Предложение. Текст», «Составление текста».

Цель уроков - организация эффективной работы по совершенствованию синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием. Материал уроков включает разнообразные виды упражнений, соответствующих выделенным приёмам работы.

Таким образом, гипотеза данного исследования, которая заключалась в том, совершенствование синтаксического строя речи у младших школьников наиболее эффективно при соблюдении следующих методических условий:

- реализации коммуникативного подхода;
- использовании заданий, направленных на развитие синтаксического строя речи при изучении словосочетания.

Проведение системы заданий, направленных на совершенствование синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием, является эффективным и целесообразным.

Список литературы:

1. Акимова Г.Н. Синтаксис современного русского языка: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.Н. Акимова, С.В. Вяткина, В.П. Казаков, Д.В. Руднев; под ред. С.В. Вяткиной. – СПб.: СПбГУ. – М.: Академия, 2009. – 346 с
2. Газаева Л.В. Функциональный подход к обучению младших школьников словосочетаниям //Начальная школа. 2018. № 11. – С.32-34
3. Еремеева, А.П. Развитие речи учащихся при изучении синтаксиса / А.П. Еремеева – М.: Вентана-Граф, 2014.

4. Зиновьева, Т. И. Методика обучения русскому языку. Практикум: учеб. пособие для академического бакалавриата / Т. И. Зиновьева, О. Е. Курлыгина, Л. С. Трегубова. – 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 319 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ГРАФИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Халлыева Г.Т.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

Изучение большинства вопросов программы по русскому языку как иностранный носит комплексный характер. В процессе изучения русского языка иностранными учащимися закладываются элементарные сведения по всем разделам языкознания: по фонетике, морфологии, орфографии, синтаксису. Каждый из этих разделов имеет большое значение в обучении иностранных учащихся русскому языку, так как приобретенные знания служат базой для совершенствования разговорной и письменной речи на русском языке.

Задачи обучения русскому языку как иностранному разнообразны и тесно связаны между собой. Формирование навыков грамотного письма у иностранных учащихся является одной из самых трудных задач, которую приходится решать. Но именно эта задача направлена на реализацию требований обучения иностранных учащихся письменной речи на русском языке.

Обучение правописанию с помощью правил требует специальной подготовки, ибо выучить формулировку правила и освоить правописание с помощью правила - не одно и то же. Неумение использовать правило на практике давно подмечено, и в наше время можно считать бесспорным то положение, что становление навыка на основе правила требует организации специального процесса обучения.

Работа по формированию орфографических умений у учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного должна быть организована на основе лингвистических положений орфографии как раздела языка.

Выделяется несколько этапов организации учебной деятельности.

1 этап. Выделение предмета учебного познания. 2 этап. Выделение общих признаков, свойств языкового явления. 3 этап. Моделирование. 4 этап. Определение понятия или орфографическое правило. 5 этап. Выделение общего способа (приема умственной деятельности) применения понятия. 6 этап. Интериоризация общего способа (приема умственных действий) по применению понятий. 7 этап. Действие самоконтроля и самооценки.

Применительно к рассматриваемым языковым явлениям организация работы определяет:

- а) место изучения орфографии в общей системе изучения программного материала по русскому языку;
- б) последовательность работы над орфографическими нормами;
- в) взаимодействие между изучением орфографии и реализацией этапов организации учебной деятельности.

Наблюдения свидетельствуют о том, что в процессе выполнения этих упражнений учащиеся овладевают умениями обобщать факты, опознавательные признаки и каждый этап действия в графической, знаковой или буквенной форме умениями преобразовывать графический способ изложения в вербальный, сопоставлять имеющийся комплекс признаков с эталонным, соотносить обобщенное представление об орфографическом явлении с его конкретной реализацией в слове.

Работа по формированию орфографического навыка представляет собой этапы в организации учебной деятельности, использование специально подобранных методических приемов (беседа, рассказ учителя, поисковые приемы) и упражнений по орфографическим темам и включает в себя 7 вышеперечисленных этапов.

Эффективность методических приемов по формированию орфографических умений у учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного доказана в ходе организованной экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНТОНИМАМИ

Халмырадов Чары Ходжабердиевич
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Основными индикаторами функциональной грамотности являются коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета [1].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1].

Работа с антонимами закладывает фундамент формирования умений коммуникативного взаимодействия, так как в процессе анализа пары противоположных по значению слов у младших школьников появляется возможность сравнивать свойства двух предметов, находить отличия.

Изучение антонимов входит в систему лексической работы над словом. Работа над антонимами способствует формированию у иностранных обучающихся грамматических понятий, глубокому усвоению антонимии как языкового явления; способствует развитию навыков речемыслительной деятельности и правильного словоупотребления.

Для антонимов характерно постоянное противопоставление. Антонимы являются замечательным материалом для ознакомления учащихся с понятием противоположности свойств, предметов и действий, а также они дают педагогу возможность в различных игровых формах формировать коммуникативные универсальные учебные действия учащихся.

Виды упражнений:

Обнаружение антонимов в читаемых текстах (предложениях), объяснение значений, различий между словами-антонимами.

Подбор антонимов к данным словам.

Составление предложений с антонимами, с парами антонимов.

Продолжение начатого предложения с антонимами.

Подбор антонимов к многозначным словам.

Исправление речевых ошибок (неудачное употребление слов).

Формируемые лексические умения: умение находить в тексте и подбирать к данному слову антонимы.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В результате сравнительного анализа проведенных нами диагностик мы пришли к выводу, что экспериментальная работа показала хороший развивающий эффект в формировании коммуникативных склонностей учащихся.

Коллектив класса стал более сплоченный, внимательный, спокойнее. Учащимся стало легче находить общий язык и налаживать коммуникационные связи. Обучающиеся активно вступают в диалог и с удовольствием выступают перед публикой, с охотой принимают участие в различных конкурсах и мероприятиях. Их коммуникативная активность возросла, а общение со сверстниками и педагогами стало более качественное. Подобранные нами технологии и методы для формирования коммуникативной компетенции, оказались эффективными.

Список литературы:

1. Жиркова В.С. Методы и приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка // Молодой ученый. - 2014. - № 6. - С. 88-91.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Халмырадова Т.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

*Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Вербальное и невербальное общение является неотъемлемой частью учебного процесса. Каждый человек обращается к вербальному и невербальному способу передачи информации в ежедневном общении с деловыми партнерами, друзьями, родственниками, сослуживцами и даже с теми людьми, с кем случайно сталкивается в повседневной жизни. Если брать во внимание невербальное общение, то именно благодаря невербальному общению можно с первой встречи во многом определить реакцию окружающих. Жесты не менее выразительны, чем единицы вербального языка. Чтобы донести свою мысль четко, человек в процессе общения использует различные средства, взаимодействующие друг с другом, в том числе и невербальные средства коммуникации.

Актуальность исследования проблем использования вербальных и невербальных средств общения в процессе обучения русскому языку как иностранному обусловлена рядом факторов.

По сравнению с огромным количеством литературы по невербалике, наблюдается сравнительно мало научных работ, специальной литературы, учебных пособий, в которых была бы дана специфика функционирования невербальных средств общения в учебной деятельности, где они выступают в качестве важного компонента, необходимого для установления и поддержания отношений и взаимопонимания между участниками образовательного процесса.

Цель исследования – выявить и обосновать особенности использования учителем вербальных и невербальных средств общения и продемонстрировать эффективность их использования в процессе обучения русскому языку как иностранному.

К средствам невербальной коммуникации принадлежат жесты, мимика, интонации, паузы, поза, смех, слезы и т.д., которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации – слова.

Невербальные средства активно используются на всех этапах работы над лексикой: и на этапе презентации, и на этапе организации усвоения, и на этапе повторения и контроля.

Центральным элементом на этапе презентации слова является *семантизация лексики*. Важнейшим беспереводным способом объяснения значения слов на начальном этапе является невербальный способ *использование наглядности* – предметной, изобразительной, моторной.

Мимика, взгляд, жесты, телодвижения, позы, походка, экстралингвистические сигналы и т.д. – всё служит введению и объяснению значений слов, очень эффективно способствует запоминанию [2].

Целью экспериментального исследования являлось определение влияния невербальных средств на формирование интереса школьников к урокам русского языка.

Измерение итогов проводилось дважды. На первом этапе эксперимента обучаемым предлагалось выполнить ряд заданий. На втором этапе были проведены методики, способствующие развитию мотивации посредством невербальных средств.

В ходе эксперимента учащиеся выполняли упражнения по следующим темам: «Продукты», «Животные», «В магазине», «Спорт». Данное исследование включало в себя 8 уроков.

После проведения всех этапов эксперимента был проведен анализ результатов. Удалось установить, что дети были более заинтересованы работой на тех уроках, когда проводились упражнения, направленные на развитие невербальных способностей, где учащиеся приступали к выполнению грамматических заданий с интересом. Использование невербальных средств способствовало созданию эмоциональной обстановки, большей активности ребят, даже тех, которые имеют слабые способности к изучению языка. В течение всего урока поддерживалась хорошая дисциплина, учащиеся активно включались в деятельность. Наблюдение показало, когда учитель меньше использовал невербальные средства, а давал упор на вербальные, в классе наблюдалась напряженная обстановка, приходилось постоянно настраивать учащихся на работу, процесс объяснения новой темы затягивался, а из-за сложности материала детям становилось скучно и не интересно.

Примеры заданий на усвоение лексики с использованием невербальных сигналов:

1. «Пантомима».

Каждый учащийся тянет листок со словами (например, слова по теме «эмоции»: весёлый, грустный, печальный, застенчивый) и должен изобразить это прилагательное так, чтобы другие догадались, что это за слово и произнесли его. Изображать можно не только слова, но целые предложения.

2. Прочитайте слова, выражающие эмоции человека. Определите, к каким картинкам подходят перечисленные слова: злость, радость, удивление, гнев, серьезность.

В рамках данного исследования нами был выявлен тот факт, что с использованием как вербальных средств, так и невербальных средств в обучении иноязычному общению, дети с большим успехом овладевали новой информацией и получали мотивацию для дальнейших занятий при помощи разработанного комплекса упражнений на уроке русского языка как иностранного.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомаров Г.В. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка) // Вопросы языкознания. - 1981. - № 1. - С. 36-46.
2. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. - М.: Наука, 1980. - 104 с.
3. Городникова М.Д. Взаимодействие вербальных и невербальных средств в немецкой речи: пособие для студентов 1-3 курсов. - М., 2003. - 283 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Халмырадова Т.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

В современной методике существует тенденция рассматривать иностранный язык как готовность к иноязычному общению. Общение же может реализовываться как в устной, так и письменной форме и представляет собой процесс коммуникации между людьми. Важную роль играет то, что любое общение в иноязычной среде не может успешно функционировать без диалога культур, так как именно знание другой культуры обогащает наше общение с ее представителями, позволяет лучше понять специфику чужих традиций и различий в разных сферах жизни. Образовательный процесс в этом случае не составляет исключения, так как в современном мире в нем все больше выявляются черты, имеющие межкультурный характер, и которые мы можем проследить только в аутентичных текстах.

Существенное отличие подобных материалов от обычных учебных текстов заключается в том, что они не созданы искусственным путем и, в связи с этим, способны выразить реальное функционирование языка в речи его носителей, а также выделяются разнообразием жанрового и тематического наполнения.

Помимо этого, они обладают особой национальной спецификой и являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка, что представляется нам значимым и актуальным в рамках данного исследования.

Цель работы: изучить применение аутентичных текстов для формирования межкультурной коммуникации на уроках русского языка как иностранного.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков все больше внимания уделяется проблеме аутентичности и зародившегося на западе «аутентичного обучения». Аутентичные тексты отличает жанрово-композиционное разнообразие: в них присутствуют различные средства художественной выразительности, фразеологические обороты, аббревиатуры, неологизмы, которые могут быть полезны студентам для запоминания. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, фрагментарность, присутствие большого количества местоимений и частиц.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения Е. С. Глазыриной и считаем, что аутентичный текст представляет собой подлинный текст, печатный или звуковой, заимствованный из оригинальных источников и созданный носителем языка.

Несмотря на то, что аутентичные материалы могут быть крайне полезны в процессе обучения языку, организация работы с ними достаточно специфична и временами способна вызывать определенные затруднения [1].

Прежде всего, это касается восприятия. Использование аутентичных текстов на элементарном и базовом уровнях обучения русскому языку проблематично из-за разнообразия лексики и грамматических форм, а также индивидуальных особенностей авторского стиля. Благодаря насыщенности текста различными средствами художественной выразительности, сленговыми оборотами, национально-маркированной лексикой и современным разговорным языком, у студентов могут возникнуть трудности как с предметным содержанием текста, так и с его пониманием в языковом отношении.

Многие зарубежные исследователи также отмечают недостаточность аутентичных текстов в учебных пособиях. Так, в современных учебных пособиях по иностранным языкам достаточно редко встречаются отрывки из аутентичных литературных материалов.

Это связано с тем, что в современном обществе, у подрастающего поколения, а зачастую и у взрослых студентов, к сожалению, отсутствует интерес к литературе, так как они находят её либо

устаревшей и чересчур объемной, либо же далекой от реальной жизни. К тому же литературные тексты, совершенно неадаптированные для легкого чтения, часто вызывают сложности и занимают много времени лишь на их перевод.

Однако, мы считаем, что не стоит совсем отказываться от художественных неадаптированных текстов при обучении языку. Самым оптимальным решением с методической точки зрения является вовлечение в образовательный процесс аутентичных текстов, обладающих потенциалом для дальнейшей дискуссии и обсуждения среди учащихся, способных поощрить обучаемых выразить своё мнение по какому-либо вопросу. При этом тексты не должны быть чересчур длинными и перенасыщенными трудной устаревшей лексикой. Четкость структуры, сжатость содержания, культурологическая и страноведческая ценность – именно эти черты аутентичных материалов способствуют их правильному методическому использованию на уроках русского языка как иностранного.

Успешность занятия и интерес студентов зависит от правильной организации работы над аутентичными материалами, поэтому стоит заострить внимание на том, когда же уместнее всего применять подобные материалы в процессе обучения. В частности, они полезны при обучении диалогической и монологической речи. В современной методике доказано, что обучение монологу и диалогу осуществляется наиболее результативно в процессе работы с печатным текстом, на ситуативной основе, с использованием аутентичного образца и дедуктивного подхода.

Читая аутентичные тексты, нужно учитывать социокультурные контексты. При преподавании русского языка иностранным учащимся следует рассказывать о традициях, быте и нравах русского народа, формировании его менталитета и национального характера. Образ России, интерес к ней должен стимулировать студентов к диалогу культур через язык. Только в процессе соизучения языка и культуры удастся достичь эффективного и адекватного общения. Преимущество же использования на занятиях по РКИ аутентичных текстов в том, что они являются наиболее наглядным источником отражения менталитета русского народа, его философии, и особенно заметно, если обратиться к материалу фольклорных и художественных текстов. Однако аутентичные тексты не только предоставляют возможность для постижения этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, но и для сравнения их со своеобразием родной культуры, а также поведения людей в разных ситуациях межкультурного общения, что представляется особенно важным для развития у обучаемых *межкультурной компетенции* [2].

В качестве средства формирования межкультурной компетенции были выбраны аутентичные материалы, под которыми мы понимаем подлинные тексты, заимствованные из оригинальных источников и созданные носителями языка.

Тексты для экспериментальной работы были отобраны в соответствии со следующей классификацией: автобиографический текст; стихотворное произведение. Выбранные материалы отвечают критериям доступности, познавательности и целесообразности. Также они демонстрируют различные аспекты межличностного общения.

Использование данных текстов в процессе развития межкультурной компетенции осуществлялось совместно с упражнениями, структурированными в соответствии с этапами работы: предтекстовый, текстовый, послетекстовый и творческий. Так, после знакомства с биографическими фактами следовало чтение текстов и проверка понимания их смысла с помощью упражнений вопросно-ответного характера.

После завершения эксперимента был проведен анализ наиболее сложных моментов для обучающихся при работе с предложенными текстами. Были раскрыты преимущества использования аутентичного текста на занятии. В частности, выявлено, что подобный текст сильнее вовлекает студентов в дискуссию и выражение собственной позиции. На практике было выявлено, что при грамотном составлении занятия можно использовать аутентичный и частично адаптированный текст совместно, если это целесообразно.

Опираясь на полученные результаты, можно утверждать, что развитие межкультурной компетенции у иностранных обучающихся будет особенно эффективно при использовании аутентичных текстов на занятии. Главное тщательно подойти к выбору материала и подобрать текст,

тематика которого будет актуальна иностранцев, сможет вызвать у них эмоциональный отклик и готовность к коммуникативной деятельности.

Список литературы:

1. Глазырина Е.С. Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3. С. 135-137.

2. Савинова Н. А., Михалева Л. В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. №294. С. 116-117.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Ханалыева А.Н.,

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Современное образование ориентировано на всестороннее развитие личности обучающихся. Процесс обучения обеспечивает интеллектуальное развитие учащихся. Данное положение реализуется в положениях образовательного стандарта русского языка как иностранного на основе системы проблемного обучения.

Сущность проблемного обучения понимается как такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Основными понятиями проблемного обучения являются «проблемная ситуация» и «учебный диалог», которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру.

Технология учебного диалога носит общепедагогический характер, так как используется на любом уроке по любой дисциплине, при изучении любого раздела, на любой образовательной ступени, в том числе и при изучении русского языка как иностранного. Одним из разделов, при изучении которого возможно использование учебного диалога, является грамматика.

Грамматические правила — это перечисление грамматических категорий. Условия их набора — это конкретные грамматические категории определенной части речи. Их определение дает возможность создания проблемной ситуации, разрешаемой на основе учебного диалога.

Однако анализ методической литературы показывает, что обучение грамматики на уроках русского языка как иностранного происходит без опоры на проблемное обучение. Из сказанного представляется интересным показать возможности использования учебного диалога в решении задач формирования знаний в области грамматики русского языка у иностранных учащихся. Все это объясняет актуальность выбранной нами темы.

Модель использования учебного диалога в процессе изучения грамматики на уроках русского языка как иностранного представлена следующими этапами:

1. Языковая разминка. Группировка грамматических характеристик по разным основаниям.
2. Актуализация изученного. Данный компонент наряду с воспроизведением изученного ранее предполагает установление преемственных связей между уже известным и новым материалом и применение учащимися прежних грамматических знаний в новых ситуациях.

3. Постановка учебной проблемы, её формулирование. Создание проблемной ситуации при выполнении задания на введение нового материала или при предъявлении разных вариантов нового вида грамматических категорий. Использование подводящего к теме диалога (системы вопросов и заданий, выводящих на формулирование учебной проблемы).

4. Поиск решения проблемы. Процесс открытия нового знания, формулирование новой грамматической категории.

5. Составление алгоритма выбора грамматической категории. Предлагается вспомнить ход решения проблемы и объяснить последовательность шагов (работа проводится в группах) или восстановить недостающий (как правило, основной) шаг в алгоритме, представленном в учебнике.

6 Развитие грамматических умений. Последовательное выполнение специальных грамматических упражнений: сначала с опорой на алгоритм и проговариванием вслух своих действий (материальная и речевая формы выполнения действий), затем все операции совершаются про себя (умственная форма действий, преддверие навыка) с внутренним самоконтролем.

7. Итоги урока. Рефлексия. Самооценка.

8. Домашнее задание.

Методика работы по использованию проблемного диалога в процессе изучения орфографии в начальной школе построена с учетом лингвистических и психологических факторов, а также дидактических и методических требований к организации учебного процесса и осуществляться в два этапа.

I этап - этап ознакомления с темой. На этом этапе перед иностранными учащимися ставится проблемная ситуация. Итогом её разрешения являются знания, которые учащиеся получают в результате своей активной умственной деятельности.

II этап - этап закрепления полученных знаний. На данном этапе иностранным учащимся предлагается комплекс упражнений, направленных на обобщение и закрепление полученной информации.

Экспериментальная проверка доказала эффективность разработанной методики работы по использованию учебного диалога в процессе изучения грамматики на уроках русского языка как иностранного, в результате чего можно сделать вывод о том, что сформированная гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Хангелдиева А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

При организации лексико-семантической работы в процессе обучения русскому языку как иностранному существуют определенные объективные трудности, обусловленные значительными индивидуальными различиями в лексическом развитии обучаемых и особенностями лексического уровня языка (неисчислимостью единиц, подвижностью словарного состава, спецификой системных отношений в лексике). Эти трудности связаны прежде всего с определением конкретного содержания лексико-семантической работы в виде перечня слов, подлежащих усвоению, и четко сформулированных требований к уровню лексического развития на каждом этапе обучения. Образовательные программы не содержат подобных указаний, в лучшем случае

очерчивается примерный круг лексики, которую должен освоить обучаемый. Вышесказанное подчеркивает актуальность данного исследования.

Цель исследования заключается в создании научно обоснованной и экспериментально проверенной методики лексико-семантической работы на уроках русского языка как иностранного.

Преподаватель русского языка учит: 1) понимать значение слова; 2) слушать произношение слова; 3) произносить слова; 4) писать слова. Прежде чем выявить способы семантизации лексики при обучении русскому языку как иностранному, необходимо предложить обучаемым активную лексику, используемую для выражения мыслей в устной и письменной речи и пассивную лексику, которая используется для восприятия информации устно и письменно. Невозможно учить только семантике. Необходимо формировать парадигматические, синтаксические и ассоциативные связи. Активное владение лексикой – это основа, которая формирует лексическую компетенцию [4].

В центре внимания должны стать следующие основные объекты лексико-семантической работы:

1. слова и устойчивые словосочетания, с которыми учащиеся встречаются впервые или значение которых ученики не совсем понимают;
2. лексико-семантические ряды, группы слов, функционирующие в различных контекстах;
3. соотношение лексических групп слов: слова активной и пассивной лексики, литературные и внелитературные слова, нейтральные и стилистически окрашенные слова и т.п.;
4. словарный запас учащихся и его соответствие литературной норме [2, с.108].

Работа над обогащением лексики учащихся многогранна. Чаще всего она содержит следующие этапы:

выделение слова из контекста;

1. раскрытие смыслового значения слова;
2. выяснение сочетаемости его с другими словами;
3. объяснение оттенков значения слова;
4. запись его в тетрадь или словарик;
5. использование его в устной и письменной речи.

Так, при изучении темы "Имя существительное" имеются широкие возможности для работы над обогащением словарного запаса учащихся, в частности – работа с синонимами и антонимами. Так, раскрывая лексико-грамматические признаки существительных, обращается внимание учащихся на слова, которые означают предметные качества, признаки, действия или состояния. Чтобы научить четко разграничивать их, следует предложить ряд заданий, которые можно выполнять при изучении существительных, прилагательных и глаголов:

- от данных прилагательных образовать существительные и раскрыть их значение (*ясный, нежный, белый, голубой, мужественный, добрый, злой, добросовестный, серьезный, радостный*);
- выписать отдельно существительные для обозначения качеств, свойств, действия, состояния и объяснить их значение;
- ввести следующие слова в словосочетания: *абсолютность, абсурдность, автономность, желание, борьба, вежливость*;
- назвать глаголы, от которых образованы следующие существительные. С выделенными словами составить словосочетание: *болтовня, извинения, собрания, ходьба, плавание, прогулка, недоговоренность, обдирки, объединение, перемещение, победа, просьба, разгром, утверждение, олицетворение, формирование*.

Такие упражнения на сопоставление существительных с прилагательными и глаголами помогают учащимся осознать грамматическое понятие предметности. Наряду с этим учащиеся совершенствуют навыки правильно определять лексическое значение слова. В синтаксисе реализуется функционирование всех языковых единиц, и это создает условия для сопровождающего повторения и закрепления лексических понятий при изучении различных синтаксических тем. Внимание к семантике языковых единиц позволяет изучать синтаксические единицы на

семантически стилистической основе, раскрывать внутренние связи между их структурой, значением и функционированием в речи [3, с.290].

Изучая словосочетания, их структуру и значение, способы связи слов в словосочетаниях, следует проводить повторение лексических понятий в функционально-стилистическом аспекте и на сложном дидактическом материале. Словосочетание дает возможность рассматривать языковые единицы в разных лексико-семантических и грамматических взаимосвязях, воспитывает у учащихся внимание к сочетаемости слов, способствует выработке умений строить словосочетания, предупреждению речевых ошибок. Знания учащихся по лексике усугубляются, совершенствуются умения различать лексическое и грамматическое значение слов, правильно пользоваться словом в собственной речи. Школьники учатся различать словосочетания и слова двух номинативных единиц языка, понимать роль словосочетания как языкового средства, которое конкретизирует общее значение слова. Так, в словосочетаниях *пшеничное поле, бескрайнее поле, работать в поле* значение слова «поле» конкретнее, чем значение отдельного слова «поле» [1, с.97].

Выводы. Все направления лексико-семантической работы постоянно взаимодействуют. Работа над обогащением лексического запаса учащихся проводится при развитии речи. Кроме повторения лексических понятий, на таких уроках стоит готовить учеников к написанию сочинений, подчиняя словарную работу определенной лексико-семантической группе, объединенной одной темой. Основные источники обогащения и совершенствования словаря – это достижения художественной литературы, тексты учебных книг, речь учителя. Все это – педагогически контролируемые источники обогащения языка, но на речь учащихся влияют также и источники неправильные (речь родителей, друзей).

Способы семантизации лексики делятся на две большие группы: переводные и беспереvodные.

Список литературы:

1. Акиншина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: учебник для преподавателей русского языка как иностранного. 9-е изд., стереотип. - М.: Русский язык, 2014. - 177 с.
2. Методика обучению русскому языку как иностранному: хрестоматия / сост. А.Н. Щукин. - Воронеж, 2008. - 331 с.
3. Панов М.В. О слове как единице языка /М.В. Панов// Учёные записки МГПИ. - Т. 1. 2007. - 475 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 2011. - 155 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Херзекиева О.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Одной из самых трудных и важных задач при обучении языку остается формирование правильного произношения, поэтому обучение иностранному языку нужно начинать с изучения фонетической системы языка. Ведь корректное произнесение звуков способствует как правильной передаче мыслей, так и правильному пониманию речи.

Сформированность фонетических навыков служит неременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции. Этим обусловлена актуальность данного исследования.

Цель исследования – разработать и апробировать эффективность использования методики формирования фонетических навыков на уроках русского языка как иностранного.

Фонетические навыки можно разделить на две группы: слухопроизносительные и ритмико-интонационные.

Фонетические навыки входят в продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности, являясь автоматизированными компонентами в умении говорения, письма, чтения и аудирования.

Методисты выделяют два основных метода обучения фонетическим навыкам: имитативный, предполагающий использование имитации в качестве основного приема, и аналитико-имитативный, опирающийся на принцип сознательности при усвоении материала на основе его понимания. Аналитико-имитативный метод обучения фонетике предполагает использование на занятиях фонетических таблиц, схем артикуляции, изображений интонационных конструкций, теоретических объяснений преподавателя наряду с демонстрацией звукового образца. Аналитико-имитационный метод обучения произносительным навыкам признается ведущим в современном образовательном процессе, а имитативный используется, как правило, в качестве вспомогательного [2].

Как известно, необходимым условием развития коммуникативных навыков и умений является овладение навыками правильного произношения. Общение не представляется возможным без овладения произносительными навыками, так как нарушение произносительных норм существенно затрудняет процесс коммуникации.

Фонетический уровень языка тесно связан с другими языковыми уровнями, а фонетические единицы детерминируют лексические и синтаксические единицы. Учет этого факта определяет коммуникативный подход к обучению иноязычному произношению, в котором учитываются как формальный, так и функциональный аспект овладения фонетическими навыками. В этой связи перед преподавателем русского языка как иностранного ставятся две основных задачи: с одной стороны, необходимо дать учащимся представление об артикуляционных и произносительных характеристиках русских фонетических единиц, а с другой стороны, важно обеспечить усвоение учащимися смысловой наполненности тех или иных фонетических явлений, а также речевых функций фонетических единиц [3].

Формирование правильного произношения требует развития у учащихся взаимосвязанных артикуляционных, просодических и интонационных умений и навыков. К этим навыкам предъявляют ряд требований.

Во-первых, в процессе обучения русскому языку иностранные учащиеся должны научиться различать на слух русские фонемы.

Во-вторых, в процессе формирования фонетических навыков необходимо обратить внимание на формирование умений самоконтроля за произношением звуков и контроля чужого произношения, уделив внимание соответствующим упражнениям.

В-третьих, обучаемые должны овладеть навыками правильного сочетания звуков в речевом потоке с учетом русских правил ассимиляции, редукции, аккомодации.

Методисты выделяют два основных метода обучения фонетическим навыкам: имитативный, предполагающий использование имитации в качестве основного приема, и аналитико-имитативный, опирающийся на принцип сознательности при усвоении материала на основе его понимания. Аналитико-имитативный метод обучения фонетике предполагает использование на занятиях фонетических таблиц, схем артикуляции, изображений интонационных конструкций, теоретических объяснений преподавателя наряду с демонстрацией звукового образца. Аналитико-имитационный метод обучения произносительным навыкам признается ведущим в современном образовательном процессе, а имитативный используется, как правило, в качестве вспомогательного.

Обучение фонетическим умениям и навыкам может проводиться в разных формах.

Как правило, во время фонетических зарядок тренируются следующие умения: произношение гласных в безударных позициях, произношение согласных в позициях различных ассимиляций, произношение сложных сочетаний звуков, овладение ритмическими моделями многосложных слов, а также слов с подвижным ударением, слитность произношения слов в речи, синтагматическое членение высказываний, их интонационное оформление и пр.

Для преподавателя важной задачей является правильный выбор материала для фонетической зарядки. Как правило, выбирается одно – два фонетических явления, которые широко представлены в лексико-грамматическом материале конкретного урока.

Существует множество приемов работы по постановке произношения:

- использование звуковой наглядности в виде звуковых образцов, произносимых преподавателем или воспроизводимых техническими устройствами;
- использование схем и таблиц артикуляции звуков, а также те или иные их интерпретации, например, представление положения органов речи при помощи ладоней преподавателя, когда ладонь, находящаяся вверху, означает нёбо, кончики ее пальцев – основание передних зубов, а ладонь, находящаяся внизу, демонстрирует положение и изгиб языка при произнесении звука;
- хоровое и индивидуальное проговаривание звука с опорой на имитативный метод и с контролем (со стороны преподавателя) и самоконтролем (в том числе, с помощью зеркала) артикуляции;
- использование звуков-помощников, артикуляция которых схожа с артикуляцией обрабатываемого звука (например, отработка мягких звуков требует их проговаривания в позиции между двумя [и]; правильный подъем задней части спинки языка при произнесении звука [ш] легче достигается в сочетаниях с заднеязычными согласными [к], [х] и гласными заднего ряда [о], [у]);
- ускорение или замедление темпа речи (например, ускорение темпа при отработке безударных редуцированных гласных или при произнесении сочетаний трех и более согласных звуков, чтобы избежать ненужных вставок гласных между ними);
- опора на ощутимые моменты артикуляции (например, вытянутые напряженные губы при отработке звука [у]);
- утрирование артикуляции (например, произнесение звука [н'] с намеренным утрированием подъема средней части спинки языка так, чтобы язык упирался в нёбо);
- фиксирование артикуляции (фиксирование речевого аппарата в определенном положении на несколько секунд);
- использование ассоциативных приемов (например, учащимся предлагается вообразить, что они дуют на горячую воду при произнесении звуков [з] и [с] или что они согревают дыханием ладони – при произнесении звуков [ш] и [ж]);
- чтение и заучивание предложений, скороговорок, стихов и пр [1].

Выводы. Формирование и развитие фонетических навыков должно не просто сопровождать, но, в определенной степени, опережать процесс активного усвоения других языковых и речевых аспектов. В целенаправленной работе по формированию, развитию и совершенствованию фонетических навыков ведущими принципами обучения выступают принцип личностно-ориентированного обучения, принцип учета особенностей звукового строя родного языка, аналитико-имитативный принцип, коммуникативный принцип и принцип ситуативного моделирования.

Список литературы:

1. Архангельская А.Л. Вводно-фонетический курс в системе смешанного обучения РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2017. С. 36—39.
2. Логинова И.М. Современная интерпретация русской фонетики при обучении произношению // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 39—45
3. Шутова М.Н. Фонетические упражнения на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. № 2. С. 15—17

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

*Ходжанязов Шатлык Гурбанязович,
ФГБОУ ВО «Адыгейского государственного университета», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
д. пед. н., профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейского государственного университета», г. Майкоп*

Взаимосвязанное обучение двум языковым предметам способствует более эффективному решению задач каждого из них, более сознательному и прочному усвоению лингвистических систем родного и русского языков, формированию навыков устной речи учащихся-инофонов, повышает интерес к изучаемым языкам и культурам их носителей [1].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

При проведении констатирующего эксперимента велись наблюдения за формированием навыков устной речи на уроках на уроках русского языка в 4 классах с тем, чтобы проследить динамику овладения учащимися устной формой общения.

На данном этапе были проверены приобретённые учащимися навыки и умения за период обучающего эксперимента и проведено сопоставление результатов контрольных и экспериментальных групп. Были проанализированы результаты итогового среза, обработаны полученные данные, подведены итоги эксперимента и сформулированы выводы.

Обучающий эксперимент, проведённый на основе данного исследования, имел следующую цель: проверить целесообразность предлагаемой методики взаимосвязанного обучения устной речи на родном и русском языках по формированию лингвистической компетенции учащихся в условиях двуязычия.

В зависимости от целей и характера заданий все упражнения были сгруппированы по темам [2]:

1. Упражнение на подбору синонимов и перевод:

А. Упражнения на конструирование предложений с данными синонимами.

Б. Упражнения на перевод с русского языка на родной и с родного на русский.

2. Упражнения для развития фонематического слуха и формирования навыков правильной речи:

А. Развитие правильного звукопроизношения (внятности речи), чему способствуют чистоговорки, артикуляционная зарядка, подражание.

Б. Корректировка темпа речи, где используются скороговорки и паузы – «красноречивое молчание».

3. Упражнения на определение уровня владения учащимися видами устной речевой коммуникации:

А. Аудирование: (предложен текст на родном и русском языках).

Б. Говорение: а) составление диалога в соответствии с заданными ситуацией и стимулом; б) составление рассказа по данному началу.

Учащиеся экспериментальных классов продемонстрировали высокий уровень сформированности произносительных навыков, что связано с систематической работой над трудными для учащихся-иностранцев звуками русского языка.

Уровень владения умениями и навыками диалогической речи в экспериментальных классах оказался более высоким, чем в контрольных: речь детей стала грамотнее и приобрела более самостоятельный характер. Учащиеся научились вести диалог в разнообразных ситуациях на социально-бытовую тему.

Достижения детей экспериментальных групп связаны с тем, что в этих группах обучение проводилось по методике, предусматривающей систематическое и целенаправленное использование опоры на родной язык.

В целом взаимосвязанное обучение устной речи на родном и русском языках в национальной школе на основе скоординированной системы обеспечивает эффективное формирование навыков устной речи, закладывает основы национально-русского и русско-национального двуязычия.

Список литературы:

1. Верещагин Е. М. Психология двуязычия и преподавания русского языка иностранцам // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / под редакцией А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М., 1972. – С. 11-21.

2. Ярцева В.Н. Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. – М.: Наука, 1988. – 280 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ)

*Худайберенова Огулболды Ягшымырадовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Одной из самых дискуссионных и актуальных тем лингвистики является формирование ценностного отношения к русскому языку. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС), отмечается, что младшие школьники должны не только освоить систему знаний о языке, овладеть орфографическими умениями, но и развить позитивное эмоционально–ценностное отношение к русскому языку, чувство сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; а также пробуждение познавательного интереса к языку, стремлению совершенствовать свою речь.[1]

Русский язык является непреходящей ценностью. Знание языка позволяет сохранять связь поколений, дает возможность шире смотреть на мир, понимать и принимать его во всем разнообразии.

Лексическая система русского языка очень велика. Одной из важнейших ее частей являются полисемичные слова, благодаря которым пополняется словарный состав русского языка.

В многозначной лексике заключена часть исторического развития языка. На многозначности слов основана образность литературного языка, литературных приемов и образов.

Русский язык является одним из мировых языков наряду с такими языками, как английский, немецкий, французский, китайский, японский и др. [2]

Русским языком владеют миллионы людей, для которых он не является родным языком и которые не проживают на территории России. По мнению Л.А. Бердичевского, который ссылается на данные ООН, «русским языком в мире владеет 215 миллионов человек». По другим сведениям, русским языком владеет более 300 миллионов человек. [3]

Русский язык функционирует на международных симпозиумах и конференциях и в современных условиях всё шире завоёвывает позиции «рыночного языка», или «языка маркетинга», являясь в этом смысле международным языком.

В связи с развитием мировых интеграционных процессов концепция многоязычия становится всё более важной и актуальной, а стремление жителей планеты овладеть одним или несколькими иностранными языками, чтобы использовать их для общения и взаимного понимания, проявляется всё активней. Овладение новыми способами выражения мыслей способствует

совершенствованию человека как многоязычной личности, а овладение культурой другого народа ведёт к формированию толерантности и уважения к национальной самобытности и культурному многообразию. Государство придаёт особое значение поддержке русского языка и русского языка как иностранного. [4]

Русский язык преподаётся не только в России, но и за рубежом. Преподавание русского языка как иностранного за рубежом имеет свои специфические особенности.

Русский язык как учебный предмет, в задачу которого входит обучение иностранцев, призван формировать вторичную языковую личность, рассматриваемую как многокомпонентную систему, освоившую или осваивающую тот или иной язык и обладающую определёнными языковыми способностями, которые формируются в процессе освоения языка с учётом тем, ситуаций и сфер общения. В содержательном плане РКИ включает языковые аспекты: фонетику, лексику, словообразование, морфологию, синтаксис и перевод, а также текст и виды речевой деятельности. [5]

Русский язык как иностранный обнаруживает тесную связь между аспектами языка, так как нельзя обучать грамматике без лексики и фонетики, причем лексика оказывает огромное влияние на синтаксис: синтаксические конструкции формируются под влиянием лексических единиц. Чем большим количеством лексических единиц овладевает учащийся, тем серьёзнее он должен подходить к изучению грамматики.

РКИ воспринимается иностранным учащимся через призму родного языка, поэтому процесс взаимодействия языковых систем, речевых механизмов и воздействия родного языка вызывает явление, получившее название интерференция, которая выражается в отклонениях от нормы и системы изучаемого языка под влиянием родного. Однако в РКИ можно обнаружить и общие языковые явления, возникающие в силу совпадений систем родного и изучаемого языков, что оказывает положительное влияние на усвоение системы, нормы и закономерностей изучаемого языка.

Общность проявляется прежде всего на понятийном уровне, поэтому в методике необходимо искать общие точки соприкосновения и формировать в сознании учащихся такие, например, понятия, как субъект, действие, состояние, объект, качество, свойство, количество и др. Преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен уметь объяснить семантику языковой единицы, сферу её функционирования, общность или различие с родным языком, её коммуникативную ценность, частотность употребления и др.

Методика обучения РКИ включает не только основы обучения языковым знаниям, умениям и речевому общению, но и знакомит преподавателей с методами извлечения из языковых единиц национально культурной семантики, а также с основными закономерностями межкультурной коммуникации.

Одной из важнейших задач школы на сегодняшний день является приобщение подрастающего поколения к духовным ценностям народа. При этом основным средством трансляции культуры должен стать русский язык. Ведь именно язык выступает в качестве национальной ценности. Постигание русского языка как культурного кода нации, хранилища народной мудрости становится одной из целей языкового образования в целом и начального образования в частности. Не владея родным языком, невозможно быть частью общества, частью своего народа и своей страны.

Роль многозначных слов в процессе формирования ценностного отношения к русскому языку велика. Благодаря своему многообразию, способам выражения и применению в практической жизни, многозначные слова помогают обогащать словарный запас языка, способствуют формированию и развитию грамотного мыслительного процесса, эмоционально окрашенной речи.

В процессе обучения детей русскому языку и формирования ценностного отношения к нему выявлено противоречие: в школьном обучении русскому языку существуют все предпосылки к формированию ценностного отношения к нему, но выявляется недостаточность методической разработанности по данной теме.

Проанализированные нами учебно-методические комплексы «Школа России» и «Перспектива» имеют основу для работы по направлениям: «потенциал для формирования

ценностного отношения к русскому языку» и «ознакомление с многозначными словами». Это позволило нам провести педагогический эксперимент, включающий собственные разработки и состоящий из нескольких этапов.

Целью констатирующего этапа являлось диагностирование и выявление уровня сформированности ценностного отношения к русскому языку и представлений о многозначных словах. На данном этапе было проведено три блока диагностики: анкетирование с выбором ответа; анкетирование по типу ранжирования; блок заданий с многозначной лексикой.

Полученные результаты дали возможность планировать дальнейшую опытно-экспериментальную работу. Целью данной программы являлось формирование ценностного отношения к русскому языку в процессе апробирования комплекса упражнений с использованием многозначной лексики.

На контрольном этапе эксперимента наблюдалась положительная динамика в диагностиках. Это позволило сделать вывод о том, что разработанный и апробированный в опытно-экспериментальной работе комплекс заданий является эффективным в формировании ценностного отношения к русскому языку у младших школьников в процессе ознакомления с многозначными словами.

Таким образом, проведенная работа подтверждает нашу гипотезу о том, что формирование ценностного отношения к русскому языку у младших школьников в процессе ознакомления с многозначными словами будет эффективно при грамотном выявлении у обучающихся уровня сформированности ценностного отношения к языку; применении различных подходов, методов и приемов к ознакомлению с многозначными словами

Список литературы:

1. Арбатский Д.И. Основные способы толкования значений слов / Д.И. Арбатский // Русский язык в школе. – 2017. – № 3. – С. 26-31.
2. Волкова Т.Н. Воспитание ценностного отношения школьников к русскому языку в процессе формирования их культурологической компетентности / Волкова Т.Н., Смирнова Т.Ю. // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №2. – С. 75-77.
3. Дейкина, А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка: [монография] / А.Д. Дейкина. - Москва: [б. и.]; Оренбург: ООО "Агентство "Пресса", 2019. - 305 с
4. Канакина В.П. Возможности обогащения словаря младших школьников средствами учебника «Русский язык» / В.П. Канакина // Начальная школа. – 2017. – № 11. – С. 21-26.
5. Салтыкова, М.В. Воспитание ценностного отношения к русскому языку у школьников в условиях социально-культурной деятельности: моногр. / М.В. Салтыкова. – Москва, 2011. – 172 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Чарыева Арзув Артыкмырадовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Актуальность исследования определяется содержанием раздела планируемых предметных результатов ФГОС по русскому языку, в котором указано, что ученик должен научиться различать изменяемые и неизменяемые слова; различать родственные (однокоренные) слова и формы;

находить в словах окончание, корень, приставку, суффикс. Умения, которые приобретает младший школьник в ходе изучения морфемики, тесно связаны с правописанием, потому что у большинства орфограмм условия выбора правильного написания зависят от места орфограммы в слове. Для того чтобы правильно обозначить орфограмму в слове, применить соответствующее правило, ученику необходимо правильно выделять приставку, корень, суффикс и окончание. [1]

Словообразование тесно связано и с культурой речи, так как для правильного понимания смысла и значения слов ученики должны уметь разбираться в составных элементах слова, чтобы различать слова между собой (например, гордыня – гордость).

Противоречие состоит в том, что, несмотря на наличие в методике начальной школы трудов, посвященных обучению младших школьников морфемике и словообразованию, в практику современной начальной школы еще недостаточно внедрена система заданий, направленных на формирование у младших школьников представления о значении частей слова.

В школе достаточно много внимания уделяется морфемному анализу слова, однако часто младшие школьники выделяют части слова формально, не вникая в значение всего слова и той или иной его значимой части, что в итоге ведёт к орфографическим и речевым ошибкам. Очевидно, что одна из главных причин возникновения таких затруднений – несформированное у младших школьников представление о значении частей слова, отсутствие чётко сформированного навыка выделять морфемы в соответствии с их значением, а не только на основе графического и фонетического сходства. [2]

В соответствии с логикой исследования решены следующие задачи:

- рассмотрены понятия «морфемика», «словообразование», «морфемы», морфемный и словообразовательный анализ;
- изучены вопросы совершенствования у младших школьников умений морфемного анализа в методической науке;
- выявлены возможности современных УМК по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения состава слова;
- разработаны программа и содержание опытного обучения по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения русского языка как иностранного. [3]

Научная литература располагает описанием понятия «морфемика», «словообразование», «морфемы».

Методическая наука располагает описанием методов и средств по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения русского языка. [4]

Анализ учебно-методических комплектов по русскому языку показал, что они в той или иной степени обладают возможностями для организации работы по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа.

В практической части дипломной работы мы представили программу и содержание опытного обучения по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения русского языка. Описаны фрагменты девяти уроков. Уроки посвящены следующим темам: «Родственные слова», «Значение корня в слове», «Однокоренные слова и формы слова», «Из чего состоят и как образуются слова?», «Суффикс. Значение суффикса в слове», «Значение суффиксов -онок/-ёнок-», «Приставка. Значение приставки в слове», «Состав слова», «Из чего состоят и как образуются слова? (повторение)». [5]

Цель уроков – организация работы по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения состава слова путём формирования представления о значениях частей слова. Материал уроков включает разнообразные виды упражнений, соответствующие выделенным приемам работы.

Разработка опытного обучения потребовала проверки эффективности традиционного подхода к совершенствованию у младших школьников морфемных умений в процессе изучения состава слова. В этих целях было проведено исследование уровня сформированности умений морфемного анализа младших школьников.

Исследование проводилось в виде письменной практической работы.

Экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Сравнительный анализ результатов обоих классов в констатирующем и контрольном эксперименте показал, что по всем видам умений уровень в экспериментальном классе выше, чем в контрольном. Отметим, что динамика улучшения во время проведения обучающего эксперимента больше у экспериментального класса.

Таким образом, гипотеза данного исследования, которая заключалась в том, что совершенствование у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения русского языка будет более эффективно при реализации функционально-семантического подхода в изучении состава слова, анализе значения словообразовательных аффиксов, опоре на словообразовательные связи в процессе разбора слова по составу, подтвердилась.

Проведение системы заданий, направленных на совершенствование у младших школьников морфемных умений путем формирования представления о значении частей слова, является целесообразным и эффективным.

Список литературы:

- 1 Бакулина, Г.А. Морфемный разбор слова: новые подходы – новые возможности / Г.А. Бакулина // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 29–31. – Текст: непосредственный.
- 2 Евсюкова, Г.А. Работа над морфемным составом слова (суффиксы) / Г.А. Евсюкова // Начальная школа. – 2018. – № 3. – С. 38–41. – Текст: непосредственный.
- 3 Мережко, Е.Г. Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах / Е.Г. Мережко // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 45–48.
- 4 Пелих, Е.В. К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе / Е.В. Пелих // Начальная школа. – 2019. – № 4. – С. 99 – 101.
- 5 Перепелицина, Т.А. Изучение морфемного состава слова / Т.А. Перепелицина // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 94–98.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Чарыева Кабе Мухаметмырадовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Активные методы и формы обучения давно имеют место в педагогической практике. Они объединяются в педагогические технологии, посредством которых становится возможным добиться высокого уровня активности учащихся в образовательном процессе. На современном этапе развития педагогики широкое распространение получил еще один термин – «интерактивное обучение». В настоящее время в начальной школе существует потребность не только в формировании предметных компетенций учащихся, но и в развитии личности каждого учащегося и его активности. Реализация задачи развития личности и ее активности подразумевает создание таких условий обучения, при которых учащиеся стремятся самостоятельно добывать знания и посредством применения их в практической деятельности достигать новых результатов в учении.

Педагоги сегодня имеют широкий спектр ресурсов для организации образовательного процесса таким образом, чтобы развивать мышление учащихся, их внимание и другие виды познавательной деятельности. Работая над организацией урока, учитель должен ставить перед собой цель не только формировать глубокие и прочные знания в рамках учебного предмета, но и способствовать развитию умения использовать полученные знания для решения учебных задач и в жизненных ситуациях, самостоятельно добывать необходимые для решения учебной задачи знания.

Повышение заинтересованности учащихся в процессе познания педагогика предлагает осуществлять следующими путями: воспитание ответственности; развитие мотивации; адаптирование учебного материала к учебным возможностям; приближение теории обучения к практике и др.

Таким образом, существующая в настоящий момент образовательная ситуация требует поиска и внедрения в процесс обучения новых методов и форм организации взаимодействия между участниками образовательного процесса.

На современном этапе развития педагогики широкое распространение получил еще один термин – «интерактивное обучение». В настоящее время в школе существует потребность не только в формировании предметных компетенций учащихся, но и в развитии личности каждого учащегося и его активности. Реализация задачи развития личности и ее активности подразумевает создание таких условий обучения, при которых учащиеся стремятся самостоятельно добывать знания и посредством применения их в практической деятельности достигать новых результатов в учении.

В теоретической части на основе анализа педагогической литературы были рассмотрены теоретические основы использования интерактивных методов обучения, определено содержание интерактивного обучения, его сущность, описаны различные классификации интерактивных методов обучения, описана структура урока с применением интерактивных методов обучения. Также было рассмотрено влияние использования интерактивных методов обучения на познавательную активность учащихся.

Интерактивное обучение повышает мотивацию учащихся в решении учебных задач, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников образовательного процесса, побуждает их к конкретным действиям. Также, стоит отметить, что в интерактивном обучении каждый успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы, процесс обучения становится более осмысленным и увлекательным.

Для подтверждения гипотезы о том, что применение комплекса интерактивных методов обучения будет способствовать повышению уровня обученности и познавательной активности учащихся мы организовали экспериментальную работу.

В экспериментальной части исследования мы стремились проверить эффективность составленного на основе теоретических материалов по тематике исследования и реализованного на уроках русского языка комплекса методов интерактивного обучения. С данной целью на констатирующем этапе экспериментальной работы нами была проведена диагностика уровня обученности и познавательной активности учащихся четвертых классов.

В качестве диагностического материала применялись:

1. Разработанный на основе методической литературы комплекс тестов по русскому языку с целью выявления уровня обученности.
2. Опросник «Анкетирование по методике Г.И. Щукиной» с целью выявления уровня познавательной активности.

По итогам проведенной работы на констатирующем этапе исследования был сделан вывод о том, что значительных отличий в процентных показателях обученности и познавательной активности контрольного и экспериментального классов не наблюдается, т.е. фиксируется невысокий уровень обученности школьников по русскому языку и развития познавательной активности.

На формирующем этапе экспериментальной работы был реализован на уроках русского языка в экспериментальном 4«А» классе разработанный нами на основе анализа имеющихся классификаций интерактивных методов и технологий интерактивного обучения комплекс методов, который включал в себя следующие методы: работа в группах, творческие упражнения, мозговой штурм, дидактическая игра. А также реализованные в рамках этих методов приёмы: «исключи лишнее», «да/нет», составление кластера, составление синквейна, «толстые и тонкие вопросы», «ты – мне, я – тебе», «карусель».

Основной целью контрольного этапа экспериментальной работы стало определение эффективности разработанного и реализованного нами на уроках русского языка в экспериментальном классе комплекса интерактивных методов по повышению уровня обученности

и познавательной активности младших школьников. С этой целью в экспериментальном 4 «А» классе на контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня обученности и познавательной активности в обоих классах по тем же методикам, но с другим материалом.

По итогам повторного диагностирования контрольного и экспериментального классов была выявлена положительная динамика уровня обученности и познавательной активности учащихся экспериментального класса.

Таким образом, полученные в ходе экспериментальной работы результаты дают нам сделать вывод о том, что использование комплекса интерактивных методов в образовательном процессе значительно повышает уровень сформированности у младших школьников предметных умений и способствует повышению уровня познавательной активности учащихся.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, задачи решены, а гипотеза исследования подтверждена.

Список литературы:

1. Алиухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в школе: учебное пособие / Т.Г. Алиухина. – Н.-Новгород: ННГАСУ, 2019. – 497 с.
2. Гусакова М.А. Интерактивное обучение как условие формирования познавательной активности учащегося как субъект обучения / М.А. Гусакова. – М.: Просвещение, 2016. – 96 с.
3. Колмогорова С.Е. Интерактивные формы и методы работы / С.Е. Колмогорова // Педагогическая техника. – 2017. – № 3. – С. 53.
4. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2013. – 203 с.
5. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности обучающихся / И.В. Курышева. – М: Просвещение, 2009. – 163 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СИНОНИМАХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Чарыева Энеджан Довлетгелдиевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания лежит в основе требований Федерального государственного образовательного стандарта. В соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений. Стандарт устанавливает требования к предметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования по предмету «Филология. Русский язык. Родной язык»:

- это овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета;
- умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач. [1]

Лексикология как раздел науки о языке, изучающий словарный состав языка, обеспечивает выполнение требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Данный раздел науки способствует формированию умения активно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, строить речевое

высказывание, составлять тексты в устной и письменной формах.

Основным объектом изучения лексикологии является слово, как лексическая единица, т.е. изучаются значения, происхождение, стилистическая окраска и сфера употребления слов. Совокупность всех слов языка составляет его лексикон.

Изучение лексики расширяет знания обучающихся о языке и мире в целом. Важно показать младшим школьникам существующие в языке связи между лексикой и другими уровнями языка: фонетикой, словообразованием, морфологией, синтаксисом и стилистикой. [2]

Практическое значение лексики заключается в следующем:

- положительно влияет на овладение обучающимися орфографическими навыками,
- является базой для обогащения словарного запаса школьника.

Изучение лексики развивает внимание обучающихся к значению и употреблению слов, воспитывает у них потребность в выборе подходящего слова для выражения той или иной мысли в собственной речи, формирует умение пользоваться лингвистическими словарями. Тем самым, проявляя интерес к лексике, развивается интерес к русскому языку в целом.

Лексическое богатство языка в большей степени обеспечивается синонимикой. Работа с синонимами одна из наиболее важных областей словарной работы. В самом деле, понятие о предмете, о действии, о признаке имеет различное количество вариантов и оттенков. Чем больше в словаре синонимов, их обозначающих, тем богаче выразительные возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Стоит отметить, что младшие школьники ещё слабо владеют синонимической системой лексики, вследствие чего не всегда могут разнообразить свою речь словами-синонимами, выразить оттенки для уточнения контекста. [3]

Лексическое богатство языка в большей степени обеспечивается синонимикой. Работа с синонимами одна из наиболее важных областей словарной работы. В самом деле, понятие о предмете, о действии, о признаке имеет различное количество вариантов и оттенков. Чем больше в словаре синонимов, их обозначающих, тем богаче выразительные возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Стоит отметить, что младшие школьники ещё слабо владеют синонимической системой лексики, вследствие чего не всегда могут разнообразить свою речь словами-синонимами, выразить оттенки для уточнения контекста.

Проведенное нами исследование показало, что для того, чтобы организовать работу по формированию представления у младших школьников о синонимах на уроках русского языка в начальной школе, нужно учитывать множество факторов, влияющие на успешность работы учителя. Перед нами были поставлены следующие задачи исследования:

- Проанализировать ключевые понятия исследования (лексикология, синонимия) на основе анализа психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования.
- Проанализировать возможности учебно-методических комплектов в аспекте исследования.
- Разработать диагностические задания для выявления сформированности представлений о синонимах.
- Выявить эффективные методы и приёмы формирования представлений о синонимах.
- Провести анализ результатов экспериментального обучения.

Проанализировав теоретико-методические основы формирования представления у младших школьников о синонимах на уроках русского языка, мы пришли к выводу. Для успешного осуществления процесса обучения синонимии в начальной школе учитель должен хорошо знать лингвистические основы этого явления: определение синонимов, функционирование многозначных синонимов в речи, правило составления синонимического ряда, хорошо представлять себе существующие словари синонимов для того, чтобы извлекать необходимый справочный материал. Еще большее значение для учителя приобретает знание методических основ преподавания синонимов: требования программы школы, распределение дидактического материала по классам, имеющийся методический опыт школы.

Рассмотрев и изучив психолого-возрастные особенности младших школьников, мы сделали

вывод по работе с учащимися. На уроках русского языка при формировании представления о синонимах, обучающиеся задействуют зрительное и слуховое восприятие, это значит, что нужно использовать наглядный и словесный методы обучения. Чтобы у детей срабатывала произвольная память, нужно вовлечь их в деятельность, где каждый будет задействовать свои знания, умения, навыки.

Мы разработали систему фрагментов уроков русского языка с оптимальными методами, средствами и приемами, основанными на психолого-возрастных и индивидуальных особенностях обучающихся.

Систематически, на каждом уроке проходила проверка пройденного материала, обучающиеся работали по карточкам, после чего проводился анализ работ.

Анализ входного и итогового срезов выявил, что организация работы по формированию представления о синонимах на уроках русского языка была проведена успешно. Уровень знаний обучающихся, после входного среза увеличился. Таким образом, цель выпускной квалификационной работы нами достигнута.

В результате нашей экспериментальной работы цель исследования была достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась.

Список литературы:

1. Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г. Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 2. – С.59-63.

2. Привалова, С.Е. Лингводидактические основы методики развития речи. – Екатеринбург: УрГПУ, 2008.

3. Федотова Ю.Г. Теория и практика изучения лексики в общеобразовательном учреждении с использованием информационных технологий. - М., 2002. – 388 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Шаныязова Мерджан Максадовна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Повышение качества усвоения знаний учащимися – одна из важнейших задач школы. Большое значение в обучении школьников отводится урокам русского языка. Однако, как отмечается в методической литературе, эти уроки трудны для младших школьников. Причинами этого является отсутствие заинтересованности учащихся русским языком, и, сложность самого грамматического и орфографического материала, низкий уровень развития логического мышления как следствие, низкая грамотность, неумение правильно, логично выразить свою мысль у учащихся. [1]

Как показывают наблюдения за учебным процессом в начальной школе, занятия русским языком не всегда и не везде неизменно привлекают к себе внимание учащихся и вызывают у них устойчивый интерес. Нередко русский язык как учебная дисциплина представляется большинству школьников неинтересным и довольно скучным предметом. Повышение интереса к урокам русского языка проблема, которая стоит перед учителями достаточно давно, однако остается до сих пор нерешенной. В решении этого вопроса важное место нужно отводить развитию интереса школьников, направленного на приобретение определенных знаний, интереса к учению, процессу познания вообще, поскольку «всё, воспринимаемое человеком в состоянии интереса, усваивается

им быстро и прочно».

Проблема формирования познавательного интереса у обучающихся к урокам русского языка возникла давно.

Несмотря на достаточно давнюю историю в решении этой проблемы, до сих пор этот вопрос не потерял своего актуального звучания.

Поскольку методисты, психологи, педагоги продолжают искать пути решения проблемы формирования познавательного интереса, тема нашего исследования является значимой и актуальной.

Познавательный интерес - важный фактор учения. В то же время он жизненно необходимый фактор становления личности. Жизнь, лишённая познавательного интереса тускнеет; личность лишена того значимого внутреннего стимула, который постоянно подталкивает её движение, позволяет пережить радость интеллектуального удовлетворения в любой деятельности, каким бы её видом человек не занимался.[2]

В развитии познавательных интересов школьников выделяет 5 этапов: любопытство, любознательность, ситуативный интерес, познавательный интерес и познавательная потребность.

В настоящее время существует множество программ и учебников по русскому языку для начальной школы, но далеко не все они в полной мере решают проблему формирования познавательного интереса младших школьников при изучении лексики.

С целью выявления потенциала учебников по русскому языку в формировании познавательного интереса мы проанализировали учебно-методический комплекс «Школа России» (В.П. Канакина и В.Г. Горецкий) по которой обучаются контрольный и экспериментальный классы, а также учебно-методический комплекс по программе развивающего обучения Л.В. Занкова (А.В. Полякова). [3]

Исходя из анализа учебно-методических комплексов можно сделать вывод, что разработанные на сегодняшний день образовательные программы не направлены на формирование познавательного интереса младших школьников к урокам русского языка при изучении лексики.

Исследование было построено на общетеоретических положениях и имело практическую направленность, которая заключалась в использовании лексического материала, направленного на повышение уровня сформированности познавательного интереса у младших школьников при изучении лексики. [4]

На первом этапе нами решались следующие задачи:

1. Выявить первоначальный уровень сформированности познавательного интереса у детей контрольной группы.

2. Выявить уровень знаний, умений и навыков по русскому языку.

Для решения второй задачи нашего исследования, учащимся был предложен диктант с грамматическим заданием.

Цель проведения диктанта: выявление уровня сформированности знаний, умений и навыков по грамматике и орфографии.

Оценивание проводилось в соответствии с нормами оценок для письменных контрольных работ по русскому языку.

Всё это говорит о низком уровне сформированности у учащихся обоих классов знаний, умений и навыков по грамматике. На основе анализа результатов письменных работ учащихся выделены уровни сформированности знаний, умений и навыков по грамматике и правописанию:

Анализ позволяет сделать вывод, что уровень сформированности знаний, умений, навыков по русскому языку в контрольном классе примерно средний. Сравнивая эти данные с данными уровня сформированности познавательного интереса к урокам русского языка можно сделать вывод: низкий уровень познавательного интереса к урокам русского языка ведёт к низкому уровню сформированности знаний, умений, навыков по предмету.

Анализ позволяет сделать вывод, что происходит рост уровня сформированности знаний, умений, навыков по русскому языку в классе. Сравнивая эти данные с данными уровня сформированности познавательного интереса к урокам русского языка можно сделать вывод: повышение уровня познавательного интереса к урокам русского языка ведёт к повышению уровня

сформированности знаний, умений, навыков по предмету.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что данные проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили заявленную гипотезу о том, что если учитель в процессе уроков русского языка, используя занимательный материал, будет:

- учитывать уровень сформированности познавательного интереса учащихся;
- отбирать разные виды занимательности, учитывая при этом этапы формирования познавательного интереса то у младших школьников повысится познавательный интерес, что в свою очередь отразится на их уровне знаний, умений и навыков.

Опираясь на полученные результаты, мы пришли к выводу, что для повышения познавательного интереса младших школьников к урокам русского языка знаний, умений и навыков необходимо использовать занимательный материал.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Активизация учебно-познавательной деятельности. - М., 2012. – 153 с.
2. Анохина Т.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка // Начальная школа. – 2009. - № 5. - С. 18.
3. Арсирий А.Т. Занимательные материалы по русскому языку: Кн. для учащихся – М.: Просвещение, 2005. – 288 с.
4. Мохначева И. Поощрение как фактор активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников // Начальная школа. – 2019- № 12. - С. 13-15.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗОК В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Шатлыков Дидар,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В.,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Знание культуры изучаемого языка, в том числе и русского языка, и свободное владение культурными кодами приобретает особое значение в современном мире. Изучение русского языка как иностранного языка невозможно представить без представления о духовных и материальных ценностях народа, о его мировоззрении, жизненных ориентирах, морали, фольклоре, религии. Культурный компонент отражается в языке в системе базовых убеждений, норм поведения, нравственности. Язык представляет собой не только средство коммуникации, но транслятор культурных ценностей. Поэтому обучение русскому языку как иностранному следует понимать как непрерывный процесс познания истории и культуры страны изучаемого языка.

Постижение другой культуры, в данном случае русской, является одновременно как фактом лучшего овладения русским языком и русской культурой, так и способом познания своей культуры. Учащийся-инофон, осознавая свои национальные ценности, учится понимать и уважать ценности другой культуры, другого образа жизни, преодолевает стереотипы и предвзятое отношение к другой культуре, что помогает достичь взаимопонимания при иноязычном общении.

Ощущается усиление интереса к исследованиям в области этнопсихологии, что объясняется необходимостью дальнейшего совершенствования методов преподавания русского языка как иностранного в рамках триады «язык = культура - этнос». Необходимо рассматривать феномен языка в контексте жизнедеятельности человека - носителя определенной культуры, представителя конкретного этноса, обладающего специфическим этническим сознанием и менталитетом и взаимодействующего с представителями других лингвокультурных общностей.

К глобальным концептам духовной культуры, составляющим картину мира носителей языка, можно отнести миф, язык, искусство, религию, поэзию, эпос, пословицы, поговорки и др., поэтому, в частности, фразеологизмы, паремии и данные ассоциативного словаря могут рассматриваться в качестве материала для данного исследования.

В эпицентре лингвострановедения конца XX века оказывается не только язык, но и дискурс, в которых разными языковыми и дискурсивными единицами представлен соответствующий образ мира.

В методике обучения русскому языку как родному осознание того факта, что основной целью процесса обучения является формирование языковой личности учащегося, разработка и внедрение в образование компетентностного подхода способствовало внедрению *культурологического подхода в практику преподавания русского языка*, где он реализуется на уровне предметного содержания дисциплины, а также на уровне способов методического преломления его в процессе обучения русскому языку.

Усвоение любого иностранного языка - это усвоение новых понятий, которые отражают культуру и выражаются различными языковыми средствами. Уникальность каждой культуры проявляется в соединении общечеловеческого и национального в восприятии мира, которое отражено в языке и образует своеобразную языковую картину этого мира.

Применение организации работы по использованию сказок русского языка для формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся реализуется в нескольких направлениях:

- приемы, направленные на общее представление о пословицах и поговорках в процессе изучения частей речи;
- приемы, направленные на активизацию в речи пословиц и поговорок.

Экспериментальным путем доказана эффективность организации работы по использованию в образовательной практике сказок русского языка для формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся.

Список литературы

1. Мельникова Е. Л. Проблемный диалог как технология "открытия" знаний // Сибирский учитель. – №5. – 2012.
2. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе / Под ред. И. З. Бакеевой, З. П. Дауна (4-е изд.). – М.: Просвещение, 2016. – С.62
3. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми /В. В. Ветрова, Д. Б. Годовикова, М. Г. Елагина и др.; Под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 2013. – 207 с.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Шатлыков Эзиз
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Преобладающей задачей школьных образовательных учреждений является обучение, а также помощь в разностороннем и полноценном развитии личности ребенка.

Применение языковой игры в образовательном процессе, как правило, вызывает живой отклик у школьников. Игра является способом познания.

Предполагается, что игра – важный прием, обладающий обучающим потенциалом, способствует формированию мотивации и интереса к обучению, а также активизирует

познавательную деятельность школьников.

Однако младшие школьники испытывают трудности в процессе адаптации к школе и в определенных школьных предметах, что впоследствии снижает их познавательную активность и интерес к предмету. В связи с этим возникает необходимость в эффективном применении игры как приеме формирования интереса у обучающихся к учебному процессу в целом. Вышесказанное обуславливает актуальность исследования.

Во введении обосновываются актуальность исследования, формулируются противоречие, проблема, определяются его объект и предмет, формулируются его цель, гипотеза и задачи, представляются методы исследования, указывается методологическая и теоретическая основы, обосновываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

Благодаря использованию языковой игры на уроках у школьников формируется интерес к обучению. Это особенно важно в начальной школе, когда еще только формируются и определяются постоянные интересы к тому или иному предмету.

В основе языковой игры как средства обучения лежит обучающий принцип. Она отличается от других видов игр своей устойчивой структурой, элементами которой являются игровой замысел, лингвистические приемы и комический эффект. Языковая игра, как и обычная, нацелена на процесс, но также важен ее финал, т. е. результат игры. Для школьника это значит решение поставленной задачи, для учителя – показатель уровня усвоения знаний учащихся.

Языковая игра даёт возможность оценить себя, сравнивая работу с одноклассниками. Умение оценивать правильно свои действия — это одно из важных умений ученика, которая помогает в учебном процессе. Младший школьник, который недооценивает свои действия и возможности своих способностей теряет мотивацию и интерес к урокам.

Для выявления уровня сформированности интереса к урокам русского языка младших школьников выделены следующие показатели.

Показатели уровня сформированности интереса к урокам русского языка

1) Познавательный интерес (показатели: концентрация внимания; внимание к вопросу; позитивные эмоциональные чувства; потребность в достижениях);

2) Познавательная самостоятельность (показатели: интерес к выполнению задания; проявление инициативы и самостоятельности в постановке задач и выборе способа реализации задуманного; обращение к дополнительной литературе).

3) Интерес к учебной деятельности (показатели: интерес к данной деятельности; заинтересованность в процессе обучения; интерес к фактам; знакомство с дополнительной литературой).

На основе выделенных показателей, а также для экспериментальной обработки результатов исследования и получения показателей, были выделены уровни сформированности интереса у младших школьников к урокам русского языка: низкий, средний и высокий.

Для подтверждения выдвинутой в работе гипотезы было проведено опытное обучение, которое состояло из следующих этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Первый этап (констатирующий) опытного обучения опирался на установку состояния ребенка по факту, обнаружению параметров, которые были на исходных положениях, а именно был рассмотрен уровень сформированности интереса младших школьников к урокам русского языка в данных классах. Были использованы следующие методики.

1. «Составление расписания на неделю» (С.Я. Рубинштейн в модификации В.Ф. Моргуна) [70]

2. "Лесенка уроков" (М.В. Матюхина).

Сравнивая результаты двух классов заметно, что на констатирующем этапе большие различия в уровне сформированности интереса к урокам русского языка у участников опытного обучения не обнаружены.

В ходе анализа было выявлено, что высокий уровень сформированности интереса к урокам русского языка продемонстрировали в этих классах 9 учеников, что соответствует 22%, средний

уровень – 19 учеников, что составляет 48%, а низкий уровень – 12 учеников, что составляет 30% от общего количества детей двух классов.

В ходе данного этапа опытного обучения было выявлено, что большая часть участников опытного обучения в исследуемых классах имеют сформированность интереса к уроку русского языка на среднем уровне, это указывает на необходимость в проведении развивающей работы в области повышения интереса к урокам русского языка.

Эффективность применения языковых игр к урокам русского языка может быть проверена при проведении опытного обучения.

Для повышения интереса к урокам русского языка была сформирована и реализована в контрольном 3 «А» классе, программа опытного обучения, в которой каждый урок проходил с использованием языковой игры.

Опытное обучение проходило в течение 10 уроков, предусмотренных программой для изучения темы «Глагол». Цель опытного обучения: проверить эффективность применения языковых игр для повышения у учащихся 3го класса интереса к урокам русского языка. Перед началом опытного обучения была составлена программа, отражающая типологию игр, включённых в каждый из уроков.

В соответствии с учебным планом курса, языковые игры были подобраны в качестве дополнительных дидактических материалов.

Игра «Кто быстрее найдет глагол»

Цель игры: актуализировать знания школьников по теме «глагол», особенности данной части речи.

Игра проводится со всем классом. Учащимся представлен текст, написанный на доске. Задача каждого игрока отыскать и записать все глаголы. Победителем является тот, кто верно выполнит условия игры.

Игра «Кто больше составит слов?».

Цель игры: актуализировать видоизменение слов, образование глагола, отличительные особенности данной части речи от остальных.

Данная игра проводится в парах. Ученикам предоставляются слова, где с помощью приставок необходимо составить как можно больше слов в неопределенной форме (например: *сказать – рассказать, пересказать*). Задача игроков в паре придумать как можно больше слов.

Таким образом, на втором этапе опытного обучения при помощи использования языковых игр были разработан и предложен спектр языковых игр, которые направлены на систематизацию и актуализацию знаний по теме «Глагол».

Эффективность опытного обучения проверим на контрольном этапе.

На последнем этапе опытного обучения повторно проводились методики:

Сравнивая результаты двух классов заметно, что на контрольном этапе обнаружены значительные изменения.

В ходе повторного анализа было выявлено, что высокий уровень сформированности интереса к урокам русского языка продемонстрировали в этих классах 14 участников опытного обучения, что соответствует 35%, средний уровень – 20 участников, что составляет 50%, а низкий уровень – 6 участников, что составляет 15% от общего количества участников двух классов.

В ходе данного этапа было выявлено то, что после реализации программы опытного обучения показатели изменились в лучшую сторону.

Таким образом, используя полученные данные, делаем вывод: интерес учащихся повысился, используя языковые игры на уроках русского языка.

Полученные результаты позволяют утверждать, что систематическое использование языковых игр в образовательном процессе способствует повышению уровня познавательного интереса и интенсивности познавательной потребности, которые, в свою очередь, являются основными категориями познавательной активности.

Список литературы:

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя / Н.П. Аникеева. - М.: Просвещение,

2016. - 144 с.

2. Бетенькова, Н.М. Конкурс грамотеев. Дидактические игры занимательные упражнения по русскому языку для учащихся начальной школы / Н.М. Бетенькова. – Москва: Просвещение, 2015. – 208 с.

3. Богомолова, Н.Н. Ситуационно - ролевая игра, как активный метод социально-психологической подготовки / Теоретические и методологические проблемы социальной психологии, Москва - МГУ, 2014 г.

4. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. - М., 2011. - 207 с.

5. Ерофеева, Т.Н. Дидактические игры на уроках русского языка / Т.Н. Ерофеева, В.П. Новикова. - М.: Просвещение, 2010. -285 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Шиниев Гелдимырат Аннамыврадович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

На современной стадии развития лингводидактики учеными и исследователями активно обсуждается вопрос межкультурного взаимодействия и его неотъемлемой роли в иноязычном образовании. Способность успешно участвовать в межкультурной коммуникации, а именно поддержать диалог культур, является целью и результатом формирования межкультурной компетенции и одним из аспектов развития вторичной языковой личности, который в свою очередь выступает результатом иноязычного обучения [1].

Главным средством для диалога культур выступает коммуникация, в основу которой входит:



Вторичная языковая личность, обладающая межкультурной компетенцией, также называемая медиатором культур, это та личность, которая может: «понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов; употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения; расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка [3].

Межкультурная компетенция - совокупность знаний, отношений, умений личности, позволяющих ей выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культур, готовность личности к контакту с иной культурой и адекватному поведению в условиях чужой культуры [3].

Цель формирования межкультурной компетенции: достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества посредника культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

Н.Д. Гальскова выделяет 3 компонента компетенции:

- аффективный (эмоционально-оценочное отношение к своей и иной культуре и ее представителям, уважительное отношение к чужеродности культуры),
- когнитивный (сопоставление двух культур и переоценка каждой),
- стратегический (стратегии познания культур (учебные, вербальные и исследовательские)).

Цель межкультурного коммуникативного кейса - соизучение языка и культуры через призму своей культуры. Он позволяет понять, вникнуть и пропустить через себя некоторые проблемные ситуации, возникающие в результате неверного восприятия и понимания культурных особенностей страны изучаемого языка. Использование кейс-технологии в рамках РКИ предполагает следующие этапы [2]:

Знакомство с конкретным случаем, коммуникативной проблемой.

Сбор необходимой информации для выработки навыка приобретать и оценивать информацию, необходимую для поиска решения (на начальном этапе решения кейса часть информации может предлагаться в готовом виде).

Обсуждение возможностей альтернативных решений и выработка коммуникативного навыка в процессе решения коммуникативных задач.

В основе кейса лежит текст, насыщенный лексикой, в том числе безэквивалентной, грамматическими конструкциями, невербальными средствами общения и так далее. То есть текст, связанный «в совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами».

Он дополнен условно-речевыми и речевыми упражнениями на отработку языковых единиц, индивидуальными и групповыми творческими заданиями, темами для дискуссии, анализа и сравнения. Тексты моделируют коммуникативные ситуации, возникающие при контакте представителей двух культур в различных сферах общения.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе АГУ. В исследовании приняли участие студенты факультета иностранных языков (112 человек) в течение 2022-2023 учебного года.

Для эффективной работы с кейсом, а также для контроля усвоения материала целесообразно использовать: предтекстовые задания, упражнения на понимание лексических и грамматических единиц, составление ассоциограмм к культурно-маркированным словам, текстовые задания на проверку понимания текста (ознакомительное, поисковое чтение и т.д.), упражнения на выявление межкультурного явления, упражнения в межкультурном сравнении, упражнения в применении межкультурного знания.

Введение межкультурного материала в обучение русскому как иностранному требует не только знаний о культуре, истории и народе страны изучаемого языка, но и определенного багажа знаний об особенностях родной культуры, эрудированности и сформулированности умений анализировать, сравнивать и переосмысливать ценности. Для формирования межкультурной коммуникативной компетенции необходимо высказывать и аргументировать свое мнение и догадки, используя перечисленные знания, поэтому решение таких кейсов подходит для взрослых обучающихся с пороговым уровнем владения РКИ и выше [2].

Целью эксперимента было проверить эффективность разработанной дидактической модели применения кейс-технологии в формировании базовых навыков межкультурной коммуникативной компетенции (межкультурного сравнения, интерпретации текста, рефлексии), методом анализа межкультурных и коммуникативных неудач. Целевая аудитория включала в себя группу студентов-туркмен (в количестве 113 человек), владеющих русским языком как иностранным на пороговом уровне. Целенаправленное использование кейс-технологии как средства межкультурного обучения повысило уровень межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-туркмен на этапе вузовской подготовки, они научились:

- рассматривать межкультурные (конфликтные) ситуации как стимул для межкультурного сравнения культур, рефлексии своего и чужого коммуникативного поведения;
- отбирать и составлять кейсы, основываясь на принципе образовательной ценности и других требований (посильность, культурологическая актуальность и адекватность и др.);
- использовать кейсы, содержательно и организационно основанные на дидактической модели, структуры продуктивного варианта учебной деятельности на материале кейса, методических рекомендаций [2].

Как видно из диаграммы, студенты показали наилучшие результаты, причем увеличение было в количестве баллов за выявление межкультурного явления, его анализ и комментирование, а также применения полученных умений и знаний в кейсовых заданиях. Кроме того, задание на ассоциацию в начале каждого разбора кейсов стало проходить более эффективно, студенты начали применять в качестве ассоциаций не только описывающие прилагательные, но и выражение из родного языка (перевод на русский язык).

По результатам первого опыта заполнения дневников межкультурного общения мы выяснили, что многие студенты поняли пункты дневника по-разному. Многие описали именно коммуникативные неудачи и поделились, что в качестве помощника в ситуации и источника информации они использовали либо переводчики, либо поисковые ресурсы сети Интернет.

Следует отметить, что студентами было выявлено больше межкультурных различий, чем сходств. Были отмечены различия в коммуникативном поведении (вербальном, невербальном), ценностях (любовь к искусству), типичном поведении на занятиях (в школе) и так далее.

Анализ контрольных дневников показал улучшение в навыке интерпретации межкультурных явлений: студенты описывали в большем количестве не коммуникативный, а межкультурный опыт. Кроме различий, были также замечены множество схожих черт в коммуникативной поведении, образе жизни, отношении к женщине и родственникам и так далее.

Обработка результатов эксперимента показала рост в межкультурных навыках интерпретаций ситуации, выявления межкультурных явлений и сравнение фактов культур с дальнейшим анализом на русском как иностранном языке, что доказывает эффективность технологии кейсов в формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

Список литературы:

1. Бердичевский А.Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. - М.: Русский язык Курсы. - 2011. - 184 с.
2. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научи, статей в 2 ч. Ч. 1. / под общ. ред. Л.Г.Ведениной. - М.: МГИМО-Университет, 2009.-С. 253-261.
3. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: монография. - Красноярск: РИО КГПУ, 2004. - 196 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА

*Шкурат Дарья Константиновна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Чтение играет огромную роль в формировании личности ребёнка, что зафиксировано в ФГОС. С помощью книги ребенок познает мир и развивает кругозор. Осознанное чтение является одним из главных компетенций современного человека, ведь вся работа с информацией – ее поиски,

понимание, обработка – построены именно на читательских навыках, которые важны для специалиста в любой сфере деятельности. Развивать этот навык необходимо уже с начальной школы. С введением ФГОС НОО изменилось отношение к проблеме формирования навыков осознанного чтения. Традиционная методика стремилась научить младших школьников работать чаще всего с художественными произведениями. Но современные программы всех учебных предметов насыщены научными и научно-популярными текстами. В связи с этим перед учителем начальных классов стоит задача по формированию у младших школьников полноценного навыка чтения, чтобы освоение ими учебных текстов по разным дисциплинам не встречало у них собственно технических трудностей. Это особенно важно, так как в основной школе увеличивается количество устных предметов, освоение которых основано на предварительном чтении и интерпретации текста параграфа или раздела в учебнике, чтения дополнительной литературы, наконец, поиска нужной информации в интернете, освоение которой также во многом построено на чтении. Одним словом, от учащихся требуется хорошо развитое умение перерабатывать большой объём информации, основанный прежде всего на чтении, что делает проблему формирования навыков осознанного чтения особенно актуальной [1].

В практике формирования навыка осознанного чтения у второклассников существует некоторое **противоречие**. Значительная часть времени на уроке литературного чтения во 2 классе отдана формированию навыков осознанного чтения, о чем свидетельствует методический аппарат учебников по литературному чтению: большинство вопросов и заданий направлена именно на освоение художественно-эстетической информации текста читаемого произведения. Однако этот процесс часто не дает положительного результата, потому что сталкивается с несовершенной техникой чтения. Как известно, она находится пока на невысоком уровне: в чтении второклассников много грубых ошибок, низка скорость чтения. Возможно ли разрешить данное противоречие в современной практике формирования полноценного навыка чтения, чтобы повысился уровень осознанности чтения учащихся 2 класса? Ответ на этот вопрос и составляет **проблему** нашего исследования.

Как особый вид деятельности, чтение является одним из основных способов приобретения информации и представляет чрезвычайно большие возможности умственного, эстетического и речевого развития [2].

Согласно исследованиям советского психолога Т.Г. Егорова, приведенным в 50-е годы, чтение рассматривается, как вид деятельности, для которого характерны две взаимосвязанные стороны: одна из них «находит свое выражение в движении глаз и в речезвукодвигательных процессах», другая – «в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вызванных содержанием читаемого». Иначе говоря, чтение включает такие компоненты, как зрительное восприятие, произнесение и осмысление читаемого [3].

Из приведенного положения нетрудно заметить, что Т.Г. Егоровым термин «чтение» употребляется в разных значениях: в более узком – формирование навыка чтения отождествляется с овладением техникой чтения, в широком смысле – «чтение» трактуется как «техника чтения» плюс понимание прочитанного. Так же чтение рассматривается как вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии выступают следующие компоненты [3]:

- а) восприятие графической формы слова;
- б) перевод ее в звуковую, т.е. произнесение слова по слогам или целиком в зависимости от уровня овладения техникой чтения;
- в) понимание прочитанного.

Навык чтения, как навык сложный, требует длительного времени для своего формирования. Выделяются три этапа процесса формирования данного навыка: «аналитический, синтетический, или этап возникновения и становления целостной структуры действия, и этап автоматизации».

Аналитический приходится на период обучения грамоте и характеризуется, слого-буквенным анализом и чтением слова по слогам.

Для синтетического этапа характерно чтение целыми словами; при этом зрительное восприятие слова и его произнесение почти совпадают с осознанием значения. Более того,

понимание смысла слова в структуре словосочетания или предложения опережает его произнесение, т.е. чтение осуществляется по смысловой догадке.

На синтетическое чтение учащиеся переходят в 3 классе. В последующие годы чтение все более автоматизируется. Это означает, что сам процесс чтения все менее осознается учащимися и на первый план выдвигается осознание текста; фактического содержания, композиции, идейной направленности, изобразительных средств.

Развитие навыка чтения как вида речевой деятельности происходит от развернутой громкой речевой формы чтения вслух, до чтения про себя, осуществляемого как умственное действие, протекающее во внутреннем плане.

Под правильностью чтения понимается чтение без искажений: правильная передача слого-буквенного состава слова и грамматических форм слова, не допустить пропусков и перестановок слов в предложении.

Причина ошибочного чтения у учащихся начальных классов заключается в том, что у них нет гибкого «синтеза между восприятием, произнесением и осмысливанием содержания читаемого».

В целях предупреждения ошибок целесообразно [4]:

- а) выяснение перед чтением лексического значения слов, без понимания смысла которых восприятие текста затруднено;
- б) предварительное послоговое прочтение слов, имеющих слоговой или морфемный состав;
- в) создание обстановки для внимательного чтения текста;
- г) предварительное чтение текста про себя;
- д) методически верное исправление ошибки в зависимости от ее характера.

Главная цель уроков литературного чтения – это «формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания»

Полученные результаты контрольной работы свидетельствуют о том, что у младших школьников сформирован навык осознанного чтения.

Итоги контрольного среза показывают, что ученики экспериментального класса владеют более развитым навыком осознанного чтения, чем учащиеся контрольного класса.

В целом учащиеся экспериментального класса успешно справились с работой (выполнили работу около 90 %).

Таким образом, в результате специально организованного обучения чтению значительно повысились речевые возможности младших школьников, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к чтению.

Список литературы:

1. Горбушина Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
2. Джежелей О.В. Формирование круга чтения младших школьников // Начальная школа. – 2011.- №1.– С.33-38.
3. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М.: Изд-во Академии пед.наук РСФСР, 1953. – 264 с.
4. Журавлева Э.А. Совершенствование навыка чтения младших школьников: из опыта работы учителя начальных классов. – Санкт-Петербург: Р-Копи, 2015. – 71 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Ягишмаммедов Мекан Джумадурдыевич,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В свете требований Федерального государственного стандарта начального общего образования важным условием совершенствования методов и форм обучения младших школьников русскому языку является осуществление деятельностного подхода при формировании различных компетенций. Данное направление получило название компетентностного подхода. Языковая компетенция является одной из ведущих, так как служит основой для успешного осуществления речевой деятельности. Языковая компетенция есть совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами языка в различных сферах деятельности.[1]

Недостаточная сформированность языковой компетенции у обучающихся, как показывают наши наблюдения, является препятствием к успешному и продуктивному осуществлению ими речевой деятельности. В частности, анализ состояния речевой деятельности детей обнаруживает существенные недостатки. Они связаны с бедностью словарного запаса, отсутствием необходимых знаний по разделу «Лексика».[2]

При осуществлении исследования по теме «Формирование языковой компетенции младшего школьника в процессе лексической работы на уроках русского языка как иностранного» нами был поставлен и решен ряд теоретических и практических задач.

При изучении и обобщении специальной литературы по теме исследования мы определили сущность понятия «языковая компетентность». В широком смысле под языковой компетенцией нами понимается совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами языка в различных сферах деятельности. Иначе сказать, языковая компетентность признана совершенствовать речевую деятельность младших школьников.[3]

Нами были определены научно-методические условия эффективного формирования языковой компетентности младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка. Психологический аспект связан с организацией речевой деятельности детей в разных формах общения. При этом предполагается расширение сферы общения младших школьников, углубление данной сферы. Педагогический аспект связан с разработкой и использованием различных форм общения: урока, экскурсии, дискуссии, спора, встречи с интересными людьми, посещения театра или музея и т. д. В целом, при формировании языковой компетенции нами был разработан и использован комплекс заданий и упражнений, направленный на то, чтобы полученные языковые знания позволяли младшему школьнику сознательно совершенствовать свою речевую деятельность.[4]

Результаты, полученные в теоретической части работы, позволили нам осуществить опытно-экспериментальное исследование, связанное с эффективным формированием языковой компетенции младшего школьника в процессе лексической работы на уроках русского языка.

В ходе опытно-экспериментальной работы была осуществлена апробация научно-методических подходов эффективного формирования языковой компетентности младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка. Было показано и доказано, что использование текстоцентрических методов в обучении позволило:

- со стороны учителя: организовать целенаправленный процесс усвоения младшими школьниками языковых знаний,
- со стороны учащихся: сознательно использовать данные знания в своей речевой

деятельности с целью совершенствования речевой деятельности.

В практической части исследования при использовании теоретических положений были подтверждены положения гипотезы, связанные с предположением о том, что использование текстоцентрических методов в начальной школе может повысить эффективность формирования языковой компетенции младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка. Усвоение необходимого и достаточного объема знаний по лексике явилось условием построения ясных, точных и выразительных речевых высказываний в речевой деятельности учащихся.

В целом, в данном исследовании решены поставленные задачи исследования, доказана научная гипотеза исследования, достигнута цель исследования.

Список литературы:

1. Караулов ЮН. Основные характеристики языковой способности //Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики: Тезисы докладов. Екатеринбург, 2005.
2. Коцарева Т.В. Формирование языковой компетентности младших школьников средствами лексической работы // «Учительский журнал». 2013. № 1.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. — М.: ИОСО РАО, 2012. – С. 135-157.
4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2013. - №2. – С.58-64.

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Язгылыджова Энеш Нурыядыевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В настоящее время ученые-методисты, анализируя речь учащихся и ее изменения от класса к классу, отмечают тенденции к снижению использования средств народно-поэтической фразеологии, которая входит в речь учащихся через фольклор, бытовую речь родителей, художественную литературу. Это объясняется усилением влияния на речь учащихся научных текстов, а также публицистической и специальной технической литературы. В результате фразеологический фонд языка оказывается невостребованным, фразеологический запас – пассивным. Поэтому работа над активизацией фразеологизмов в речи учащихся должна стать неотъемлемой частью систематической работы по развитию речи обучающихся [1].

Кроме того, овладение фразеологией – это один из сильнейших факторов развития речи у учащихся, у которых подчас речь бедна, невыразительна, трафаретна. Это все говорит об актуальности темы данной работы, тем более что программа начальной школы не предусматривает специальной работы над фразеологическими единицами.

Важным средством обогащения речи младших школьников является работа над фразеологическими единицами русского языка, в частности, над пословицами и поговорками [2].

Фразеология – это раздел науки о языке, изучающий фразеологическую систему языка в её современном состоянии и историческом развитии.

Знакомство с ними в школе развивает мышление учащихся, прививает любовь к родному языку, повышает культуру речи, способствует лучшему усвоению грамматики и более глубокому изучению литературы, обогащает учащихся народной мудростью [3].

В.В. Виноградов выделяет следующие три типа фразеологических единиц, четвертую группу дополнил Н. М. Шанский: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологические выражения [4].

Ведущим направлением в работе над фразеологическими единицами отводится работе над смыслом, то есть восприятием обобщенно-метафорического образа в них заключенного, и конкретизация его на основе имеющегося у школьников жизненного и читательского опыта.

Основные направления работы над фразеологическими единицами на уроках русского языка в начальной школе:

- 1) повседневная работа учителя над объяснением фразеологизмов;
- 2) использование фразеологизмов в качестве дидактического материала на уроках русского языка;
- 3) ведение личных словариков учащихся;
- 4) использование фразеологии на внеклассных занятиях.

Эта работа строится с учетом возрастных особенностей детей, с постепенным наращиванием трудности заданий и доли самостоятельности в их решении.

В своей работе по активизации фразеологизмов в речи учащихся использованы следующие приемы:

- 1) работа над выяснением значений фразеологизмов;
- 2) подбор к данным фразеологизмам синонимов и антонимов;
- 3) подбор фразеологических единиц к фразеологическим единицам;
- 4) подбор к отдельным словам устойчивых сочетаний;
- 5) подбор к устойчивым сочетаниям отдельных слов;
- 6) работа над пословицами, поговорками и загадками.

Для построения эффективной методики в работе над фразеологическими единицами необходимо было определить уровень знаний, умений и навыков учащихся 2-3 классов.

С этой целью проведен эксперимент, в задачу которого входило:

- 1) установить объем и уровень понимания учащимися фразеологического материала;
- 2) выявить умения и навыки учащихся в понимании и употреблении фразеологических единиц;
- 3) выявить типичные затруднения, возникающие в процессе овладения фразеологическими единицами, установить причины этих затруднений.

Контрольные и экспериментальные классы были подобраны с одним и тем же уровнем подготовки по русскому языку и находились в одинаковых условиях обучения.

Основой педагогического эксперимента явились упражнения, направленные на формирование умений и навыков употребления фразеологических единиц в русской речи учащихся. Проверка проводилась в процессе изучения знаменательных частей речи, изучаемого в этих классах грамматического материала (морфологии частей речи).

Принцип коммуникативной направленности предложения системы упражнений способствовал тому, чтобы изучаемый материал имел выход в связную речь.

С целью проверки качества усвоения фразеологических единиц и умения использовать их в речи вводилось проверочное речевое упражнение, которое рассматривалось как констатирующий срез, на основании которого делались выводы об усвоении данного материала.

Слабое знание фразеологии - источник самых разнообразных фразеологических ошибок. К ним относятся [3]:

- употребление фразеологизма в несвойственном ему значении: *Они такие враги, что их водой не разольешь.*
- замена слов в составе фразеологизма: *Мелкий человек вместо мелкая сошка, мелкая душонка;*
- неоправданное совмещение двух фразеологизмов: *играть значение (из «играть роль» и «иметь значение»);*
- *колоть не в бровь, а в глаз (не «колоть глаза» и «не в бровь, а в глаз»);*

- употребления фразеологизма в несвойственном ему стиле (например, разговорных фразеологизмов в деловых бумагах: в заявлениях, характеристиках).

Обучающий эксперимент условно был разделен на 4 этапа. Каждому этапу соответствовал определенный комплекс упражнений.

Задания 1-го комплекса были направлены на формирование навыков аудирования и употребления в речи фразеологических единиц как единого целого.

Цель второго комплекса упражнений - усвоение морфологической формы фразеологических единиц и формирование навыков употребления фразеологизмов в речи с учетом их грамматических форм. Упражнения этого комплекса особенно актуальны именно во 2-3 классах, где изучаются части речи. Выполнение этих упражнений соотносится с изучаемым грамматическим материалом и преследует цели, с одной стороны, активизации фразеологических единиц в речи учащихся, с другой, тренировку навыков по изучаемой грамматической теме.

Третий комплекс упражнений направлен на проверку формирования использования в речи фразеологических единиц на основе усвоения лексической и синтаксической сочетаемости.

Четвертый комплекс упражнений направлен на формирование навыков активного продуцирования фразеологических единиц в речи на основе учета их семантики, грамматической формы, лексической и синтаксической сочетаемости. Этот комплекс включает речевые упражнения на ситуативно направленное употребление фразеологических единиц. Этот комплекс рассматривается как итоговая контрольная работа.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют о росте показателей сформированности освоения фразеологических единиц у учащихся в экспериментальной группе.

К концу контрольного эксперимента лексические знания и умения у значительной части испытуемых улучшились. У многих обучающихся сформировались и новые учебно-языковые умения: умение выстраивать ряды с возрастанием или убыванием качества, действия, признака; умение определять функции фразеологизмов в речи; точно использовать пословицы и поговорки в контексте; перестраивать предложения путем замены слов их фразеологическими единицами и др.; умение подбирать фразеологизмы к фразеологическим единицам;

Умение использовать фразеологизмы во время учебных игр, внеклассных занятиях; умение подбирать к данным фразеологическим единицам синонимы и антонимы.

Список литературы:

1. Солодуб Ю.П. Русская фразеология. - М., 2007.
2. Тарланов З.К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика. - Издательство ПГУ, 1999. – с. 327.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Монография. - М.: Изд.: «Языки русской культуры», 2016. – 288с.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. - СПб., 1996.

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛА

*Язмырадов Гелдимырат,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Орфографическая подготовка – это важный компонент общего речевого и языкового развития; её успехи определяются не только орфографическими знаниями и умениями, но также успехами в чтении, грамматике, семантике, говорении – словом, орфография русского языка осваивается в результате совершенствования, обогащения речи ребёнка, овладения им системой языка.[1]

Авторы предлагали различные решения, направленные на обеспечение успешности младших школьников в освоении орфографической системы русского языка, анализировали причины стабильно невысокой грамотности учащихся на всех ступенях школьного обучения.

Одной из причин недостаточного уровня сформированности орфографических умений младших школьников является такая организация учебного процесса по русскому языку, при которой не всегда учитываются индивидуальные различия между учащимися.

Нередко в одном классе можно наблюдать школьников как с очень высоким, так и с очень низким потенциалом в освоении учебного материала. Особенно ярко это проявляется при обучении правописанию. Формы и методы работы на уроке, а также система заданий учебников русского языка ориентируют учителя на «унифицированного» ученика.

Для того, чтобы реализовать индивидуальный подход в обучении, учителю необходима корректировка собственной деятельности: интерпретировать учебный материал, переформулировать вопросы, уточнять задания так, чтобы всё это было воспринято всеми без исключения учениками. Однако планируемые результаты освоения образовательной программы по русскому языку ориентируют учителя на то, что все «выпускники начальной школы научатся осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, они смогут применять орфографические правила при записи собственных и предложенных текстов, овладеют умением проверять написанное». [2]

Учителю очевидна необходимость обеспечить школьников заданиями доступными, соответствующими актуальному уровню их подготовки. Однако любым педагогом осознаётся нужность и таких заданий, выполнение которых делает возможным выход каждого ученика на новый уровень – проявление самостоятельности мышления при оперировании знаниями в новых условиях. Удовлетворение запроса на индивидуализацию обучения возможно разными способами. Один из них – дифференцировать привлекаемый к уроку дидактический материал с учётом того, насколько глубоки и мобильны знания каждого ученика о языке, как чётко отработаны способы действий, необходимые для решения орфографических задач. [3]

Организация учебного процесса, позволяющая учитывать различия между учащимися, возможна при дифференцированном обучении, которое обеспечивает усвоение всеми учениками учебного содержания. Средством дифференцированного обучения русскому языку может стать технология уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов, которая предполагает такую организацию обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать её на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований.[4]

Уровневое обучение предназначено для обеспечения успешности освоения содержания учебной дисциплины всем учащимся, именно поэтому дифференциация рассматривается как один из способов реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Цель проведённого исследования достигнута: теоретически обоснована и проверена в процессе опытного обучения эффективность применения заданий разноуровневого характера в качестве средства формирования орфографических умений у младших школьников на уроках русского языка при изучении темы «Глагол».

В процессе подготовки и проведения исследования решены следующие задачи:

- 1) уточнена сущность дифференцированного обучения как одного из способов реализации личностно-ориентированного подхода в образовании;
- 2) описаны особенности заданий разноуровневого характера;
- 3) рассмотрена технология дифференцированного подхода к обучению младших школьников правописанию;

4) организовано опытное обучение, для которого разработан комплект разноуровневых заданий орфографического характера (на материале темы «Глагол»), и установлена эффективность их применения в качестве средства формирования орфографических умений у учащихся 4 класса.

Результаты проведенного исследования дают основание для следующих выводов:

1. Сущность заданий разноуровневого характера состоит в том, что на одном и том же учебном содержании сконструированы упражнения, предназначенные для выполнения учащимся с индивидуальными особенностями освоения содержания дисциплины. Поскольку ни учебники русского языка, ни рабочие тетради не содержат заданий такого типа, у учителя появляется необходимость в подготовке разноуровневых заданий практически к каждому уроку русского языка. Технология применения таких заданий, во-первых, не предусматривает оглашения принадлежности конкретного ученика к какой-либо группе в рамках внутриклассовой дифференциации; во-вторых, критерий систематизации заданий по уровню сложности известен лишь учителю; в-третьих, при успешном освоении учебного содержания ученик переходит в состав другой группы без дополнительных характеристик со стороны педагога.

2. Результаты проведенного опытного обучения свидетельствуют об эффективности, а значит, и целесообразности применения заданий разноуровневого характера в системе орфографической работы.

Применение заданий разноуровневого характера с опорой на обязательные результаты обучения позволяет не только повысить общую успеваемость класса, но и раскрыть по мере возможностей потенциал каждого участника образовательного процесса, замотивировать на дальнейший прогресс в предметной области и создать ситуацию успеха вне зависимости от того, каким уровнем знаний на данный момент обладает учащийся.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: уровень сформированности орфографических умений у младших школьников повысится, если в уроки русского языка в 4 классе при изучении глагола включать задания разноуровневого характера.

Список литературы:

1. Зверева, Н.А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса / Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. – М.: Буки Веди, 2016. – С. 35-37.

2. Курлыгина, О.Е. О формировании комплекса орфографических умений / О.Е. Курлыгина // Начальная школа. – 2017. – №1. – С. 35-39.

3. Леонович, Е.Н. Построение учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения / Е.Н. Леонович, Т.А. Ершова // Среднее профессиональное образование. – 2018. – №6. – С. 3-6.

4. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной деятельности) [Электронный ресурс]. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с. – Режим доступа: <https://www.rsl.ru>.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ АПК ПРОБЛЕМНОГО РЕГИОНА

*Батмен Э.М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель – Мокрушин А.А., д.э.н., профессор,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Агропромышленный комплекс (АПК) ввиду специфики его функционирования и развития нуждается в активном регулировании и поддержке со стороны государства, поскольку его основное предназначение состоит в обеспечении продовольственной безопасности страны. Необходимость ускоренного развития АПК возросла в связи с изменением международной ситуации, введением экономических санкций против России. Возросла острота решения проблемы импортозамещения в той ее части, которая связана с продуктами питания.

Для стабильного развития агропромышленного комплекса страны важность применения интеграции рыночных законов и государственного аппарата обусловлена особенностями условий рыночной экономики России, поскольку при наличии в отраслях страны или ее региона диспропорций экономических, демографических, инфраструктурных, климатических, социальных и других необходимо применять меры государственного регулирования для нивелирования последствий этих диспропорций. Из чего можно заключить, что государству в нынешних реалиях необходимо применять различные инструменты и методы, способные эффективно решать комплексные и крупномасштабные задачи развития экономики, которые не могут быть решены на базе исключительно рыночных механизмов.

Государственное регулирование агропромышленного производства является одним из наиболее важных рычагов реализации аграрной политики, а необходимость такого регулирования обусловлена:

- функцией государства обеспечивать продовольственную безопасность страны, удовлетворить покупательский спрос населения на качественное продовольствие;
- неспособностью рынка самостоятельно обеспечить экономически справедливое распределение доходов, создаваемых в процессе производства, переработки и реализации конечной продукции;
- спецификой сельскохозяйственного производства, связанной с влиянием природных факторов на его результативность;
- необходимостью сторонней поддержки сельского хозяйства как основного вида деятельности сельского населения и сохранением сельских территорий как места его обитания.

На уровне региона целью государственной поддержки сферы агропромышленного комплекса является создание органами государственной власти оптимальных условий для повышения экономической жизнеспособности регионального АПК. Ключевыми задачами государственной поддержки АПК на мезоуровне являются: развитие инфраструктуры; оказание содействия местным предпринимателям в их хозяйственной деятельности; формирование социально-экономических и правовых условий для развития свободного бизнеса в агропромышленной отрасли региона.

В Республике Адыгея государственная поддержка предприятий АПК определяется государственной программой Республики Адыгея «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия». Она отражена в общей «Стратегии социально-экономического развития Республики Адыгея до 2030 года», которая является базой для определения направлений государственной поддержки на всей территории Республики и является ее составным элементом.

В структуре экономики Республики Адыгея значимое место занимает агропромышленный комплекс. В общей структуре ее земельных площадей для сельского хозяйства предусмотрено 43%, что составляет практически половину всех земельных ресурсов Адыгеи, что говорит о большой значимости данной отрасли для развития Республики.

Территориально-отраслевыми особенностями АПК Республики Адыгеи являются:

— преобладание малых форм агробизнеса в структуре АПК; экстенсивный характер воспроизводства, невысокий уровень внедрения технологических инноваций в малых формах агробизнеса;

— неоднородная структура производства сельхозпродукции по категориям хозяйств и районам республики. В частности, в структуре валового сбора зерновых и масличных культур основную долю составляют К(Ф)Х, в структуре производства овощей, молока доминирующие позиции занимают хозяйства населения;

— активизация межрегионального товарообмена, экспорта агропродовольственной продукции; значительные межмуниципальные различия в уровне развития воспроизводственных процессов в АПК; и т.д.

Учитывая вышеуказанные особенности АПК региона, можно отметить основные институционально-хозяйственные проблемы его развития, требующих активного госрегулирования и поддержки:

— низкий уровень развития производственной инфраструктуры АПК, сельхозкооперации и вертикальной интеграции на фоне значительного износа основных средств;

— дисбаланс в межрегиональном товарообороте сельскохозяйственного сырья и продовольствия; ориентация ведущих предприятий пищевой промышленности на более емкие внерегиональные рынки;

— дефицит современной сельхозтехники, технологий и семенного фонда для сельхозпроизводства.

В современных условиях санкционного воздействия на РФ на заседании Координационного совета по экономической политике Республики Адыгея 02.03.2022 года под председательством Главы региона М. Кумпилова были обсуждены вопросы поддержки экспортеров региона в условиях мировых ограничений.

Где было определено проведение постоянного мониторинга влияния санкций на развитие экспортного потенциала региона. Однако экономические потери предприятий-экспортёров Адыгеи ожидаются небольшими, так как основные деловые партнеры республики находятся в Турции, в странах СНГ, на Ближнем Востоке и Азии.

Следует выделить ряд предложений по совершенствованию государственного регулирования агропромышленного комплекса региона:

— увеличение субсидиарных затрат на стратегически приоритетные направления развития АПК региона;

— увеличение грантовой поддержки местных сельхозтоваропроизводителей;

— симулирование сельскохозяйственной кооперации и интеграции (информационной, имущественной и т.д.);

— совершенствование методики оценки государственных программ, в частности, за счет корректировки оценочных показателей;

— реализация кластерного подхода к структурной модернизации АПК региона.

Список литературы:

1. Булатов В.Б. Государственное регулирование сельскохозяйственного производства // Достижения науки и техники. - 2006. -№3.- С43.

2. Гатина Ф.Ф. Система государственного регулирования АПК / Ф.Ф. Гатина //Проблемы аграрной экономики в условиях импортозамещения. 2017. С. 10-15.

3. Мокрушин А.А. Программно-целевые инструменты государственного регулирования АПК проблемного региона // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5: Экономика. 2017. № 3 (205). С. 43-53.

4. Мокрушин А.А. Региональные аспекты государственного регулирования аграрной сферы экономики Республики Адыгея // Новые технологии. 2018. № 1. С. 182-188.

5. Постановление Кабинета Министров Республики Адыгея от 26 декабря 2018 г. №286 «О Стратегии социально-экономического развития Республики Адыгея до 2030 года» [Электронный ресурс]: <http://www.adygheya.ru/ministers/departments/ministerstvo-ekonomicheskogo-razvitiya-i-torgovli/zagruzki/Стратегия%20до%202030%20года.pdf> – Доступ из официального сайта органов исполнительной власти Республики Адыгея.

6. Сельское хозяйство Республики Адыгея [Электронный ресурс]: <http://www.adygheya.ru/about/information/selskoe-khozyaystvo/> / Доступ официального сайта органов исполнительной власти Республики Адыгея.

ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ САНКЦИЙ НА СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО РОССИИ

Беданоква Р.Э.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель – Чиназирова С.К., к.э.н., доцент

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Актуальность. Одной из главных мировых проблем, которая никогда не потеряет актуальности, является производство продуктов питания, необходимых для существования человечества. В настоящее время агропромышленный комплекс РФ вместе с экономикой страны в целом функционируют в сложных социально-экономических условиях. Введение санкций Евросоюзом в отношении РФ было связано с событиями на Украине и вхождением Крыма в состав Российской Федерации. Предпринимается попытка выявления особенностей развития агропромышленного комплекса в РФ, а также проблем, которые не были решены с учетом активного усиления политики импортозамещения.

Цель работы. Выявить динамику развития сельхозпроизводителей под влиянием санкций.

Задачи работы. Определить степень влияния экономических санкций на определенные показатели деятельности сельскохозяйственных предприятий.

Методы исследования: сравнительный и корреляционный методы.

Степень разработанности темы. Данную тему рассматривали в своих работах такие авторы как Нефёдова Т.Г. («Развитие АПК и продовольственная безопасность России»), Паршев А. («Санкции запада и ответ России») и другие.

В работе было определена степень влияния экономических санкций на показатели деятельности сельхозпроизводителей России, выявлена динамика развития деятельности сельхозтоваропроизводителей.

Прошлый год для сельхозпроизводителей можно назвать неоднозначным. С одной стороны, рекордные урожаи зерна за всю историю. С другой стороны, уменьшение прибыли в связи с снижением рентабельности после введения новых санкций, запрещающих ввоз в Россию аграрной техники, запчастей и семян. Все эти события создали новые испытания для участников отрасли.

Конечно, не обошлось и без государственной помощи сельхозпроизводителям, позволившей сбалансировать и сохранить в функционирующем состоянии наибольшую часть отрасли. Данная помощь заключается в предоставлении квот и грантов, регулирование роста издержек на приобретение отечественной техники и запчастей, удобрения и т.д.

По данным Росстата по динамике производства продукции сельхоза была положительной поскольку 2022 год пришелся рекордным по объемам сбора урожая, однако события все же оказывают сильное влияние на возможности сельхозпроизводителей, в том числе на запрет ввоза техники, зерна и т.п.

Самым правильным способом решения данной проблемы является внедрение импортозамещения на всевозможные санкционные товары, куда входят даже семена для посева. Государство уже направило свое воздействие на замену не только импортных товаров конечного потребления (такие как зерно, картофель, овощи и т.п.), но и товаров В2В (семена, техника). Так к

2030 году планируется переход до 75% на отечественную селекцию. А кукурузу и подсолнечник полностью заменить отечественными к 2025 году.

Таким образом за 2022 год было проведено испытание по выращиванию около 76 видов гибридных семян. Результаты удивили, после проведения экспертного анализа было выявлено большое сходство выведенных семян с зарубежными по всем показателям.

Хорошим примером будет выращивание семян свеклы. Наиболее подходящий климат для ее производства являются поля в Крыму, где влага сбалансирована и хорошо орошается. Будут использоваться новые методы, например, двухэтапное выращивание в течение одного календарного сезона, или как его еще называют «штеклинговая технология». На данный момент у нас уже имеется более 170 тыс. посевных единиц, готовых к реализации — это порядка 13% от потребности в семенах свеклы в России. А в следующем году с уже посеянных 400 га планируется убрать уже 230 тыс. посевных единиц, что составит уже 17,6% от потребностей. В дальнейшем, при поддержке государства в вопросах квотирования ввоза, к 2027 году возможно будет занять 75% отечественного рынка семян сахарной свеклы, произведя 975 тыс. посевных единиц.

Казалось бы, с уходом зарубежной техники с российского рынка у отечественной техники появляется возможность для развития, однако велика вероятность того, что большинство сельхозпроизводителей не станут приобретать российскую технику ввиду слишком больших затрат на их покупку, а также из-за отсутствия возможности, в связи с падением доходов и сокращения господдержки.

В соответствии с началом 2022 года, когда доля российской техники составила 51% от общего числа на внутреннем рынке, в конце она уже составила 60%. При этом отечественный производитель не полностью удовлетворяет запросы рынка. А объемы производства были увеличены на 12%, что в общем составляет более 200 млрд. руб.

Также санкции являются одной из причин возможного сокращения объемов собранного урожая в этом году. Урожай зерна в РФ установил исторический рекорд в 2022 году: при общем сборе к 7 декабря около 158 млн тонн в бункерном весе пшеницы убрано свыше 105 млн тонн с урожайностью 36 центнеров с гектара. Эксперты рынка сходятся во мнении, что повторить этот успех в 2023 году не удастся.

Решения об увеличении или снижении сева той или иной культуры основываются на многих факторах. Во-первых, есть устойчивый севооборот, во-вторых, аграрии понимают, что рентабельность культуры варьирует из года в год, в-третьих, даже если фермер хочет что-то поменять, не всегда это возможно из-за ограниченного доступа к ресурсам.

Также множество сельхозпроизводителей склоняются к переходу с выращивания пшеницы на более высокомаржинальные культуры, такие как горох, гречиха, овес и нут.

Эксперты ожидают сохранения госрегулирования в области экспорта зерновых и масличных культур и отмечают необходимость новых инфраструктурных решений для обеспечения лучшей логистики в связи с изменением транспортных потоков.

По данным аналитического центра «Русагротранса», по итогам первой половины сезона состав основных стран—импортеров российской пшеницы изменился по сравнению с июлем—ноябрем 2021 года. Турция оказалась на первом месте с 3,61 млн тонн, Иран сместился с этой позиции на третье место, импортировав в два раза меньше — 1,76 млн тонн против 3,71 млн тонн год назад на фоне роста урожая в стране, а Египет занял вторую позицию с 3,1 млн тонн (+12% к прошлому году). В топ-5 обещает войти Пакистан, который законтрактовал около 2,4 млн тонн российской пшеницы.

Кратно вырос экспорт в страны Северной Африки (Алжир, Ливия, Судан) и Ближнего Востока (Саудовская Аравия). Так, Саудовская Аравия уже законтрактовала рекордный объем в 1,5 млн тонн, Алжир — около 1,2 млн тонн. На фоне неурожая в Аргентине растут поставки российской пшеницы в Бразилию (300 тыс. тонн) и Мексику (220 тыс. тонн).

Из стран ЕАЭС выделяется Казахстан, который с 1 июля импортировал около 1,3 млн тонн, что на 25–30% выше прошлого сезона.

Эксперты сходятся во мнении, что экспортный потенциал России сезоне-2022/23, который может составить 50–60 млн тонн пшеницы, сложно реализовать в полной мере из-за санкций и скрытых барьеров, а большие запасы приводят к ценовому демпингу на внутреннем рынке.

Если вопрос с вывозом излишков урожая в этом сезоне (2022/23) не решится, в следующем положении наших сельхозпроизводителей будет катастрофическим. Недавно был построен Забайкальский зерновой терминал (ЗЗТ) — крупнейший в мире сухопутный специализированный терминал, рассчитанный в основном на экспорт в Китай. Однако стоит понимать, что китайцы могут в любой момент приостановить поставки в свою страну, например, в связи с политикой нулевого ковида, — они закрывают крупные города с населением 20 млн даже при одном выявленном случае заболевания коронавирусом на его территории.

В связи с этим множеству сельхозпроизводителей потребуется господдержка. Минсельхоз в 2023 году намерен сохранять программы поддержки сельхозтоваропроизводителей, однако субсидии для производителей зерновых культур и кредитование экспортеров будут сокращены. Бюджет трех госпрограмм в сфере АПК составит 445,8 млрд рублей в 2023 году против 467,5 млрд рублей в 2022 году.

Бюджет госпрограмм по комплексному развитию сельских территорий и эффективному вовлечению в оборот земель сельхозназначения и развитию мелиорации увеличен — на первую планируется направить 59,9 млрд рублей (+7,4 млрд рублей), а на вторую — 38,4 млрд рублей (+13,2 млрд рублей).

В рамках Госпрограммы АПК будут сокращены объемы поддержки льготного кредитования экспортоориентированных предприятий, субсидии производителям зерновых культур и предприятиям хлебопекарной промышленности. Как отмечают в министерстве, при необходимости финансирование может быть увеличено за счет доходов от экспортных пошлин.

От общего объема средств, предусмотренных на Госпрограмму развития АПК в 2023 году, половина (173,4 млрд рублей) будет направлена на стимулирование инвестиционной деятельности, 24% (83,4 млрд рублей) — на развитие отраслей и техническую модернизацию агропромышленного комплекса, 12% (41,4 млрд рублей) — на поддержку экспорта. На субсидии производителям зерновых культур предусмотрено 10 млрд рублей. Компании, запускающие строительство селекционно-семеноводческих центров, смогут получить от государства компенсацию 50% капзатрат.

«Вырастут объемы поддержки таких направлений, как виноградарство и виноделие, закладка многолетних насаждений, племенное животноводство и мясное скотоводство, сельский туризм», — сообщало ранее министерство.

С 2023 года поддержка овощеводства и картофелеводства станет отдельным федеральным проектом с объемом финансирования 5 млрд рублей. На субсидии смогут рассчитывать не только малые и средние предприятия, но также самозанятые и граждане, ведущие личные подсобные хозяйства.

Подводя итоги, можно сказать, что экономические санкции по отношению России оказали сильное влияние на развитие не только на производство зерна, но и на развитие сельского хозяйства в целом, также это привело к развитию конкурентоспособности российских семян на мировом рынке. После введения санкций, Правительство России приняло ряд мер на долгосрочную перспективу, которые реализуются и по сей день. Статистические данные показывают, что все эти меры приносят положительный результат, а именно, количество экспортируемого зерна из России достигло исторического максимума.

Список литературы:

1. Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации. Бюллетень о текущих тенденциях российской экономики: Динамика внешней торговли. № 40. Август, 2018.
2. Воловик Н. Внешняя торговля / Экономическое развитие России. Том 23. № 3. Москва, март-апрель 2016. С. 33.

3. Гайдук В.И., Гайдук Н.В. Тенденции производства продукции птицеводства в российской Федерации // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. 2016. № 115. С. 769-782.
4. Нефёдова Т.Г. Развитие АПК и продовольственная безопасность России (в условиях миграции населения из сельской местности) // ЭКО. 2015. № 9 (495). С. 425.
5. Официальный сайт Статистической службы Европейского союза (ЕВРОСТАТ). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/eurostat>.
6. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gks.ru/>
7. Паршев А. Санкции запада и ответ России. ООО «ТД Алгоритм», 2017. С. 22-25.
8. Официальный сайт Росстата. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/>

ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФАКТОРОВ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

*Беданоква Р.Э.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Хатукай С.А., к.э.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Актуальность. Конкурентоспособность предприятий на сегодняшний день стала одним из основополагающих признаков эффективности деятельности предприятия, в особенности под влиянием различных факторов. Представим идеальное предприятие со всеми возможными конкурентными преимуществами. Туда будут входить покупка качественного сырья дешевле, чем у конкурентов; максимально эффективное и оптимально подобранное производство (оборудование с соответствующими ценой и качеством, квалифицированная и дешевая рабочая сила и т.п.); качественная продукция по привлекательной цене для покупателя, которая будет наиболее рентабельна для продавца; наиболее выгодные точки сбыта и большие объемы продаж; наличие собственного капитала без займов. Однако все эти преимущественные качества формируются под воздействием внешних и внутренних факторов.

Цели работы. Выяснить динамику показателей конкурентоспособности российских предприятий под влиянием современных факторов.

Задача работы. Определить степень влияния этих факторов.

Методы исследования: сравнительный и корреляционный методы.

Степень разработанности темы. Данную тему рассматривали в своих работах такие как Ансофф И. «Стратегическое управление», Азоев Г. Л. «Конкурентные преимущества фирмы».

В работе было определена степень влияния внешних и внутренних факторов на показатели конкурентоспособности предприятий России, выявлена динамика показателей конкурентоспособности.

В большинстве случаев, в особенности в России, конкурентоспособность предприятия зависит от конкурентоспособности продукции или от прибыльности предприятия. Однако большую роль играют и множество других факторов. Для этого проводится анализ конкурентных преимуществ предприятия.

Огромное влияние на предприятия и их деятельность оказывают и такие внешние факторы как политическая ситуация в стране. Рассмотрим влияние данного фактора на примере российских предприятий за 2022 год.

По данным Росстата, в период с марта по июнь закрылось свыше 110 тысяч предприятий, что на 17% больше, чем за тот же период в предыдущем году. При этом количество закрытых предприятий превышало в полтора раза число открытых. Представим данные по числам в схеме (рисунок 1).

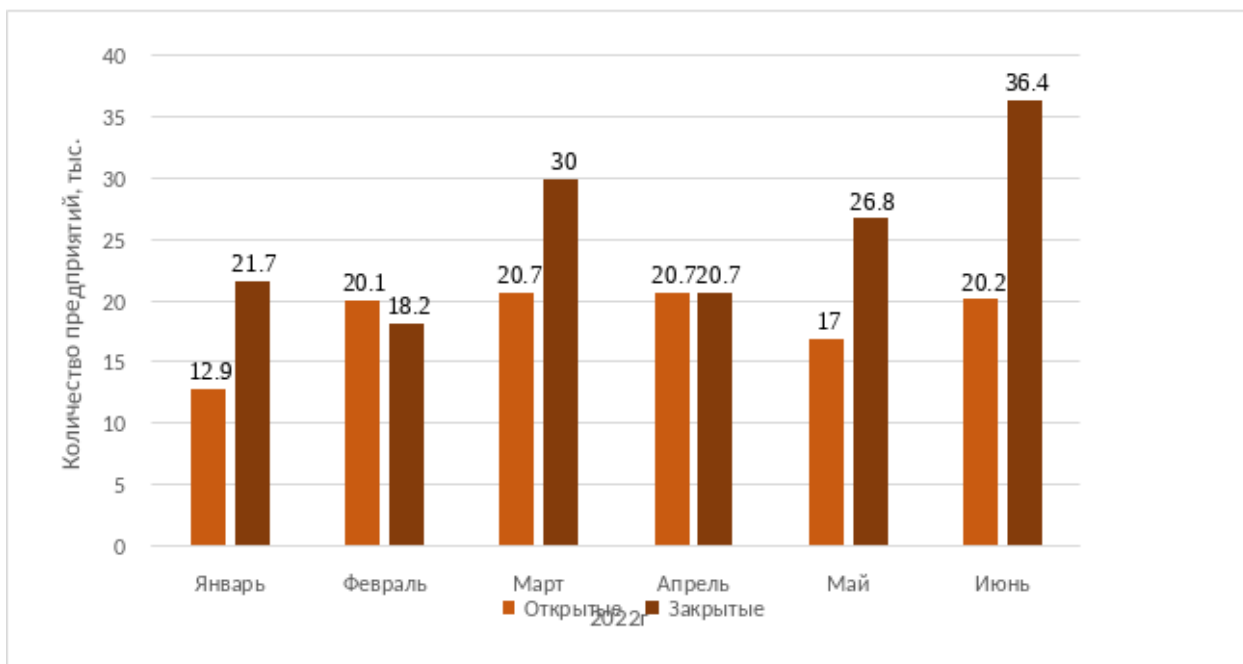


Рис. 1. Динамика открытия и закрытия организаций в России за январь-июнь 2022 г., тыс.

Основными причинами закрытия организаций, по данным Росстата, были отсутствие достоверных сведений об организации у ФНС, реорганизация, ликвидация, банкротство, уже недействующие юр лица. Приведем данные в процентах в схеме (рисунок 2).

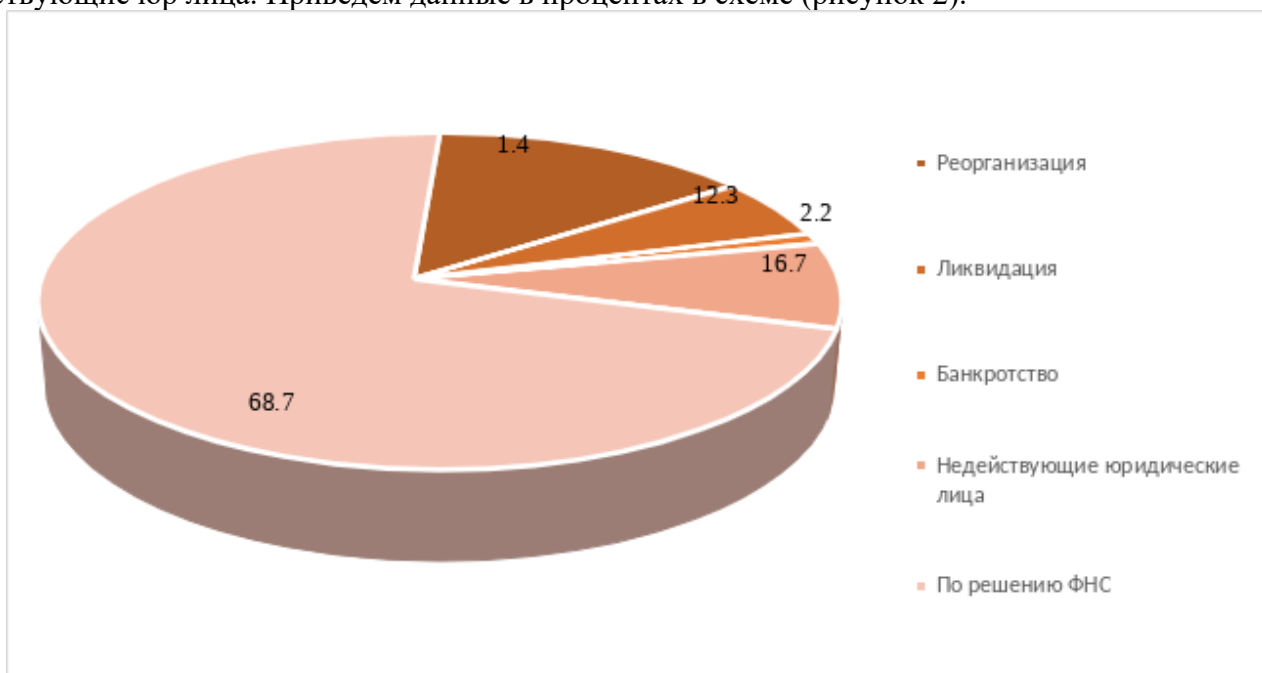


Рис. 2. Причины закрытия организаций в период введения санкций (март-июнь 2022г.)

Как видно из диаграммы наибольшее количество организаций в тот период были закрыты по решению ФНС в связи с отсутствием достоверных сведений, что составило 68,7% от общего числа закрытых компаний. Наименьшую долю составили организации, решившие провести реорганизацию бизнеса, которые составили 1,4%. Остальная часть прекратила свое существование по причине банкротства или по желанию собственника, что составило 2,2% и 29%, соответственно.

Если рассматривать отраслевое влияние, то можем увидеть в таблице, представленной Росстатом под названием «Объем отгруженных товаров собственного производства, выполненных работ и услуг собственными силами по отдельным видам экономической деятельности Российской

Федерации», как сильно изменились показатели в отрасли легкой промышленности, оптовой торговли, машиностроении и т.п.

Рассмотрим, как негативные экономические и политические факторы отразились на развитии отрасли производства автотранспортных средств.

Так, можно отметить, что за последние годы ситуация на рынке автомобилей сильно ухудшилась как для покупателей, так и для производителей. Для первых на выбор остались из новых автомобилей отечественное производство и Китай. Казалось бы, это хорошо для наших производств, однако антироссийские санкции также повлияли на импорт комплектующих, что сказалось на объемах производства и цене выпускаемых автомобилей большинства производителей.

По итогам 2022 года выпуск легковых автомобилей в России составил 450 тыс. шт., что на 67% меньше, чем в предыдущем году по данным Росстата. Такой объем производства считается минимальным за всю историю. Ранее наименьший объем был зафиксирован в 2009 году, когда было произведено 597 тыс. автомобилей. Это связано также с уходом множества иностранных фирм, а, следовательно, и остановкой их конвейеров.

Ощувив серьезность происходящей ситуации на рынке автомобилестроения, Правительство РФ 26 мая 2022 года решило выделить около 30 млрд рублей на производство комплектующих для автомобилей. Эти средства должны быть направлены в Фонд развития промышленности, для возможности выдавать большее количество льготных кредитов производителям отечественных комплектующих. Кредит выдается от 50 млн рублей под 1% годовых, при выполнении проекта в поставленный срок предприятию дается субсидия на погашение займа от Минпромторга.

По итогам 2022 года в России новые легковые автомобили отечественных марок в среднем подорожали на 29,65%, а новые машины иностранных брендов — на 39,11%, такую информацию распространила Федеральная служба государственной статистики (Росстат).

В целом автомобили в РФ за прошлый год прибавили в розничных ценах 24,33% — скорректировать общий показатель «помогли» подержанные иномарки, которые за прошлый год подорожали «лишь» на 6,75%.

А теперь представим график динамики средней цены по месяцам на автомобили за 2022 - начало 2023 гг. по данным Росстата на рисунке 3.



Рис. 3. Динамика средней цены на автомобили за 2022 - начало 2023 гг.

Так можно заметить, что толчок к росту цен на автомобили и к спаду на объемы производства дали антироссийские санкции. Это говорит о том, что наши предприятия не конкурентоспособны в связи с наличием высокой степени зависимости от иностранных запчастей и техники. Для повышения конкурентоспособности отечественного производства автомобилей необходимо полностью заменить все комплектующие на отечественные, выровнять соотношение цены и качества, не следовать за новинками в европейских странах, а стараться самим вносить нововведения в отрасль автомобилестроения.

Таким образом, можно выделить ключевые тренды в развитии отечественного автомобильного рынка:

- Высокий рост доли «китайцев» на российском рынке;
- Использование параллельного импорта для ввоза новых машин западного производства;
- Ввоз западных автомобилей «с пробегом» из-за рубежа.

Таким образом, можно сделать вывод, что, если российский авторынок сохранит в новом году ключевые рыночные принципы, то есть, в его функционирование не будет вмешиваться государство с административными методами управления, то соотношение спроса и предложения будет устанавливаться с помощью известного рыночного регулятора – цены товара. Однако без вмешательства правительства здесь не обойтись, ведь для восстановления отрасли требуется его воздействие, только оно может регулировать ценовую политику на российском авторынке.

Список литературы:

1. Азоев Г. Л. Конкурентные преимущества фирмы. М.: ОАО "Типография "Новости", 2000. – 254 с.
2. Ансофф И. Стратегическое управление. М.: Экономика, 1989. – 519 с.
3. Бухалков М. И. Внутрифирменное планирование. М.: ИНФРА-М, 2000. – 400 с.
4. Воронов Д. С. Конкурентоспособность предприятия: оценка, анализ, пути повышения. Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, 2001. – 96 с.
5. Герчикова И. Н. Менеджмент. М.: Банки и биржи, 1997. – 356 с.
6. Грант Р. М. Современный стратегический анализ. СПб.: Питер, 2008. – 560 с.
7. Бескровная С.В. Конкурентоспособность России и принципы конкурентоспособности [Текст] / С.В.Бескровная // Конкурентоспособность экономики России: проблемы и пути повышения. Сборник научных статей. Вып. 12.-СПб.: НОУ ВПО «Институт бизнеса и права», 2012. – С. 242.

DUE DILIGENCE, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*Даурова Д.М.
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп
Научный руководитель – Таусова И.Ф., к.э.н., доц.
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп*

Описание актуальности темы. На сегодняшний день для субъектов экономической деятельности в России все более актуальной становится необходимость улучшения управления рисками в своей финансово-хозяйственной деятельности, совершенствования управления финансами, формирования эффективной инвестиционной политики. Необходимость модернизации производства, установления новых взаимосвязей между компаниями и развития отношений с инвесторами привели к тому, что требование прозрачности деятельности стало обязательным условием для компаний, которые претендуют на лидирующие позиции на своих рынках. Прежде всего, актуальность рассмотренных вопросов определяется необходимостью непрерывного совершенствования системы проверки контрагентов и повышения устойчивости к рискам мошенничества.

Цель данного исследования – раскрытие сущности и значимости такого инструмента, как Due Diligence для управления взаимоотношениями с контрагентами и их влиянием на экономическую безопасность организации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать принципы проведения Due Diligence;
- рассмотреть риски, связанные с бизнес партнерами и инвестициями;
- выяснить способы минимизации данных рисков.

Методы и приемы, использованные в работе: изучение, описание и анализ информационных источников.

В работе использовались труды таких авторов, как Антонова Н.А., Герасимова А.В., Рахманова С.Б. и др.

Due Diligence (дословно “должная осмотрительность”) – это процесс анализа компании, ее финансового состояния, рисков и потенциала перед принятием решения о покупке или инвестировании. Этот процесс необходим для минимизации рисков и повышение уровня экономической безопасности.

Due Diligence является важным инструментом для компаний, которые планируют сотрудничество или инвестирование в другую компанию. В основе Due Diligence лежит анализ деятельности компании, включая финансовое состояние, юридический статус, операционную деятельность, репутацию, управленческую структуру и конкурентную среду. Проведение Due Diligence является обязательным при многих сделках, включая слияния и поглощения, продажу компаний и привлечение инвестиций.

Процесс проведения Due Diligence включает в себя несколько этапов. Первый этап – это сбор информации о компании, включая финансовые отчеты, договора, правовые документы, список активов и обязательств, а также другую информацию.

Далее следует этап анализа полученной информации, который может включать в себя оценку финансового состояния компании, анализ конкурентной среды, оценку рисков и возможностей, а также другие аспекты деятельности компании.

После этого следует этап принятия решения на основе полученных результатов. Этот этап включает в себя оценку полученной информации и принятие решения о том, является ли компания достаточно привлекательной для инвестирования или сотрудничества.

Проведение Due Diligence является важным шагом для минимизации рисков. Без этого процесса, компании могут столкнуться с риском потери инвестиций или возникновения юридических проблем.

Основная цель проведения Due Diligence – получение максимально полной информации о компании, и ее бизнесе. Для этого проводятся анализ финансовой отчетности, изучение рынка и конкурентов, проверка юридической чистоты и т.д.

В процессе проведения Due Diligence применяются следующие принципы:

Целеустремленность и систематичность. В процессе проведения Due Diligence необходимо установить четкие цели и следовать им поэтапно, чтобы не упустить важные детали.

Комплексность анализа. При проведении Due Diligence необходимо проанализировать все аспекты компании и ее бизнеса, включая финансовые показатели, рыночные тенденции, юридическую чистоту, риски и т.д.

Оценка рисков. В процессе проведения Due Diligence необходимо выявлять и оценивать риски, связанные с компанией и ее бизнесом, чтобы минимизировать возможные потери.

Системность подачи информации. Результаты проведенного Due Diligence необходимо представить в удобной и легко воспринимаемой форме, чтобы убедиться, что все интересующие стороны понимают информацию одинаково.

Примеры успешных кейсов.

Примером успешного использования Due Diligence может служить покупка компании YouTube компанией Google. В 2006 году Google провела тщательный анализ финансов и бизнеса YouTube перед тем, как принять решение о покупке. В результате проведенного анализа Google выяснила, что YouTube является лидером в онлайн видео и имеет потенциал для роста. Это позволило Google сделать оценку YouTube в 1,65 миллиарда долларов и приобрести компанию.

Другим примером может служить инвестирование компанией SoftBank в компанию Alibaba в 2000 году. SoftBank провела тщательный анализ финансов и бизнеса Alibaba перед тем, как принять решение о вложении денег. В результате проведенного Due Diligence SoftBank убедилась, что в потенциале развития компании и вложила 20 миллионов долларов в Alibaba. Этот инвестиционный кейс стал одним из самых успешных в истории технологических инвестиций, так как SoftBank получила прибыль в 60 миллиардов долларов.

Еще одним успешным примером использования Due Diligence является покупка компании Facebook 2012 году компании Instagram. Facebook провела тщательный анализ финансов и бизнеса Instagram, включая анализ активов, патентов, бренда и клиентской базы. В результате проведенного Due Diligence Facebook убедилась в потенциале развитии Instagram и приобрела компанию за 1 миллиард долларов.

Основные риски, связанные с бизнес партнерами и инвестициями.

Одним из основных рисков, связанных с бизнес партнерами, является риск недобросовестности. Компания может вести нечестный бизнес, скрывать информацию о своих финансовых проблемах или иметь юридические проблемы.

Кроме того, существует риск репутационного ущерба. Если компания, с которой сотрудничает другая компания, имеет плохую репутацию, то это может негативно сказаться на репутации и бизнесе другой компании.

Основным риском, связанным с инвестициями, является риск потери вложенных средств. Некоторые инвестиции могут не оправдать ожидания и привести к значительным потерям. Кроме того, может возникнуть риск неликвидности, когда инвестиции нельзя продать по цене, близкой к исходной. Выборке из 80 сделок 52 из них (65%) оказались успешными, так как при них был проведен Due Diligence. По данным статистики, в России около 90% компаний страдали от недобросовестных действий контрагентов.

Способы минимизации рисков с помощью Due Diligence.

Проведение Due Diligence – это один из основных способов минимизации рисков, связанных с бизнес партнерами и инвестициями. С помощью этого инструмента можно убедиться в том, что компания имеет честную и прозрачную бизнес практику, а также соответствуют всем необходимым юридическим требованиям.

Один из способов минимизации рисков с помощью Due Diligence – это проверка финансовой стабильности компании. Это позволит убедиться в том, что компания не имеет задолженностей перед своими кредиторами, а также не находится в затруднительном финансовом положении.

Второй способ – это проверка бизнеса с юридической стороны, а именно: наличие необходимых документов, их соответствие требованиям законодательства, а также прочих юридических проблем, которые в дальнейшем могут негативно повлиять на деятельность компании.

Третий способ – проведение маркетинговых исследований, таких как анализ конкурентной среды и рыночных тенденций. Этот способ позволяет удостовериться в том, что компания конкурентоспособна по отношению к другим игрокам своей отрасли и имеет перспективы дальнейшего развития на этом рынке.

Другой способ минимизировать риски – это проверить репутацию компании, необходимо узнать общественное мнение, сложившееся об этой компании, проверить её репутацию среди деловых партнеров, поставщиков и покупателей, а также изучить данные в СМИ.

Последний, но не менее важный способ – эт.

Проведение процедуры Due Diligence оберегает компании от неэффективных инвестиций и роста риска мошенничества, это показывает история. Для примера, если обратиться к данным статистики, в произведенн

о анализ управленческой структуры и персонала компании, т.к. для реализации стратегии и достижения успеха в своей деятельности необходимо подобрать самых компетентных и профессиональных специалистов.

Due Diligence – это не только процедура для получения информации, необходимо понимать, что этот процесс еще включает в себя анализ полученной информации и принятие обоснованных экономических решений. Потенциальным инвесторам и бизнес партнерам нужно тщательно проанализировать полученную информацию и воспользоваться ей, для принятия решения о возможном сотрудничестве с компанией.

Таким образом, проведенное исследование показало, что Due Diligence – неотъемлемая составляющая устойчивого и успешного функционирования компании. Это процедура, позволяющая минимизировать возможные риски и проблемы, связанные с партнерами по бизнесу и инвестициями, и позволяющая обеспечить долгосрочный успех на рынке.

Список литературы:

1. Антонова Н. А. Due Diligence в условиях актуального учета: сущность, цель функции. Вестник Адыгейского государственного университета. 2015;(155):141-147.
2. Герасимова А.В. Методика анализа и оценки рисков при проведении финансового due diligence. Международный научно-исследовательский журнал. 2016;(43):28-36.
3. Рахманова С.Б. Искажение финансовой отчётности (ошибки и мошенничество). Институт повышения квалификации при МГЮА. URL: [http://msal-idop.ru/files/Fin.ekspertiza - \(iskazheniya\) - 31.03.2015.pdf](http://msal-idop.ru/files/Fin.ekspertiza_-_iskazheniya_-_31.03.2015.pdf)

ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И АФРИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Коновалова О.В., Штайнке А.А.

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск
Научный руководитель – Власова О.О.,
старший инспектор Международного факультета
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск*

В условиях текущей геополитической обстановки для России становится особо актуальным вопрос устойчивого экономического развития и поиск новых надежных партнеров. На сегодняшний день страны африканского региона увеличивают свое торгово-экономическое и политическое присутствие на международной арене, а потому привлекательны для нашей страны своим большим потенциалом.

Последние пять лет наметилось значительное оживление торгово-экономических отношений между Россией и Африкой, что обуславливает потребность в реформировании российской системы государственной поддержки внешнеэкономической деятельности на африканском рынке и углубленный анализ текущей ситуации. В этом и заключается актуальность выбранной темы исследования.

Научная новизна исследования определяется недавно возникшим интересом к укреплению российско-африканских отношений и вместе с тем отсутствием комплексных экономических исследований, учитывающих текущую экономическую и геополитическую обстановку, а также актуальные оценки экономического потенциала сторон.

В процессе проведения исследования использовались методы экономического анализа, теоретические методы обобщения, индукции, дедукции, синтеза, методы статистического анализа. Теоретические выводы и обобщения сделаны преимущественно на основе обработки статистических данных.

В последнее десятилетие торговый оборот между Россией и Африкой неуклонно увеличивался и достиг пика в 20 млрд. долларов. В 2014-2018 гг. Африка оказалась единственным регионом мира, показавшим существенный рост объёма российского экспорта — на 8,1 млрд долл. В прошлом году товарооборот сохранился на уровне 18 млрд. долларов, и его рост можно уверенно прогнозировать и на протяжении 2023 года. Целевым показателем на ближайшие несколько лет является цифра в 40 млрд долл. Однако анализ импорта и экспорта товаров между Россией и африканскими странами выявил ряд существенных проблем.

Экспорт России на африканском континенте не сбалансирован с географической точки зрения. 70% торговли России с Африкой сосредоточено в четырех странах - Алжире, Египте, Марокко и Южной Африке. Эти страны являются краеугольным камнем российской политики, и в совокупности на их долю приходится около 16 млрд. долларов российского экспорта в Африку, в то время как оставшиеся 4 млрд. долларов приходится на Эфиопию, Кению и другие страны Африки.

Далее присутствуют два тренда: на расширение экспорта нефтепродуктов и зерновых культур и снижение потенциала рынков поставки продукции военного назначения. Здесь можно отметить следующие возникающие проблемы:

- проблема контроля качества нефтепродуктов и соответствия экологическим стандартам;
- проблема соответствия сельхозпродукции фитосанитарным нормам;
- проблема сервисного обслуживания и поставки запчастей для военной техники.

Показатели импорта из африканского региона за последнее десятилетие практически не изменились и не превысили отметки в 3 млрд долл. Главными импортерами в Россию неизменно остаются ЮАР (минеральное сырье), Египет (картофель), Марокко (текстиль). Соответственно проблема значительного превышения экспорта над импортом существенно тормозит развитие торгово-экономические отношения с Африкой. Кроме того, анализ импорта отдельных категорий товаров выявил острую проблему показателей реального импорта африканских товаров, поскольку многие из них попадают на российский рынок через третьи страны.

Еще одной больной точкой является реализация российских инвестиционных проектов на африканском континенте. Многие российские госкорпорации уже реализуют свои проекты в Республике Гвинея, Анголе и ряде других стран. Тем не менее, не все проекты и частные инициативы согласуются с текущими экономическими целями государства, а временами даже им противоречат. Отсутствует и единая система оценивания эффективности инвестпроектов, без которой невозможно достичь устойчивого развития экономических отношений.

Для решения вышеназванных проблем необходимо укрепить позиций России как одного из наиболее привлекательных экономических партнеров. Первостепенным для расширения африканских рынков сбыта российской продукции должны стать инвестиции в инфраструктуру сбыта, логистику и долгосрочное присутствие. Дополнительные преимущества могут быть получены за счёт координации усилий на африканском направлении со странами-партнёрами по БРИКС.

Далее необходима разработка единой комплексной публичной стратегии развития торгово-экономических отношений с африканскими странами. Ключевой идеей подобной стратегии должна стать связка политической надстройки отношений с экономическим базисом в виде конкретных коммерческих проектов.

В-третьих, нужна единая российская система оценки эффективности инвестиционных проектов в Африке и отход практики обращения за экспертизой к международным консультационным компаниям.

Наконец, важной задачей для России представляется налаживание взаимодействия с Китаем по Африке, которое на сегодняшний день почти полностью отсутствует. Прежде всего, следует обратить внимание на те страны, где экономические интересы Китая требуют многосторонних политических гарантий. Например, Судан и Эфиопия — важнейшие заёмщики и торговые партнёры Китая, которые в военно-политическом отношении зависят от сотрудничества с Россией. При этом, разумеется, необходимо соблюдать осторожность и не допускать слишком тесной связки с Китаем: учитывать обеспокоенность африканских партнеров их растущей зависимостью от него.

Список литературы:

1. Rethinking the Foundations of Export Diversification in Africa: THE CATALYTIC ROLE OF BUSINESS AND FINANCIAL SERVICES [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://unctad.org/system/files/official-document/aldcafrica2022_en.pdf (дата обращения: 03.03.2023).
2. Russia - Africa trade turnover is set to ascend new heights in 2021 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rajournal.org/russia-africa-trade-turnover-is-set-to-ascend-new-heights-in-2021/> (дата обращения: 03.03.2023).
3. Russian Export to Africa: Directions, Numbers and Tendencies [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rajournal.org/russian-export-to-africa-directions-numbers-and-tendencies/> (дата обращения: 03.03.2023).
4. UNCTAD. Key Statistics and Trends in Regional Trade in Africa. [Электронный ресурс]. - URL: https://unctad.org/system/files/official-document/ditctab2019d3_en.pdf (дата обращения: 03.03.2023).

5. Абрамова И. О. Африка в современной модели мироустройства: весомый игрок или аутсайдер? // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право.- 2018.- №5.- С. 6-21.

6. Константинова О. В. Торговля России с Африкой: современное положение дел // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2021. №3.

7. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/statistics/vneshnyaya_torgovlya (дата обращения: 03.03.2023).

ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА И КАЛЬКУЛИРОВАНИЯ СЕБЕСТОИМОСТИ ЗЕРНОВЫХ КУЛЬТУР

Нефляшев Д.М.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Научный руководитель – Силина Т. А., к.э.н., доц.,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Растениеводство является основной отраслью сельскохозяйственного производства. Оно позволяет обеспечить потребности населения в продовольствии, предоставляет сырье для промышленности, а также служит базой для развития животноводства. Ведущей отраслью растениеводства в России является выращивание зерновых культур. Как и другие отрасли, оно имеет свои особенности, которые влияют на организацию бухгалтерского учета. Здесь характерна сезонность производства, разрыв между стадиями технологического процесса и получения готовой продукции. Затраты осуществляются неравномерно длительное время и процесс производства зависит от природных условий, поэтому не может быть ускорен за счет интенсификации.

Цель работы — выявление особенностей учета и калькулирования себестоимости зерновых культур.

Для достижения поставленной цели в работе были решены следующие задачи:

— раскрыть теоретические и методические основы учета затрат и калькулирования себестоимости зерновых культур;

— провести анализ методов калькулирования себестоимости, выявить их основные преимущества и недостатки.

Методологической основой послужили методы системного и сравнительного анализа существующих подходов к определению себестоимости зерновых культур.

Вопросы учета затрат и калькулирования себестоимости продукции в своих трудах рассматривали такие авторы, как Карагодин Д.А., Постникова Д.В., Безруких П.С., Карпова Т.П., Шалаева Л.В., Тхагапсо Р.А., Понокова Д.И., Бороненкова С.А., Матвеева В.С., Буянова Т.И. Говдя В.В., Дегальцева Ж.В. и др.

Доктор экономических наук, профессор Безруких П.С. предлагает предприятиям АПК выбрать один из вариантов отражения затрат: первый — традиционный учет затрат в калькуляционном разрезе, второй — учет затрат по экономическим элементам с последующим их переносом на счета традиционного производственно-калькуляционного учета, третий — разделение затрат в учете на производственные и периодические с предварительным их отражением по экономическим элементам или без такового. Автор считает, что следует как систематизировать затраты, чтобы минимизируя количество статей, можно было бы упростить методику расчета затрат, их распределения на отдельные виды сельскохозяйственной продукции и в то же время получать необходимую информацию для управления себестоимостью.

Карпова Т.П. отмечает, что внедрение элементов системы «директ-костинг» в сельском хозяйстве позволяет рассчитывать критическую точку безубыточности, прогнозировать поведение себестоимости или отдельных видов расходов в зависимости от размера посевных площадей, численности поголовья или мощности промышленных предприятий, величину влияния загрузки производственных на общую сумму затрат и себестоимость единицы продукции.

Себестоимость является одним из важнейших показателей деятельности сельскохозяйственных организаций, который имеет значение для обоснования норм и нормативов затрат в зернопроизводстве, определения прибыли, рентабельности и установления как внутрихозяйственных (трансфертных), так и реализационных рыночных цен на продукцию. Грамотно организованный учет затрат и калькулирования себестоимости зерна способствует полному и своевременному документальному отражению фактических затрат на производство, а также осуществлению контроля за рациональным и экономным использованием материальных, трудовых и финансовых ресурсов.

Хозяйствующие субъекты могут разрабатывать свои методы учета затрат и калькулирования себестоимости продукции, исходя из особенностей сельхоз производства. На практике находят применение следующие методы калькулирования себестоимости:

- способ суммирования издержек;
- распределения издержек;
- исключения издержек;
- нормативный

Для недопущения условностей при расчете себестоимости продукции на сельскохозяйственном предприятии используют метод «директ-костинг» — это калькулирование фактической себестоимости по переменным расходам. Он обладает рядом преимуществ и недостатков.

Плюсы:

- позволяет проводить эффективную ценовую политику, устанавливать долгосрочный и краткосрочный нижний предел цен;
- получение оперативной информации о том, сколько было затрачено на тот или иной вид сельскохозяйственной продукции;
- за счет сокращения статей себестоимости упрощается ее планирование, учет и контроль

Минусы:

- метод не позволяет определить точную цену произведенной продукции и ее полную себестоимость;
- возникают трудности при разделении расходов на постоянные и переменные.

Несмотря на это, благодаря системе «директ-костинг» значительно расширяются аналитические и контрольные возможности учета.

Следует отметить, что в зерноводстве возможно так же использование метода «таргет-костинг», который впервые был применен в Японии. Это возможно благодаря проводимым интервенциям на рынке сельхозпродукции. Их цель — стабилизация цен на внутреннем рынке зерна и, как следствие, поддержка отечественных товаропроизводителей сельхозпродукции. Приказом Минсельхоза устанавливается максимальный потолок цен, и при их достижении производятся закупочные интервенции в отношении зерновых культур. При использовании этой системы эти цены послужат в качестве ожидаемой рыночной цены на соответствующий вид продукции.

Плюсы:

- возможность довести цену до желаемого уровня;
- контроль затрат на стадии разработки продукции;
- малая вероятность завышения цены на товар.

Минусы:

- для целевого снижения затрат могут потребоваться значительное время и серьезные инвестиции;
- технические возможности предприятия не всегда позволяют снизить себестоимость до заданного уровня.

Таким образом, трудно сказать, какой метод будет наиболее эффективным в конкретном случае, так как все они, обладая определенными преимуществами, не лишены недостатков. При выборе стратегии все будет зависеть от индивидуальных особенностей организации хозяйственной деятельности субъекта, применяемых агротехнологий, объема предполагаемого производства. Калькулирование себестоимости и учет затрат зерновых культур трудоемкий процесс, который

требует не только необходимых навыков и умений, но и правильно подобранной системы учета затрат и методов калькулирования себестоимости.

Список литературы:

1. Безруких П.С. Учет и калькулирование себестоимости продукции. М.: Финансы, 1974. 320 с.
2. Карпова Т. П. Учет производства как начальный этап управленческого учета // Бухгалтерский учет. — 2000.— № 20.— С. 56—57.
3. Карагодин, Д.А. Учет и анализ себестоимости зерновых культур, пути ее снижения / Д.А. Карагодин, А.В. Чернова // Новая наука: теоретический и практический взгляд: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2015. – Ч.1. – С. 130 – 136.
4. Постникова Л.В., Бадмаева Е.А. Методика формирования себестоимости продукции зерновых культур // Бухучет в сельском хозяйстве. 2014. № 6. С. 34–45.
5. Особенности учета затрат в отраслях экономики: коллективная монография [Электронный ресурс] / С.А. Багова, К. Н. Бекирова, Л.Э. Дивина [и др.]; под редакцией Р. А. Тхагапсо. - электрон. дан. (1 файл pdf - 1,8 Мб) - Майкоп: ООО «ЭЛИТ», 2022.

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧЁТНО-НАЛОГОВЫХ АСПЕКТОВ РЕЖИМА АУСН

*Новохатка Е.С.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель – Силина Т. А., к.э.н., доц.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Специальные налоговые режимы являются особой частью налоговой системы РФ. Они способствуют стимулированию роста малого и среднего бизнеса, а также формированию доходной части регионального бюджета. Для малых предприятий Правительство РФ решило создать в качестве эксперимента автоматизированную упрощённую систему налогообложения (далее АУСН), то есть новый специальный налоговый режим, согласно которому налог автоматически рассчитывается контролирующим органом. Экспериментальность налогового режима обуславливает актуальность исследования вопросов, связанных с его применением.

Целью работы стало проведение аналитической оценки учётно-налоговых аспектов режима «Автоматизированная упрощённая система налогообложения». Для ее достижения потребовалось решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретические и правовые основы режима АУСН;
- провести сравнительный анализ нового режима относительно других специальных налоговых режимов;
- оценить применение АУСН отдельными экономическими субъектами;
- предложить направления развития АУСН.

Предметом изучения является новый налоговый режим – «Автоматизированная упрощённая система налогообложения».

Объектом исследования выступили хозяйствующие субъекты: ИП Петров И.И., ИП Котов А.А., ООО «Солнышко».

Источниками информации для выполнения исследования послужили информационно-электронные ресурсы ФНС <http://nalog.gov.ru>, нормативно-правовые акты РФ и РА, учетные данные хозяйствующих субъектов, выступивших объектом исследования. Методологическая база исследования включила такие методы как: наблюдение, сравнение, группировка, анализ и систематизация.

Исследованием вопросов государственной поддержки и налогового стимулирования малого, а также оптимизации налоговой нагрузки малого бизнеса занимались Карпенко С.В., Тхакушинова

С.А, Силина Т.А., Ордынская М.Е., Двина Л.Э., Хутиыз Б.И., Воронцова З.И., Бакунова Т.В., Кольцова Т.А., Елисеева О.В. и др.

Результаты изучения различных аспектов АУСН представлены в работах Падыгановой Н.В., Олейник М.А. и Логвиной А.И., Петрунина Д.А. и Сорокиной Л.Н., Ткаченко Ю.А. и др.

АУСН – это новый экспериментальный специальный налоговый режим, предполагающий упрощённый способ налоговой отчётности, автоматический расчёт налогов (в том числе освобождение от уплаты некоторых видов налогов) [2], [3].

Данную систему запрещено применять банкам, небанковским кредитным организациям, ломбардам, организациям с филиалами, производителям подакцизных товаров, казённым и бюджетным организациям, частным агентствам занятости, крестьянским фермерским хозяйствам, компаниям, занятым в сфере азартных игр, иностранным организациям и другим видам бизнеса [5], [9].

Перейти на АУСН имеют право налогоплательщики, соответствующие критериям, установленным Федеральным законом №17-ФЗ [2]. Обслуживающий фирму банк (из списка ФНС) предоставляет в налоговые органы данные по операциям по счетам, на основании которых рассчитывается налог, исчисляют НДФЛ при выплате доходов сотрудникам, получают по поручению налогоплательщика данные для уплаты налога в бюджет [6].

Для проведения сравнительного анализа АУСН и других специальных налоговых режимов были отобраны 15 критериев оценки (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительная таблица систем налогообложения в РФ.

Критерий оценки	АУСН		УСН		ПСН
	Доходы	Доходы-расходы	Доходы	Доходы-расходы	
Объект налогообложения	доходы	доходы-расходы	доходы	доходы-расходы	потенциально возможный годовой доход по виду деятельности
Ставка, %	8%	20%	6% (8%)	15% (20%)	6%
Уплата налога	ежемесячно		ежеквартальные авансы, окончательный расчёт – по итогам года		по графику
Минимальный налог	нет	3% от доходов	нет	1% от дохода	нет
Отчётность	нет		годовая декларация по УСН		нет
Льготные ставки от регионов	нет		есть		
Совмещение с другими системами налогообложения	нет		да		
Возможность уменьшения налога	торг. сбор уменьшает сумму налога	торг. сбор увеличивает сумму расходов	страховые взносы, фиксированные платежи, торг.сбор	страховые взносы, фиксированные платежи, торг.сбор увеличивают сумму расходов	страховые взносы (фиксированные платежи для ИП), торг.сбор
Ограничение по количеству сотрудников	не более 5 чел.		не более 100 чел. (130 чел.)		до 15 чел.
Ограничение по основным средствам	не более 150 млн.руб.				нет
Ограничение по виду деятельности	есть		есть		есть
Ограничение по годовому доходу	не более 60 млн.руб		Не более 150 млн.руб (200 млн.руб)		не более 60 млн.руб

Ограничение по площади	нет	нет	не более 150 кв.м
Соцпакет	0% фиксированная сумма на травматизм 2040 руб.	30% + от 0,2% до 8,5% от ФОТ (ВниМ), фиксированные взносы для ИП	
Налогоплательщик	организации и ИП	организации и ИП	ИП

Помимо приведенных общих критериев хозяйствующим субъектам для принятия решения о переходе на АУСН хозяйствующим субъектам важно рассчитать сумму налога с учётом особенностей бизнеса и сравнить с результатами альтернативных систем налогообложения.

В процессе проводимого исследования был адаптирован с учетом действующих норм налогового законодательства механизм оценки налоговых режимов с учетом особенностей финансово-хозяйственной деятельности экономических субъектов.

Проведенные исследования показали, что АУСН подходит для организаций и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих деятельность, где характерны высокие расходы на фонд оплаты труда и, соответственно, если расходы на ФОТ ниже, тем меньше выгода данного налогового режима. Также АУСН подходит для индивидуальных предпринимателей, осуществляющих свою деятельность без наемных сотрудников, так как разрешено не оплачивать фиксированные взносы. При проведении сравнительной оценки также необходимо учитывать региональные особенности налоговых режимов, поскольку отдельные элементы налоговых режимов регулируются представительными органами субъектов РФ.

Таким образом, государство стремится вывести расчёт налогов и сборов на новый уровень, при котором экономика страны станет более прозрачной. Для того, чтобы больше организаций и ИП имели право перейти на АУСН, можно предложить увеличить предельное количество сотрудников до 15 человек, а также расширить перечень разрешённых видов деятельности.

Список литературы:

1. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 05.08.2000 № 117 – ФЗ (ред. от 18.03.2023). [Электронный ресурс] // Доступ из справ. – правовой системы «КонсультантПлюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28165/ (дата обращения 28.04.2023).

2. Федеральный закон от 25.02.2022 г. №17-ФЗ «О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Автоматизированная система налогообложения». [Электронный ресурс] // Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс» - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_410240/ (дата обращения 28.04.2023).

3. Федеральный закон от 25.02.2022 г. №18-ФЗ (ред. от 26.03.2022г.) «О внесении изменений в часть первую и вторую Налогового кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации». [Электронный ресурс] // Доступ из справ. - правовой системы «Гарант» – URL: http://ivo.garant.ru/proxy/share?data=q4Og0aLnpN5Pvp_qlYqxjK_xqrzXt9W_qeqZArb1tcalo_yf8-aowbnJtcvygADzs-CA45PlnOGH8pjwn7XksvC9xL7Kjue0IRwieCG5LflsOC-rQ== (дата обращения 28.04.2023).

4. Карпенко С.В., Силина Т.А., Ордынская М.В. Новые возможности налоговой оптимизации для малого бизнеса на основе сравнительного анализа специальных систем налогообложения: системы налогообложения в виде единого налога на вменённый доход для отдельных видов деятельности и патентной системы налогообложения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.5, Экономика. 2013. – С. 209 - 222.

5. Миронова С.М., Кожемякин Д.В. Роль банков при применении экспериментальных налоговых режимов // Банковское дело. – 2022. – №5. – 25-33.

6. Олейник М.А., Логвина А.И. Ключевые особенности и перспективы АУСН в аграрных формированиях // Труды Кубанского государственного аграрного университета. – 2022. – №96. – С. 35 - 39.

7. Олисейчик А.С. Автоматизированная система налогообложения: особенности и порядок перехода // Научные записки академии. – 2023. – №1. – С. 26 - 31.

8. Падыганова Н.В. Автоматизированная упрощенная система налогообложения как инструмент налогового стимулирования субъектов микропредпринимательства // Экономика и предпринимательство. – 2022. – №6. – С. 788 - 794.

9. Похвищева Е.В., Похвищева Т.В. Упрощенная система налогообложения и автоматизированная упрощенная система налогообложения: сравнительно-правовой анализ // Тамбовские правовые чтения имени Ф.Н.Плевако: матер. VI междунар. науч. - практ. конф., Тамбов, 19 - 21 мая 2022 г. – Тамбов: Изд. Издательский дом «Державинский», 2022. – С.272 - 275.

10. Тхакушинова С.А., Силина Т.А. Государственная поддержка малого и среднего бизнеса в республике Адыгея // Региональная экономика. Проблемы и перспективы развития: матер. III всеросс. науч. – практ. конф. с междунар. учас., Майкоп, 03 - 04 декабря 2015 г. – Махачкала: Изд. ООО «Апробация», 2016. – С. 196 - 202.

11. Официальный сайт Федеральной налоговой службы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nalog.gov.ru> (дата обращения 28.04.2023).

ВЛИЯНИЕ ОТРАСЛЕВОЙ СПЕЦИФИКИ НА УЧЕТ ЗАТРАТ И ФОРМИРОВАНИЕ СЕБЕСТОИМОСТИ ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ

*Понужаев Д.С.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель – Силина Т. А., к.э.н., доц.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Учет затрат на производство продукции является одним из инструментов, представляющих собой необходимое условие организации внутрифирменного расчета себестоимости продукции и определения резервов снижения затрат на различных участках производства. В контексте быстро меняющихся условий рынка и повышения конкурентной борьбы проблемы учета затрат и формирования себестоимости получают все большую важность и тема влияния отраслевой специфики на учет затрат и формирование себестоимости полиграфической продукции набирает чрезмерную актуальность. Кроме того, полиграфия является отраслью, которая сильно зависит от изменений в экономике и технологиях, что также напрямую влияет на роль учета затрат и формирования себестоимости.

Главной целью работы стало изучение специфики учета затрат на производство полиграфической продукции и калькулирования ее себестоимости.

Задачами для выполнения целей исследования послужили изучение экономической сущности учета затрат и калькулирования себестоимости в полиграфической промышленности и исследование методов учета затрат на производство и калькулирования себестоимости на основе корпуса экономической литературы известных авторов.

Вопросы учета затрат и формирования себестоимости в своих трудах рассматривали такие авторы, как: Бороненкова С.А., Буянова Т.И., Васенко О.В., Говорина О.В., Карпова Т.П., Керимов В.Э., Сперанский А.А. и др.

Влияние отраслевой специфики на организацию бухгалтерского учета (в т.ч. учета затрат) и формирование себестоимости продукции рассмотрены в работах таких авторов как: Багова С.А., Бекирова К.Н., Говдя В.В., Дегальцева Ж.В., Дивина Л.Э., Литвинова Д.С., Костюкова Е.И., Матвеева В.С., Оломская Е.В., Ордынская М.Е., Таусова И.Ф., Тхагапсо Р.А., Тхагапсо А.А., Тхаркахова И.Г., Хот Ф.Т. и др.

Экономические аспекты деятельности организаций полиграфии, а также особенности учета затрат и калькулирования себестоимости в отрасли раскрыты в работах Акиловой Е.В., Мерзликиной Е.М., Бескоровайной С.А., Бабиной Е.В., Ибатуллиной А.А., Садыковой А.И., Авдеевой В.В., Колпаковой М.А., Кушелевой Т.Е., Сергеевой Д.А., Цветковой Г.С., Мокиной Н.С. и др.

Применяемые методы исследования: анализ литературных источников по теме исследования, сопоставление, оценка и обобщение, моделирование учетно-экономических процессов.

Печатная продукция имеет свою особенность: продукция, выпускаемая организацией, не производится серийно. При учете затрат на производство полиграфической продукции основой является группировка видов продукции в их натуральном выражении.

Основной целью учета затрат в организациях, производящих печатную продукцию, является определение прибыли от производственной деятельности. Именно для этого анализ и планирование долгосрочных и краткосрочных расходов могут гарантировать эффективное использование ресурсов полиграфической организации и помочь руководящему персоналу определить и принять наиболее оптимальное решение, что, безусловно, повысит экономическую эффективность деятельности на рынке.

Обобщая данные изученных источников можно заключить, что в малых и средних организациях полиграфической промышленности для расчета себестоимости продукции используется позаказный метод, а в более крупных используется попроцессный.

Основанием для открытия заказа при позаказном методе расчета является заявка покупателя. При создании заявки, ее расчет становится плановым, в результате которого формируется продажная стоимость определенного заказа.

Попроцессный метод используется на крупных предприятиях, где изготавливаемая продукция проходит большое количество стадий производства, изменяя свое состояние.

Этот метод может быть использован в двух вариантах: бесполуфабрикатном и полуфабрикатном. При бесполуфабрикатном варианте затраты определяются отдельно по каждой стадии, а при полуфабрикатном варианте — благодаря присоединению затрат данной стадии к последующим. Таким образом, конечный продукт одной стадии становится полуфабрикатом для другой.

По мнению таких авторов, как Бороненкова С. А., Матвеева В. С., Буанова Т. И. и многих других, для управления затратами классификация и обобщение затрат по расчетным элементам осуществляется по местам происхождения и их производственно-технологическому назначению.

Структура затрат определяется их разделением на прямые и косвенные.

Керимов В. Э. [4] определяет прямые затраты, как затраты понесенные на производство определенного вида продукции, в том числе заработная плата рабочих, занятых изготовлением тиража, суммы начисленных на нее отчислений, стоимость израсходованных материалов и суммы амортизации по производственному оборудованию, на котором изготавливают только один вид продукции, а косвенные, по его мнению, связаны с производством нескольких видов, к которым автор относит расходы необходимые для выполнения всех заказов по полиграфическому предприятию в целом, то есть, общепроизводственные, общехозяйственные, а также расходы на продажу в той их части, которая не связана с материализацией конкретного заказа или с выполнением конкретного вида полиграфических работ.

Косвенные расходы, по мнению многих авторов, при формировании себестоимости заказа распределяются пропорционально величине прямых материальных затрат. Это связано с тем, что, например, количество бумаги, необходимое для производства полиграфической продукции, зависит от объема печатной продукции, ее формата и тиража. Расход бумаги рассчитывается, исходя из ее основных характеристик: плотности, структуры, способа печати, вместимости отпечатанного листа и т. д.

Из-за стоимости незавершенных работ и затрат отчетного месяца фактическая себестоимость продукции полиграфической промышленности формируется ежемесячно.

Оценка незавершенного производства проводится по фактической стоимости, которая включает прямые затраты и распределенные косвенные затраты.

При учете затрат и калькуляции себестоимости в организациях полиграфической промышленности, возможен вариант оптимизации процесса формирования себестоимости продукции каждой группы, что напрямую влияет на конечную цену продукта, качество готового продукта, рентабельность, рынки сбыта и многие другие аспекты.

При проведении исследования был сформирован ряд выводов:

- Отраслевая специфика полиграфической промышленности оказывает значительное влияние на учет затрат и формирование себестоимости продукции.
- Необходимость учитывать такие факторы, как технологические особенности производства, процессы гравировки и печати, условия хранения и транспортировки готовой продукции, является важным элементом формирования себестоимости полиграфической продукции.
- Полиграфическая отрасль характеризуется большим разнообразием продукции, что может усложнить учет затрат и формирование себестоимости.
- Учет затрат и формирование себестоимости в полиграфической отрасли часто требуют специализированных подходов и технологий для обеспечения точности и достоверности результатов.
- В целом, отраслевая специфика полиграфии представляет собой важный фактор при определении стоимости продукции и обеспечении рентабельности бизнеса.

Список литературы:

1. Акилова Е. В. Состав затрат полиграфических предприятий // Бухгалтерский учет в издательстве и полиграфии. 2008. № 3. С. 8–19.
2. Бороненкова С. А., Матвеева В. С., Буянова Т. И. Учетно-аналитическое обеспечение управления затратами на производство // Экономика и предпринимательство. 2017. № 9-3(86-3). С. 945–950.
3. Буянова Т. И. Управленческий учет : учеб. пособие. Екатеринбург : Ажур, 2017.
4. Керимов В. Э. Учет затрат, калькулирование и бюджетирование в отдельных отраслях производственной сферы : учебник. М. : Дашков и Ко, 2015.
5. Кушелева Т. Е. Экономика предприятия полиграфической промышленности. М. : МИПК им. И. Федорова, 2013.
6. Матвеева В. С. Особенности учета затрат и калькулирования себестоимости в отраслях : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во УрГЭУ, 2016.
7. Особенности учета затрат в отраслях экономики: коллективная монография [Электронный ресурс] / С.А. Багова, К. Н. Бекирова, Л.Э. Дивина [и др.]; под редакцией Р. А. Тхагапсо. - электрон. дан. (1 файл pdf - 1,8 Мб) - Майкоп: ООО «ЭЛИТ», 2022.
8. Попов А. Ю. Бухгалтерский (финансовый) учет: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2016.
9. Теоретические основы бухгалтерского учета: учеб. пособие /Н. С. Нечеухина, В. В. Калицкая, И. М. Перминова, О. С. Горбунова. Екатеринбург: Ажур, 2017.

СОЦИОЛОГИЯ

ЛЮБОВЬ КАК ЦЕННОСТЬ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ

Киярова Б.А.

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Киреева И.В., к.с.н., доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

На протяжении многих веков люди рассуждают, что такое любовь. В средние века христианство трактовало любовь как высший принцип нравственности, наиболее глубоко раскрывающий человеческую сущность. Под любовью понималась некая внутренняя сила человека, которая никогда не иссякает, а беспрестанно, без усталости распространяется на все действия человека, направляя его к благоденствию.

Христианский мыслитель Аврелий Августин выделял три формы любви:

1) **любовь человека к Богу** (выражается как стремление человека к совершенству на пути к Богу и связана с человеком, его природой, дающей возможность думать, решать.);

2) **любовь к ближнему** (Она возможна потому, что «ближний» — это подобие Бога, объединяет естественно и без исключения всех людей в единое целое.);

3) **любовь Бога к человеку** (Бог не только любит, он сам есть любовь, таинство которой заключено в учении о триединстве. В таком аспекте любовь в своей изначальной глубине непостижима и недоступна человеку).

С точки зрения ислама любовь озаряет и обогащает жизнь верующего. Как невозможна полноценная жизнь без любви, так и ислам будет неполноценен без проявления любви и милосердия. Она является основой таких сторон жизни любого мусульманина, как создание семьи и воспитание детей, взаимоотношение с братьями по вере, поклонение Всевышнему и изучение Корана, получение новых знаний и приобретение навыков, необходимых для достойной жизни.

Один из величайших писателей-романистов мира Лев Николаевич Толстой считал, что любовь — это бесценный дар. Это единственная вещь, которую мы можем подарить, и всё же она у тебя остается. Нельзя не согласиться с данным высказыванием, так как в современном мире, где честь и совесть уходят на второй план, а безнравственность и эгоизм восхваляются, лишь истинная любовь остается нетленной, лишь она способна разбудить в человеке все самое светлое.

Если рассуждать с философской точки зрения, любовь — это одно из фундаментальных свойств человеческого существа. Нельзя объяснить возникновение любви с помощью какой-либо причины, ведь если такие причины действительно сыграли свою роль, то никакой любви нет, а есть только ее имитация. Всегда найдутся сотни, тысячи людей более красивых, более умных, более сильных, и непонятно, где критерий выбора, почему я остановился на этом человеке, а не на другом. Любят не за что-то, любят, потому что любят, хотя психологически любовь всегда объясняют конкретными причинами, и любящий искренне верит в то, что его избранник самый красивый и самый умный.

Любовь не объясняется ни физическими, ни физиологическими, и психологическими условиями человеческого существования. Нет законов природы, по которым мы должны любить друг друга. Поэтому некоторые считают, что любовь встречается очень редко, и большинство людей не переживают чувство любви, а удовлетворяются только ее имитацией, убеждают себя в том, что любят.

Психолог Игорь Семёнович Кон выделял шесть видов любви, в том числе:

Любовь-дружба — спокойная, теплая и надежная. Основное внимание в отношениях любви-дружбы обращается на эмоциональную поддержку, эмпатию, взаимообогащение через духовное и личностное общение. Любовь-дружба основывается на равноправии и уважении друг друга. Здесь существует разумный баланс между стремлением отдать частицу своего Я и суметь принять то, что дает тебе партнер. Последнее выступает не меньшим благом и талантом любви, чем умение отдать.

Прагматическая любовь — любовь рассудочная, по расчету. Важную роль в отношениях такой любви играют прагматические ценности (улучшение материальных условий существования, повышение статуса, получение каких-либо выгод, привилегий). В прагматической любви партнеры являются компаньонами по совместному предприятию и взаимодействуют друг с другом до тех пор, пока это предприятие является прибыльным. Как только источник благ и привилегий иссякает, отношения прерываются.

Бескорыстная любовь. В этом случае позиции партнеров несимметричны. Бескорыстно любящий стремится отдавать, ничего не желая брать взамен. Это материнская любовь в лучшем смысле слова;

В книге Александра Архиповича Ивина «Философия любви» любовь объясняется как искусство, требующее опыта и умения концентрироваться, интуиции и понимания, словом, его надо постигать.

Причиной того, что многие не признают этой необходимости, являются, по мнению Эриха Фромма, следующие обстоятельства:

- 1) большая часть людей смотрит на любовь с позиции «как быть любимым», но не «как любить», не с позиции возможности любви;
- 2) представление, что проблема в самой любви, а не в способности любить;
- 3) смешиваются понятия «влюбленность» и «состояние любви», в результате чего доминирует представление о том, что нет ничего легче любви, в то время как на практике это совсем иначе.

Чтобы преодолеть это состояние, надо осознать, что любовь — искусство (равно как человеческая жизнь вообще), что его необходимо постичь. Прежде всего надо понять, что любовь нельзя сводить только к отношению между противоположными полами, мужчиной и женщиной. Любовью отмечена вся человеческая деятельность во всех ее проявлениях (любовь к труду, родине и т.д.)

В марте 2022 нами проведен социологический опрос среди студенческой молодежи на тему любви, на основании которого можно сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных рассматривают любовь как «бережное, заботливое отношение друг к другу» (43%).
2. Более 85% опрошенных испытывают в настоящий момент любовь к другим и более 86% чувствуют себя любимыми.
3. Большинство опрошенных считают, что любовь проявляется в заботе (15%), в поступках (более 8%), в понимании (более 3%).

Любовь - одна из ключевых категорий этики. На сегодняшний день нет какой-то сложившейся общей теории по этому вопросу, что во-многом обусловлено сложностью самой категории. Любовь можно рассматривать как ценность, придерживаясь аксиологического подхода, как деятельность (деятельностный подход), с точки зрения ее социальности (социологический подход) и др. При этом важно понимать, что любовь важна в определении проблемы жизни в духовном опыте человека. Предпринятый нами анализ категории любви основывается в первую очередь на ценностном подходе.

Список литературы:

1. Философия любви: В 2 ч. / Сост. Ивин, Александр Архипович; Предисл. Д. П. Горского, А. А. Ивина]. - М.: Политиздат, 1990.
2. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви. М.: Просвещение, 1990.

СОВРЕМЕННОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

*Литвинова О. М., АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Куква Елена Сергеевна,
кандидат социологических наук,
доцент, АГУ, г. Майкоп*

Актуальность изучения данной темы обусловлена тем, что на сегодняшний день тема семьи возвращает свою былую значимость. Образ семьи имеет несомненное эмоциональное воздействие на людей, подсознательно повышая доверие к товару. Он помогает актуализировать память о предках, создавая чувство необходимости покупки. Более того, этот образ удачно используется для продажи самых разных товаров, начиная от продуктов питания и заканчивая бытовой химией и ювелирными изделиями. Он позволяет создать условия для стабильных и успешных продаж и оценен потребителями всего мира.

Основная цель настоящей работы заключается в выявлении особенностей образа семьи и семейных ценностей в телевизионной рекламе.

Задачами исследования было узнать, какую роль играет телевидение в процессе социализации личности; рассмотреть, какие образы семьи используются в телевизионной рекламе;

путем контент-анализа проанализировать образы семьи и семейных ценностей на российском телевидении.

Методом исследования является контент-анализ, в ходе которого было просмотрено и проанализировано 50 рекламных видеороликов.

Для того чтобы, наиболее полно охарактеризовать современное телевидение как инструмент формирования и продвижения семейных ценностей, нужно обратиться к понятиям семьи и семейных ценностей.

Отечественный социолог А.Г. Харчев дает определение семьи «как исторически конкретной системы взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [3].

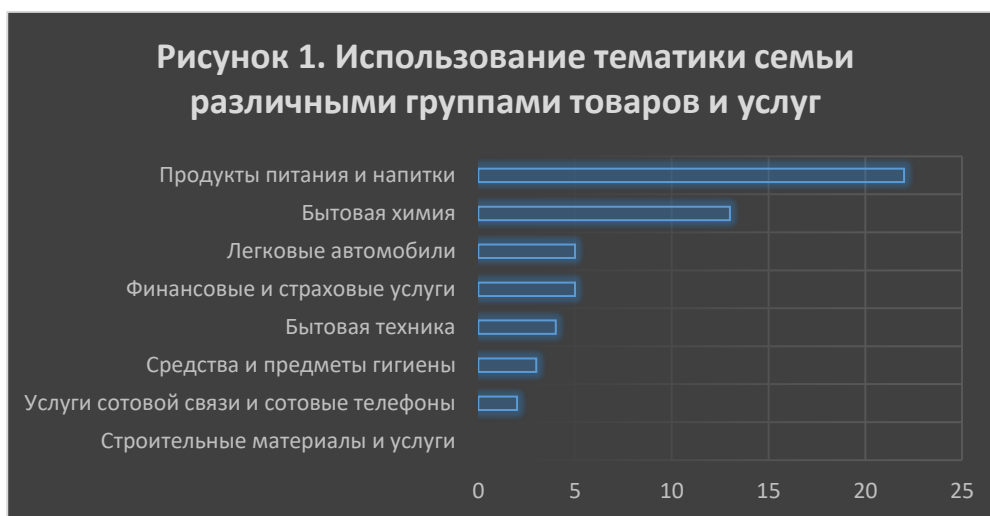
Семейные ценности, по мнению С.П. Акутиной, это «духовно-нравственные ориентиры, социально одобряемые и разделяемые большинством людей, служащие эталоном, идеалом для всех людей и определяющие целенаправленный процесс создания идеальной семьи» [1, с.52].

Для исследования образа семьи и семейных ценностей был выбран метод контент-анализа. Сбор информации проводился на российских телеканалах, выбранных по рейтингу Mediascope — глобального рейтингового агентства. Десятка самых популярных телеканалов в России выглядит следующим образом: 1. Россия 1, 2. НТВ, 3. Первый канал, 4. Пятый канал, 5. РЕН ТВ, 6. СТС, 7. Домашний, 8. ТВЦ, 9. ТНТ, 10. ТВ-3 [2].

Дни для проведения сбора первичной информации (12.04.2023— 13.04.2023) были определены таким образом, чтобы собрать необходимый рекламный контент в течение одного выходного и одного рабочего дня. Анализ рекламных роликов проводился в наиболее рейтинговое для телепросмотра зрительской аудитории время с 18.00 до 22.00. Общее количество составило 50 телевизионных роликов, которые посвящены теме семьи.

Образ семьи, используемый в рекламе, стал неизменной составляющей маркетинговых кампаний по продвижению различных групп товаров и услуг. Однако, отрасли, которые наиболее часто используют этот образ, могут отличаться. Обзор рынка показал, что товары и услуги можно разделить на несколько категорий: лекарственные средства и фармацевтика, услуги сотовой связи и сотовые телефоны, продукты питания и напитки, бытовая химия, средства и предметы гигиены, легковые автомобили, финансовые и страховые услуги, бытовая техника.

Частота использования семейных образов в рекламе различных товаров и услуг представлена на рис. 1.



После изучения содержания телевизионных рекламных роликов различных товаров и услуг, в зависимости от характера визуализации семейных форм и количественного состава семьи, можно выделить несколько типов семей:

-Бездетные семьи, которые часто представляются в рекламных роликах автомобилей, таких как Toyota Rav 4, или лекарственных препаратов, например, капель "Санорин с маслом эвкалипта".

-Неполные семьи, которые состоят из матери и ребенка/детей. Этот тип семьи изображается в рекламе таких товаров, как таблетки "Но-шпа", крем "Бепантен", мини-круассаны "7Days".

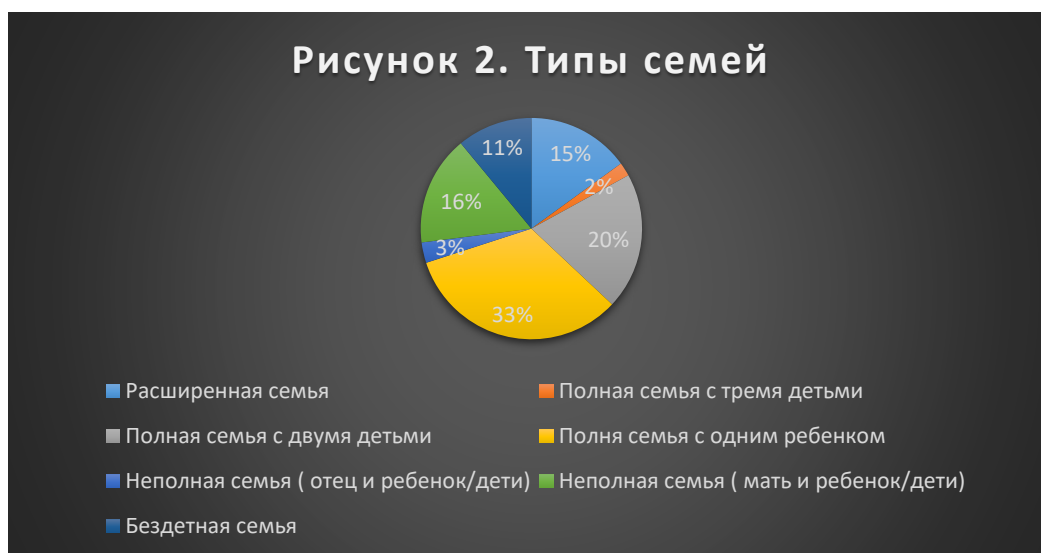
-Неполные семьи, которые состоят из отца и ребенка/детей. Этот тип семьи представлен в рекламных роликах чая «Липтон», Мегафон «Все включено».

-Полные семьи с одним ребенком – лекарственное средство "Мотилиум", "Actimel", туалетная бумага "Zewa".

-Полные семьи с двумя детьми, которые мы можем увидеть в рекламе продуктов для дома, таких как холодильник "LG Electronics", или сок "Добрый".

-Полные семьи с тремя и более детьми, которые часто изображаются в рекламных роликах бытовой химии, например, стирального порошка "Миф 3 в 1" или антибактериального средства "Dettol".

-Расширенные семьи, которые включают несколько поколений, такой тип семьи мы можем увидеть в рекламе пенсионно фонда РФ или успокоительного средства "Ново-пассит". Также этот тип семьи представлен в рекламе продуктов питания, например, творога "Домик в деревне".



На рисунке 2 показано, насколько часто тот или иной тип семьи используется в телевизионной рекламе всех групп товаров и услуг. Мы исходим из понимания, что расширенная семья — совместное проживание нескольких поколений; полная семья — совместное проживание родителей и детей; неполная семья — отсутствие одного родителя; бездетная семья — отсутствие детей.

Образ «идеальной семьи» чаще всего можно встретить в рекламе продуктов питания («Агуша», сок «Моя семья»), бытовая техника (холодильник LG, стиральная машина Samsung) и лекарственные средства («Вольтарен Эмульгель», сироп «Амбробене»).

Таким образом, реклама в современном обществе старается использовать в своих кампаниях образ идеализированной и счастливой семьи, которую окружает забота, любовь и внимание. Для этого, рекламисты часто используют стандартные типы семей, которые наиболее часто встречаются в обществе, такие как полная семья с одним ребенком - 33% и полная семья с двумя детьми - 20%. Эти типы семей активно применяются в рекламе лекарственных средств, продуктов питания и бытовой техники, где используется образ счастливой дружной семьи, продвигающей ценности добра, взаимопомощи и любви. Очевидно, что данные модели семей в кампаниях востребованы в силу того, что они представляют "среднестатистическую" семью потенциальных потребителей.

Реже всего в рекламе можно встретить образы полных семей с тремя детьми - 2% и неполных семей, представленных отцом с ребенком или детьми – 3%, так как такие типы семей в России встречаются не так часто и не являются типичными для потенциальных покупателей.

Список литературы:

1. Акутина С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2. С. 51-54.
2. Рейтинг российских телевизионных каналов <https://mediascope.net/data/> (дата обращения: 12.04.2023 г.)
3. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979. – С. 75.

ФАКТОР ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ В ПРОДВИЖЕНИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Меликфашян Артур Артурович

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Куква Елена Сергеевна

канд. соц. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

В современном мире средств массовой информации и коммуникации крайне актуальным стал вопрос общественного мнения в контексте продвижения, в частности продвижения проектов. С развитием информационных технологий появляются новые способы влияния на общественное мнение в целях успешной реализации PR-кампании.

Общественное мнение и связи с общественностью (public relations) всегда шли рука об руку, общественное мнение является одним из важнейших элементов в связи любой организации с общественностью [3].

В современном мире практически любая серьезная компания, любая политическая партия или общественная организация имеют в своем штате PR-сотрудников, регулярно изучающих общественное мнение, так как работа с общественным мнением, изучение и влияние на него в интересах организации – одно из основных направлений деятельности PR-специалиста.

Цель работы – на основе теоретического осмысления общественного мнения и возможностей его использования в процессе продвижения рассмотреть его место и роль в системе запуска и продвижения проектов.

Среди задач исследования: изучение теоретических основ исследования общественного мнения в контексте связей с общественностью; определение механизмов работы с общественным мнением для PR-специалистов и каналы продвижения проектов; рассмотрение на примере регионального проекта роли общественного мнения в его продвижении.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. **Общественное мнение – крайне важный фактор в реализации проекта.** Зачастую именно оно становится фактором, не позволяющим воплотить проект в жизнь. Яркий пример – проект строительства храма в Екатеринбурге в 2019 году, когда общественность добилась отмены строительства религиозного объекта на месте сквера на Октябрьской площади города. После того, как информация о недовольстве населения дошла до президента РФ, он поручил провести опрос жителей Екатеринбурга, и именно после этого застройщик отказался от идеи строительства на этом месте. По результатам опроса общественного мнения было выбрано другое место. Поэтому, анализируя данную ситуацию, можно сказать, что без учета общественного мнения эффективная реализация проекта невозможна.

2. **Общественное мнение может являться причиной возникновения того или иного проекта.** Общественное мнение важно не только на стадии продвижения проекта, но и на стадии его планирования и запуска. Многие проекты просто бы не возникли, если бы у общества не

появилось соответствующего запроса. Проект «Свалкам.NET» - экологический проект, направленный на ликвидацию несанкционированных свалок, а также на информирование населения о правильной утилизации мусора. Проект появился как раз из-за запроса общества на необходимость решения проблемы стихийных свалок и загрязнения окружающей среды, в связи с чем ЦУР Адыгеи предоставил Мурату Кумпилову аналитику систематических жалоб жителей республики и глава региона поддержал инициативу создать экологический проект «Свалкам.Net».

3. Работа с общественным мнением в продвижении проекта – это еще и работа с массовым сознанием, просвещение [2]. В продвижении проекта «Свалкам.NET» одновременно проводилась работа с общественным сознанием и пропаганда здорового отношения к проблеме свалок и экологии. Через внимание СМИ и властных структур формируется определенное отношение к проблеме загрязнения окружающей среды и свалок мусора.

4. Современные средства массовой коммуникации позволяют более эффективно проводить работу с общественным мнением [1]. Продвижение проекта «Свалкам.NET» было бы невозможно без Интернета и социальных сетей, механизм которых позволил воплотить проект в жизнь, в частности чат-бот в Телеграм для обратной связи и заявок жителей республики.

Список литературы:

1. Гуржий Д. А. Влияние СМИ на формирование общественного мнения // Молодой ученый. 2015. №12.
2. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. СПб., 2008.
3. Пядышева Т.Г. Методы влияния на общественное мнение // Вестник Тамбовского университета. 2017. Т. 3. №4.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Бекух Ислам

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

В условиях происходящих изменений в системе российского общего образования возрастает актуальность организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Одним из требований новых образовательных стандартов общего образования является формирование у обучающихся основ культуры проектно-исследовательской деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов предметного или межпредметного исследования научной, лично и (или) социально-значимой проблемы.

В изучении естественнонаучных дисциплин заложен огромный потенциал, направленный на развитие учебно-исследовательской деятельности обучающихся, который успешно организовываться при изучении истории. Сама дисциплина способствует формированию самостоятельности мышления обучающихся, заставляет их мыслить творчески при изучении исторических событий в ходе учебно-исследовательской деятельности, что становится вспомогательным элементом при формировании у них умения самостоятельно добывать новые знания. ФГОС общего образования определяет содержание учебно-исследовательской деятельности как умение обучающихся найти источник необходимой информации; приобретение опыта в выявлении проблематики исследования; обозначение личного отношения к объекту и результатам исследования, которое включает в себя рефлексивное мышление эмоционально-нравственную оценку своей деятельности.

Необходимость внедрения учебно-исследовательской деятельности школьников в современную систему общего образования находит отражение в различных государственных нормативно-правовых актах (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Проведённый анализ научно-педагогической литературы показал, что наиболее полно теоретические и методические проблемы организации учебно-исследовательской деятельности отражены в работах Г. Л. Брославской, Ю. В. Громько, Г. Л. Данильцева, А. В. Леонтович, С. А. Морозовой, Е. А. Певцовой, Л. Б. Прокофьевой, Л. А. Софроновой, А. М. Столяренко, В. Е. Столяренко, Г. А. Ягодина. Логика научных исследований, на основе которых возможна разработка структуры ученического исследования, отражена в трудах А.Г. Здравомыслова, Е.Г. Слущкого, А.В. Воронцова, В.А. Ядов. Определенные разработки в области теории и методики преподавания ИСТОРИИ в школе имеются в работах О.И. Ануфриевой, Г.С. Ассоновой, В.В. Барабанова, С.А. Малиновской и других.

Целью исследования является теоретическое обоснование возможности организации учебно-исследовательской деятельности на уроках истории в соответствии с требованиями современных стандартов.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие *методы исследования*: - теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; - анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей истории по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроках.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, под учебно-исследовательской деятельностью ученые предлагают понимать деятельность, связанную с решением учащимися исследовательских и творческих задач с заранее неизвестным решением (А. В. Леонтович). Учителю истории необходимо уметь организовать учебно-исследовательскую деятельность так, чтобы у обучающихся развивались не только творческие способности, но и чувство ответственности, заботы и любви по отношению к природе. История является одним из немногих школьных предметов, где учащимся предоставляется возможность не только исследовать и самостоятельно изучить уже известную информацию, но найти новые, нестандартные подходы к исследованию региональных и даже глобальных проблем окружающего мира.

Анализ научно-педагогической литературы и обобщение педагогического опыта показал, что в практике обучения используются различные разновидности исследовательской деятельности: - учебно-исследовательская, – проектно-исследовательская; – экспериментально-исследовательская; – реферативно-исследовательская; поисково-исследовательская. Использование этих видов исследовательской деятельности предполагает формирование у обучаемых творческой самостоятельности, овладение ими приёмами самостоятельного поиска, изучения и анализа нового материала. На уроках истории наиболее часто применяемыми являются реферативно-исследовательская и поисково-исследовательская виды. У учащихся возможность проведения исследовательской деятельности в рамках изучаемой дисциплины вызывает интерес, как следствие более быстро и эффективно усваивается изучаемый материал.

Основная особенность исследования в образовательном процессе, в том числе на уроках истории, связана с тем, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности, а не получение объективно нового научного результата. Если в науке главной целью является получение новых знаний, то в образовании цель учебно-исследовательской деятельности состоит в приобретении учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний. Иными словами, обучающиеся самостоятельно могут получить какие-либо новые данные, но они не будут носить характер научного открытия, они являются новыми и лично значимыми для каждого из них. В процессе учебно-исследовательской деятельности у обучающихся происходит глубокое и прочное усвоение ими программного материала по истории. Учитывая требования ФГОС общего образования, предусматривающих коллективные формы работы, следует применять структуру группового ученического исследования. Как показал анализ педагогического опыта, и сами обучающиеся охотнее решают любую проблему в группе. Как отмечает Г.С. Ассонова в своем пособии по организации системы самостоятельных работ по курсу физической истории России, в ходе учебно-исследовательской работы по истории при отборе литературных источников, следует руководствоваться помощью со стороны учителя. Это связано с тем, что литературные источники различаются по степени дидактической обработанности, характеру содержащейся в них информации. Среди разнообразных источников по истории учитель рекомендует следующие из них: текст учебника, научно-популярная литература, хрестоматии, документы, статистическая информация, материалы СМИ и Интернета и др.

Сам процесс исследования обучающихся организуется, управляется и корректируется учителем [1]. Перед началом исследования педагог знакомит их с самой структурой, этапами, характерными для исследования. В процессе исследовательской деятельности учащихся учитель направляет и корректирует их действия. Результаты учебно-исследовательской деятельности учащиеся могут представлять на разных

этапах урока, к примеру, в начале урока, где учащийся-исследователь представляет другим учащимся результаты своего исследования, предметом которого является новый материал в рамках изучаемой программы.

Как показал анализ педагогического опыта учителей-практиков, предметом исследования на уроках истории могут быть самые разные проблемы. Педагогический опыт показал, что использование ученических исследований в процессе обучения истории способствует более глубокому усвоению учебного материала, формированию исследовательских умений, выработке лично значимой и обоснованной оценки исторического явления, события, дает ориентир в жизненном выборе.

Учебно-исследовательская деятельность на уроках обществознания основана на ролевых характеристиках и действиях учителя и учащихся [2]. Как показал теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, информационных ресурсов сети Интернет по проблеме исследования, обобщение передового педагогического опыта учителей обществознания по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроках, можно выделить следующий алгоритм их поэтапных действий.

Деятельность учителя истории в ходе учебного исследования сводится к следующим функциям:

1. Знакомит старшеклассников с построением исследования, с методами исследования;
2. Выявляет наиболее значимые для учащихся элементы содержания исторического курса и устанавливает их соответствие с базисной программой и учебно-воспитательными задачами курса;
3. Организует их изучение на основе методов исследования (наблюдение, измерение, опрос, интерпретация исторической информации и другие);
4. Формирует исследовательскую группу из числа учащихся, проявивших интерес и способности к исследованию какой-либо из поднятых проблем;
5. Знакомит учащихся с методикой проведения учебно-исследовательской работы (проводит инструктаж);
6. Подводит итоги первоначального ознакомления с темой на основе сбора эмпирического, помогает в его анализе;
7. Проводит учебное занятие с привлечением материалов проведенной учебно-исследовательской деятельностью (дискуссия);
8. Оценивает самостоятельную работу участников исследовательской группы.

Деятельность обучающихся в ходе учебного исследования сводится к следующим функциям:

1. Ознакомление учащимися со структурой и методами учебно-исследовательской работы;
2. Участие в совместном поиске тем для исследования, содержание которых отвечает их познавательным интересам и ценностным ориентациям;
3. Объединение в группы для исследования интересующей их проблемы;
4. Планирование самостоятельной исследовательской работы по избранной проблеме;
5. Организация и проведение исследования в соответствии с разработанной программой;
6. Подведение итогов проведенного исследования (выводы и обобщения) и формулирование наиболее острых вопросов для дальнейшего дискуссионного обсуждения всем классом на уроке, учебном занятии или во внеурочное время;
7. Участие в дискуссионном изучении темы.

В целом, основываясь на использованных методах педагогического исследования, можно заключить, что эффективная организация учебно-исследовательской деятельности на уроках истории позволяет отследить положительную динамику в развитии творческой самостоятельности и исследовательских способностей учащихся.

Список литературы:

1. Алексеева М. Я. Организация научно-исследовательской деятельности на уроках истории // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2023. - № 4.
2. Алексахина Л. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении истории // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2020. - № 4-5.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИЗО

Бурхайло Анастасия

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

На современном этапе развития образовательной системы в России появляются новые технологии и деятельностные формы взаимодействия участников образовательного процесса. Одной из центральных задач образования становится выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, который определяя требования, обязательные при реализации основной образовательной программы, закладывает в их основу системно-деятельностный подход. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» отражается в применении веб-квеста в обучении; Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ указывает на то, что основное общее образование направлено на развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению учащегося. Задачи усвоения знаний, умений и навыков дополняются необходимостью формирования опыта самостоятельного познания, а приобретение теоретических знаний – практической деятельностью по самостоятельному решению исследовательских задач. К таким формам организации образовательной деятельности относятся: интерактивная игра, мастер-класс, проектная деятельность, создание проблемных ситуаций, экспериментирование и др. Все эти формы могут существовать как отдельно взятые элементы, а могут сочетаться между собой и варьироваться педагогом при планировании того или иного вида учебной деятельности или совместного мероприятия с родителями и детьми. Особенно хорошо они сочетаются в квест-технологии.

Цель исследования: теоретически обосновать педагогические условия эффективного применения квестов на уроках ИЗО

В соответствии с этой целью сформулированы *задачи исследования:*

- 1) Выявить сущность, структуру и виды квестов
- 2) Выделить принципы построения квеста на уроках ИЗО
- 3) Определить педагогические условия эффективного применения квестов на уроках ИЗО.

Для решения обозначенных задач использовались различные *методы исследования:* теоретический (сбор, первичный анализ литературных источников по проблеме эффективного применения квестов на уроках ИЗО и изложение данных о понятии, признаках и функциях деятельностных форм обучения и квестах), аналитический (ставящий своей целью не только описание структурных элементов изучаемого явления, но и выяснение причин, которые лежат в его основе и обуславливают свойственные ему черты), классификации (выявление критериев и последующая систематизация информации об различных деятельностных формах обучения и разновидность квестов на уроке ИЗО).

При изучении психолого-педагогической литературы нами было выделено противоречие: между возможностями технологии квеста в формировании коммуникативной компетенции и недостаточной распространенностью использования данной технологии в образовательном процессе.

К настоящему времени научной-педагогической и методической литературе достаточно подробно раскрыты понятие «квест». Наибольший интерес для нас представляют работы ученых внесших свой вклад понимание сущности квестов (Гриневиц М.С.Яковенко, А.В.Кузнецова, Т.А.Шевцова, О.Г.Гончарова Н.Ю.Бовтенко М. А., Сысоев П. В.)В работах отечественных ученых не было единого взгляда на сущность квеста, что и не удивительно, поскольку, на тот момент она, являясь сравнительно новой технологией в педагогике. Проблемой квестов в нашей стране занимаются (Андреева М.В., Быховский Я. С., Николаева Н.В.), классификацией квестовой технологии разрабатывали (Дичковский И.М., Б. Доджа, Сокол И.Н. и Т. Марч.) проблемой определения, создания и использования квестов в образовательном процессе активно занимаются(Берни Додж ,Томасом Марч, Л.С. Выготского) Берни Доджем, Томом Марчем, Новикова А.А. , Колесниченко ВЛ. , Каруна И.А. работали с веб-квестами.

Однако их анализ позволяет утверждать, что несмотря на теоретическое и практическое значение этих работ, в то же время многие вопросы, связанные с применением квеста на уроках ИЗО еще остаются открытыми.

Квест является игровой педагогической технологией, т.е. игровой формой взаимодействия педагога и учащихся, которая способствует формированию (закреплению) необходимых знаний, умений и навыков для выполнения заданий, основываясь на компетентном выборе альтернативных вариантов через реализацию

определенного сюжета. Квест - это игровая технология, которая имеет четко поставленное дидактическое задание, игровой замысел, обязательно имеет ведущего (наставника) и четкие правила.

Эффективные виды квестов, которые используются в практике учителей в образовательном процессе на уроках ИЗО [1]:

Веб-квест – интернет-технология, ориентируемая на поиск, в которой большая часть информации или вся информация, с которой работает команда учеников, поступает из Интернета. Этот формат образования ориентирован на развитие познавательной, исследовательской деятельности обучающихся и является одним из популярных и современных видов образовательных интернет-технологий. Художественно-творческие веб-квесты предполагают создание какого-либо продукта в заданном формате (картина, постер, изделие, анимация и так далее).

«Живой» квест - командная динамическая, активная игра, предполагающая следование по маршруту. Проходя маршрут, отвечая на вопросы и работая с заданиями, обучающиеся самостоятельно находят и систематизируют информацию, фиксируют её и по результатам полученных знаний выполняют художественно-творческую работу. Урок с элементами линейного образовательного квеста: только разгадав и выполнив одно задание возможен переход к следующему, т. е. задачи решаются одна за другой.

На уроках учащиеся обсуждают общекомандные вопросы, обращаются к педагогу, если не удалось найти ответы самостоятельно [2]. Поэтому ученики уже готовы к изобразительной деятельности: в группе как правило обсуждают несколько идей (на традиционном уроке часто можно услышать «Я не знаю, что мне нарисовать» «Мне ничего не приходит в голову», или «Я это не смогу нарисовать») В коллективной работе как правило таких вопросов не возникает.

Решая первую задачу мы выявили структуру квеста на уроках ИЗО:

1. Введение (проблемное вступление, сюжет игры).

2. Основное общее (творческое задание) и дополнительные задания (вопросы, практические задания).

3. Порядок выполнения (действия для достижения цели).

4. Заключение (оценка результатов, подведение итогов).

К принципам построения квеста относятся:

1. *Принцип навигации.* Педагог выступает как координатор процесса образования, мотивирует и направляет учащихся.

2. *Принцип доступности заданий.* Задания соответствуют возрасту и индивидуальным особенностям учащихся.

3. *Принцип системности.* Задания логически связаны друг с другом, а также с заданиями ранее пройденных этапов квеста.

4. *Принцип эмоциональной окрашенности заданий.* Образовательные задачи реализуются при помощи игровых методов и приемов.

5. *Принцип интеграции.* Использование различных видов образовательной деятельности учащихся при проведении квеста.

6. *Принцип разумности по времени.* Квест может быть краткосрочным, а может носить длительный характер, когда на прохождение заданий уходит несколько дней. При этом организаторы квеста должны учитывать возрастные особенности учащихся.

7. *Принцип добровольности образовательных действий учащегося.*

8. *Принцип присутствия импровизационной экспромтной составляющей.* Педагог на протяжении всей игры может менять мизансцены, добавлять или убирать задания, важна естественность и позитивная эмоциональная окраска происходящего [3].

Решая третью задачу, мы выявили, что для эффективного применения квеста учителю необходимо приступая к созданию квеста:

- выбрать вид квеста, который будет им разработан;

- определить тему квеста;

- подготовить интересное вступление;

- разработать и сформировать интересные задания;

- составить критерии оценки результатов квеста;

- установить правила игры;

- подобрать список информационных ресурсов;

- определить роли для участников квеста;

- собрать папки для участников, в которые войдут составленные вопросы, задания, подобранный справочный материал и иллюстрации по теме квеста и методические рекомендации по выполнению заданий;

- продумать порядок организации и проведения квеста; для «живого» квеста выбрать и подготовить локации, при необходимости звуковые эффекты

В результате проделанной работы цель нашего исследования достигнута, задачи выполнены. Технология квеста носит универсальный характер и может быть использована в целях развития компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний, умений из различных источников. Использование технологии квестов позволяет проявить себя не только учащемуся, на ступени прохождения самого квеста или создании нового продукта, но и учителю, использовать свои творческие способности и индивидуальный стиль обучения и организации учебного процесса, разрабатывая квест. Данная технология позволяет, как расширить предметные знания учащихся, систематизировать уже имеющиеся, а также развивает дополнительные навыки и умения, такие как умение работать в информационном пространстве, видеть межпредметные связи и уметь переносить полученные знания и умения в решение реальных практических задач.

Список литературы:

1. Сокол И.Н. Квест: метод или технология? / И.Н. Сокол // Компьютер в школе и семье. - 2014. - № 2. - С. 28-32.
2. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. - С.2-3
3. Сокол И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. - 2014. - № 6 (09). - С. 138-140.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Воскобойников Никита

Бурхайло Анастасия

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

В России среди педагогов и политиков растет озабоченность необходимостью развития навыков творческого мышления у детей младшего школьного возраста. Способность творчески мыслить считается необходимым условием успеха в 21 веке, поскольку она позволяет людям генерировать новые идеи, решать сложные проблемы и адаптироваться к быстро меняющейся обстановке. Однако, несмотря на признание важности творческого мышления, многие обучающиеся в школе испытывают трудности в развитии этих навыков.

Творческое мышление является важным когнитивным навыком, который позволяет людям генерировать новые и инновационные решения проблем и задач. Развитие навыков творческого мышления особенно важно для школьников, поскольку это может повысить их успеваемость, улучшить их социальные навыки и подготовить их к успеху в современной экономике знаний. Одним из способов содействия развитию навыков творческого мышления у школьников является проектная деятельность, которая вовлекает учащихся в совместные, практические и междисциплинарные проекты, требующие от них применения своих знаний, навыков и творческих способностей для решения реальных проблем и задач.

Необходимость проектной деятельности подтверждается нормативными документами, такими как Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального образования, который подчеркивает важность развития навыков творческого мышления у детей школьного возраста. ФГОС также пропагандирует использование проектного обучения как средства достижения этой цели.

Проблема развития навыков творческого мышления у детей школьного возраста через проектное обучение широко обсуждается в научной литературе. Такие исследователи, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и С.Л. Рубинштейн, внесли значительный вклад в понимание творческого мышления и его развития у детей. В последние годы такие исследователи, как Н.Г. Кондрашова, И.Н. Пучкова и Е.В. Морозова, сосредоточили свое внимание на эффективности проектного обучения в развитии навыков творческого мышления у обучающихся. Их исследования показали неоднозначные результаты, что говорит о необходимости дальнейших исследований для полного понимания влияния проектного обучения на развитие творческого мышления у данной категории населения. Одним из недостаточно разработанных аспектов этой проблемы является оценка проектного обучения и его влияния на развитие навыков творческого мышления у школьников. Несмотря на наличие исследований, демонстрирующих

эффективность проектного обучения в развитии навыков творческого мышления, все еще существует необходимость в более комплексных и систематических исследованиях по данной теме.

Кроме того, не хватает исследований о факторах, влияющих на успешное внедрение проектного обучения в школах, особенно в условиях России. Это включает такие факторы, как подготовка учителей, ресурсы и поддержка проектного обучения, а также культурное отношение к образованию.

Наконец, необходимо провести исследование долгосрочных последствий проектного обучения для развития навыков творческого мышления, включая его влияние на академическую успеваемость, готовность к карьере и обучение на протяжении всей жизни.

Сложившаяся практика школьного обучения и произведённый анализ теоретических работ учёных позволяет констатировать противоречие между положительными результатами, показанными одними исследованиями эффективности проектного обучения в развитии навыков творческого мышления у обучающихся в школе, и результатами других исследований, которые говорят о незначительном влиянии или его отсутствии. Это противоречие делает проблему эффективности проектного обучения в развитии навыков творческого мышления у учеников.

Исходя из важности данной проблемы, её недостаточной теоретической и практической разработки, определена тема нашего исследования - Проектная деятельность в развитии творческого мышления школьников.

Цель исследования - теоретически обосновать эффективность проектной деятельности в развитии навыков творческого мышления у обучающихся в школе.

В соответствии с данной целью, выдвигаются следующие задачи:

- 1) Изучить теоретические основы проектного обучения и творческого мышления.
- 2) Проанализировать текущее состояние проектного обучения и развития творческого мышления в школах.
- 3) Оценить влияние проектного обучения на развитие навыков творческого мышления у обучающихся в школе.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические (анализ литературных источников по проблеме эффективности проектного обучения в развитии навыков творческого мышления у учеников, анализ и сравнение подходов различных исследователей по решению задачи развития творческого мышления школьников через проектную деятельность) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

Проектно-ориентированное обучение (ПОО) - это образовательный подход, который предполагает совместную работу учащихся над проектами, направленными на решение реальных проблем или задач. ПОО основывается на конструктивистской теории обучения, которая предполагает, что учащиеся формируют знания через свой опыт и взаимодействие с окружающим миром [1].

Одной из ключевых теоретических основ ПОО является идея обучения на месте, которая предполагает, что обучение наиболее эффективно, когда оно происходит в контексте, который актуален для учащегося. ПОО обеспечивает основу для обучения, которое находится в реальных условиях, что может сделать обучение более значимым и увлекательным для обучающихся.

Другой теоретической основой ПОО является идея обучения на основе расспросов, которая предполагает, что учащиеся задают вопросы и ищут ответы на них путем изучения и исследования. ПОО поощряет учащихся к обучению на основе расспросов, ставя перед ними открытые вопросы и предоставляя возможности для изучения и исследования.

Творческое мышление - еще одна ключевая концепция, лежащая в основе ПОО. Творческое мышление включает в себя генерирование идей, установление связей и критическое мышление для решения проблем и создания инновационных решений. ПОО обеспечивает контекст для развития творческого мышления, поощряя студентов к сотрудничеству, критическому мышлению и разработке инновационных решений реальных проблем [5]. Другое исследование, проведенное Мустафой Сердаром Коксалом и Хасаном Арсланом показало, что ПОО положительно влияет на навыки творческого мышления школьников, а также на их мотивацию, сотрудничество и коммуникативные навыки [2].

Как показал анализ научно-педагогических работ, теоретические основы проектного обучения и творческого мышления базируются на конструктивистской теории обучения, обучении по месту и обучении, основанном на исследовании. ПОО обеспечивает контекст для развития творческого мышления, вовлекая обучающихся в совместное решение проблем и обучение на основе запросов в реальных условиях.

В ряде исследований изучалось влияние проектной деятельности на развитие творческого мышления у школьников. Например, в исследовании Хамидуллиной и Сабировой (2019) изучалось влияние проектной деятельности на развитие творческого мышления у учащихся школы в России. Исследование показало, что проектная деятельность положительно влияет на навыки творческого мышления учащихся, измеряемые с

помощью теста творческого мышления Торренса. Аналогичным образом, исследование Глазыриной (2018) показало, что проектное обучение положительно влияет на навыки творческого мышления учащихся [1].

Однако в некоторых исследованиях сообщалось о неоднозначных результатах. Например, исследование Матвеевой и Ивановой показало, что проектная деятельность положительно влияет на некоторые аспекты навыков творческого мышления учащихся, но не на другие. Авторы исследования предположили, что эффективность проектной деятельности в развитии творческого мышления зависит от различных факторов, таких как сложность проекта, уровень автономии учащихся, наличие ресурсов и поддержки [2].

В своем исследовании "Проектная деятельность как средство развития творческого мышления учащихся" Матвеева и Иванова подчеркивают, что проектное обучение может способствовать развитию навыков творческого мышления у учащихся [1]. Они утверждают, что проектная деятельность способствует формированию познавательных и творческих способностей учащихся, а также их мотивации и самореализации.

Проектно-ориентированное обучение и развитие творческого мышления в последние годы привлекают все больше внимания в российских школах. Однако реализация этих подходов сильно различается в разных школах и регионах.

Согласно докладу Министерства образования и науки Российской Федерации, проектное обучение официально признано эффективным методом обучения и активно продвигается в школах. Однако уровень внедрения этого метода в разных школах неодинаков, и некоторые из них с трудом пытаются полностью интегрировать проектное обучение в свою учебную программу [2].

Развитие творческого мышления в школах России также признано важным аспектом образования, но им часто пренебрегают из-за того, что основное внимание уделяется стандартизированному тестированию и подготовке к экзаменам.

В целом, в России растет признание важности проектного обучения и развития творческого мышления в школах, но все еще существует необходимость в более широком внедрении и интеграции в учебный план.

Влияние проектного обучения (ПОО) на развитие навыков творческого мышления у учащихся в школе широко изучается и обсуждается. Несколько исследований продемонстрировали положительное влияние ПОО на развитие навыков творческого мышления у учащихся. Так же одно из исследований, проведенное Юнусом Илдигом и Айсе Гюнсел, опубликованное в Международном журнале прогрессивного образования, показало, что ПОО значительно улучшило способности учащихся к творческому мышлению по сравнению с традиционным обучением. Исследование показало, что школьники, участвовавшие в ПОО, продемонстрировали более высокий уровень беглости, гибкости, оригинальности и проработанности мышления.

В заключение следует отметить, что проектная деятельность эффективно способствует развитию творческого мышления у школьников в России. Преимущества развития творческого мышления включают в себя улучшение навыков решения проблем, поощрение инноваций и развитие креативности. Однако на эффективность проектной деятельности в развитии творческого мышления могут влиять различные факторы, такие как сложность проекта, уровень самостоятельности учащихся, наличие ресурсов и поддержки. Поэтому необходимы дальнейшие исследования для изучения влияния различных видов проектной деятельности на развитие творческого мышления у школьников в России с учетом этих факторов.

Список литературы:

1. Глазырина А.А. Развитие креативного мышления учащихся средствами проектно-деятельностного подхода. // Теория и методика обучения и воспитания, 2020. - Т.2. - №2, С. 26-29
2. Хамидуллина, А.Р., Сабирова, Г. З. Развитие креативного мышления на уроках в школе // Педагогическое образование в России, 2019. № 1(2), С. 42-50.

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ

Глуценко София

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

В современной школе уже невозможна организация учебно – воспитательного процесса без учёта индивидуальных познавательных способностей ребёнка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности. Потребность современного общества в гармонически развитых, активных, самостоятельных, творческих школьниках предопределила необходимость применения личностно-ориентированных технологий, предусматривающих развитие индивидуальности ребенка, его самореализации, самовоспитания, раскрытия потенциальных возможностей каждого. Следовательно, эффективное применение личностно – ориентированных технологий на уроках ОБЖ является актуальной проблемой для каждого педагога.

Применение личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ становится все более актуальной проблемой современной школы. Она рассматривается в современных основополагающих, законодательных документах – Законе «Об образовании в РФ» (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп.), Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644), концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (утверждена Приказом Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 №393).

Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют о том, что в теории и практике существуют ценные идеи, подходы к решению рассматриваемой проблемы. Большой вклад в разработку теоретических и методических основ внесли такие ученые, как Г.Г. Кравцова, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А.Цукерман, И.С. Якиманская. и др., и представителей гуманистического направления в педагогике и психологии А. Маслоу, К. Роджерс и др.

Анализ состояния сложившейся практики школьного обучения ОБЖ и проведённый анализ теоретических работ учёных позволяет констатировать противоречие между необходимостью применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ и недостаточной подготовленностью учителей для их реализации в соответствии со стандартами нового поколения. Данное противоречие делает проблему применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ достаточно актуальной. Понимание необходимости решения этой проблемы в современной общеобразовательной школе стало причиной выбора данной темы исследования.

Процесс разрешения указанного противоречия неизбежно сопровождается поисками условий способных обеспечить результативность применение личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ. Значимость указанного противоречия определила проблему нашего исследования. Она заключается в определении применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ.

Основная цель представленного исследования заключается в теоретическом обосновании возможностей применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ. В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «личностно-ориентированные технологии»;
2. Раскрыть характерологические особенности личностно-ориентированных технологий, применяемых на уроках ОБЖ.

Личностно-ориентированная технология рассматривает ребенка высшей ценностью, помещая его в центр педагогического процесса. Личностно-ориентированные технологии основываются на известных принципах гуманистической педагогики: самоценности личности, уважении к ней, природосообразности воспитания, добре и т. д.

Среди личностно-ориентированных технологий, следуют выделить технологию разноуровневого (дифференцированного) обучения, коллективного взаимообучения, технологию полного усвоения знаний, технологию модульного обучения, наиболее часто используемые на уроках ОБЖ. Эти технологии позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, совершенствовать приемы взаимодействия учителя и учащихся. Разноуровневое обучение - это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах уровня А, Б, С, что дает возможность каждому ученику овладеть учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разном уровне (А, В, С), но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей

личности каждого учащегося. Авторами технологии разноуровневого обучения Дж. Кэрролл, Б.Блум, З.И. Калмыкова и др.

Технологии коллективного взаимообучения позволяют приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям учеников, различному уровню сложности содержания обучения, специфическим чертам каждой школы и обслуживаемого ею социума. Автором технологии коллективного взаимообучения является А. Г. Ривина.

В рамках технологии полного усвоения знаний построение учебного процесса направлено на то, чтобы подвести всех учащихся к единому, четко заданному уровню овладения знаниями и умениями. Основным понятием этой технологии служит определенный критерий полного усвоения, то есть планируемый результат обучения, который должен быть достигнут всеми учащимися. Этот критерий задается в определенном виде с помощью конкретных целей. И постановка этих целей должна быть доведена до уровня однозначного понимания учителем и учащимся планируемых показателей полного усвоения учебного содержания. Для этого категории целей формулируются через конкретные действия и операции, которые должны выполнять обучающиеся, чтобы подтвердить достижение планируемого результата. Авторами технологии полного усвоения знаний являются американские психологи Дж. Кэрролл, Б.Блум и их последователи. В нашей стране теоретическое обоснование этой технологии изложено в работах М.В. Кларина.

Модульное обучение – такая организация процесса обучения, при которой учебный предмет разбивается на ряд относительно самостоятельных модулей, по каждому из которых предусматривается обязательный контроль результатов деятельности обучаемых, и учащийся осваивает модуль за модулем. В модульном обучении (МО) интегрированы теоретико-практические наработки и обобщения проблемного обучения, принципов индивидуализации и дифференциации обучения. Особенности рефлексивного подхода во многом способствовали созданию основ МО, определения принципов и правил его построения, методов и форм его реализации. Наиболее полно основы модульного обучения разработаны и изложены в монографии П.Ю. Цявичене.

Следует отметить, что в настоящее время личностно-ориентированные технологии в образовании стали своеобразным знаменем современной школы. Личностно-ориентированные технологии обучения в общеобразовательной школе опираются на ряд основополагающих положений. В их числе можно выделить: -приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности ребенка как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе (ученик не становится, а изначально является субъектом познания); - учение как деятельность ученика, обеспечивающая познание, должно разворачиваться как процесс, описывать в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание; - основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Внедрение в практику работы учителя ОБЖ личностно-ориентированных технологий предполагает, что главный результат обучения заключается в преобразовании индивидуальной картины мира при ее взаимодействии с научной картины мира. Задача учителя ОБЖ при этом заключается в выявлении избирательности ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, мотивации его изучения, предпочтений к видам деятельности.

В личностно-ориентированном образовании предполагается особая позиция педагога, учитывающая требования современного ФГОС, предусматривающее содействие обучающимся в личностном развитии с обретением смысла познания. В процессе реализации технологий личностно-ориентированного обучения целесообразно создание благоприятных условий.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии играют важную роль на уроках ОБЖ, позволяя развивать личность обучающихся, раскрывать их возможности в условиях становления их самосознания и самореализации.

Список литературы:

1. Алиханова С.А. Личностно-ориентированное преподавание// Гуманитарные науки: новые технологии образования. Материалы XI Региональной научно-практической конференции 18-19 мая 2006 г. Махачкала, 2016.- С.77 -79.

2. Братченко С.Л. Гуманистические основы личностно ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура СевероЗапада России. - 1996. - № 1.- С. 91–99.
3. Бондаревская Е.В. Учителю о личностно-ориентированном образовании. – Ростов-на-Дону: «Ростиздат», 2016.- 172 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

*Губерт Александр
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Современное общество испытывает потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными индивидуальными качествами, способной, реализуя свои личностные запросы, решать и проблемы общества. Данный социальный заказ усиливает внимание к проблеме развития творческой активности учащихся, которая способствует становлению индивидуальности человека, его самовыражению, самореализации и успешной социализации.

В условиях смены образовательной парадигмы, введения требований новых образовательных стандартов общего образования выдвинула перед образовательными организациями проблему творческого развития личности школьников, формирование у них качеств, позволяющих эффективно раскрывать свой потенциал.

Необходимость решения этой проблемы и создания максимально благоприятных условий для обеспечения самоопределения личности, развития ее творческих способностей нашло отражение в различных государственных нормативных документах и развернутых правительственных проектах и конкурсах по поддержке талантливой молодежи и школьников (ФЗ РФ «Об образовании в РФ», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Указ Президента России «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи»).

Как отмечают исследователи, традиционный подход к организации деятельности школьников на уроках обществознания, предполагавший регламентированность содержания предмета, предписанную программу выполнения упражнений и строго заданную ориентацию учителя затрудняли развитие их творческих способностей. Вместе с тем, в рамках требований нового стандарта произошла переориентация образовательного процесса на воспитание творческой личности, подготовленной к эффективной жизнедеятельности в условиях современной социально-экономической ситуации. Однако, как показал анализ психолого-педагогической литературы, наука и практика еще не обладает основными методическими решениями, направленными на развитие творческих способностей школьников на уроках обществознания, интегративного проявления умственных способностей в соответствии с требованиями ФГОС.

Среди всего многообразия существующих научных идей и практических подходов к современной организации процесса обучения и воспитания школьников, недостаточно освещенным является аспект целенаправленного формирования творческих качеств личности школьников на уроках обществознания в условиях ФГОС. Ученые к причинам, мешающим развитию этих качеств учащихся, относят недостаток знаний о методах и формах их развития и формирования. Можно констатировать, что в современной школе пока еще не уделяется должное внимание разработке новых технологий и методов обучения школьников универсальным учебным действиям как основы развития их творческих качеств личности.

Таким образом, к настоящему времени сложилось *противоречие* между существующей потребностью в развитии творческих качеств личности школьников на уроках обществознания и недостаточной научной разработанностью ее педагогических оснований в условиях новых ФГОС. Данное противоречие делает *проблему* формирования креативных качеств у школьников достаточно *актуальной*. Понимание необходимости решения этой проблемы стало причиной выбора *темы* исследования.

Целью исследования является теоретическое обоснование возможностей развития творческих качеств личности школьников на уроках обществознания в условиях новых ФГОС.

Как показал анализ психолого-педагогической, методической литературы, обществознание способствует реализации потребности школьников в творческом самовыражении, пройденный путь в процессе его изучения подводит к осмыслению того, как люди должны вести себя на планете, чтобы сохранить ее и человечество, к осознанию личной значимости в современном мире. При развитии творческих качеств личности школьников на уроках обществознания немаловажное значение имеет выбор таких форм

организации работы на уроке, которые способствуют развитию в полной мере творческих способностей. Среди них можно выделить индивидуальную работу, работу в парах, работу в синектических группах. Последнее имеет наибольшее распространение в практике обучения в рамках ФГОС. Синектические группы представляют группы школьников, как людей разных «специальностей». На уроках обществознания школьники могут быть климатологами, геоморфологами, гляциологами, журналистами и режиссерами. Они встречаются с целью попытки творческих решений проблем путем неограниченной тренировки воображения и объединения несовместимых элементов. Синектическую группу с численностью 5-7 человек, часто учителя обществознания формируют по психологическим особенностям в зависимости от черт характера. Целью деятельности таких объединений является поиск творческого решения той или иной ситуации или проблемы.

Развитию творческих качеств личности школьников на уроках обществознания в условиях новых ФГОС способствует и методика ТРИЗ, позволяющая решать творческие задачи.

Большим потенциалом для развития творческих качеств личности школьников обладает проблемное обучение в преподавании обществознания. Согласно положениям дидактики проблемное обучение реализуется с помощью следующих методов: частично-поискового или эвристического, проблемного изложения, исследовательского. Как показал анализ передового педагогического опыта, в решении проблемы учащимися выделяются следующие этапы: осознание проблемы, вскрытие противоречия; формулирование гипотезы исходя из данных условий; доказательство гипотезы; общий вывод. Для решения проблемы учащиеся пользуются такими приёмами учебной деятельности, как нахождение разрыва в связях, выдвижение гипотезы, переформулировка требований вопроса, применение общего положения гипотезы к отдельным приёмам, установление комплекса причинно-следственных связей. Постепенное овладение учащимися этими приёмами ведёт к формированию умения решать проблемы.

В обучении обществознания используется несколько видов проблемных или творческих заданий.

Задания, проблемный характер которых обусловлен разрывом между ранее усвоенными знаниями и требованием задачи (или вопроса). Задания на установление многозначных причинно-следственных связей. Особенности объектов и процессов, изучаемых обществознанием обычно обусловлены комплексом причин и порождают комплекс следствий. Поэтому этот вид заданий наиболее широко распространен в обучении. Если при этом учащиеся должны самостоятельно отобрать и применить по-разному широкий круг знаний. В том числе и из других учебных предметов, задание приобретает проблемный характер. Задания, требующие понимания диалектических противоречий, умение оперировать ими. Особенность этих заданий состоит в том, что они требуют рассуждения по принципу «и то и другое одновременно» (а не одно вместо другого), т.е. нужно рекомендовать школьникам не отбрасывать ни одно из утверждений, попытаться обосновать оба.

Задания, в основе которых лежит научная гипотеза, например о происхождении вечной мерзлоты в истории человечества. Раскрывая эту гипотезу учащиеся высказывают свои суждения по ней, обосновывают ее научно-практическое значение.

Результаты обобщения педагогического опыта позволяют констатировать, что при планировании проблемного урока учитель обществознания тщательно продумывает вопросы и задания, так как чем больше факторов, которыми можно объяснить особенности объекта, явления, территории, тем выше исследовательский потенциал такого задания, как и его проблемность.

Таким образом, подытоживая сказанное, следует сказать, что для обеспечения развития творческих способностей учащихся в рамках ФГОС большим потенциалом обладает проблемное обучение, поскольку позволяет при решении затруднений, возникающих перед учащимися, формировать и универсальные учебные действия. В связи с этим, важно создать условия, при которых учащиеся могут открывать новые знания, овладевать новыми способами поиска информации, развивать проблемное мышление. При этом, особое значение необходимо придавать различным формам продуктивной деятельности учащихся и их самоорганизации в процессе обучения. Это изменяет и позицию учителя обществознания, который из преподавателя становится организатором и консультантом деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 352 с.
2. Блохин В.В. Исследовательская деятельность учащихся: от проблемного обучения к исследовательской работе// Преподавание истории в школе. - 2017. - № 3. - С. 3–7.
3. Развитие и диагностика способностей // Под ред. Дружинина В.Н., Шадрикова В.Д. - М.: наука, 1991. - 288 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Дербенева Полина
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Сегодня всё более очевидной становится необходимость подготовки выпускников к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Специфика современного мира состоит в том, что он меняется всё более быстрыми темпами. Поэтому в настоящее время важна не способность ученика усвоить подготовленный учителем материал, а умение самостоятельно добывать знания. Результатом обучения должны быть не просто конкретные знания, а умение находить самостоятельно добытым знаниям применение в повседневной жизни. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения поставил на первое место в качестве главных результатов образования формирование универсальных учебных действий.

Актуальной задачей образования становится обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного материала конкретных дисциплин. Внедрение ФГОС на основе системно-деятельностного подхода актуализировало необходимость применения интерактивных технологий в процессе обучения.

Значимость развития учащихся на основе УУД, а также применение соответствующих технологий в процессе преподавания находят отражение в нормативных документах (Федеральный государственный образовательный стандарт ОО и ООО, «Требования к условиям организации основных образовательных программ», п. 7.3, Федеральный закон «Об образовании в российской федерации» от 29.12.2012 №277 – ФЗ, Указ президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Сегодня, в условиях реализации требований новых ФГОС по формированию УУД учащихся мы возвращаемся к тому, о чем говорил ещё А. Г. Асмолов. Он дал описание основных видов универсальных учебных действий и путей их формирования с учетом возрастных особенностей обучающихся, представил основные типы заданий, которые направлены на развитие и оценку УУД. В работе П. Я. Гальперина представлены главные результаты экспериментальных исследований, которые легли в основу теории планомерно – поэтапного формирования умственных действий и понятий, к построению новых методов обучения в условиях формирования УУД. Теоретические основы применения интерактивных технологий в учебном процессе раскрывали в своих трудах ученые-дидакты: И.М. Богданова, А.А. Вербицкий, О.В. Козлова. В этих научных работах ученые подчеркивают эффективное влияние интерактивных технологий обучения на развитие активности и познавательного интереса обучающихся. Однако, несмотря на теоретическое и практическое значение представленных исследований, в настоящее время проблема формирования УУД посредством применения интерактивных технологий раскрыта фрагментарно и требует дополнительного исследования. Подтверждает этот факт то, что использование интерактивных технологий, не являясь новшеством в педагогике и имея множество достоинств, применяется в современных школах весьма ограничено.

Возникает **противоречие** между современными требованиями, предъявляемыми к образованию и реальной ситуацией, существующей в процессе преподавания истории и обществознания.

Цель исследования: теоретически обосновать эффективность формирования УУД через применение интерактивных технологий в процессе обучения истории и обществознанию

Задачи исследования:

- 1) Выявить сущностные особенности УУД обучающихся
- 2) Выделить и охарактеризовать интерактивные технологии, способствующие формированию УУД
- 3) Определить этапы эффективного формирования УУД через ИТ на уроках истории и обществознания.

Для решения поставленных задач были применены **теоретические** (анализ источниковой базы вопроса, систематизации подходов ученых к формированию УУД обучающихся посредством применения современных педагогических технологий в процессе преподавания истории и обществознания) и **эмпирические** (обобщение педагогического опыта учителей-практиков) методы педагогического исследования.

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта образования являются универсальные учебные действия (УУД), которые выступают инвариантной частью процесса образования и воспитания. Универсальные учебные действия (УУД) по ФГОС в широком значении — способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетенций, в том числе организацию усвоения (умения учиться). Данная способность обеспечивается тем, что УУД – это обобщенные способы действия, дающие учащимся возможности широкой ориентации в предметных областях, включая осознание целевой направленности образования.

Универсальные учебные действия в образовательном стандарте сгруппированы по трем направлениям:

Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, навыки моделирования, кодирования и декодирования информации, логические задачи.

Коммуникативные УУД включают умение слушать и вступать в диалог, учет позиции других людей, планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов и др.) обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Регулятивные УУД обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция).

От выбора технологии обучения зависит, будет ли выполнена цель. «Достижение поставленных целей невозможно, опираясь лишь на средства и методы иллюстративно-объяснительного обучения, ввиду чрезмерной активности учителя и массовой пассивности обучающихся на учебном занятии» [1, с. 288].

Перспективным направлением в педагогических технологиях на данном этапе, несомненно, являются интерактивные. Можно сформулировать определение интерактивной технологии обучения как обучение на основе совместного процесса познания, базирующегося на прямом взаимодействии с учебным окружением, в котором участники находят для себя область осваиваемого опыта (Кларин М.В.). К достоинствам ИТ можно отнести активизацию индивидуальных умственных процессов обучающихся, субъективизация обучающегося, высокий показатель понимания информации и т.д. Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов. На основе анализа среди них можно выделить наиболее распространенные.

Таблица 1 «Характеристика и роль ИТ в формировании УУД»

Технология	Характеристика	Формируемые УУД
Проект	Способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом	Познавательные: способность к самостоятельному приобретению знаний, умение поставить проблему и выбрать подходящую стратегию решения. Регулятивные: умение самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей. Коммуникативные: умение ясно изложить работу, аргументировать результат, отвечать на вопросы.
Ролевая игра	Активная форма учебного занятия, в ходе которого, в условиях воображаемой ситуации моделируется определённое событие прошлого, и предполагается решение предметно-практических задач участниками, исполняющими определённые роли	Познавательные: способность к самостоятельному приобретению знаний, умение искать и анализировать информацию. Регулятивные: умение самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать имеющиеся ресурсы для достижения целей. Коммуникативные: умение аргументировано представлять свою точку

		зрения, задавать вопросы, навыки командной работы.
Дискуссия	Открытое взаимодействие, активно вовлекающее учащихся в обмен мнениями, идеями и соображениями о способах разрешения какой-либо проблемы	Познавательные: способность применять полученные знания в ходе диалога, определять стратегию решения поставленной на уроке проблемы исходя из своего опыта. Регулятивные: умение логически встраивать имеющиеся знания в условия решения задачи Коммуникативные: планирование и реализация сотрудничества, навык построения содержательной аргументированной речи, умение вступать в спор.

Согласно концепции, процесс формирования УУД условно можно разделить на четыре этапа (на основе разработок Морозовой М.И., Штерн В.В. и Киселевой С.А.):

1. Первый этап - выполнение учебного действия, содержащего метапредметный способ на основе образца. На этом этапе ученик не готов самостоятельно определить существенные и несущественные стороны решения поставленной задачи, многократное выполнение тех или иных действий по заданному образцу позволит разрешать подобную проблему по тем же аспектам и близким признакам в рамках предметной области. Учитель сам ставит цель, осуществляет планирование и определение этапов урока, объясняет назначение конкретных заданий, которые учащимся предстоит выполнять самостоятельно. На данном этапе целесообразно использование такой ИТ как проект, так как его разработка возможна с применением образца и направлена на формирование навыка постановки проблемы.

2. Второй этап - выполнение учебного действия, построенного на метапредметном способе с помощью подводящих вопросов учителя. Педагог уже не задает образец выполнения, но помогает учащимся двигаться от одного этапа метапредметного способа к другому, задавая подводящие вопросы: «зачем мы это делаем?», «что получим в результате?» «что именно нам нужно сделать?» и так далее. Постепенно происходит осознание назначения этапов решения проблемы. На втором этапе формирования УУД наряду с проектной деятельностью может активно применяться дискуссия. Она позволяет в ходе диалога определить стратегию решения поставленной на уроке проблемы.

3. Третий этап – применение известного способа действия при выполнении учебной задачи. На этом этапе ученик ориентируется на назначение и существенные аспекты способа действия. Он учится видеть в конкретном задании общие закономерности осуществления способа, которые не зависят от предметного содержания и предмета вообще. Ученик также знает и может сознательно выполнить определенную последовательность действий, приводящую к нужному результату, может описать эту последовательность словами, не опираясь на конкретный предметный материал. На третьем этапе учащимся передается еще и этап планирования порядка действий в соответствии с целью, поставленной учителем на урок. Для этого этапа логичным является использование исторических ролевых игр. Данная ИТ предполагает высокую степень самостоятельности учащихся как в процессе подготовки, так и во время проведения игры.

4. Четвертый этап – применение способа в контексте учебной деятельности. Ученик уже готов сознательно выбирать и применять тот или иной способ, ориентируясь на цель и условия учебной деятельности, этап ее реализации. Ученик также выстраивает саму деятельность, поскольку владеет представлениями о ее структуре и имеет опыт самостоятельного построения отдельных этапов деятельности. То есть на этапе применения УУД учащийся может самостоятельно выбрать оптимальный для данных условий способ достижения цели из тех, что ему известны. На четвертом этапе учитель создает проблемную ситуацию, а учащиеся самостоятельно определяют на ее основе цель, порядок действий и осуществляют все следующие этапы учебной деятельности по решению проблемной ситуации. На данном этапе педагог может использовать все виды ИТ.

На основе анализа и обобщения опыта учителей-практиков можно заключить, что следование представленному алгоритму позволяет успешно формировать УУД у обучающихся вне зависимости от специфики осваиваемой предметной области.

Таким образом, в условиях реализации современных образовательных стандартов применение интерактивных технологий можно считать эффективным способом формирования всех видов УУД у школьников, что позволяет считать поставленную цель исследования достигнутой.

Список литературы:

1. Алентьева, Т. В. «Минное поле» истории. К вопросу о формировании гражданской позиции на исторических уроках / Т. В. Алентьева // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34).
2. Дудина, М.Н. Необходимость и возможность перехода от традиционной методики к инновационной в преподавании истории в школе / М.Н. Дудина // Историко-педагогические чтения. – 2012. – №20
3. Лаптева, Ю.А. Интерактивные технологии обучения как средство развития универсальных учебных действий обучающихся / Ю.А. Лаптева // Лучшая студенческая статья. Сборник статей победителей V международного научно-практического конкурса. - Пенза, 2017.

ТВОРЧЕСТВО КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМАЯ ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Палей Алла Александровна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Курмалиева Зарема Хасамбиевна, к.э.н.,
доцент кафедры экономики и финансов
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Неотъемлемым компонентом личности современного педагога является творчество. Творчество педагога проявляется в различных аспектах. Обозначим два из них. Во-первых, творчество проявляется в отношении педагога к своему предмету, к подаче учебного материала, к выбору методов и средств обучения и воспитания. Творческое решение построения занятия и отбора содержания материала, создание нетрадиционного по форме занятия обеспечивает эффективность занятия и усвоение детьми необходимых знаний, умений, формирование навыков, а также стимулирует активность учащихся, вызывает у них познавательный интерес. Во-вторых, творчество проявляется в индивидуальном подходе к неповторимым и уникальным обучающимся: одаренным, средним и ученикам с особыми потребностями. В этой связи педагогическая деятельность по своей сути не может носить чисто репродуктивный характер.

Парадоксальность состоит в том, что до сих пор нет четких трактовок понятий «творчество» и «творческие способности» и представляет собой отдельную теоретическую проблему. Разные авторы вкладывают свой смысл и называют разные критерии, отличающие творческий процесс от нетворческого. Ещё в 60-х гг. было описано более 60 определений креативности. Они были проанализированы и разделены на 6 типов: гештальтистские (описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего), инновационные (ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта), эстетические или экспрессивные (делающие упор на самовыражении творца), психоаналитические или динамические (описывающие креативность в терминах взаимоотношения Оно, Я и Сверх-Я), проблемные (определяющие креативность через ряд процессов решения задач), в шестой тип вошли определения, не попавшие ни в один из перечисленных выше, разные, в том числе весьма расплывчатые (например, «добавление к запасу общечеловеческих знаний»). Можно говорить о творчестве как о свойстве всей материи или только человека. В первом случае понимание природы творчества связано с широкими представлениями о законах, управляющих вселенной, с идеей об общей эволюции природы и т.п. П.К. Энгельмейкер [1] видит в творчестве человека одну из фаз развития жизни и эта фаза продолжает собой творчество природы. М. А. Блох ставит творчество в основу эволюции мира, которая, по его мнению, начинается с химических элементов и заканчивается в душе гения [2]. Таким образом, творчество свойственно и неживой природе, и живой - до возникновения человека, человеку и обществу.

Другой взгляд на творчество обозначает его как специфическую особенность человеческой жизнедеятельности, как то, что отличает человека от особей любого вида животных. В более узком смысле творчество — это особая профессиональная деятельность в так называемых творческих профессиях (наука, искусство, литература и др.). В этом случае творчество становится присуще

небольшим группам людей, которые и создают новые способы деятельности, поведения и т. п.

И, наконец, в самом узком смысле творчество - это деятельность отдельных мыслителей, вносящих максимальный, новый и оригинальный вклад в развитие той или иной сферы деятельности, сопоставимый по своим результатам со вкладом больших групп представителей тех же профессий. В структуре творчества следует выделить два его аспекта: потенциальное творчество, креативность и сам процесс творчества, его продуктивность. Под креативностью обычно понимают общую способность к творчеству, характеризующую личность в целом и проявляющуюся в различных сферах активности. В широком значении слова креативность - это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем, способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации, способность отказаться от стереотипных способов мышления.

Анализ современной педагогической литературы позволяет обобщить цели, стоящие перед современной высшей школой:

1) студентов необходимо готовить с первых дней обучения как к будущей профессиональной деятельности, так и к жизни в обществе в целом;

2) сформировать потребность в постоянной самообразовательной деятельности, без которой невозможен профессиональный рост;

3) поощрять и стимулировать развитие самостоятельности как необходимого профессионального качества;

4) начиная с первых дней обучения в университете формировать творческую личность, способную отбросить старые шаблоны и занять собственную нишу в творчестве;

5) формировать в будущем у специалиста как носителя социальных и нравственных ценностей убежденность в том, что он благодаря этой сложившейся системе ценностей способен моделировать свою профессиональную деятельность;

6) на основе моральных категорий необходимо формировать способность и готовность к постоянному самосовершенствованию.

Как справедливо отмечает М.М. Поташник, «цели необходимо ставить с опережением, т. е. прогнозировать на будущее» [1].

К данным стратегиям, способствующим развитию творческих способностей будущих учителей, мы относим:

1) создание в университете образовательной творческой среды, способствующей максимальному раскрытию личности студента;

2) способствовать рефлексивному отношению обучающихся к себе и принятию программы собственного саморазвития и самоутверждения;

3) полное и углубленное погружение каждого обучающегося в учебную деятельность, заинтересованность в построении перспектив дальнейшего развития;

4) формирование опыта активной самообразовательной деятельности.

Реализация этих стратегий во многом зависит от процесса формирования готовности будущих учителей к внедрению современных творческих педагогических технологий. Для того чтобы педагогические кадры были готовы к профессиональной деятельности, необходимо как можно скорее ознакомить будущих специалистов с особенностями реальной педагогической деятельности в целом, а также с современными требованиями к образовательному процессу развивающейся современной школы.

Таким образом, повышение их готовности как профессиональной деятельности в целом и внедрение личностно-ориентированных технологий развития творческого мышления школьников мы рассматриваем как одно из приоритетных направлений профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Первоочередной задачей современного вуза является развитие творческого опыта, который должен быть реализован через реализацию нескольких курсов: проектирование, планирование, специальный подбор креативных технологий, максимально способствующих развитию творческих способностей студента. качества.

Таким образом, только творческая педагогическая технология является алгоритмом деятельности, процессом творческой деятельности учителя и ученика. В само понятие творческой деятельности мы вкладываем индивидуальные способности и способности, уровень подготовленности к творчеству, самооценку, активное самосознание в социальной и духовной культуре, определяющую выбор целей, отбор материала, способов творческой деятельности. взаимодействие в процессе реализации креативных технологий.

Список литературы:

1. Энгельмейер П.К. Теория творчества. Спб.: Образование. 1910.
2. Профессора РГПУ им. А.И.Герцена в XX веке. СПб., 2000. С.46-47.
3. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
4. Поташник М.М.Исчерпаемый ресурс // Народное образование.2 020. №. 2(1479) <https://cyberleninka.ru/article/n/ischerpaemyy-resurs>
5. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика,1990. – 144 с.

ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

Авдьян Р.А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Нещеретова Т.Т., к. филол. н., доц.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Тема нашего исследования – мультикультурализм в современной Германии. Мультикультурализм является важным аспектом в политике Германии, однако из-за большого наплыва беженцев страна сталкивается с рядом проблем.

Актуальность исследования определяется необходимостью комплексного исследования политики Германии последних лет.

Цель исследования – определить место мультикультурализма в современной Германии и к чему привела данная политика.

Задачи исследования:

1. Определить какие цели преследует политика мультикультурализма в Германии.
2. Определить проблемы, с которыми столкнулась Германия в последние годы.

Методы исследования. В ходе работы были использованы описательно-аналитический и сравнительно-сопоставительный методы.

Материалом исследования послужили данные СМИ.

В настоящее время особенно остро стоит вопрос о мультикультурализме. Данное направление в политике подразумевает теорию, практику и политику неконфликтного сосуществования в одном жизненном пространстве множества разнородных культурных групп. [1]

Население Германии содержит в себе около 13% иностранных граждан. По данным переписи населения 2020 года (Statista 2021), представителями самой крупной иностранной диаспоры являются турки, их насчитывается чуть менее полтора миллиона. Из-за расхождений в менталитете, религии, турки в своём большинстве разговаривают на родном языке и отдают предпочтение собственным музыке и СМИ. Следующей по численности группой иностранных жителей Германии являются выходцы из европейских стран (поляки — 867 тыс., румыны — 799 тыс., итальянцы — 648 тыс.) и беженцы из Сирии (818 тыс.) и Афганистана (272 тыс.). Из них более миллиона появились в стране из-за кризиса беженцев в 2015 году. Тогда бывший канцлер Германии, Ангела Меркель, выбрала политику мультикультурализма, интегрирования беженцев в немецкое общество. Предполагалось, что они поднимут стране демографию и поддержат рынок труда, однако в реальности Германия столкнулась с рядом проблем, таких как высокий уровень преступности, дискомфорт со стороны немцев и огромные траты на попытки интегрирования мигрантов. В 2019 году Ангела Меркель заявила, что попытки построить систематизированное мультикультурное общество провалились. [2]

Как показали результаты исследования, сегодня Германия сталкивается с аналогичной проблемой. В 2022 году около 250000 иностранцев подали прошения о предоставлении убежища, в основном из Сирии и Афганистана. Если учесть более миллиона украинцев, бежавших в ФРГ, то в прошлом году было принято больше людей, чем при кризисе беженцев. Ситуация во многом повторяется: все так же не хватает мест в детских садах и школах, жилья, языковых курсов и быстрой интеграции в рынок труда.

Список литературы:

1. Кирабаев, Н.С. Культурная идентичность, плюрализм и глобализация в современном философском дискурсе //Культурная идентичность и глобализация Доклады и выступления 5-й международной философский симпозиум «Диалог цивилизаций Восток-Запад». М. 2002. С.15–20.
2. <https://www.theguardian.com/world/2010/oct/17/angela-merkel-germany-multiculturalism-failures> (Дата обращения - 29.04.2023)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Авелян К. Ш.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Бричева М.М., к.ф.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена повышенным интересом к проблеме заимствований в научном сообществе, необходимостью изучения процесса заимствования слов из одного языка в другой, как одного из важнейших способов пополнения словарного состава, а также тесным контактом регионов США с латиноамериканской культурой.

Целью работы является исследование лексическо-семантических и лингвокультурологических особенностей испанских заимствований, функционирующих в современном английском языке.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих *задач*:

1. Уточнение понятий «заимствование» и «испанизмов», выявление их характерных признаков.
2. Изучение процесса заимствования испанской лексики в английский язык, определение места и роли испанских заимствований в лексическом составе современного английского языка.
3. Выявление лексическо-семантических и лингвокультурологических особенностей заимствований из испанского языка.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие *методы*:

- метод сплошной выборки;
- метод этимологического анализа;
- метод анализа словарных дефиниций;
- элементы количественного подсчета.

Диапазон и разнообразие словарного запаса английского языка в полной мере является отражением яркой политической и культурной истории англоговорящих народов на протяжении веков.

Под испанским заимствованием или испанизмом мы понимаем элемент лексики, заимствованный в английский язык непосредственно из испанского, вне зависимости от его происхождения. Рассматривая испанские заимствования, можно увидеть, что некоторые слова, этимологической основой которых является непосредственно испанский, первоначально восходят к другим языкам, например, таким как арабский, французский и индейские языки Нового Света.

Первые появления испанских заимствований датируется XV веком. Количество заимствований непосредственно из испанского языка в среднеанглийский период относительно невелико [4, с. 365]. Увеличение числа испанских заимствований было отмечено после 1550 года и продолжалось вплоть до середины XVII века. Для того чтобы понять причину внезапного увеличения числа испанских заимствований, необходимо внимательно взглянуть на политическую ситуацию в Европе XVI века [5, с. 366]. В 1492 году Христофор Колумб открыл Америку, а уже к середине XVI века европейские языки стали пополняться испанскими заимствованиями в различных областях. Это можно объяснить тем, что в XVI веке Испания стала одной из сильнейших европейских держав, находящейся в конфликте с формирующейся Британской империей. В XVI -

XVII вв. англичане вели с испанцами упорную борьбу за господство на море, которая закончилась победой Англии. Испанский язык оказал свое первое влияние на английский именно благодаря культурным обменам и тесными политическими и торговыми отношениями между Испанией и Англией.

По вышеперечисленным причинам, в период с 1618 года по 1808 г. в европейские языки пришли слова, относящиеся к:

– культуре и быту испаноязычного населения, например: *corrida*, *guachara*, *habanera*, *mariachi*, *paso doble*, *rodeo*;

– военно-морской тематике, например: *garrote*, *incommunicado*, *galleon*, *vigilante*, *contraband*, *buoy*, *stevedore* [3, с. 125].

Анализ фактического материала (289 лексических единиц-испанизмов) позволил выделить основные лексико-тематические группы (ЛТГ). К самым многочисленным ЛТГ относятся: 1) «Пища», включающая названия продуктов, блюд, алкогольных напитков и т.д. (*enchilada* – энчилада – мексиканское блюдо, состоящее из тортильи, начиненной мясом и политое острым соусом); 2) «Животные». Она включает названия млекопитающих, птиц, морских обитателей, насекомых и т.д. (*burro* – осёл); 3) «Растения» (*saguaro* – сагуаро – кактус)

Таким образом, заимствование слов является исторически необходимым процессом развития языка. Поскольку заимствование считается одним из основных способов пополнения словарного состава, необходимо изучать данный процесс.

Список литературы:

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
2. Секирин, В.П. Заимствования в английском языке / В.П. Секирин. - Москва, 1964. – 152 с.
3. Durkin P. Borrowed Words: A History of Loanwords in English. – Oxford: Oxford University Press, – 2014. – 491 p.
4. González F.R. Spanish contribution to American English word stock: An overview. *American Speech*, 2000. – № 75 (3). – P. 292-295.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ-ТОПОНИМЫ КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Акименко А.А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Островская Т.А., д.филол.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность темы исследования обусловлена направленностью современных лингвистических исследований на изучение культурного фактора в языке. Топоним как компонент фразеологической единицы является интересным объектом исследования для лингвистов: будучи одной из универсалий культуры и особым языковым знаком, он выполняет функцию хранения традиций, истории и культуры народа. Интерес к прецедентным именам обусловлен в первую очередь повышенным вниманием к вопросам взаимодействия языков и культур, процессу межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Объектом данного исследования являются фразеологические единицы современного английского языка.

Предметом исследования являются лингвокультурные особенности английских фразеологических единиц с компонентом-топонимом.

Проблема национально-культурного компонента значения топонима помогает выявить особенности фразеологической картины мира этносов, поэтому **цель** данного исследования мы

видим в выявлении лингвокультурологических особенностей английских фразеологических единиц с топонимическим компонентом.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- 1) дать общую характеристику фразеологическим единицам, определив их сущность и характерные особенности и рассмотрев различные подходы к их классификации;
- 2) раскрыть особенности лингвокультурологического аспекта изучения фразеологических единиц;
- 3) дать общую характеристику топонимов и изучить их классификацию;
- 4) изучить лингвокультурологический потенциал топонимических фразеологизмов.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- описательный метод;
- метод сплошной выборки;
- метод лингвокультурологического анализа;
- статистический метод;
- лексико-семантический анализ;
- сравнительно-сопоставительный метод.

Материалом исследования послужили 109 фразеологических единиц с компонентом-топонимом, отобранные методом сплошной выборки из следующих словарей: Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь; Шитова, Л. Ф. Carry Coals to Newcastle : 350 Geographical Idioms and More; Cambridge International Dictionary of Idioms и Ammer, Ch. The American Heritage Dictionary of Idioms.

Теоретической базой данного исследования послужили работы таких отечественных и зарубежных ученых, как: Е.Ф. Арсентьева (2009), В.В. Виноградов (1972), Л.Н. Давлеткулова (2014), В.П. Жуков (2006), В.В. Катермина (1998), К.И. Кропачева (2013), А.В. Кунин (2005), Л.П. Смит (1959), А.В. Суперанская (2007), Н.М. Шанский (2015) и др.

Фразеология своему возникновению как лингвистической науки обязана академику Виктору Владимировичу Виноградову. Именно он стал первым использовать термин «фразеологическая единица», подразумевая «устойчивые, лексически неделимые обороты, значения которых мотивированы значениями составляющих их слов, но не выводятся непосредственно из них, а возникают на основе образного переосмысления» [1, с. 47].

Топоним – имя собственное, обозначающее собственное название местности, региона, населенного пункта, объекта рельефа, любой части поверхности Земли, то есть географическое название. В составе фразеологической единицы топоним является одним из важнейших средств выявления тех национально-культурных особенностей, которые позволяют смоделировать портрет нации, представить ее историю, культуру, природные условия, быт, обычаи, способы мышления народа-носителя языка.

В ходе рассмотрения практического материала мы опирались на классификацию, предложенную Александрой Васильевной Суперанской, которая предполагает деление топонимов на пять групп: гидронимы (названия водных объектов), оронимы (названия форм рельефа), хоронимы (названия стран, областей, районов), ойконимы (названия городов, сельских поселений) и урбанонимы (названия внутригородских объектов, в том числе зданий) [3, с. 187].

Для проведения лингвокультурного и статистического анализа нами было выделено две группы ФЕ: фразеологизмы, включающие «свои» топонимы (географический объект англоязычного лингвокультурного ареала: Великобритании и США) и фразеологизмы с «чужими» топонимами (географические объекты за пределами области функционирования английского языка).

Среди топонимов-хоронимов Великобритании были выделены следующие группы: номинации частей Соединенного Королевства, номинации графств и номинации городских округов и районов города (например, *as valiant as an Essex lion* – боязливый, робкий, храбрый, как эссекский лев; *old as Aldgate* – очень старый, старый как мир, древний).

В группу топонимов-хоронимов США входят ФЕ: с компонентом-названием страны, с компонентом-названием штатов и с компонентом-названием округа или района города (*from Missouri* – сомневающийся, с подозрением относящийся ко всему; *to talk United States* – говорить с американским акцентом).

Фразеологические единицы с топонимом-ойконимом, как правило, включают в себя название города или название сельского поселения, деревни (*to run away to Gretna Green* (брит. деревня) – убежать, чтобы тайно обвенчаться; *to carry one's coal round by Richmond to sell at Barnard Castle* (амер. город) – не говорить о чем-то прямо).

Компоненты-гидронимы являются номинациями: рек (*to go up / down the Swanee* (амер.) – терпеть крах, неудачу) и канала (*Channel fever* (брит.) – «тоска по Родине», имеется в виду The English Channel).

Фразеологические единицы с компонентом-оронимом представлены только в британской фразеологии. Они номинируют лес и возвышенность (*to go to dig at Malvern Hill* – быть под каблуком).

Фразеологизмы с компонентами-урбанонимами представлены в британской и в американской фразеологии. Топонимы-урбанонимы, входящие в структуру этих ФЕ, являются номинациями: общественных учреждений – домов, тюрем, улиц, артефактов культуры и мостов (например, *It's Bedlam* (брит.) – неразбериха, хаос, *Bedlam* – название сумасшедшего дома); *to kiss the Blarney stone* (брит.) – быть льстецом, *Blarney stone* – камень, вмонтированный в стену замка Бларни; *to sell the Brooklyn Bridge* (амер.) – обмануть, одурачить).

Далее рассмотрим фразеологизмы, в структуру которых входит «чужой» топоним. Эти фразеологизмы мы разделили на четыре группы:

- ФЕ с топонимом, в основе которых лежит античная мифология (мифотопонимы) (*to cross the Styx* – умирать (Styx – название мифической реки, разделяющей царство живых и царство мертвых);

- ФЕ, источником происхождения которых является Библия (топонимы-библейзмы) (*to be at ease in Zion* – блаженствовать в обетованной земле);

- ФЕ, в состав которых входят топонимы, номинирующие географические объекты, связанные с теми или иными историческими событиями (топонимы-историзмы) (*to meet one's Waterloo* – быть разгромленным, *Waterloo* – деревня, под которой потерпела поражение французская армия от русской армии);

- ФЕ с топонимами других, не англоязычных, стран (*from China to Peru* – от одного конца земли к другому).

Анализ фразеологических единиц показал, что в топонимической фразеологии шире всего представлены фразеологизмы, в структуру которых входит топоним-ойконим. На втором месте по частотности употребления – фразеологические единицы с топонимами-хоронимами. Остальные группы топонимических фразеологизмов представлены небольшим количеством единиц.

Дальнейшее исследование топонимических ФЕ представляется перспективным в русле анализа английских топонимов как прецедентных имен, которые являются особой группой имен собственных с широким денотатом. Исследование топонимических прецедентных имен позволит сформировать наиболее полную картину лингвокультурной специфики топонимов.

Список литературы:

1. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография: избранные труды. - М.: Наука, 2017. - 312 с.
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Русский язык, 1984. - 944 с.
3. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 368 с.
4. Шитова Л. Ф. Carry Coals to Newcastle: 350 Geographical Idioms and More. - СПб.: Антология, 2012. - 96 с.
5. Ammer Ch. The American Heritage Dictionary of Idioms. 2nd Edition. - Boston and New York: Houghton Mifflin Harcourt, 1992. - 920 p.

6. Cambridge International Dictionary of Idioms. - Cambridge: Cambridge University, 1998. - 587 p.
7. Siefring J. Oxford Dictionary of Idioms. 2nd Edition. - New York: Oxford University Press, 2004. - 352 p.

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Акопян С.Т.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель: Хачмафова З.Р., док.филол.н., проф.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность данного исследования обусловлена проблематикой формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся средней школы. Изучение пословиц и поговорок дает учащимся дополнительные страноведческие знания, а также способствует развитию речевых, слух произносительных и письменных навыков. Обучение иностранному языку не может происходить без приобщения к культуре народа, язык которого изучается учащимися.

Согласно Е.Н. Сололовой понятие «лингвострановедческая компетенция» можно дефинировать как «компетенцию, которая основана на познании норм речевого и неречевого поведения в конкретных условиях, на овладении знаниями о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка и на умениях реализовывать свое речевое поведение согласно этим знаниям». [3]. По мнению И.Л. Бим, «лингвострановедческий подход, с одной стороны, создает прочную систему навыков и умений по практическому применению языка как средства межчеловеческого и межкультурного общения, с другой стороны – школьники приобретают обширные “культуроведческие знания” [1]. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров утверждают, что все уровни языка «культурноносны», то есть имеют страноведческий план, поэтому изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком [2]

Лингвострановедческая компетенция является компонентом коммуникативной компетенции. Без формирования лингвострановедческой компетенции нельзя говорить о формировании коммуникативной, под которой понимается способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни [3]. Это определяет важность и актуальность вопросов, связанных с формированием данной компетенции в обучении иностранному языку в средней школе.

Была определена основная цель исследования - разработка методики эффективного применения лингвострановедческого подхода в обучении немецкому языку на среднем этапе.

Объектом исследования является процесс формирования лингвострановедческой компетенции при обучении немецкому языку в средней школе.

Предметом исследования являются методы и приёмы использования пословиц и поговорок при формировании лингвострановедческой компетенции на среднем этапе обучения немецкому языку.

В соответствии с вышеизложенной целью в работе были поставлены следующие задачи:

- Конкретизировать сущность понятий "лингвострановедческая компетенция", пословицы, поговорки;
- Теоретически обосновать значимость пословиц и поговорок при формировании лингвострановедческой компетенции в процессе обучения немецкому языку в средней школе
- Определить критерии отбора и разработать комплекс упражнений для формирования лингвострановедческой компетенции при обучении немецкому языку в средней школе

Для решения поставленных задач в исследовании использовались следующие методы:

- анализ и обобщение научно-методической литературы по теме исследования
- метод сплошной выборки
- обобщение опыта ведущих педагогов и методистов

Источниками исследования послужили пословицы и поговорки, извлеченные методом сплошной выборки из такого учебного пособия как “400 немецких рифмованных пословиц и поговорок”, Петлеваный Г.П., 1980.; словаря “Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок”, Цвиллинг М.Я., 1984.; также были использованы данные сети Интернет [grammade.ru].

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные концепции отечественных методистов, изложенные в трудах по лингводидактике, методике преподавания немецкого языка как иностранного, лингвокультурологии (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.В. Макарова, Т.И. Скрипникова и др.).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут углубить понимание важности внедрения и эффективного использования лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку, а также послужить методологической основой для других подобных исследований.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в практике преподавании немецкого языка в средней школе для формирования лингвострановедческой компетенции, при преподавании вузовских курсов "Лексикология", "Практический курс первого/второго иностранного языка", "Введение в теорию межкультурной коммуникации".

Проанализировав научную, методическую и педагогическую литературу, выявлено, что использование материалов, связанных со страноведением, делает уроки более коммуникативными, развивает творческий потенциал учащихся и увеличивает их заинтересованность в языке. При анализе лингвострановедческого подхода к обучению немецкому языку на среднем этапе было установлено, что он способствует более активной деятельности учащихся, повышает их заинтересованность в предмете и обучении, а также стимулирует поиск дополнительной информации. Такой подход также развивает у учащихся страноведческую компетенцию и аналитический подход к изучению иностранной культуры в связи с культурой своей страны.

В ходе практической части исследования был разработан комплекс упражнений, основанный на лингвострановедческих реалиях, который направлен на развитие иноязычных навыков учащихся. Использование лингвострановедческих элементов, пословиц и поговорок, в частности, является эффективным способом стимулирования развития языковых навыков.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1988. - 256 с
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеведческих тактик и сапиентемы. - М.: Индрик, 2005. - 1040 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ДОБРО/GOOD/ GOWYLYK» И «ЗЛО/EVIL/ ERBETLIK» В РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И ТУРКМЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*Балтабаева Д.Т.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.
Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Центральное место в языковой картине мира, пожалуй, любого народа занимают концепты, связанные с морально-нравственными оценками человека. Это прежде всего такие концепты, как «Истина», «Ложь», «Добро», «Зло», «Бог», «Свобода», «Судьба». При этом оцениваются те явления, которые актуальны для индивида, группы или человечества в целом. В рамках концептуальных полей отдельные концепты могут образовывать различные группы, в том числе и оппозиции, когда два различных концепта, «связанны таким образом, что нельзя представить один, не представив другой» [1].

Таким образом, концептуальные оппозиции – это такие объединения концептов, которые построены на антонимичности наиболее общего и частных содержательных признаков и средств их выражения (при обязательном наличии общего семантического компонента), например: «Свой – Чужой», «Жизнь – Смерть», «Свет – Тьма», «Правда – Ложь» и так далее. В число основных объединений этического наполнения входит и концептуальная оппозиция «Добро – Зло», которая, обладает спецификой содержания и структуры, будучи описанной в фольклорных текстах, в том числе и в пословицах.

Таким образом, концепты «Добро» и «Зло» являются одними из базовых. «Добро» и «зло» рассматриваются как наиболее общие понятия морали, предельные полярные характеристики человеческого мира. Актуальность темы исследования определяется недостаточной изученностью лингвокультурной специфики оязыковления концептов «добро/good/ gowylyk» и «зло/evil/ erbetlik» в английском, русском и туркменском языках.

Целью данной работы является исследование способов реализации концептов «добро/good/ gowylyk» и «зло/evil/ erbetlik» в русской, английской и туркменской лингвокультурах. Данная цель определяет следующие задачи исследования:

- рассмотреть концепт как основное понятие когнитивной лингвистики;
- перечислить базовые понятия лингвокультурологии;
- проанализировать лингвокультурные концепты «добро/good/ gowylyk» и «зло/evil/ erbetlik» как предмет лингвистического исследования;
- провести анализ концептов «добро/good/gowylyk» и «зло/evil/erbetlik» в английской, русской и туркменской картинах мира.

Объектом исследования являются единицы, представляющие концепты «добро/good/ gowylyk» и «зло/evil/ erbetlik» в русском, английском и туркменском дискурсах.

Предметом исследования являются лингвокультурные особенности представления концептов «добро/good/gowylyk» и «зло/evil/erbetlik» в русском, английском и туркменском дискурсах.

Теоретическую основу данного исследования составили исследования по лингвистике отечественных и зарубежных авторов: Н.Ф. Алефиренко, Е.С. Кубряковой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, А. Вежицкой, Д.С. Лихачева, Ю.С. Степанова, С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина, А.П. Бабушкина, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.Н. Телия и других.

В работе были использованы следующие методы исследования: концептуальный анализ, метод анализа семантической структуры, метод контекстуального и когнитивного анализа.

Необходимо отметить, что на формирование пословичного фонда как английского, так и русского языка оказали влияние заимствования из других языков, и прежде всего из латинского и греческого, которые могли войти как в английский, так и в русский языки, часто через посредство других языков. Приведем английскую пословицу “*of two evils choose the least*” и ее русский эквивалент «*из двух зол выбирай наименьшее*». Обе они восходят к латинскому изречению “*duobus malis minimum eligendum*”.

Нельзя не отметить, что по своему происхождению английские и русские пословицы связаны с различными социальными группами, в английских пословицах прослеживается мировосприятие человека, который занимает определенное положение в обществе и дорожит своей репутацией. А русские пословицы рождаются в народной среде, отражают ум, смекалку и национально-специфические черты жизни людей разных сословий. В связи с этим английские пословицы часто нейтральны по социальным характеристикам, носят более абстрактный характер, содержат более абстрактную лексику, хотя им нередко присущи и элементы образности, оценочности и экспрессии.

Одним из источников происхождения таких единиц является текст Библии, которая распространяла общие моральные ценности на всех христиан. Приведем английскую поговорку: “*Hell is paved with good intentions*” и ее вариант “*The road (way) to hell is paved with good intentions*”, соответствующий русскому эквиваленту: «Благими намерениями дорога в ад вымощена». При сходстве синтаксической структуры обеих поговорок (страдательная синтаксическая конструкция) эти поговорки отличаются лишь порядком слов, так как в английском языке порядок слов строго фиксированный, а в русском – довольно свободный.

Структурно-семантический сопоставительный анализ поговорок английского и русского языка, связанных с осмыслением таких философских категорий мышления и этики, как добро и зло, которые лежат в основе моральных принципов и ценностей, показал значительное сходство национального мышления обоих народов. Сходство английских и русских поговорок данной семантической группы преобладает над их различием. Сходство их значений обусловлено, с одной стороны, общими источниками происхождения, обращением к тексту Библии, переводом латинских и греческих изречений, возможно, через языки-посредники, а с другой стороны, общностью негативного отношения к злу и признания добра как высшей моральной ценности.

Формирование рассматриваемых концептов в любой культуре тесно связано с религиозной ориентированностью народа. Традиционной туркменской религией является мусульманство, а для русского миропонимания послужило христианство, которое принесло с собой более высокую духовность, обратив внимание на значение субъективного внутреннего мира личности. Большинство туркменских фразеологизмов, связаны с религией. Например: «*fiziki, dilden we ruhy taýdan mukaddesdir*» («физически, словесно и душевно священные»); «*Таһрипуһ аһу биле*» («с божьим умом»); «*gara we ak dil*» («черно-белый язык») /злые языки/; «*indiki dünýä iber*» («отправить на тот свет») и др. О добрых и честных людях туркмены говорят: «*hudaý ýaly bolmak*» («существо как Бог»), русскими эквивалентами служат фразеологизмы: «*Божья коровка*» (тихий, безобидный, не умеющий постоять за себя человек), «*ангел доброты*». С религиозной точки зрения, хорошие дела оцениваются туркменами как «*gowu*» (благо, добро) и плохие дела – как «*günä*» (грех), «*erbetlik*» (зло, вред, бедствие).

Как показывает анализ фактического материала, в русской и туркменской фольклорной картине мира концепт «зло» формируется на основе таких устойчивых единиц языка, которые объективируют интегративную нравственную категорию «*Плохо*» / *Erbet däl*.

Таким образом, анализ поговорок и поговорок позволяет утверждать, что на ментальном уровне три народа очень схожи и проповедуют одни и те же аксиологические ценности. В основе концептов «добро» и «зло» лежит представление о человеческой душе. Однако, поговорки, фразеологизмы, в состав которых входит лексема «душа» фиксируют информацию об особом архетипе русских и туркмен.

Список литературы:

1. Новиков Л.А. Семантика русского языка [Текст]: [учебное пособие для филологических специальностей университетов] / Л. А. Новиков. – Москва: Высшая школа, 1982. – 272 с.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Баумбах Д.С.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Лова А.Д., к.филол.н., доц.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

На современном этапе развития национальных языков в условиях широкой интеграции и обогащения культур более остро встает вопрос о необходимости более тщательного изучения некоторых языковых явлений. Одной из таких тем является проблема передачи слов-реалий с одного языка на другой. Поскольку реалии будучи носителями национального колорита

(своеобразия быта, жизни того или иного народа) не имеют точных соответствий в другом языке, они требуют особого подхода к их исследованию. Поэтому проблемы поиска сфер и областей соприкосновения разных языков и его лексического состава напрямую связаны с вопросами познания особенностей языка, а раскрытие основных признаков и явлений в области языкознания не только повышает эффективность изучения лексических единиц того или иного языка, но и способствует обогащению страноведческими знаниями, отражающими специфичные условия жизни, быта, культуры. В этом плане **актуальность** данной темы не вызывает сомнений.

Слова –реалии остаются одной из главных трудностей в языке для понимания, анализа и перевода художественного текста, они нацелены на ознакомление читателя с культурой, историческими событиями чужого народа. Это всегда вызывает с одной стороны определенную сложность, но с другой стороны обеспечивает интерес в плане перевода.

Объектом изучения данного исследования являются немецкие реалии в художественном тексте.

Предметом исследования выступают способы передачи слов-реалий с немецкого языка на русский.

Целью данного исследования является анализ особенностей функционирования немецких реалий в художественном тексте.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1. Изучить научную литературу, посвященную исследованию реалий и определить их лингвистическую сущность.
2. Дать рабочее определение реалии и рассмотреть существующие классификации.
3. Выявить особенности функционирования слов-реалий в переводе художественных текстов.

Материалом исследования послужили художественные тексты из произведений немецкого писателя Фридриха Райнхольда Дюрренматта, словари Multitran, Duden.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов, таких как В.В. Виноградов, О.С. Ахманова, В. М. Россельс, С.И. Влахов, С.П. Флорин, и многих других.

Научная новизна работы состоит в исследовании функционирования реалий в новеллах Фридриха Дюрренматта и особенностей их перевода для воссоздания национального колорита произведений.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней выделяются основы изучения реалий, которые являются важными для теории перевода, что вносит определенный вклад в развитие лингвистики в целом.

Практическая ценность данной работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в теоретических и практических курсах немецкого языка, а также в переводческой практике.

Методы исследования: Метод наблюдения, метод описания, метод формализации, метод классификации, метод сплошной выборки, метод обобщения.

По определению Флорина и Влахова, - *«реалиями- являются значения, которые обозначают предметы, свойственные для быта и историко-культурного опыта одного этноса и не типичные для другого народа. Они отражают национальные особенности и чаще всего входят в категорию безэквивалентной лексики, не могут быть переведены на иностранный язык в традиционном понимании этого процесса. Следовательно, передача реалий на иностранный язык требует особых переводческих трансформаций.»* [Влахов, Флорин, 1986].

Для рассмотрения функций реалий в художественном переводе, мы основываемся на работах Давыдовой Т. С. Итак, «слова реалии обладают следующими функциями:

- 1) Создание временного колорита за счет использования реалий, относящихся к определенной исторической эпохе. Большую роль в создании временного колорита играют фоновые знания получателя.

2) Создание национального (культурного) колорита за счет использования реалий, присущих стране, культуре. Это проявляется в упоминаниях традиций и обычаев, а также имен мифологических персонажей и единиц фольклора.

3) Создание географического (местного, локального) колорита за счет упоминания географических названий. В таких случаях создается эффект достоверного представления реальных событий.

4) Дескриптивная функция. Описание быта культуры может сказать о многом получателю. Например, через описание одежды можно сделать заключение о времени, об исторической эпохе, когда происходили описанные события, или о месте их происхождения [Давыдова, 2021].

Для того чтобы рассмотреть классификацию реалий, мы обратимся к исследованию С.Влохина и С.Флорина, которые дали нам углубленную классификацию слов-реалий с тематическими делениями. [Влахов, Флорин, 1986]. На основе данной классификации мы делаем попытку рассмотреть особенности функционирования немецких реалий в художественном тексте на примере произведений Фридриха Дюрренматта, «Der Richter und sein Henker» und «Die Panne».

Географические:

1. **Twann - eine kleine Stadt im Kanton Bern.** т.е. «Это небольшой городок в Кантон Берне», der Kanton- «это название отдельного государства в Швейцарии, член Швейцарской конфедерации.»

Данный термин свойствен только некоторым странам и является *территориально-административной единицей*.

2. **Lamboing – ein Dorf in Tessenberg.** Tessenberg- «возвышенное плато над озером Биль, в Швейцарии. »

3. **Die Aare- linker schweizerischer Nebenfluß des Rheins.** «Левый швейцарский приток Рейна, который протекает через озеро Биль».

Искусство и культура:

4. **Die Toteninsel – ein Bild von Arnold Böcklin.** (1827-1901). «Картина швейцарского художника.» Упоминание этой картины относится к подгруппе: *Культурные, художественные реалии*.

5. **Charon – nach dem griechischen Mythos war der greise Fährmann, der die Toten über den Fluß Acheron in die Unterwelt hinüberfuhr.** «Согласно греческому мифу, это был старый паромщик, который переправлял мёртвых через реку Ахерон в подземный мир». Данная реалия относится к мифологии, подгруппе *Фольклорные реалии, культурные, мифология*.

6. **Bach Johann Sebastian (1685-1750) - deutscher Komponist und Instrumentalvirtuose.** «немецкий композитор и инструментальный виртуоз». Имя этого композитора является национальным достоянием и можно отнести к *фольклорным реалиям*,

Этнографические реалии:

7. **Der Privatdozent-** « Ученое звание преподавателя университета (который не получает аттестата): в настоящее время это звание существует только в некоторых странах Западной Европы, например в Швейцарии». Данная реалия относится к подгруппе *профессия, звание*.

Бытовые реалии:

8. **Der Ligerzer – eine Weinsorte, genannt nach der Ortschaft Ligerz.** « сорт вина, названный в честь населенного пункта Лигерц». Реалия, относящаяся к *бытовой*, подгруппа *напитки*.

9. **(die) Brissago – eine Zigaretensorte, genannt nach der Ortschaft Brissago im Kanton Tessin.** «Сорт сигар, названный в честь населенного пункта Бриссаго в кантоне Тичино. *Бытовая реалия, Продукт- содержащий табак*.

10. **Camembert – eine sehr weiche, vollfette Käseart mit Schimmelbildung, genannt nach der französischen Ortschaft Camembert in der Normandie.** « очень мягкий, жирный сыр с плесенью, названный в честь французской деревни Камамбер в Нормандии». *Бытовая реалия, пища*.

11. **Der Heurige** – молодое вино нынешнего года. *Бытовая реалия, напитки*.

На основании вышеизложенного материала можно сделать следующие выводы. Корпус слов-реалий в каждом языке способен выступать как показатель значимости данного языка в языковой картине мира. Посредством лексических единиц данного пласта могут быть представлены все знаки национальной культуры.

Анализ реалий на материале художественного текста позволяет выявить общие и различные подходы к восприятию мира и передачи этого мира, что определяет стереотипы поведения, нормы морали индивида в том или ином обществе. Язык и культура выступают в тесной взаимосвязи взаимозависимости. Адекватность перевода достигается при соблюдении всех соответствующих норм переводимого текста.

Список литературы:

1. Влахов С. Непереводимое в переводе/ С. Влахов, С. Флорин. – Москва. 1986. -416с.
2. Давыдова Т. С. Особенности передачи наименований реалий на английский язык /Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2021.
3. Friedrich Dürrenmatt. Der Richter und sein Henker. / Die Panne. –Москва «Просвещение» 1987. 8-109 с.

РОЛЬ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Бахвалова В.С.,
ФБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – д. п. н., проф. Джжандар Б.М.,
ФБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Как известно, коммуникативная компетенция включает в себя умение говорить, слушать, понимать и использовать язык в социальных ситуациях. Организация наиболее продуктивной структуры учебного процесса и создание благоприятного психологического климата в течение изучения иностранного языка является важной задачей освоения иностранного языка. Игры являются важным и эффективным инструментом для формирования коммуникативной компетенции учащихся в данном процессе [2]. Все это обуславливает **актуальность** нашего исследования.

Целью нашего исследования является понимание продуктивности и результативности использования игр для формирования коммуникативной компетенции. В соответствии с целями, мы поставили следующие **задачи**: исследовать значимость игровой деятельности, описать методику использования игр в учебном процессе, а также выявить основные преимущества и недостатки данного подхода.

В работе использовались теоретические и эмпирические **методы** научного исследования, а также практический опыт преподавания иностранного языка для детей младшего школьного возраста.

Основным направлением обучения иностранному языку является коммуникативность, которая всегда опирается на социальные мотивы и цели. Для более качественного усвоения иностранного языка и владения им в процессе коммуникации необходимо организовывать занятия, на которых ученики активно участвуют в речевой деятельности [3] Поэтому на уроках английского языка уже с первых занятий необходимо использовать игровые технологии, которые значительно способствуют формированию языковых навыков.

В практическом применении игр мы опирались на разговорную методику Марии Агальцовой и Инны Гивенталь для обучения английского языка с нуля для детей младшего школьного возраста [1]. Она основана на принципе игрового обучения, который позволяет ученикам более эффективно усваивать новый материал и развивать навыки общения на иностранном языке. Ниже описаны игры, которые показали свое эффективное использование на уроках иностранного языка: 1. Игра “Мячик-перевертыш” поможет отработать и довести до автоматизма построение утвердительных и отрицательных предложений в разных грамматических конструкциях. Она обычно используется при введении новой языковой структуры и позволяет почувствовать, как уже знакомая лексика встраивается в новую грамматику, например, утвердительные и отрицательные выражения с глаголом “can”. Ученики садятся друг напротив друга, одному достается утвердительная конструкция, а другому – отрицательная. Ученик с утвердительной конструкцией говорит любое предложение, например, «I can swim», второй ученик формулирует это предложение в

отрицательное («I can't swim») и отбивает мяч. Затем первый ученик придумывает новое предложение и игра повторяется до любого счета, после чего они меняются ролями. 2. Игра «Поезд», подразумевающая опыт перевода с русского на английский одного или нескольких предложений, содержащих недавно освоенную грамматическую конструкцию или ее сочетание с уже знакомыми формулами. Ее суть заключается в чтении русскоязычного предложения, его перевода на английский язык и перехода к следующему «вагону». 3. Игра «Карты». Эта игра преследует две цели: во-первых, играя в «карты», ребёнок вспоминает, закрепляет и отрабатывает абсолютно все пройденные к этому моменту грамматические конструкции, во-вторых, это один из действенных способов выучить и вывести в активное использование новый лексический материал. Если учеников в группе несколько, необходимо озвучивать карточки поочередно. Если ребёнок занимается индивидуально, то партнером для него становится учитель. 4. Ролевые игры, в которых ребенок не просто говорит, а полностью погружается в языковую среду, играют не менее важную роль. Такие игры, как, например, «Пантомимы», требуют от участников хорошей коммуникации, способности эффективно использовать жесты и мимику для передачи идей и творческого мышления для нахождения правильного ответа. Один из игроков выступает исполнителем, который должен изобразить определенное действие, предмет или существо без использования слов и звуков, только с помощью жестов, мимики и поз. Остальные игроки должны угадать, что он изображает. Игра в пантомимы также может помочь участникам развить навыки внимательности, сосредоточенности и эмоциональной выразительности. 5. Игра «Сказка» – это аналог известной игры «Снежный ком», когда игроки общими усилиями придумывают какую-то историю, с каждым следующим пересказом удлиняя ее на одно предложение. Разница лишь в том, что здесь нужно опираться на пройденные грамматические и лексические конструкции, и составлять «сказки» из них. Эта игра, с одной стороны, развивает навык безостановочного говорения на английском языке, а с другой – актуализирует пройденный материал для данного конкретного ребёнка и помогает наполнить грамматические формулы новой, интересной именно этому ребёнку лексикой. Учитель тут выступает таким же активным участником игры, как и ребёнок, направляя процесс в нужное русло, добавляя в сказку именно ту лексику, которая сложно давалась ребёнку.

Опыт преподавания английского языка и внедрение в уроки активного использования игр позволяет нам сделать вывод, что игровая деятельность в учебном процессе способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, повышает мотивацию к изучению языка, развивает навыки сотрудничества и общения в коллективе. Однако, необходимо учитывать возможные недостатки, такие как отвлечение от учебной программы и недостаточное внимание к грамматическим аспектам языка. Немаловажно отметить, что это должно быть осуществлено с учетом целей и задач урока, а также возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Необходимо также обеспечить баланс между игровыми и учебными задачами, а также оценить эффективность данного подхода в процессе обучения.

Список литературы:

1. Агальцова М.А., Гивенталь И.А. Как научить ребенка говорить по-английски. Игры, песенки и мнемокарточки. – СПб.: Питер, 2018. - 122 с.
2. Гавриличева Г.П. К вопросу о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных методов обучения // Молодой ученый. - 2015. - № 15 (95). - С. 19-21.
3. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М., 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИДИОМАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Безуглая А.М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Хачмафова З.Р. – д.ф.н., профессор.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Вопрос о формировании межкультурной компетенции получил свою актуальность в связи с процессами глобализации и интернационализации [1, 2, 3]. Тенденция к взаимодействию культур повышает требования к компетенциям участников межкультурной коммуникации. Это в свою очередь становится одной из задач методики современного обучения иностранным языкам [4]. Формирование данной компетенции значительно повышает успешность понимания между представителями разных культур. Необходимо также отметить, что в процессе межкультурной коммуникации неизбежно возникают трудности, связанные с интерпретацией идиоматических единиц.

Идиоматические единицы имеют довольно продолжительный процесс развития, в результате которого образуются устойчивые сочетания, несущие в себе фрагменты культуры изучаемого языка. Сложность заключается в том, что значение идиом, как правило, невозможно выявить из сложения значений лексем. Именно поэтому идиоматика иностранного языка, в данном случае – немецкого языка, представляет собой один из способов формирования межкультурной компетенции. Решая данную задачу на уроках немецкого языка, обязательным условием будет не только лишь знакомство учащихся со значением идиомы, но и предоставление контекста, исторической и культурной справки, если таковые известны. Кроме того, возможны сопоставление и анализ идиом немецкого и родного языков. Всё это приводит к развитию у учащихся способности оставаться носителем своей культуры в среде культуры немецкого языка.

Целью работы является выявление практических способов формирования межкультурной компетенции у учащихся в процессе обучения идиоматике немецкого языка. Исходя из поставленной цели выделим задачи, которые необходимо решить:

- Изучить и раскрыть понятия "межкультурная компетенция" и «идиоматика».
- Выявить требования ФГОС к формированию межкультурной компетенции.
- Проанализировать принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения идиоматике немецкого языка.
- Разработать комплекс упражнений и план занятия на основе идиоматики для студентов первого курса лингвистического направления.

Методологическая работа включает: метод изучения и анализа литературы; метод абстрагирования; метод сплошной выборки при отборе идиоматичных сочетаний.

Мы пришли к выводу о том, что вот таким образом достигается формирование межкультурной компетенции, которая, как мы выяснили, не реализуется исключительно развитием всех видов речевой деятельности. Будучи компетенцией, тесно связанной с психологией человека, необходимо уделять должное внимание на развитие эмпатии, открытости в ситуации соприкосновения с немецкой культурой, рефлексии, в целях минимизировать вероятность стереотипизации или предвзятого отношения.

Список литературы:

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. / Г.В. Елизарова— СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
2. Гальскова Н.Д. Аксиологический подход в современном иноязычном образовании. Коллективная монография «Аксиология иноязычного образования» / Отв. ред. А.К. Крпученко. - М.: АПКИППРО, 2013. - С.3-7.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Byram M., Nichols A., Stevens D. (ed.). Developing intercultural competence in practice. – Multilingual Matters, 2001. – Т. 1.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ФЕМИННОСТЬ» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Васильева Д.А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Актуальность данного исследования определяется востребованностью изучения особенностей женского мировоззрения. «Женщина» считается одним из ключевых концептов культуры, поскольку он является базовой единицей картины мира, обусловленной гендерной дихотомией. В современном мире гендер является важнейшей социальной категорией, являющейся инструментом обработки информации об окружающей действительности. Гендерные стереотипы формируют элементы ценностной картины мира не только отдельной личности, но и всего лингвокультурного сообщества в целом. Концепты «феминность» (женственность) и «маскулинность» (мужественность), которые изучаются гендерной лингвистикой, являясь важными составляющими общественного сознания, присутствуют в любой культуре и в любом языке [5].

Цель исследования – семантический анализ концепта «феминность» на материале французских фразеологизмов.

Были поставлены следующие **задачи**: определить роль фразеологической картины мира в формировании национальной языковой картины мира; проанализировать семантику французских фразеологизмов, включающих понятия мужчины и женщины.

Исследуемые концепты, будучи концептами картины мира, выражаются различными способами. Концепт «феминность» относится к ключевым, т.е. к таким единицам картины мира, которые обладают «экзистенциальной значимостью, как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [4, с.49].

Одна из задач гендерной лингвистики – выявление этих средств в языках различных типов, в том числе установление их универсального или этноспецифичного характера. Соотношение языка и пола, способы и механизмы выражения в языке факта существования людей разного пола привлекало внимание философов со времен античности, задолго до появления понятия «гендер» и самого направления «гендерная лингвистика». В современной лингвистике наблюдается тенденция изучения языка как продуктивного способа интерпретации человеческой культуры. Это объясняется тем, что язык есть ключ к системе человеческой мысли, к природе человеческой психики, он служит для характеристики нации [3, с.131].

Взаимосвязь языка и пола рассматривалась в те времена при осмыслении грамматической категории рода, который определялся фактом существования людей разного пола. Отличия в интеллектуальных способностях, физических возможностях и характере мужчин и женщин заданы природой и, соответственно, предполагалось, что различия в мужской и женской речи также сформированы только их биологическим полом. В конечном счете, гендер, как комплекс взаимоотношений и социальных процессов, может быть как социальным, так и психологическим объектом исследования [5, с.15-34]. Чаще всего психологи употребляют термин «гендер», акцентируя внимание на то, что культура создает основные различия между мужчинами и женщинами в то время, как слово «пол» предполагает, что все различия стали следствием биологического пола [1, с.16]. Национальное сознание и стереотипные представления этноса отражаются в языке. Обыденное сознание формирует наивную картину мира, получающую репрезентацию в языковой картине.

Прагматичность и интерпретирующий характер наивной картины мира эксплицирует национальное мировосприятие с помощью фиксации в языке элементов национального сознания, что делает их доступными для исследования [2, с.58].

Специфика конкретной лингвокультуры репрезентируется в национальной языковой картине мира и определяет языковое поведение носителей языка и культуры. Языковая картина

мира вербализуется на различных уровнях системы языка. Наше исследование основано на материале фразеологии.

Фразеология представлена устойчивыми сочетаниями лексических единиц и отражает представления носителей языка и культуры об окружающей действительности. Отметим, что фразеологическая картина мира – наиболее устойчивый компонент языковой картины мира, в связи с этим некоторые единицы утрачивают актуальность в современном языке, но позволяют описать процесс развития определенных понятий и явлений культуры в процессе их исторического развития.

Особенностью французских гендерных стереотипов является андроцентризм и определении маскулинности/фемининности в процессе взаимоотношений между мужчиной и женщиной, не только в рамках семьи. Личностные характеристики мужчины шире представлены во французской фразеологической картине мира, в отличие от достаточно узкого списка личностных качеств женщин. Анализ фразеологической картины мира показывает уникальность отдельной лингвокультуры и определяет аксиологические доминанты национальной картины мира.

Список литературы:

1. Берн, Ш. Гендерная психология. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
2. Борисова, И.З., Винокурова, Л.В. Гендерные стереотипы в языковой картине мира (на материале якутских и французских фразеологизмов)/Борисова, И.З., Винокурова, Л.В. // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика Филология. Философия, 2014. - С. 58-64.
3. Елмслев, Л.М. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. - Вып I 1960. - С.131-256.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Академия, 2001. – 2008 с.
5. Пушкарева Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы в системе исторических наук // Женщина. Гендер. Культура. – М., -1999.- 368 с.

КОД АББРЕВИАТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

Галаева А.М.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Ягумова Н.Ш., к. филол. н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.

Данная работа посвящена исследованию аббревиатурных парадигм в языке современной прессы на основе английского и французского языков.

Актуальность данной работы заключается в изучении аббревиатур с точки зрения их развития в языке газеты.

Объектом исследования является аббревиация как свойство, совмещающее в себе два первостепенных принципа газетного текста: устремление к экспрессивности и стандарту.

Предметом исследования выступает аббревиация в периодике на материалах английского и французского языков.

Целью данного исследования является определение и сравнительный анализ аббревиатур, использующихся в языке современной английской и французской прессы в плане состава, модификаций образования, развития позаимствованных единиц в языке газет и особенностей выразительного употребления сокращенных единиц.

Достижение поставленной цели стало возможным благодаря решению следующих **задач**:

- сопоставить аббревиатуры, применяющиеся в языке современной английской и французской прессы;

- обозначить особенности аббревиации в каждом из изучаемых языков;

-дать градацию аббревиатур с точки зрения функциональных особенностей, модификаций сокращения слов и словосочетаний в языке газет;

-изучить специфичность выразительного применения аббревиации;

-обнаружить многофункциональные тенденции, выявляющиеся в изучаемых языках;

Для реализации задач и целей исследования использовались следующие **методы**:

методологический анализ лингвистической литературы,

наблюдение, определение, сопоставление,

метод систематизации отобранного действительного материала,

метод статистики.

Эмпирический материал исследуемой работы составляет 205 примеров.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов: О.Г. Винокурова, В.Г. Костомарова, Г.Я. Солганика, И. В. Арнольд, К.А. Рогова, А.П. Горбунова, А.Н. Васильева, И.П. Лысакова, М. Шлауха, В.Н. Телии

Теоретическая значимость нашего исследования предопределяется следующим:

-аббревиация интерпретируется как явление, совмещающее в себе синхронно два основополагающих закона газетного текста: устремление к экспрессивности и стандарту, которые пребывают в тесной взаимосвязи.

Практическая значимость итогов исследования состоит в том, что они могут быть использованы в преподавательских и практических спецкурсах и стилистике по изучаемым языкам, в лексикологии - при написании словарей и справочников сокращений.

Структурно работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Под аббревиатурой мы понимаем существительное, которое состоит из усечённых слов, входящих в изначальное словосочетание, или из сокращённых элементов первоначального сложного слова. Последний элемент аббревиатуры может быть также цельным словом.

Поскольку понятие «аббревиатура» является заимствованным, то считается возможным также использование синонима сокращение. Возникнувшие в результате механизма аббревиации образования разумно именовать аббревиатурами или сокращениями. Под аббревиацией понимается процесс сокращения изначального звукового и символического комплексов, в итоге которого получают сокращённые единицы (аббревиатуры) различных типов.

Существует множество причин возникновения и распространения аббревиатур. Выделим три основные:

1) Экстралингвистические факторы (крупные социальные сдвиги и научно-технический прогресс;

2) Внутрilingвистические факторы (контекст, общность языковых навыков говорящих, языковая привычка, частота употребления в речи)

3) Принцип экономии речевых средств (Принцип экономии речевых средств — один из языковых законов, реализующийся в неполных предложениях и выражающийся в том, что его участники в процессе передачи друг другу информации используют минимум словесных средств, восполняя этот недостаток за счет контекста и различных несловесных (невербальных) средств)

В своей работе мы провели анализ аббревиатур, употребляющихся в языке английской и французской прессы, и постарались определить модели сокращения слов и словосочетаний.

Возникновение сокращённых лексических единиц в английском и французском языках реализуется по моделям **простого и осложнённого** определения слова усечения полного прототипа.

Модель **простого усечения** (образование новых слов путем сокращения kilo-kilogram) наиболее типична для аналитических языков, осложнённого – для синтетических. Среди видов простого неосложнённого усечения во всех языках более распространено употребление единиц заключительного типа (апокоп) (мы сокращаем слово путем отбрасывания суффикса, например: exposition-expo). В синтетических языках продемонстрирован в большинстве именно этот тип сокращений. В аналитических языках формируются единицы всех подтипов: заключительные (exam-examination), инициальные (OTT (over the top), DGAC (Direction générale de l'aviation civile).

медиальные (сокращения как в начале, так и в конце слова flu-influenza; fridge-refrigerator) и гибридные – (смешанный) DFcar- damagefreecar dimweight- diminsion weght).

Модель формирования осложнённого усечения присуща для обоих рассматриваемых нами языков и формируется тремя методами: приклеиванием (способ словообразования, при котором к корню прилеивается аффикс, например predictable – unpredictable, write-rewrite; lire relire: disponsible – indisponsuble –свободный, несвободный) сращиванием и телескопией. Если в синтетических языках более распространено сращение (характерна для русского языка, слова которые в силу исторических причин появились в результате объединения слов например: жаропонижающие таблетки, глубокоуважаемый человек) и выстраивание слогоморфемных образований, то в аналитических – телескопия (способ словообразования при котором основа одно слова сливается с усеченной основой другого слов, например: faction – fact – fiction – художественная литература в основе которой лежат документальный факты; workaholic – work-alcoholic- трудоголик) и выстраивание телескопных образований. Модели аббревиатурного словосложения, показывающие гибкость между системой, нормой и речью, их дифференцирование, периодичность и эффективность по языкам порождены воздействием структурно-семантических классификаций самих языков.

Аббревиатуры являются неотъемлемой частью современного языка прессы. Следует признать, что увеличение числа сокращенных единиц, употребляющихся на страницах современной прессы, подтверждает основной ее принцип- "чередование стандарта и экспрессии" (Костомаров, 1971). В ходе изучения было подтверждено, что стандарт перестает быть индифферентным, немаркированным элементом текста. Стандартом становится то, что приобрело широкое употребление и закрепление, и нашло отражение, оценочное восприятие читателей. Стандарт в таком случае несет в себе закономерность к экспрессивности. Таким образом, кардинальное различие на первый взгляд понятия экспрессивности и стандарта начинают пребывать в тесной взаимозависимости.

Список литературы:

1. Алексеев Д. И., Стилистические особенности буквенных аббревиатур и сложносокращенных слов. // Вопросы стилистики. Тезисы докладов на межвузовской научной конференции. - Саратов, 2017.
2. Арнольд И. В., Лексикология современного английского языка. - М.: 2018. - 176 с.
3. Береза Л.П. К проблеме стилистики газетного текста // Словообразование и лексические системы в разных языках. -Межвузовский сборник научных трудов / Башкирский пединститут.- Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 2019. - Вып.1. - С. 96-102.
4. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / Под.ред. А.Д.Швейцера. - М: 2017 – 320 стр.
5. Виноградов В. В., Русский язык. - М.: Высшая школа, 2018. - С. 15.
6. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сб. ст. по языкознанию: Профессору Московского университета акад. В.В. Виноградову. — М.: Изд-во МГУ, 2017.-С. 103-124.
7. Ефремов Л.П. Сущность лексического заимствования: Автореф. дис. канд. филол. наук. Алма-Ата, 2018. - 22 с.
8. Каращук П.М. Словообразование английского языка. - М.: Высшая школа, 2019.-303 с.
9. Кинцель А.В. Эмоциональность текста как основа единства его связности и цельности // Текст: структура и функционирование. -Барнаул, 2020. Вып. 2. - С. 81-87.
10. Костомаров В.Г. Газетный текст как функциональный стиль // Проблемы лингвистической стилистики: Тезисы докладов научной конференции МГПИИЯ им. М. Горького. - М., 2020. - С. 69-71.
11. Лашкова Г.В. Аббревиация как один из способов пополнения терминологического фонда современного языка: (На материале терминологии вычислительной техники в английском и русском языках): Дис. канд. филол. наук. Саратов, 2017. – 186 с.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Деденко В.В.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хажокова Э.А., к. филол.н., доц.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью углубленного изучения и описания функционирования юридической лексики с привлечением конкретного языкового материала; современными тенденциями развития лингвистической науки, в рамках которой особое значение имеют механизмы интерпретации смыслов, определяемых культурным, социальным и профессиональным контекстом коммуникации в рамках художественного произведения.

Объектом исследования является юридическая лексика французского языка.

Предметом – особенности функционирования юридической лексики в художественной прозе.

Цель исследования: определение структурно-семантических и стилистических характеристик юридической лексики во французском художественном тексте.

В настоящей работе к структурно-семантическим параметрам относим следующие характеристики:

- принадлежность к той или иной части речи;

- структурные особенности слова;

- анализ семантики лексики с точки зрения его функционирования в широком или узком смысле.

Цель работы определила решение следующих **задач:**

• исследовать теоретические основы изучения термина в лингвистике и сущностные характеристики термина;

• дать общую характеристику юридической лексики французского языка;

• изучить специфику художественного текста;

• провести структурно-семантический и стилистический анализ юридической лексики в художественной прозе (на примере произведений В. Гюго «Последний день приговоренного к смерти» и Г. Мюссо «Я не могу без тебя»).

Методы исследования обусловлены целью работы. Основными являются методы анализа и интерпретации теоретических исследований ученых-лингвистов в области терминоведения, описательный метод, позволяющий систематизировать языковой материал, полученный методом сплошной выборки, метод семантического анализа.

Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных исследователей в области терминоведения: Г.О. Винокур 1959; Д.С. Лотте 1961, 1968; А.А.Реформатский 1968, 1986; Гак В.Г. 1977, В.П. Даниленко 1977, 1986; Б.Н.Головин 1987; С.И. Маджаева 2005, Cornu 2005; в области юридической лексики французского языка: Е.Н. Юдина 2005, Е.С. Савина 2013, F. Houbert 2005, A. Laure 2012; анализа художественного текста: Н.М. Шанский 1990, Лотман 1998,1999, Стернин И.А., М.С. Саломатина 2011, В.В.Одинцов, 2014, Maingueneau 1993.

В основу методологии исследования положено понимание художественного текста как целостного объекта.

Теоретическая значимость работы заключается в анализе структурно-семантического аспекта и стилистического потенциала французской юридической лексики во французской художественной прозе.

Практическая ценность работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания французского языка на факультетах иностранных языков и юридических факультетах университетов, в курсе по лексикологии, теории и практике перевода, по

стилистическому анализу французских художественных текстов. Материалы могут быть полезны и при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Материалом исследования послужили произведения Виктора Гюго «Последний день приговоренного к смерти» («Le dernier jour d'un condamné») и Гийома Мюссо «Я не могу без тебя» («Que serais-je sans toi?»).

Юридическая лексика относится к определенной, достаточно четко выделяемой семантической сфере - сфере права и всех сопряженных с ней сфер деятельности и реалий: экономике, финансам, политике, социальным институтам и т.д.

С лингвистической точки зрения, понятие «юридическая лексика» включает не только термины, оно включает более широкий класс лексических единиц. К юридической лексике относятся также общеупотребительные слова, которые сохраняют в юридических текстах свои общепринятые значения, кроме того, к юридической лексике относят профессионализмы, латинизмы, аббревиатуры и идиомы. Иными словами, можно говорить о юридической терминологии в широком и узком смысле слова.

Терминология является одной из наиболее гибких и подвижных областей лексической системы любого языка. Это объясняется естественными процессами развития социума и языка, в результате которых происходит образование новых терминов, а часть терминов детерминологизируется и переходит в разряд общеупотребительной лексики. По определению Е.Н. Юдиной, детерминологизация – это процесс заимствования и освоения художественной литературой лексики, принадлежащей терминосистеме. В основе данного процесса лежат две причины: возрастание роли науки и техники в жизни общества – экстралингвистическая и внутрилингвистическая, отражающая внутрисистемные и внутриязыковые связи [2].

Проблема дифференциации общеупотребительной и специальной лексики особо ярко проявляется в юриспруденции, так как именно в ней оба пласта лексической системы языка тесно взаимосвязаны. Вслед за Ж. Корню, Е.С., Савиной и другими исследователями, под юридической лексикой, юридической терминологией и юридическими терминами нами в настоящей работе понимаются все слова французского языка, имеющие хотя бы одно юридическое значение [4, 2].

Термин рассматривался в настоящей работе, в том числе, и как составляющая стиля автора, проявляющаяся через коммуникативность и динамизм [1], что позволило выявить у них такие явления как синонимия, однозначность и многозначность.

Результаты исследования также показали, что некоторые термины, относящиеся к исключительной юридической принадлежности («termes d'appartenance juridique exclusive»), могут приобретать переносный смысл в произведениях художественной литературы в «авторских стилистических фигурах».

Художественный текст плодотворно соединяет специальное значение юридической лексики с ее лингвистическим и социокультурным потенциалом через такие стилистические фигуры, как метафора и сравнение, созданные на основе специальной лексики.

Базовыми характеристиками художественного текста как явления национальной культуры и объекта интерпретации, являются целостность, системность и организованное единство всех элементов текста.

Анализ функционирования лексики юриспруденции в произведениях художественной прозы помогает решить проблему исследования юридических терминов не только как единиц языковой системы, но и с точки зрения их реального функционирования, восприятия рядовыми носителями языка.

Список литературы:

1. Алексеева, Л.М. Проблемы термина и терминообразования: учебное пособие по спецкурсу /Л.М. Алексеева. – Пермь, 1998. – 120 с.
2. Савина, Е.С. Юридическая лексика как средство выявления М. Прустом культурных кодов аристократии, буржуазии и народа //Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. –2021. –Т. 19, № 3, с. 98-109, с.100
3. Юдина, Е.Н. Французская юридическая терминология как часть лексической системы современного французского языка: Структурно-семантический анализ:/Е.Н.Юдина Евгения

Николаевна// диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.05/ Юдина Евгения Николаевна. – Москва, 2005. – 133 с.
4. Cornu, G. Linguistique juridique / G. Cornu. – Paris: Montchrestien, 2005. – 456 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Дербе С.Т.,
ФГБОУ ВО АГУ, г. Майкоп.
Научный руководитель – д.п.н., профессор Джандар Б.М.,
ФГБОУ ВО АГУ, г. Майкоп.*

Современный мир предлагает все больше новых возможностей для улучшения качества обучения иностранным языкам. Достижения в области интернет-технологий и непрекращающийся прогресс глобальной сети открывают перед методистами и преподавателями широчайший спектр инструментов для эффективного обучения и совершенствования учебного процесса в соответствии с требованиями 21 века.

Актуальность обращения к Интернет-ресурсам на уроках иностранного языка, изучение наиболее приемлемых из них обусловлены продуктивностью их использования, удобством и экономичностью времени, затрачиваемого на подготовку к занятиям и усвоению базовых знаний. Целесообразность применения веб-технологий выражена в возможности реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, что является популярным направлением современного образования.

Цель исследования заключается в определении наиболее приемлемых способов внедрения веб-ресурсов в образовательный процесс, а также рассмотрение позитивных и негативных сторон вопроса использования технологических средств при обучении иностранным языкам.

Задачи: 1) Изучить научную педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;

2) Описать положительные аспекты внедрения интернет-ресурсов в процесс обучения;

3) Описать негативные стороны интегрирования глобальной сети в процесс обучения;

4) Рассмотреть и проанализировать наиболее приемлемые и эффективные интернет-ресурсы.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие *методы* исследования: изучение, обобщение, анализ.

Развитие компьютерных и web-технологий неизбежно ведет к информатизации всех видов образовательной деятельности, в частности — создания информационно-образовательного пространства.

Web-технологии – комплекс технических, коммуникационных, программных методов решения задач организации совместной деятельности пользователей с применением сети Интернет [2].

Внедрение и использование дидактических возможностей интернета, web-технологий в учебный процесс являются приоритетными направлениями создания информационно-образовательного пространства, так как учащиеся с их помощью становятся более заинтересованы в своей образовательной деятельности, имеют возможность видеть результаты своего труда, а также самостоятельно их оценивать.

Помочь в решении этой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий. Использование компьютера на занятиях позволяет сделать процесс обучения мобильным, строго дифференцированным, индивидуальным и интерактивным [1].

В контексте языкового образования это позволяет создать технологичную обучающую языковую среду для формирования иноязычных компетенций учащихся.

Интернет-ресурсы предоставляют учителям и учащимся специальные программы обучения иностранным языкам, страноведческий материал, новости экономики, политики и культуры,

необходимую аутентичную литературу, отбор которой преподаватель может проводить самостоятельно и адаптировать к конкретным учебным целям.

К полезным веб-ресурсам, применимым в образовании можно отнести:

- новостные порталы – *New York Times, The Guardian, BBC*;
- обучающие видео-платформы с интересными лекциями от спикеров со всего мира – *Ted Talks, The Moth, IdeaCity, Big Think*;
- непосредственно сайты с большим банком заданий по разным тематикам и уровням – *BBC Learning English, ISL Collective, Twinkl, LiveWorkshhets*.

Учащиеся, в свою очередь, при грамотном выборе материала, программ, ресурсов получают возможность принимать участие в Интернет-конференциях, вебинарах, конкурсах, создавать мультимедийные презентации в процессе работы над проектами. Следовательно, учащиеся находятся в постоянном контакте с иностранным языком как в школьное время, так и при подготовке домашнего задания при помощи веб-ресурсов.

Кроме того, внедрение интернета в школьную и самостоятельную деятельность учащихся предлагает возможности для развития всех видов речевой деятельности. Устную речь они могут практиковать при помощи соответствующих веб-ресурсов, таких как Skype или Live Messenger, Zoom. Письменную речь можно совершенствовать в социальных сетях, имея блог в Twitter или Facebook. Таким образом, ученик при желании делится своим мнением на те или иные темы, события с иностранными и местными друзьями, подписчиками. В этих же социальных сетях есть возможность поддержания общения в комментариях или личных сообщениях, что способствует развитию коммуникативных навыков учащихся. С носителями языка можно поддерживать связь и в специализированных приложениях, таких как Tandem или Discord. Таким образом, неосознанно отрабатываются грамматические структуры и практикуется активный словарный запас. Кроме того, можно сделать вывод о том, что дистанционное общение способствует решению проблемы межличностной и межкультурной коммуникации.

Известный американский ученый Дэвид Кристал в своей публикации «Язык и Интернет» определяя причину целесообразности использования интернета в преподавании иностранных языков, говорит о том, что общение онлайн в несколько раз увеличивает мотивацию студентов к изучению живого языка, а также дает положительный эффект от большого количества времени, проводимого учащимися в Интернете.

Использование ИКТ в ходе обучения иностранному языку оказывает влияние на профессиональный рост учителя, на его способность «идти в ногу со временем», что в свою очередь, отражается на значительном повышении качества образования учащихся и их знания иностранного языка [3].

В целом, применение интернет-ресурсов на уроках иностранного языка позволяет:

- обеспечить стабильную мотивацию и заинтересованность учащихся;
- увеличить объем приобретаемых знаний, умений и навыков;
- целесообразно спланировать учебный процесс;
- развивать коммуникативную компетенцию учащихся;
- обеспечить доступ к словарям, электронным библиотекам и прочим информационным ресурсам.

Однако, несмотря на вышеперечисленные преимущества интегрирования интернета в обучение, существует ряд отрицательных черт, а именно:

- отсутствие универсальной методики использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам;
- недостаток знаний у педагогов в области компьютерных технологий и социальных сетей чтобы качественно и эффективно спланировать урок;
- вероятное снижение уровня концентрации учащихся в следствии долгой работы за экраном компьютера или телефона;
- большое количество неотфильтрованной информации в сети интернет, которая делает опасным или не всегда корректным самостоятельное обучение учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование веб-ресурсов в обучении иностранным языкам дает педагогам отличную возможность усовершенствовать образовательный процесс, расширяет спектр реальных коммуникативных ситуаций, повышает мотивацию учащихся и позволят им эффективнее применять полученные знания. Но педагогу всегда следует помнить о целесообразности и наиболее качественных способах внедрения интернета в учебную деятельность.

Список литературы:

1. Еренчинова, Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку / Е. Б. Еренчинова. — Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 325-327. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6149/> (дата обращения: 15.04.2023).
2. Зеленко О.В., Валеева Л.Р., Климанов С.Г. Обзор современных Web - технологий // Вестник Казанского технологического университета. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-sovremennyh-web-tehnologiy> (дата обращения: 15.04.2023)
3. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. - 2005. - № 2. - С. 13.

КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» В АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*Дрига А.А.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Кодзова З.Н., ст. преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

В современной лингвистике языковые явления рассматриваются с точки зрения антропоцентрического подхода, т.е. их роль в развитии личности человека. Человек учится всю жизнь, его представления о жизни формируются на протяжении всей жизни, которые образуются в общие понятия. Совокупность этих понятий состоит из «концептов».

Актуальность изучения концепта «время» заключается в том, что данному концепту уделяется достаточно много внимания и важно понимать, что для каждого народа восприятия того или иного концепта может осуществляться по-разному. Рассмотрение концептов в различных культурах позволяет лучше понять не только функционирование языковых единиц, но и саму сущность народа.

Цель данного исследования является исследование способа реализации концепта «время» на материале арабских пословиц и поговорок.

Выполнение представленной цели можно осуществить с помощью поставленных **задач**:

- 1) Изучить теоретическую базу работы и определить основные понятия исследования;
- 2) Проанализировать практический материал – пословицы и поговорки;
- 3) Описать ключевые моменты содержания концепта «время» в арабской лингвокультуре.

Объектом исследования являются единицы, представляющие концепт «время» в арабской лингвокультуре.

Предметом исследования являются лингвокультурные особенности представления концепта «время» в арабском дискурсе.

Теоретическую основу данного исследования составили исследования по лингвистике отечественных и зарубежных авторов: В.И. Карасик, Г.С. Воркачев, В.В. Красных, А. Вежбицкая, В.Н. Телия, Г.В. Токарев и другие.

В работе были использованы следующие **методы исследования**:

- Анализ научной литературы;
- Контекстуальный и интерпретативный методы;
- Метод компонентного анализа;
- Метод описания.

Изучение теоретической базы позволило нам сделать выводы, что в рамках лингвокультурологического подхода концепты определяются как формы воплощения культуры в сознании человека. При таком подходе исследователи утверждают, что, рассматривая различные стороны концепта, внимание должно быть обращено на важность культурной информации, которую он передает.[7]

Концепт «время» имеет обширное истолкование в различных лексикографических источниках. В данной статье «время» будет рассматриваться с лексической точки зрения с помощью слов **وقت** и **زمان**. Согласно толковому словарю арабского языка **وقت** - время, период времени; **زمان** - время, пора; грамматическое время; **زمان** - время, пора; эпоха. Можно сделать вывод, что **وقت** наиболее обобщённая форма слова «время».

Пословицы и поговорки, которые содержат словоформу «время»:

1. Отношение ко времени как к самому ценному ресурсу:

عندما أسىء استخدام الوقت فانا أبدد المورد الوحيد الذي لا يمكن ابدأ استرداده.

(Дос. перевод: Когда я злоупотребляю временем, я трачу единственный ресурс, который невозможно восстановить.)

الوقت عبارة عن كنز إن ضاع منك ضاعت حياتك.

(Дос. перевод: Время — это сокровище, если вы его потеряете, вы потеряете свою жизнь.)

2. Сравнение времени с одним самых значимых животных в арабской лингвокультуре – верблюдом. Верблюды всегда имели огромную значимость и ценность для жителей пустыни, они являлись не только средством передвижения, но и источником мяса и молока:

الوقت كالجمال في بطنه وصبره بطيء في مشيته ولكنه قد يطوف بك العالم بأسره لو اردت .

(Дос. перевод: Время подобно верблюду в своей медлительности, и его терпение медленно в его походке, но оно может обвести вас вокруг всего мира, если вы захотите.)

3. Отношение времени к мореплаванию. Долгие годы арабы были прекрасными мореплавателями. Именно поэтому сравнение этого искусства с понятием «время» имеет для них глубокий смысл:

الأمر مرهونة بأوقاتها. الوقت كالبحر ان لم تسر فيه سفينة مصنوعة من العلم ودقة وحسن صنعه فلا تظن أنك سوف تمشي على الماء مثل مجازيب الأساطير ولا تلمن الا نفسك .

(Дос. перевод: Вещи зависят от своего времени. Время подобно морю, если по нему не пройдет корабль, сделанный из знаний, точности и хорошего мастерства, не думайте, что вы будете ходить по воде, как легенды, и не вините никого, кроме себя.)

Таким образом, можно сделать вывод, что для арабской лингвокультуры время является одним из самых ценных ресурсов, благодаря которому у человека появляются знания и мудрость, что его всегда нужно использовать по назначению, потому что время единственное, что нельзя вернуть.

Список литературы:

1. Аристотель. Физика // Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т. 3. Москва: 1978. - 613 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. Москва: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
3. Демьянков, В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке / В.З. Демьянков // Вопросы филологии. Москва: 2001. № 1. С.35-47
4. Иванова, И. П. Вид и время в современном английском языке / И. П. Иванова — Санкт-Петербург: Издательство Ленинградского университета, 1961. — 200 с.
5. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. — Москва: Эксмо, 2015. — 782 с.
6. Карасик, В. И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) / Концепты. Выпуск 2. Архангельск: 1997. С. 156–158
7. Самситова, Л. Х., Байназарова, Г. М. Понятие концепта в лингвокультурологии: история развития, структура, классификация / Л. Х. Самситова, Г. М. Байназарова // Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. №4 С. 1373-1378
8. БАРС: Большой арабско – русский словарь: <https://bars.org.ru/>
9. Пословицы и поговорки арабского языка: <https://m7et.com/wisdom-about-time/>

ЗАГОЛОВОК ФРАНЦУЗСКОГО ЖЕНСКОГО ЖУРНАЛЬНОГО ДИСКУРСА: СИНХРОННО-ДИАХРОННЫЙ ПОДХОД

Дышечева Д.Р

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Актуальность научного исследования связана с возрастающим интересом к исследованию лингвистических и стилистических особенностей заголовков французской женской прессы, особенно с позиций синхронно-диахронного подхода. Вопрос синхронии и диахронии все еще относится к актуальным проблемам современной лингвистики. Лингвистическая проблематика постоянно требует усовершенствования „надежных специальных приемов в процессе фронтального изучения еще неизвестных или малоизвестных секретов диалектической по своей природе языковой структуры во временном, диахронном (историческом, эволюционном) и синхронном (статическом, описательном) отношениях” [1].

Цель работы: анализ заголовков французского женского журнального дискурса с позиций синхронно-диахронного подхода.

Для осуществления поставленной цели необходимо решить **задачи**: рассмотреть принципы синхронно-диахронного подхода к изучению языковых явлений; описать роль заголовков французских СМИ для дискурса; раскрыть особенности заголовков французского женского журнального дискурса в синхронно-диахронном аспекте.

Многочисленные исследования семантики являются подтверждением постоянного интереса со стороны лингвистов к этой проблематике. Но одни исследователи считают, что семантическую структуру языковых единиц надо изучать диахронным методом В. Богородицкий (1953), А. Мейе (1924), а другие Н. Покровский (1962), Р. Будагов (1965), А. Белецкий (1972) убеждены в том, что ее надо изучать как синхроническим, так и диахроническим методом. И. Ковалик утверждает, что нет достаточных оснований ставить синхронический метод выше диахронического, потому что они не конкурируют между собой. [4]. И. Ощипко тоже замечает, что нельзя говорить о примате синхронического метода над диахроническим, потому что синхроническое и диахроническое исследование семантики слова имеют разные задачи [5].

Единого мнения о синхронии и диахронии пока нет. К тому же и терминами „синхрония” и „диахрония” лингвисты по-разному пользуются в научной практике. С целью разграничения синхронии и диахронии речевых фактов и синхронного и диахронного учения, а также методов в исследовании языка, И. Ковалик предлагает закрепить за понятием одновременности языковых фактов термин „синхрония”, за историчностью языка – „диахрония” и соответственно параллельные производные термины – „синхронный” и „диахронный”, а на обозначения учения и методов исследования языковых фактов, которые сосуществуют во времени, – термин „синхроника” (от „синхронический”), параллельно для наименования учения и метода изучения истории языка – термин „диахроника” (от „диахронический”) [3].

Современные лингвистические исследования направлены на углубленное изучение различных типов текста. Журнальный микротекст-сообщение является целостным текстом со своей структурой, смысловым наполнением и функциональными особенностями. Заголовок как средство воздействия на адресата прагматично направлен на успешную коммуникацию. Главный прагматический смысл заголовка заключается в том, что его используют как средство воздействия на читателя, чтобы акцентировать его внимание и вызывать интерес к опубликованному материалу.

Заголовки газетных и журнальных публикаций- неотъемлемый элемент их дизайна. От их характера и оформления и прежде всего зависит "лицо" издания. Именно поэтому выбор заголовка публикации является для автора одной из самых сложных и ответственных творческих задач. Заголовок-название словесного произведения, которое отражает его основную идею и является важным элементом его структуры. По мнению ученых Г. В. Пранцовой и Е.С Романичевой, заголовок – это «входная дверь " в текст [6]. Именно он обращен ко всему "личному багажу"

читателя, вызывает у него вопросы, побуждает прогнозировать содержание дальнейшего текста, дает установку на определенное ожидание. Автор, выбирая заголовок, будто настраивает будущего читателя на соответствующий лад. Едва ли не самая важная функция заголовков - прагматическая, поскольку их назначение заключается прежде всего в обращении внимания к статье, в создании стимула для ее прочтения. Умение оформителей журнала использовать заголовки в очередном номере часто определяет решение читателя – прочитать те публикации, заголовки которых заинтересовали его, или нет [2].

Заголовок содержит в себе основную информационную роль любой статье, так как с помощью правильно подобранного заголовка можно привлечь читателя к прочтению статьи. Заголовки помогают читателю ознакомиться с содержанием статьи, быстро получить представление о материале, выбрать главное и важное. Именно от характера и правильного оформления заголовка, его яркости и информативности зависит, главным образом, будет ли прочитана эта статья.

В процессе исследования выяснена роль заголовка как репрезентанта франкоязычного журнального микротекста-сообщения через совокупность его прагматических признаков, а также выявлены критерии и условия его функциональных транспозиций. Важное место среди экспрессивных средств усиления прагматического влияния занимает игра слов, которая вместе с определенными фоновыми знаниями об объективной реальности, превращается в аллюзию.

Заголовок-это неотъемлемая и важная часть текста, с которой в первую очередь читатель сталкивается и которая производит на него впечатление, он расположен перед основным текстом и содержит информацию о месте, времени и кратко о самом событии. Поэтому от характера и оформления заголовков зависит имидж газеты или журнала, а также влияние той или иной публикации на читателя: содержательную статью с неправильно выбранным заголовком не замечают, тогда как весьма посредственную работу может завоевать популярность благодаря своему яркому, выразительному заголовке. Заголовки относятся к важнейшим элементам оформления газеты, ибо они управляют вниманием читателя. Они помогают читателю быстро ознакомиться с номером, получить представление о содержании материалов, выбрать самое главное и интересное. Заголовок – важный элемент текстовой публикации [7].

В процессе проведенного исследования были выявлены лексико-синтаксические и стилистические особенности заголовков французских женских журналов, варьирующихся в аспекте синхронно-диахронного изучения.

Систематизация сведений о заголовках французских женских журналов позволяет выделить несколько тем, являющихся основополагающими в жизни современной женщины. Это темы: моды, красоты, здоровья, образа жизни, стиля, дизайна, искусства, семьи, взаимоотношений с мужчинами, бизнеса, рукоделия, творчества и иные темы, отражающие важные для женщины стороны жизни, которые претерпевают значительное изменение в современном журнальном дискурсе. Так как роль и функции женщины в современном мире значительно отличаются от таковых несколько десятилетий назад.

Список литературы:

1. Бабенко, Л.Г. Изучение лексики в пространственном измерении / Л.Г.Бабенко // - Екатеринбург, 1999
2. Гуревич, С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра. Учебное пособие для вузов / С. М. Гуревич // - Москва: Аспект Пресс, 2004.
3. Дмитриева О.И. Диахрония, синхрония, динамика: проблема синхронно-диахронного исследования словообразовательных подсистем / О.И. Дмитриева // Вестн. Волгогр. гос. ун-та – Сер. 2, Языкозн. – 2012. № 2 – С. 42-46.
4. Ковалик И.И. Словообразование и лингвогеография // Труды Республиканского Диалектологического совещания. — К., 1961. - С. 26—35.
5. Лукин М.Ф. К вопросу о взаимосвязи синхронии и диахронии в словообразовании /М.Ф. Лукин // Филологические науки, 1997. - № 5. - С. 89
6. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева //

7. Турчинська Е.И. Соотношение заголовка и текста. Сборник научных трудов Московского государственного педагогического института иностранных языков имени М. Тореза. / Е.И. Турчинська // - 2009. Вып. 234. - С. 134–146.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ КРАСИВЫЙ/БЕЗОБРАЗНЫЙ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ

Елазян Н.К.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Все представления человека об окружающем мире, самом себе отражаются, прежде всего, в его культуре и в языке, что и обуславливает интерес лингвистов к исследованию лексического материала. Настоящее исследование посвящено изучению лингвокультурной специфики прилагательных «красивый/безобразный» в английском, русском и армянском языках. Прилагательные «красивый/безобразный» применяются в большом количестве сфер человеческой деятельности, на основании чего данные прилагательные можно считать одним из самых распространенных и объемных.

Актуальность данного исследования определяется прежде всего тем, что лингвокультурологическое моделирование действительности является одним из наиболее активно развивающихся направлений языкознания; вместе с тем многие вопросы этой области знания, в том числе и лингвокультурная специфика эстетической оценки, остаются недостаточно изученными. Концепт «красота» относится к числу важнейших ориентиров человеческого поведения, является ведущим научным концептом эстетики (под именем «прекрасное»); при этом специфика дискурсивного (художественного, публицистического и обиходного) понимания *красоты* в английском, русском и армянском сознании еще была предметом специального исследования. Сопоставление характеристик данных прилагательных в разносистемных языках позволит более четко представить систему ценностных приоритетов разных языковых сообществ.

Объектом исследования являются прилагательные «красивый» и «безобразный» в английском, русском и армянском языках.

Предметом исследования являются специфические и универсальные способы употребления прилагательных «красивый/безобразный» и их концептологических представлений во фразеологическом корпусе исследуемых языков.

Цель исследования – проследить семантическое наполнение прилагательных «красивый/безобразный» в разносистемных языках и выявить особенности формирования концептов «красивый и безобразный» в английской, русской и армянской лингвокультурах.

Цель определила задачи исследования:

- определить понятия семантического поля и концепта в когнитивной лингвистике;
- рассмотреть словарные дефиниции лексических единиц «красота/безобразный»;
- определить понятие концепта и ключевые концепты английской, русской и армянской лингвокультур
- рассмотреть функционирование лексических единиц «красивый/безобразный» в английской, русской и армянской фразеологии.

Материалом исследования явились данные словарей, в том числе фразеологических, русского, английского и армянского языков.

В ходе выполнения работы были использованы следующие **методы** исследования:

1. когнитивно-обобщающий метод, включающий теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы в области концептологии, лингвокультурологии и теории языка, а также анализ накопленного опыта анализа и исследования концептов отечественными и зарубежными учеными;

2. метод системного анализа, а также приемы лексикографического, компонентного и контекстуального (контекстного) анализа.

Знания и опыт людей, накопленный на протяжении всей истории развития этноса, реализуются в языке при помощи абстрактных концептов, которые репрезентируют мировосприятие в семантических пространствах различных языков. Прилагательные «красивый» и «безобразный» упоминаются при описании внешности людей, природы, окружающего мира, предметов, вещей и явлений.

А. Вежбицкая считает концепты «душа», «красота», «судьба», «тоска», «родина» ключевыми для русской лингвокультуры. В английской лингвокультуре ключевыми являются: «mind», «heart», «beauty», «power», «soul», «home» [1]. В армянском «родина», «семья», «доброта», «любовь», «красота».

Как в русском, так и в английском языковом сознании главное место отводится духовной красоте человека, его внутренним качествам и поступкам. При этом в русском языке наиболее употребительными оказались поговорки, указывающие на благородные поступки человека: *Красив тот, кто красиво поступает*. В английском языке преобладают поговорки, отражающие положительные внутренние качества человека: *Good fame is better than a good face*. Для русских и англичан внешность не является залогом счастливой жизни: *и некрасива, да счастлива*. И в армянском говорят так: *Սուղված կամենաւ, որ կաղնի ու կըկըրը հարսի դիմելիս* – *Бог захочет, так и хромая со слепой станут невестами*.

Пословицы указывают на важность добрых слов. А существенную роль в русском и английском фольклорном сознании играет краткость речи: *коротко да ясно, оттого и прекрасно*. *Beauty is silent eloquence / Красота — молчаливое красноречие*.

В английском сознании красота является проявлением чувств и следствием любви: *Beauty lies in lover's eyes / Красота в глазах влюбленного*. *Beauty is in the eye of the beholder / Красота в глазах влюбленного*. *He who loves at one — eyed girl thinks that one-eyed girls are beautiful / Тот, кто любит убогую, думает, что все убогие — прекрасны*.

Обозначение концепта «красота» в английском, русском и армянском языковом сознании характеризуется высокой номинативной плотностью и этнокультурной спецификой в лексической семантике и фразеологии. На уровне лексической семантики эта специфика наиболее ярко выражена в синонимическом уточнении положительной и отрицательной эстетической оценки.

В исследуемых языках совпадают признаки соответствия идеалу, интенсивности и ироничной оценки красивой внешности применительно к положительной эстетической оценке и признаки страха перед безобразным внешним видом и пренебрежения по отношению к заурядной внешности применительно к отрицательной эстетической оценке. Важнейшими проявлениями адмиративной оценки как в английском, так и в русском и армянском языках является восхищение перед красотой и отвращение к безобразному как антиподу красоты.

Список литературы:

1. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А.Вежбицкая. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 780 с.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Запорожец В.И.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.

Современное обучение предполагает непрерывное обучение школьников иностранному языку, в связи с этим учителя и методисты постоянно ищут способы, как сделать обучение более интересным и привлекательным для школьников в условиях большого потока информации. Одной

из **актуальных задач** современной методики является поиск методов и приёмов обучения, которые повышали бы мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и к коим относится игра. Игровые технологии — это эффективный инструмент в процессе обучения иностранному языку. Многие вопросы, касающиеся игровых технологий, ещё требуют разработки, в том числе вопросы об их возможностях и трудностях, связанных с их составлением и уместным использованием на уроках.

Цель исследования — выявить возможности игры как средства повышения мотивации на уроках иностранного языка в средней школе. **Задачи исследования:** изучить цели и задачи обучения иностранному языку в средней школе; описать психологические особенности детей среднего школьного возраста; выявить проблемы формирования мотивации учащихся в обучении иностранному языку; определить роль игры в повышении мотивации учащихся, основные этапы работы с игровым материалом; представить основные виды игр на уроках иностранного языка.

В ходе исследования были применены такие **методы исследования**, как обобщение и анализ литературы по методике преподавания иностранных языков, психологии и педагогике.

Мотивация играет существенную роль в процессе обучения. В педагогике существует большое число методов и приёмов для её повышения. Одним из эффективных видов деятельности является дидактическая игра — форма обучающего воздействия преподавателя на учащегося. Игра также приходится основным видом деятельности детей. Игра является сильным мотивирующим фактором и даёт большие возможности для активизации изучаемого материала. В процессе игры неуверенные в себе учащиеся учатся быть более открытыми, овладевая умениями и навыками начинать диалог, поддерживать его, высказывать свою точку зрения. Игровые технологии на уроках иностранного языка состоят в моделировании адекватной ситуации общения с целью мотивации естественной речевой деятельности. Осознанно-правильное чередование разных типов игр формирует благоприятную основу для развития их речевой деятельности [2].

Учебную игру составляют такие компоненты, как воображаемая жизненная ситуация, роли, которые будут играть учащиеся, атрибуты (средства) игры, осознаваемая детьми игровая цель, правила игры. Результат игры выражается в оценке и анализе действий, которые они совершили. Для повышения эффективности процесса обучения преподаватель осуществляет поиск обучающих игр, а также сам проявляет креативность, создавая новые, чтобы урок приходился содержательным переживанием для всех учеников. С помощью дидактических игр учащиеся активно применяют теоретические знания лексико-грамматического характера, которые они освоили на уроках или в результате самостоятельной работы. Игра меняет отношение учащихся к скучным и монотонным заданиям в более положительное русло. Важное условие для возникновения интереса к содержанию обучения — это возможность показать умственные способности и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать учащихся.

Регулярная практика применения игровой технологии позволяет положительно оценивать работу «слабых» или демотивированных учащихся, поощряя их участие. Дух соревнования формирует дружественную атмосферу, которая способствует снятию напряжения, коммуникации в классе, придаёт значимость опыту получения знаний и стимулируют его дальнейшее усвоение. Положительные результаты обучения при применении игровой технологии возможны благодаря высокой активности обучающихся, вызванной устойчивой необходимостью в мыслительных и поведенческих операциях, направленные на решение игровых задач, а также присутствием обратной связи [3].

Структура работы с игровым материалом включает в себя три основных этапа: подготовка (выбирается игра, ставятся цели, разрабатываются программы поведения), осуществление (проведение игровой программы), подведение итогов (происходит анализ результатов игры и осуществляется оценка деятельности учащихся). Если учитель выбирает игру в роли основного технологического способа обучения, то проектирование игры происходит следующим образом: определение содержания урока, постановка целей и задач; выбор типа игры в соответствии с темой урока (деловая, ролевая игра или др.); создание сюжетной линии (к примеру, для деловой игры — конфликтная ситуация между служащими на заводе и достижение компромисса, для автопутешествия — просьба о помощи проезжающих водителей в случае поломки машины и т.д.);

определение формы выдачи заданий; избрание принципа распределения ролей, пояснения правил; составление подробного плана игры – сценария с детальным описанием содержания, ролей, модели взаимодействия учащихся; прогнозирование возможных исходов; подбор критериев оценки и способов обобщения результатов работы; подготовка технического оборудования и раздаточного материала. Учитель вводит учащихся в игру, определяя характер работы, формулируя цель, обосновывая выбор ситуации общения. Дается раздаточный материал, объясняются правила. При необходимости учащиеся обращаются к учителю для уточнения интересующих их вопросов. Допускается предварительное обсуждение игры между учениками. Затем происходит групповая работа над решением задания, каждый выполняет свою роль и дискутирует с другими участниками. В процессе игры не допускается, чтобы кто-то вмешивался в неё или изменял её ход. Только учитель может поправить действия учеников в случае отхождения от главной темы. Конечный этап – обобщение результатов игры. Учитель обменивается мнением с учащимися, которые могут защищать свои решения и суждения. В итоге преподаватель объявляет результаты, подмечает ошибки и делает окончательный вывод. Он акцентирует внимание на роль игры в рамках темы и связывает её с содержанием теоретического изучаемого материала. В ролевой игре должны соблюдаться серьёзные намерения и элементы импровизации, иначе игра будет казаться нереалистичной и будет похожа на скучную инсценировку [1, с. 46].

Таким образом, мотивация играет большую роль в учебном процессе. Игра как средство повышения мотивации позволяет учащимся работать совместно, развивать социальные навыки, решать проблемы. Игра даёт учащимся право голоса, даёт возможность развивать самостоятельность и уверенность в себе. Игра является эффективным средством стимулирования интереса, помогает разнообразить урок, позволяет улучшать память, мышление, воображение, активизировать словарный запас, делает коллектив более единым.

Список литературы:

1. Проектирование технологий обучения: учебное пособие / Г. Е. Муравьёва, Н. В. Кузьмина, Б. В. Пальчевский, И. П. Башкатов. – Шуя: Весть, 2005. - 132 с.
2. Таргаева, Е. В. Роль игры в повышении учебной мотивации у педагогически запущенных детей. / Е. В. Таргаева. – Текст: электронный. // Международный образовательный портал МААМ. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/rol-igry-v-povysheni-uchebnoi-motivaci-u-pedagogicheski-zapuschenyh-detei.html> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Фомина, Е.И. Роль игровых технологий в обучении иностранному языку. / Е. И. Фомина // Педагогика современности. – 2019. – №4. – С. 82-83.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРАБСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Ибрахим Дана Ибрахим
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Ягумова Н.Ш., к. филол. н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Настоящая работа посвящена исследованию арабских заимствований в английском языке.

Все языки обогащают свой словарный запас за счет заимствования слов из других языков, и английский не исключение. Он заимствовал сотни слов из арабского языка, однако не все слова вошли непосредственно в язык.

Учитывая тот факт, что английский во всем мире признан основным языком развитых стран, необходимо учитывать его историю развития, богатство словарного запаса и заимствования из других языков. Из-за отсутствия прямого контакта с арабоязычными странами многие заимствования проходили через языки-посредники. В большинстве своем они проникли в английский язык, опосредованным способом через французский, испанский, итальянский и латинский языки.

Актуальность исследования обусловлена тем, что интерес к выбранной теме предопределяется высоким уровнем показателя заимствования в рамках английского языка, связанного долгими узами с носителями арабских стран. К настоящему времени определенный ряд таких заимствований прочно утвердился в английском языке.

Вместе с тем, анализ теоретического и практического материала показал, что, несмотря на довольно высокую представленность изучаемого пласта лексики в английском языке, своеобразие семантики употребления в устной и письменной речи до сих пор не получило достаточного теоретического осмысления и глубокого обоснования.

Анализ лексических единиц восточного происхождения, имеющих место в современном английском языке, показывает, что заимствования из арабского языка являются наиболее многочисленными.

Однако, необходимо отметить тот факт, что на общем фоне заимствований их количество колеблется в пределах 1% от общего количества заимствований.

Объектом исследования в рамках заявленной темы являются заимствования в современном английском языке.

Предметом исследования служит функционирование заимствований из арабского языка в современном английском языке.

Целью исследования является характеристика особенностей функционирования арабских заимствований в современном английском языке. Практическая реализация обозначенной цели невозможна без решения отдельных **задач**, в частности:

- дать основные понятия теории заимствования;
- выявить основные пути и способы перехода единиц одного языка в другой;
- охарактеризовать классификацию заимствований;
- выявить основные факторы заимствований;
- рассмотреть арабские заимствования в английском языке с семантическим полем «продукты питания и еда»;
- охарактеризовать заимствованные зоонимы и фитонимы из арабского языка;
- проанализировать арабские заимствования, выражающие религиозные понятия.

В качестве основных **методов исследования** данной темы были использованы такие, как: аналитический (анализ теоретической литературы по теме исследования), метод лингвистического анализа, метод контекстного анализа, метод сплошной выборки, а также метод обобщения.

Материалом исследования послужила выделенная, в ходе работы, арабская лексика в количестве 350 слов методом сплошной выборки из лексикографических словарей разного типа и научных источников.

Следует отметить, что тематическое содержание заимствованной лексики весьма разнообразно и широко охватывает многие стороны.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов И.В. Арнольд, Л. Блумфилда Г.И. Каданцевой Ф.Л. Карретеру, Е.В. Курицкой, Л.Ф. Миронюка, Луиса Малуфа, Д.Э. Розенталя, Р. Ф Хамидуллина и т.д.

Результаты исследования имеют как общетеоретическое, так и практическое значение.

Теоретическая значимость работы состоит в дополнении научных знаний о системности процесса заимствования и в дальнейшей разработке общей теории сопоставительно-типологического изучения разносистемных языков, а также в углублении разработки вопросов заимствования из арабского в английском языке.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в практике преподавания арабского языка, дисциплины (курса) сравнительной типологии лексической системы языка студентам-филологам вузов, лицеев и колледжей. Кроме того, материалы исследования могут быть применены при составлении терминологических, толковых, двуязычных словарей.

Как известно, роль заимствований в различных языках неодинакова и зависит от конкретно-исторических условий развития каждого из них. В английском языке процент заимствований

значительно выше, чем во многих других языках, поскольку в силу исторических причин он оказался весьма проницаемым для заимствований и влияния извне.

По способу вхождения в английский язык арабские заимствования делятся на прямые и опосредованные. К числу прямых заимствований относятся, например, albatross, altar, fetva, hegira, hookah, man, islam, jinn, khalif, koran, mohair, moslem, mufti, nadir, shariat, simmon, sofa и другие. Через французский пришли в английский язык такие арабизмы, как, например, admiral, alcove, amber, caliber, cotton, giraffe, jasper, magazine, mask, syrup, zenith, zero и другие. Но более щедрым на арабизмы оказался испанский язык. Как известно, Испания в начале VII в. попала под власть арабов (мавров), которые принесли с собой передовую для той эпохи культуру. Арабы находились в Испании вплоть до конца XIV в. Их высокая культура оставила заметный след в языке коренного населения полуострова. Из испанского языка в английский пришли, к примеру, такие арабизмы, как adobe, alcove, alfalfa, apricot, cork, cotton, felucca, vizier и другие. Эти слова арабского происхождения получили в английском языке широкую известность. Многие из них, в то же время, являются интернациональными словами и хорошо известны образованному русскоязычному человеку.

Всего в английском языке насчитывают около 200 арабских заимствований. Эти слова отражают многообразные культурные и торговые связи Европы с Востоком. По свидетельству Джона Шиерда, арабские слова стали проникать в английский язык в XIV в., ибо наука (и, в первую очередь, астрономия и математика) достигла у Мавров (арабов) высокого уровня: alchemy, alembic, alkali, tartar, elixir, а также астрономические термины zenith, azimuth, almanac cipher В средние века английский язык обогатился, помимо слов assassin и miscreant, восходящих к Крестовым походам, словами saffron, cubeb (перец кубеба, используемый в качестве приправы - Ю. Г.), camphor, cotton, amber, syrup, lemon, antinomy, tare,

Следует заметить, что классификация во многом носит условный характер, так как некоторые из заимствований можно отнести к разным разрядам. Например, восточные сладости и фрукты можно отнести к заимствованиям группы «торговые отношения», но они, в то же время, отражают природные условия и, входя в рацион жителей арабского Востока, представляют арабскую кухню. Что касается других заимствований, то можно отметить зоонимы и фитонимы, которые были заимствованы не на прямую из арабского, а через испанский и персидский.

Заимствования из религиозной сферы обозначают различные понятия из религии Ислама, исконно отсутствующие в английском языке. Значимой причиной их перехода из арабского языка в английский является отсутствие их денотатов, характерных для арабоязычных общин.

Список литературы:

1. Н.Н. Амосов. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. 218 с.
2. Гаранина И.Н. О термине «заимствование» // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – №10. – С. 101-109.
3. Carreter F.L. Dictionaries de terminus folologocos. -Madrid; Gredos, 1953-443p.
4. Каданцева Г.И. Ассимиляция заимствованных фразеологических англицизмов в современном немецком языке: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.20. Место защиты: Пятигор. гос. лингвист. ун-т. - Пятигорск, 2008. - 22 с.
5. Курицкая Е.В. Этимология заимствований в современном английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2019. - Том 12. - Выпуск 3. - С. 47-52.
6. Шухардт Г. К вопросу о языковом смешении // Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию. - М.: Едиториал УРСС, 2003. - №2. - С. 174-184.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИЛОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Клинова А.В.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д-р. филол. наук, профессор.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Актуальность работы. В условиях современного, быстро развивающегося мира появляются новые методы преподавания немецкого языка, а также стандарты знаний, умений и навыков, необходимых для адекватного и грамотного использования изучаемого языка [4,7,8]. В наши дни запрос о знаниях специалиста также включает в себя владение языковой и межкультурной компетенцией, чье формирование возможно с помощью использования видеоматериалов на немецком языке. Однако в методике обучения немецкого языка до сих пор остается проблема использования видеоматериалов как средства формирования языковой и межкультурной компетенции, отвечающих современным реалиям и стандартам образования, необходимых для благополучного взаимодействия обучающихся с представителями немецкой культуры. В нашей работе мы проводим анализ использования разных видов видеоматериалов и их практической ценности на уроках немецкого языка, а также уместность использования подобного видеоматериала в процессе формирования языковой и межкультурной компетенции.

В процессе работы была определена его основная цель, а именно изучение и описание видов видеоматериалов на немецком языке, применяемых для формирования языковой и межкультурной компетенции на уроках немецкого языка.

Достижение цели предполагает выполнение следующих задач:

1. Конкретизировать представления о понятиях «языковая компетенция» и «межкультурная компетенция».
2. Раскрыть понятие «видеоматериалы» и роль видеоматериалов в процессе формирования языковой и межкультурной компетенции.
3. Определить критерии отбора видеоматериалов и составить классификацию видеоматериалов.
4. Разработать комплекс упражнений для формирования языковой и межкультурной компетенции на примере видеоматериала.

В нашей работе мы изучили материал и обобщили опыт методистов, а также классифицировали видеоматериалы.

В современном мире использование видеоматериалов стало неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. Использование видеоматериалов играет большую роль в оптимизации и интенсификации процесса обучения языку, а также позволяет восполнить отсутствие естественной языковой среды на всех этапах обучения, полнее реализовать дидактический принцип особенностей обучающихся, обеспечить массовый охват учащихся, создать условия для контроля за формированием речевых навыков и умений, а также обеспечить самоконтроль. Кроме того, информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия и усваивается легче и быстрее.

Использование видеоматериалов играет большую дидактическую роль в процессе обучения иностранному языку, что подтверждают результаты исследований. Доказано, что из общего объема транслируемой информации учащиеся воспринимают и запоминают на слух 15%, при задействовании зрительного аспекта 25%, а при задействовании слухового и зрительного – 65%. Данные показывают, что подача информации, одновременно воздействующей на зрительные и слуховые анализаторы, способствует лучшему восприятию и запоминанию.

Под видеоматериалом мы понимаем записанную на видеопленку или электронный носитель информации любую телевизионную продукцию, сочетающую зрительный и звуковой ряды, характеризующуюся ситуативной адекватностью языковых средств, естественностью лексического наполнения и грамматических форм.

Видеоматериалы принято делить на два основных критерия классификации – учебные, разработанные специально для изучения иностранного языка, и аутентичные, то есть видеоматериалы, созданные носителями языка для носителей языка.

Некоторые методисты и преподаватели считают, что в обучении иностранному языку следует использовать аутентичные материалы, ежели учебные, поскольку только они могут быть достаточно достоверными как в лингвистическом, так и в социокультурном аспекте [9]. Отображая реальную речь и использование невербальных средств коммуникации, аутентичные видеоматериалы могут стать хорошим примером поведения и общения для учащихся в определенной ситуации. Однако не каждый аутентичный материал может выступать в роли обучающего. На начальном этапе обучения рациональнее использовать учебные видеоматериалы, так как лексика, грамматика и скорость речи в аутентичных материалах не соответствуют знаниям учащихся. Кроме того, аутентичные материалы не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, а также требуют от преподавателя дополнительных разработок с целью снятия трудностей [6].

Большинство методистов сходятся во мнении, что видеоматериалы чрезвычайно привлекательны для обучающихся, поскольку их использование является эффективным средством развития речемыслительной деятельности учащихся, позволяя решать одновременно несколько задач, что соответствует принципам коммуникативного подхода в обучении [1,2,3]. Учащиеся получают наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях страны. Использование видеоматериалов позволяет восполнить отсутствие языковой среды, обеспечить массовый охват учащихся, создать условия для формирования речевых навыков и умений, а также обеспечить самоконтроль.

Видеоматериалы полезны для страноведческих сопоставлений, так как они дают возможность учащимся увидеть и услышать, как ведут себя люди в стране изучаемого языка, их повседневную жизнь, конкретные ситуации, например, поход в гости или к врачу, а также межличностные отношения, особенности общения и этику. Видеоматериалы также способствуют получению новых языковых и речевых средств по обсуждаемым проблемам и позволяют одновременно отрабатывать лексические, грамматические и фонетические навыки учащихся. По этим причинам видеоматериалы считаются уникальным средством, поскольку одновременно транслируют языковую и неязыковую информацию.

Видеоматериалы играют не только большую роль в обучении иностранному языку, но и в становлении обучающихся частью культуры изучаемого языка, транслируя как языковые, так и культурные явления. Помимо этого, видеоматериалы имеют привлекательный, показательный для обучающихся характер, что способствует изучению иностранного языка. На примере видеоматериалов обучающиеся могут не только увидеть ситуативное применение языкового материала, вербальных и невербальных жестов, а также познакомиться с культурой изучаемого языка, поведением в обществе, этикой. Видеоматериалы являются притягательным средством получения информации для обучающихся, а сочетание звукового и видеоряда способствует лучшему запоминанию и усвоению информации, что делает видеоматериалы эффективным средством обучения иностранному языку, побуждающему интерес к изучению и использованию языка.

Список литературы:

1. Ачкасова Н. Н. Использование видеоматериалов для интенсификации процесса обучения студентов иностранному профессиональному языку // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 44–53. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.04>
2. Ведяшева Е.Г. Особенности использования видеоматериалов а процессе обучения иностранным языкам / Е.Г. Ведяшева // Актуальные проблемы Германистики и методы преподавания иностранных языков / ред. Лазутова Л.А. – Саранск, 2016. — С. 56-60
3. Захраии С.Х. Этапы работы с видеоматериалами в процессе обучения иностранным языкам / С.Х. Захраии, М. Абдоллахи // Символ науки: международный научный журнал – Иран, 2015. – С. 182-184

4. Колчина Т.Ф. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку / Т.Ф. Колчина, Е.Г. Борисенко, О.А. Кравченко // Тенденции развития науки и образования – Волгоград, 2018. – С. 29-32

5. Латышева В.С. Подход к выбору видеоматериалов при обучении иностранному языку / В.С. Латышева // Вестник Луганского государственного педагогического университета – 2022. – С. 85-90

6. Потылицина И.Г. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам / И.Г. Потылицина, Н.В. Филясова // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе / Омск, 2022. – С. 280-283

7. Пушкарева И.А. Использование видеоматериалов при обучении иностранному языку как способа интенсификации учебного процесса. / И.А. Пушкарева // Теория и практика социогуманитарных наук – Новокузнецк, 2021. – С. 41-46

8. Ревина Е.В. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку / Е.В. Ревина // Вестник Самарского государственного технического университета. – Самара, 2015. – С. 98-103

9. Сергеева Н.Н. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономической специальности. / Н.Н. Сергеева, А.Е. Чикунова // Педагогическое образование в России / Сочи, 2011. – С. 147-157

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Колембет Е.О.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

*Научный руководитель: Хачмафова З.Р. проф., д.ф.н., проф.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Актуальность работы заключается в том, что на сегодняшний день в младших, средних и старших школах используется недостаточное количество материалов с использованием кинофильмов, как средства обучения учащихся межкультурной коммуникации и глубокого познания немецкого языка как иностранного, посредством восприятия на слух речи самого носителя. Поэтому в нашей работе мы проводим подробный анализ использования разных видов кинофильмов на уроках немецкого языка как иностранного, выявляем их практическую ценность, а также определяем этапность просмотров данных видеоматериалов в процессе обучения немецкому языку.

Целью работы является обоснование эффективности использования кинофильмов при обучении немецкому языку в процессе формирования социокультурной компетенции обучающихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. уточнить понятия «социокультурная компетенция»;
2. раскрыть обучающий, развивающий и воспитательный потенциал использования кинофильмов при обучении немецкому языку
3. определить критерии отбора кинофильмов на немецком языке;
4. определить этапность просмотра кинофильмов при обучении немецкому языку;
5. Разработать комплекс упражнений на основе просмотра кинофильмов

Методы исследования: изучение и анализ научно-методической литературы, метод наблюдения, позволяющий проанализировать материал и оценить возможные трудности при просмотре учениками кинофильмов на немецком языке; описательный метод, позволяющий обобщить существующий опыт работы с кинофильмами на занятиях

Методологической основой исследования послужили научные концепции, изложенные в трудах российских и зарубежных ученых О.В. Бараменкова [1], Ф.В. Макаричева [2], М.И. Мятковой

[3], J.E. Katchen [4] и др., посвященные теоретическим и методологическим проблемам использования видеоматериалов в обучении иностранному языку.

Результаты исследования.

Одной из самых полезных сторон просмотра кинофильмов в рамках обучению немецкого языка является развитие социокультурной компетенции учащихся, которая в наши дни играет огромную роль в современном обществе. Посредством познания языка через кинофильм, учащийся не только приобретает полезные навыки говорения, письма, развивает языковую догадку, воображение и может избегать грубых речевых ошибок, но и познаёт культуры страны, в которой был снят этот фильм.

Кинофильмы также влияют на восприятие учащимися иностранной речи, архитектуры, традиций, обычаев, мифов и легенд страны-производителя фильма. От этого на учителях лежит большая ответственность при выборе кинокартины.

Важно обладать языковыми навыками, которые обеспечивает просмотр фильма с помощью, которого возможно обучение иностранному языку. Речь, письмо, лексика и грамматика также развиваются у учеников при просмотре кинофильма и обеспечивают беглость восприятия языка на слух. что использование видеофильмов на уроках немецкого языка позволяет внести разнообразие в содержание урока, расширяет общий кругозор и коммуникативную культуру учащихся, развивает языковую догадку, чувство языка, формирует лингвострановедческую компетенцию учеников, повышает интерес к изучаемому языку, а, следовательно, и мотивацию к учению. Овладение видеофильмами позволит школьникам лучше ориентироваться в стране изучаемого языка в случае ее реального посещения.

Список литературы:

1. Араменкова О.В. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // ИЯШ - 1999 №3
2. Макаричев Ф.В. — Обучающий, развивающий и воспитательный потенциал использования аутентичного художественного фильма в процессе обучения иностранному языку // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 4. – С. 69 - 79. DOI: 10.7256/2454-0676.2021.4.35149 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35149
3. Мятова М. И. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 2006. № 4.
4. Katchen J. E. 2003. Teaching a Listening and Speaking Course with DVD Films: Can It Be Done? In H.C. Liou, J. E. Katchen and H. Wang (Eds.) *Lingua Tsing Hua*. Taipei: Crane, 221-236.

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ЖЕНЩИНА» И «МУЖЧИНА» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Кременко А.Э.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.ф.н., профессор,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

По мнению В.Н. Суриной, концепт, получая для своего выражения систему языковых знаков, вербализуется и становится частью семантического пространства языка. Одной из функций языка является возможность репрезентировать с помощью языка всю информацию, полученную индивидом, а также накопленный опыт всего социума [Сурина 2010: 43-46]. Так происходит и с концептами «Женщина» и «Мужчина», репрезентация которых напрямую относится к социальной оценке и выражается во фразеологии немецкого языка на протяжении всей истории на разных уровнях.

Актуальность темы работы обусловлена необходимостью выделения концептов «Женщина» и «Мужчина» в языковой репрезентации немецкой культуры, а также выявления особенностей, противоречий и стереотипов, выраженных в отношении обоих изучаемых концептов во фразеологии немецкого языка.

Гендерная лингвистика, являясь одной из самых дискуссионных тем в языкознании, продолжает вызывать интерес ученых, которые в своих трудах опираются на уже изученные

аспекты или привносят в эту сферу новые открытия, которые могут контрастировать с прошлыми трудами.

Поднимая тему гендерологии, невозможно пройти мимо трудов следующих выдающихся отечественных ученых: А.В. Кирилина, И.В. Коноваленко, Л.Д. Ерохина, Р.Г. Петрова, З.Р. Хачмафова. Без внимания не должны также оставаться и зарубежные лингвисты, вносящие ясность в репрезентацию изучаемых в данной работе концептов: Р. Лакофф, Д. Таннен, С. Тремель-Плётц

Объектом исследования выступают концепты «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре.

Предметом исследования являются семиотические и лексико-семантические особенности репрезентации концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецком языке.

Материалом исследования послужили данные различных лексикографических источников, толковых словарей немецкого языка, а также контексты, извлеченные из электронного корпуса немецкого языка (DWDS, Duden, Multitran), блогов и форумов интернета.

Цель исследования — изучение и описание лингвoseмиотических особенностей реализации положительных и отрицательных оценочных номинаций концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре.

Для достижения цели поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть базовые понятия гендерной лингвистики;
2. Установить роль гендерных стереотипов в формировании концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре;
3. Выявить и проанализировать понятийные, образные и ценностные характеристики концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре;
4. Выявить и описать лингвoseмиотические особенности реализации оценки концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре.

При написании данной работы были использованы следующие **методы**: метод словарных дефиниций; лексико-семантический анализ; описательный и аналитический методы с частичным использованием количественных характеристик словоупотребления в контекстах; семиотический анализ.

Теоретической базой исследования послужили идеи и концепции отечественных и зарубежных ученых, изложенные в трудах по лингвоаксиологии (В.И. Карасик, Ю.И. Мирошников, В.А. Марьянчик, Т. В. Маркелова, И.А. Стернин); гендерологии (А.В. Кирилина, З.Р. Хачмафова, Р. Лакофф, Д. Таннен, С. Тремель-Плётц).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что они расширяют и углубляют представления о специфике актуализации гендерных стереотипов, формирующих концепты «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выводов и результатов работы в преподавании вузовских курсов гендерной лингвистики, лингвоаксиологии, лексикологии немецкого языка, а также в практике преподавания немецкого языка.

Исходя из вышесказанного, оценка является ядром выражения концептов «Женщина» и «Мужчина», которая со временем укореняется во фразеологию языка и становится способом их репрезентации. Отслеживая опыт поколений, можно определить, как менялось отношение и восприятие обоих концептов сквозь время.

Разобрав состав концепта, станет ясно, что понятийная, образная и ценностная сферы являются связующим звеном в проблематике данного аспекта и не могут существовать отдельно друг от друга.

Понятийная сфера включает в себя этимологию носителей концепта «Женщина» и «Мужчина». Немецкое слово «die Frau» стало общеупотребительным в немецком языке только к началу 19-го века, до этого использовалось слово «das Weib», которое могло иметь пренебрежительный окрас. Лингвистами выявлено образование современного «die Frau» от старонемецкого "frouwa" (госпожа, высокородная, важная женщина). «Женщина» в немецкой лингвокультуре имеет более богатую терминологию в

отличие от русского эквивалента. Согласно DUDEN(<https://www.duden.de/rechtschreibung/Frau>), die Frau не только репрезентируется как носитель гендера «Женщина», но и подчеркивает духовное единение и законную связь с партнером — жена/супруга, а также является своеобразным титулом, который используется в качестве уважения для обозначения лица женского пола или дополнения к обозначениям родства — *Frau Bundeskanzlerin/Frau Schmidt*. Перейдем к этимологии концепта «Мужчина» — *der Mann*, которое в немецком могло означать: воин, глава семьи, обозначение всего человечества.

Образная сфера состоит из образных ассоциаций по отношению к носителям изучаемых нами концептов: метафорические выражения, фразеологизмы, неологизмы и сленг. На этом этапе возможно проследить, как менялись ассоциации на протяжении всей истории языка и как они репрезентируются в наше время.

Гендерные стереотипы, как и многие другие социальные явления, возникли еще до появления гендерной лингвистики как науки. Из поколения в поколения в разных уголках мира внушается одно: мальчики не должны плакать, любить розовое или другие вещи, считающиеся «женским делом», в это время девочки должны быть послушными, одеваться и вести себя по нормам соответствующей эпохи, не должны чудить и проказничать. Переходя из детства в подростковый возраст, а затем и во взрослую жизнь, стереотипы растут и продолжают сопровождать своего субъекта по жизни.

Рассмотрим гендерные стереотипы во фразеологии немецкого языка, выражаемые отношение к концептам «Женщина» и «Мужчина» через пословицы и поговорки. Начнем с концепта «Женщина». Огромное количество русских и немецких пословиц посвящены болтливости женщин. Считается, что лучшее украшение женщины – молчание: *Kein Kleid, das einer Frau besser steht als Schweigen* – (Нет платья, которое подходило бы женщине лучше, чем молчание). Считается, что женщинам нельзя доверять тайны, потому что они не умеют их хранить. Женщины часто говорят о людях то, что не следует распространять: *Jede Frau kann ein Geheimnis für sich behalten, aber sie braucht gewöhnlich eine andere, die ihr dabei hilft* – (Любая женщина может хранить секреты, но обычно ей нужен кто-то еще, чтобы помочь ей). Отношение к женской силе может быть нейтральным: *Der Mann ist Kopf, die Frau hingegen das Genick* – (Мужчина - голова, женщина - шея); Но часто силу женщин осуждают: *Der Rat einer Frau ist keine große Sache, aber wer ihn annimmt, ist ein Narr* – (Совет женщин не имеет большого значения, но кто его принимает, тот дурак); Так как женщины - слабый пол, они часто этим пользуются для своих целей, потому что мужчины зачастую жалеют женщин: *Frauen sind stark, wenn sie mit ihren Schwächen bewaffnen* – (Женщины сильны, когда вооружаются своими слабостями);

Касательно концепта «Мужчина», зачастую пословицы описывают мужчин, как верных своему слову людей: *Ein Mann ein Wort - ein Wort ein Mann ist besser, als ein Schwur getan* – (Слово мужчины - слово, которое важнее клятвы). Считается, что мужчины по своей природе сильные, смелые и умные, рассмотрим это в пословицах: *Gold wird im Feuer geprüft, mutige Männer im Unglück* – (Золото испытывают в огне, храбрых мужчин в несчастье); *Jeder Mann ist König in seinem Haus* – (Каждый мужчина - король в своем доме). Принято, что мужчина — это «добытчик», он должен всегда работать и обеспечивать свою семью: *Manche Männer sind wie Blasen, sie zeigen sich erst nach getaner Arbeit* – (Некоторые мужчины похожи на мыльные пузыри, они появляются только после того, как работа сделана). Чаще всего немецкие пословицы, связанные с мужчинами, содержат такие слова как: *stark, kräftig, mutig, mächtig und weise* – (сильный, энергичный, мужественный, могучий и мудрый).

Проанализировав мнение предшествующих эпох, запечатанных в народных сказаниях и укоренившихся в языке, напрашивается вывод о сильном влиянии следующих гендерных стереотипов, которые отразились в массовом сознании:

Frauen - eine vorbildliche Frau, eine Verführerin – (Женщины - образцовая жены и они обольстительны). *Männer sind erfolgreicher Geschäftsmann und Sportler* – (Мужчины - успешные бизнесмены и спортсмены).

Ценностная сфера состоит из оценки, которая, по мнению З.Р. Хачмафовой может репрезентироваться через следующие знаки, которые обладают как положительными, так и отрицательными значениями:

1) Соматизмы — класс лексем, обозначающих физиологические показатели (жесты, мимика, позы, выражения лиц, разнообразные симптомы душевных состояний и движений): сильный — слабый; толстая — костлявая, кожа да кости; высокий — низкий; хрупкая — квашня.

2) Эксквизитивы — знаки, обозначающие эстетического свойства: красивый — страшный; интересный — скучный, занудный; очаровательная — отвратительная.

3) Бехабетивы — знаки, определяющиеся поведением носителя данной оценки: сдержанный — агрессивный; заботливый — эгоист; кокетка, свободная, ласковая, роковая, проворная; болтливая, наглая, грубиянка, скандалистка.

4) Квалитативы — знаки отрицательных или положительных качеств, такие как: честный — подлец; волевой — слабак; труженица — ленивая; приятная — стерва; гордая — слабохарактерная.

5) Интеллективы — знаки проявления интеллекта: сообразительный — тугодум; интеллигент — недалекий; начитанная — необразованная.

6) Хрононимы — знаки, отмечающие возраст: молодой — старик; в расцвете сил, в самом соку — одной ногой в могиле; молоденькая — старая дева.

7) Секситивы — знаки сексуальности и проявления влюбленности: преданный, влюбленный, любвеобильный, заботливый, каблук, бабник, гуляющий; обольстительница, кокетка, сердцеедка, падшая женщина, потаскуха. [Хачмафова 2021: 54-61].

Подводя промежуточный итог анализа оценочных номинаций, можно проследить, что при негативной оценке используется в основном пренебрежительная лексика, основанная на прямых стереотипах общества: «такой/не такой». Положительная оценка характеризуется отметкой положительных черт характера, одобряемых обществом и служащих на его благо.

Заключение: Категория оценки является связующим звеном гендерной лингвистики. Все чаще люди делят остальных на категорию «нормальный/ненормальный». Те, кто не подпадает под виденье их адекватной картины мира, сразу нарекаются негативными оценочными номинациями. Не стоит забывать, что оценка — явление субъективное, вследствие чего не может содержать в себе истинности высказывания. Вместе с этим, категория оценки и гендерологии заслуживают дальнейшего изучения, так как язык, а в особенности сленговый, привносит новые концепты, необходимые для приближения к пониманию языковой картины мира. В результате проведенного исследования было выявлено наличие множества стереотипов во фразеологии немецкого языка. С течением феминизма меняется и роль концепта «женщина» в языковой картине мира. Велика вероятность, что тенденция в поговорках и пословицах может измениться диаметрально противоположно или уравниваться. Это означает окончательный уход от отрицательных и уничижительных гендерных стереотипов по отношению к женскому полу. Гендерный бум, происходящий в наше время, помогает обществу уйти от традиционных уничижительных номинаций, а лингвистике — погрузиться глубже в проблематику ошибочного восприятия концептов «женщина» и «мужчина».

Список литературы:

1. Актуализация гендерных концептов в языке и дискурсе: монография / В.К. Барашян, З.Р. Хачмафова; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2021. – С. 7-11; 54-61 – ISBN 978-5-907295-37-7
2. Кирилина, А.В. Гендер и язык / А.В. Кирилина. МГЛУ Лаборатория гендерных исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 624-640
3. Сурина, В. Н. Понятие концепта и концептосферы / В. Н. Сурина. – М.: Молодой ученый, 2010. – С. 43-46.
4. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache – DWDS – URL: <https://www.dwds.de/> (Дата обращения: 5.04.2023).
5. Sprichwörter über den Menschen – URL: <https://www.wissenswertes.at/sprichwort-mensch> (Дата обращения: 26.03.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПОЛИТИКИ В ФРГ

*Кулагина У.В.
ФГБОУ ВО "АГУ", Майкоп.
Научный руководитель: Нещеретова Т.Т., к. филол. н., доц.,
ФГБОУ ВО "АГУ", Майкоп.*

Актуальность. В настоящее время концепция гендерного равенства закреплена и все более активно реализуется как в международном праве, так и в национальном конституционном праве Германии.

Целью работы является выявление актуальных проблем гендерной политики в Федеративной Республике Германии.

Достижение поставленной цели предполагало решению следующих **задач**:

1. Раскрыть понятие "гендерная политика".
2. Выявить гендерно-нейтральную лексику.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы исследования**: описательный, сравнительно-сопоставительный, аналитический.

Гендерная политика состоит в достижении паритетной демократии, обеспечивающей равный доступ к власти и управлению, одинаковое участие в принятии решений мужчин и женщин.

Статья 3 Основного закона Германии провозглашает равноправие между мужчинами и женщинами, обеспечивая формальное гендерное равенство. По мнению ряда немецких социологов, гендерная политика в Германии, в основном, воспринимается как политика в отношении женщин. Причина этого обуславливается тем, что женщины долгое время существовали в обществе исключительно как слабый пол, как жертвы исторически сложившихся отношений между полами.

В Германии по-прежнему существуют профессии и стили жизни, воспринимаемые в общественном сознании как исключительно мужские, ведь женщины чаще всего воспринимаются как особые существа с ограниченными возможностями. В 2019 году гендерный разрыв в оплате труда впервые составил ровно 20 %. Отсутствие прозрачности в структурах оплаты и возможная дискриминация при ее определении также могут способствовать гендерному разрыву в оплате труда.

Проблематика гендерного равноправия исследуется в настоящее время и на материале разных языков и с различных позиций, наиболее интенсивно с точки зрения языковой политики. В этом случае речь идёт о выборе в устной или письменной речи языковых средств, позволяющих однозначно отражать упоминание пола и социальную роль названного лица. Словообразовательные возможности немецкого языка, в частности суффиксация и субстантивация, представляют собой значительный потенциал для создания гендерно-корректных лексических единиц, используя в письменных обращениях так называемой гендерной звездочки и заглавных букв в середине слов. Например: Der Ingenieur / die Ingenieurin изменяется в der*die Ingenieur*in, der Student/ die Studentinnen изменяется в der*die Student*inen, KollegInnen (имеются в виду коллеги обоих полов).

В 2019 году в Ганновере был принят документ "Рекомендации по введению гендерно-нейтрального официально-делового языка". Теперь вместо гендерных обращений нужно обращаться по имени и фамилии, использовать гендерно-нейтральные термины- Studierende, вместо die Teilnehmer des Projektes должно быть das Projektteam/ die Teilnehmenden des Projekts. Даже к организациям относятся с особым вниманием, ведь у их названий тоже есть род. Поэтому рекомендуется говорить не Die Kirche als Arbeitgeber, а Die Kirche als Arbeitgeberin.

В заключении можно отметить, что гендерные роли являются социальным конструктом, изменения в котором зависят от гендерной политики государства. Мужчины и женщины обладают одинаковыми потребностями и когнитивными способностями. При этом гендерное равноправие не должно означать гендерного равенства. Речь должна идти о равнозначности, основанной на специфических различиях мужчины и женщины. Только в результате синтеза мужского и женского своеобразия возможен прогресс в политической, государственной и общественной сферах.

Список литературы:

1. Иудин А. А., Шпилев Д. А. Германия: гендерная политика как основа гендерной культуры // Женщина в рос. о-ве. 2011. № 3.
2. <https://amp.dw.com/ru/gendernonejtralnyj-azyk-o-cem-sporat-v-germanii/a-62757341>, 14.04.2023

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Лебединец Я.И.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.ф.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Понимание речи на слух остается одним из самых сложных навыков в процессе приобретения коммуникативных навыков на уроках иностранного языка. Аудирование тесно связано с другими видами речевой деятельности и напрямую воздействует на умения и навыки учащегося. В процессе восприятия немецкого языка на слух, учащиеся сталкиваются со многими серьезными трудностями при восприятии речи на слух, поскольку зачастую аудирование не является важной частью многих учебников, и на уроках не уделяется внимание этому важному навыку, особенно на среднем этапе обучения.

Изучение данного вида речевой деятельности в методике недостаточно глубокое, термин "аудирование" используется в методической литературе сравнительно недавно. Если несколько десятилетий назад аудирование рассматривалось как «пассивный» навык, то сегодня оно рассматривается как активный процесс, в котором происходит взаимодействие между текстом и слушателем [2].

Эта тема по сей день остается одной из наиболее актуальных в современной методике преподавания немецкого языка. Несмотря на свою доказанную актуальность, тема формирования умений аудирования в средней школе недостаточно представлена в исследованиях.

Цель работы состоит в изучении и описании главных приемов и способов формирования умений аудирования немецкого языка у учащихся средней школы, практической разработке упражнений для формирования навыков аудирования на немецком языке.

В соответствии с поставленной целью в работе были сформулированы следующие задачи:

- 1) изучить теоретические основы обучения аудированию;
- 2) дать определение понятию “аудирование”;
- 3) определить место и роль аудирования на среднем этапе в системе обучения немецкому языку;
- 4) выявить трудности, возникающие при обучении аудированию и способы их решения;
- 5) определить индивидуально-возрастные особенности обучающихся средней школы;
- 6) разработать и применить на практике комплекс упражнений, необходимый для формирования навыков аудирования немецкого языка на среднем этапе обучения.

В соответствии с поставленными целями и задачами в работе использовались следующие методы исследования: теоретический анализ методической и психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме; эмпирический метод - изучение и обобщение накопленного педагогического опыта, создание педагогических ситуаций.

По мнению Н.Д. Гальсковой, аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении. [1, с.161] Комлев определяет аудирование, как процесс слушание звучащих текстов с учебной целью для тренировки восприятия и понимания их содержания на слух [3].

Изначально термин “аудирование” появился в методике преподавания языков с подачи американского психолога Д. Брауна в 30-ых годах двадцатого столетия. В России данный термин

был введен в методике в 60-х годах прошлого века З.А. Кочкиной в статье «Что такое аудирование?». До этого, в отечественной методике использовался такой термин как “понимание речи на слух”.

Цель аудирования состоит в адекватной интерпретации устной речи - что именно было произнесено, кем и с какими намерениями. В современной методике аудирование может выступать как цель, и как средство обучения. Поскольку аудирование является самостоятельным видом речевой деятельности, оно имеет свои цели, предмет, задачи, а также результат.

При обучении немецкому языку в средней школе, также следует уделить внимание индивидуально-возрастным особенностям учащихся. Подростковый возраст традиционно рассматривается учеными как трудный, так как в этот период определяются те способы психосоциальной адаптации, которые становятся характерными для индивида в течение всей последующей жизни.

При формировании навыков аудирования, учащиеся средних классов могут столкнуться с такими трудностями как несоответствие произношения и написания, поскольку немецкий язык известен своим сложным произношением, это может затруднить понимание аудио материала. Скорость и неразборчивость речи, незнание сленга и инферентных слов, отсутствие знаний об особенностях немецкой культуры, а также отсутствие общения с носителями языка - изучение языка в классе не всегда даёт возможность слушать настоящих носителей языка, что может привести к затруднениям в аудировании настоящей речи.

Как показывают результаты исследования, поставленные задачи средней школы не могут быть эффективно достигнуты без обучения аудированию. Чтобы повысить эффективность обучения аудированию, специалисты прибегают к использованию различных методов и приемов для решения этой задачи.

В исследовании описывается понятие аудирования, его сущность и виды, трудности, возникающие при обучении этому виду речевой деятельности, особенности его преподавания и специфика практического использования. Формирование навыков аудирования способствует успешному овладению обучающимися таким видом речевой деятельности как говорение, так и техникой чтения вслух. Аудирование также способствует активизации мыслительных процессов обучающихся, развитию мышления, долговременной, оперативной памяти.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 6-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с. ISBN 978-5-7695-6473-4]
2. Дон З. Г. Роль аудирования в процессе овладения коммуникативными навыками на занятиях по иностранному языку / З. Г. Дон, Н. В. Парнюк, Ю. В. Крючкова // . – 2022. – № 6-1. – С. 95-98. – EDN GTSRBY.
3. Смелкова, З.С. Риторика: учебник / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. - М.: Проспект, 2015.]
4. Татарничева, С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие / С. Н. Татарничева. — Тольятти: ТГУ, 2021. — ISBN 978-5-8259-1552-4.

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Литовченко Г.С.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Островская Т.А., д.филол.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что языковая (или шире – лингвокультурная) ситуация в современной Великобритании динамично меняется. Наблюдается

своего рода противостояние между стандартным британский английский, как общепринятой формой языка и различными социолокальными диалектами, которых насчитывается достаточно большое количество. Это положение обуславливает потребность лингвистической науки в своевременном отслеживании, фиксации и описании феноменов современного английского языка, вызванных нестабильной лингвокультурной ситуацией в Великобритании.

Объектом исследования является современная лингвокультурная ситуация в Великобритании во всей совокупности её определяющих признаков.

Предметом исследования являются лингвистические особенности нового социолокального диалекта английского языка – Estuary English (эстуарного английского), который внес изменения в лингвокультурную ситуацию Великобритании.

Цель работы заключается в выявлении и описании фонетических, лексических и грамматических особенностей нового социолокального диалекта английского языка – Estuary English.

В соответствии с целью в работе были поставлены следующие **задачи**:

1. Дать определение понятия языковой ситуации как объекта исследования лингвистики и рассмотреть исторические предпосылки исследования лингвокультурной ситуации.

2. Изучить влияние процесса глобализации на современный английский язык.

3. Проанализировать стандартный английский язык и его роль в лингвокультурной ситуации Великобритании.

4. Дать подробное описание новому социолокальному диалекту английского языка – Estuary English в терминах фонетики, лексикологии и грамматики и рассмотреть особенности лингвокультурной ситуации в современной Великобритании.

Для решения поставленных задач в исследовании использовались следующие **методы**:

– дефиниционный метод;

– метод лингвистического описания;

– анализ лингвистической литературы по теме исследования;

– метод сплошной выборки;

– элементы статистического метода.

Материалом исследования послужили многочисленные выдержки из британского национального корпуса «<https://www.english-corpora.org/>» (British National Corpus). Для иллюстрации лексических и грамматических особенностей были использованы материалы, полученные из Британского национального корпуса, справочной системы *Reverso* (<https://context.reverso.net>), а также с сайта *UCL – London's Global University* (<https://www.phon.ucl.ac.uk/>) из раздела *Resources and Tools in Speech, Hearing and Phonetics*.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких как К.Г. Лебедева (2013), Е.А. Будник (2013), Л.Б. Никольский (1976), А.П. Садохин (2004), Ю.С. Степанов (2001), Т.В. Матвеева (2003), U. Altendorf (1999), D. Crystal (2003), R. Haenni (1999), D. Herlihy (1971), G. Hilmarssdóttir (2006), D. Roserwarne (2009), J. Wells (1997) и др.

Значительное влияние на английский язык и его диалектный состав оказывает ситуация реального повседневного общения между носителями, представляющими разные социальные, профессиональные и территориальные группы. Определение классовых (социальных) различий по языку имеет долгую традицию у носителей английского языка. По мнению британского исследователя Нормана Фэрклоу, сам язык и его изучение контролируются правящей элитой общества и являются маркером принадлежности к определенному социальному и экономическому классу. [1, с. 115].

Рассмотрим наиболее характерные социолокальные диалекты современной Великобритании.

Стандартный английский и его особое произношение, получившее название RP – Received Pronunciation – это один из нескольких акцентов стандартного британского, представляющий собой общепринятый английский язык Великобритании, который отличается от большинства региональных или социальных диалектов.

Стандартный английский с его лексическими и фонетическими особенностями также нередко называют *Posh English*. Слово *posh* переводится как «элитный», «претенциозный», «фешенебельный».

В сентябре 1918 года в журнале *Punch* появляется первое письменное упоминание слова. Существует версия, что это акроним от *port out, starboard home*, который объясняет, что обеспеченные пассажиры, направлявшиеся в Индию, могли платить за более дорогие каюты на *port side* (по левому борту) парохода по пути туда, и за *starboard side* (по правому борту) по пути обратно, что обеспечивало им более комфортную, теньевую атмосферу в пути следования. Также есть вероятность, что это слово связано с жаргонным словом *posh*, которое в XIX в. означало «франт», «щёголь» [3].

Приведем примеры лексических особенностей *Posh English*:

1) **Brick** – надежный (British English: trustworthy); Пример: «*You have at least one brick friend.*»
Перевод: У вас есть, по меньшей мере, один надежный друг.

2) **Jolly** – отличный (British English: very good); Пример: «*Christmas is a jolly good time for kids.*»
Перевод: Рождество – прекрасное время для детей.

3) **Poppycock** – ерунда (nonsense); Пример: «*If I may say so, sir, its all poppycock.*»
Перевод: Если позволите, сэр, это просто вздор.

3) **For yonks** – длительное время (for ages); Пример: «*Willy, I haven't seen you for yonks!*»
Перевод: Вилли, я не видел тебя целую вечность!

4) **Rather!** – соглашусь! (British English: I agree!); Пример: «*It is a beautiful city! Rather!*»
Перевод: Замечательный город, я согласен!

5) **Antique** – винтажный (British English: vintage); Пример: «*And antique market which is open on weekends weeks.*»
Перевод: А также антикварный рынок, который работает по выходным дням недели.

Одним из вариантов *Posh English* является *Sloane Ranger*. Этот термин был введен в 1975 Питером Йорком и Энн Барр В ежемесячном журнале *Harpers & Queen*. Он представляет собой лексическое образование, полученное путем слияния первого слова названия площади в юго-западном Лондоне *Sloane Square* и героя телевизионного фильма «Одинокий ковбой» (*The Lone Ranger*) для обозначения молодого человека или девушки, принадлежащих к высшему классу, которые обитают в фешенебельном районе *Sloane Square* на юго-западе Лондона [2, с. 1063].

Приведем примеры лексических единиц, характерных для *Sloane Ranger*:

1) **О.К. yah** (используется в качестве утвердительного ответа). Например: «*She comes from a working-class background, but she tries desperately to dress and act like she's OK yah.*»
Перевод: Она происходит из рабочего класса, но отчаянно старается одеваться и вести себя как представитель высших слоев.

2) **Such a...** – такой... Например: «*Oh, he's such a bore!*»
Перевод: Он такой зануда!

3) **Frightfully** – очень, крайне. Например: «*It's frightfully good of you to come.*»
Перевод: Очень хорошо, что Вы пришли.

4) **Dreadfully** – ужасно. Например: «*I'm dreadfully sorry.*»
Перевод: Мне ужасно жаль.

5) Обращение к родителям **Mummy** и **Daddy**. Например: «*I hardly saw Mummy and Daddy until they retired to Eastbourne.*»
Перевод: Я практически не видел папу и маму до того момента, пока они не вышли в отставку в Истборне.

Для сравнения также рассмотрим особенности *Estuary English* на лексическом уровне:

– частое использование *cheers* (спасибо) вместо *thank you* (спасибо), что также возможно и при прощании;

– частое употребление *basically* (собственно), служащего как соединительное слово в потоке речи;

– более широкое употребление американизмов, например *there you go* (пожалуйста) вместо *here you are* (пожалуйста). Также отмечают и другие пары англицизмов и американизмов, например: *no way – by no means; hopefully – I hope that; hi – hello; right – correct; sure – certainly.* , как показывает анализ научной литературы, заимствование американских лексических моделей является практически имманентной чертой *Estuary English*.

Многие из приведенных выше выражений стали популярными среди разных слоев носителей английского языка, особенно в эру глобализации. И несмотря на то, что в последние десятилетия, начиная с середины XX в., в Англии все большую популярность приобретает Estuary English, социолокальный диалект, образованный в результате, слияния нескольких социолокальных вариантов, в том числе и Cockney, Posh English все еще является маркером социального статуса носителя английского языка. Сравнительное исследование Estuary English и Posh English представляется интересной перспективой дальнейшего исследования.

Список литературы:

1. Fairclough, N. Language and Power / N. Fairclough. – N. Y.: Longman Group UK Limited, 1989. - 248 pp.
2. Green, J. Chambers Slang Dictionary / J. Green. – Edinburgh: Chambers Harrap Publishers, 2008. - 1477p.
3. АBBYU Lingvo.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lingvo-online.ru/ru> – Дата доступа 17.03.23
4. British National Corpus [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/> – Дата доступа 15.03.23
5. Reverso Context [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://context.reverso.net/> – Дата доступа 15.03.23

МЕТАФОРИЗАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СМИ

*Муллоярова А.И.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель –Долуденко Е.А., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Данная работа посвящена исследованию цветowych метафор в англоязычных и русскоязычных текстах СМИ

Актуальность данного исследования обусловлена массовым и продолжительным использованием выразительной метафорической колористики в текстах СМИ на английском и русском языках, а также тем фактом, что в большинстве научных трудов по данной проблематике приоритетное внимание уделяется изучению функционирования метафорических цветообозначений с целью выявления их выразительности в художественном, а не в публицистическом тексте.

Цель настоящей работы заключается в выявлении и описании особенностей процесса метафоризации цветообозначений в текстах СМИ на английском и русском языках, а также их прагматического потенциала.

В соответствии с целью в работе были поставлены следующие **задачи**:

- 1) описать понятие цветовой метафоры и охарактеризовать процесс метафоризации цветообозначений;
- 2) выявить лингвопрагматические особенности метафоры в медиатекстах;
- 3) описать цветовой символизм, лежащий в основе метафорических цветообозначений;
- 4) провести сопоставительный анализ метафорических цветообозначений в англо- и русскоязычных текстах СМИ.

Для решения вышеперечисленных задач в настоящем исследовании применялись следующие **методы**:

- дефиниционный метод;
- метод лингвистического описания;
- метод сплошной выборки;
- метод корпусного исследования;

- метод контекстуального анализа;
- метод структурно-семантического анализа;
- квантитативный метод.

Материал исследования. В настоящей работе рассматриваются метафорические цветообозначения, извлеченные методом сплошной выборки и конкретизированного поиска из информационно-новостных текстов, собранных в англоязычном корпусе NOW (News on the Web) и в газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка. Совокупная выборка контекстов и примеров метафорических цветообозначений составила порядка 1000 единиц на английском и русском языках.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких, как Н.Д. Арутюнова, М. Блэк, Э.В. Будаев, Д. Дэвидсон, Дж. Лакофф, М. Джонсон, М.В. Никитин, Р.Н. Склярская, В.Н. Телия и др.

Теоретическая значимость работы состоит в дополнении и углублении положений теории языковой метафоры, а также разработки методологии сравнительного исследования использования метафорических цветообозначений в двух языках с целью выявления их функциональных и лингвокультурных особенностей.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в качестве методологической основы для других работ в области метафорической колористики, а также найти применение в теоретических и практических курсах по лексикологии, стилистике и переводоведению.

Проведя изучения теоретического материала, посвященного особенностям метафоризации цветообозначений, а также анализ текстов СМИ на предмет содержания в них метафорических цветообозначений, мы пришли к определенным выводам.

Большой объем речевого употребления метафоры сегодня приходится на сферу массовой коммуникации. Медиатексты, являются одной из наиболее распространенных форм существования современного языка. Кроме того, текст СМИ или медиатекст, является одним из самых доступных источников информации. Язык СМИ – это наиболее актуальное отражение национального языка, состояния лексического запаса, стилей и подстилей. Прагматическое содержание медиатекста представляет собой целенаправленно организованное смысловое наполнение, реализующее функцию воздействия с целью достижения коммуникативного эффекта, необходимого отправителю сообщения, т. е. автору текста. К основным лингвопрагматическим особенностям медиатекста относятся: лингвопрагматические особенности заголовка, отступление от норм и правил литературного языка, экономия языковых средств, интертекстуальность и прецедентность текстов СМИ и их лексико-грамматические особенности.

Проведя семантический анализ найденных в текстах СМИ метафорических цветообозначений, мы обнаружили следующие семантические признаки, на которых они основаны и которые позволяют объединить их в следующие группы.

1. Внеконтекстуальные метафорические номинации, ставшие стандартными (стертыми) метафорами: *Many **white-collar** workers wear white collars, but they're still working in the factory...*
2. Особая группа метафор, основанных на цвете, представлена аббревиатурами, типичными для области информационных технологий и энергетики: *There is also a special type of LED called **RGB**(Red-Green-Blue).*
3. Цветовые метафорические номинации, основанные на истории и мифологии: *These aesthetic symbolist images are self-contained as an **ivory tower**.*
4. Цветовые метафорические номинации, названные в честь минералов, драгоценных камней и металлов: *I turned its **amber display** to face the wall, but that didn't help.*
5. Цветовые метафорические номинации, названные в честь растений: *The low levels of literacy also aren't confined to the **Peach State**: Twenty-six percent of America's eighth-graders and one in three fourth-graders are functionally illiterate.*
6. Цветовые метафорические номинации, названные в честь представителей фауны: *Elements reminiscent of the 18th Century, **dove-grey** carpets, carvings and Louis XVI furniture.*

7. Цветовые метафорические номинации, названные в честь топонимов: *Venetian red is obtained from iron ore deposits in the Veneto region, Italy.*
8. Цветовые метафорические номинации, основанные на литературных произведениях: *The origin of the "Black knight", also known as "Sputnik aliens" is unknown, but it is believed that this omission has long existed satellite orbiting the Earth.*
9. Цветовые метафорические номинации, созданные по аналогии путем изменения, усиления или ослабления некоего базового семантического признака: *No need to try to tailor the strategy to a specific event, since the next black swan can be unpredictable.*

Цветовые номинации обладают определенным, достаточно точно дефинированным символизмом в языке. Употребление цветообозначений в составе метафор тем более усиливает этот символизм и оказывает усиленное воздействие на адресата. Цветовая метафора в текстах СМИ является действенным инструментом убеждения, способным апеллировать не только к логическому мышлению, но и к чувственной, эмоционально-оценочной сфере, заставляя таким образом реципиента не только понимать, но и эмоционально «переживать» получаемую информацию, что в итоге ведет к форматированию или пере- форматированию его мнения, формированию у него определенного мировоззрения и определенной системы ценностей. Символизм цветообозначений в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах в целом весьма схож, за исключением отдельных расхождений, обусловленных национально-культурными, историческими и географическими факторами. В других культурах цветовой символизм может отличаться достаточно сильно, вплоть до противоположного.

Сравнительный анализ метафорических цветообозначений в текстах СМИ на английском и русском языках помог выявить их сходства и различия, а также проследить частотность их употребления и хронологический аспект их использования.

Список литературы:

1. Алымова, Е.Н. Цвет как лингвокогнитивная категория в русской языковой картине мира: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2007. – 18 с.
2. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.ruscorpora.ru/search?search=CgQyAggDMAE%3D> (дата обращения: 15.04.2023)
4. Fairclough, N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research / N. Fairclough. – London: Routledge, 2003. – 270 p.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ СФЕРЫ ТУРИЗМА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Новикова М.Г.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хажокова Э.А., к. филол.н., доц.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность выбранной темы исследования заключается в том, что формирование туризма как отдельной отрасли экономики обусловило и формирование самостоятельной терминосистемы. Исследование отдельного пласта лексических единиц, обслуживающего данную сферу, позволяет выявить национальную специфику важнейшего фрагмента французской языковой картины мира. Исследования вопросов взаимоотношения языка и культуры, наиболее полно раскрывающееся в лексике, остаются по-прежнему актуальными в лингвистике.

Цель исследования заключается в описании лингвокультурных особенностей функционирования французской специальной лексики сферы туризма.

Задачи исследования:

1. Определить национально-культурную специфику французской туристической сферы.
2. Охарактеризовать основные тематические направления туризма во Франции.
3. Провести тематическую классификацию лексики сферы туризма на основе французских сайтов.
4. Проанализировать особенности функционирования специальной лексики сферы туризма во французском языке, в том числе терминов-заимствований из английского языка.

В соответствии с целью и задачами исследования применялись следующие методы: метод сплошной выборки, контент-анализ, контекстуальный и интерпретативный методы, метод компонентного анализа.

Материалом исследования послужили сайты французских национальных и региональных туристических агентств и офисов, электронные путеводители, содержащие репрезентативную информацию о предлагаемых услугах в сфере туристического бизнеса, а также французские туристические глоссарии и словари. В целом нами было проанализировано более двух десятков сайтов.

Эмпирический материал исследуемой работы составляет 570 примеров.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов: А. В. Суперанской, Т.Л. Каделак, В.М. Лейчика, А.Н. Тихонова, Т.В. Некрасова, Л. Хоффман и др.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию терминоведения.

Практическая значимость состоит в том, что материалы настоящего исследования могут быть использованы в преподавательских и практических спецкурсах по лексикологии и терминоведения.

Терминологизацию можно рассматривать с точки зрения узкого и широкого подходов. Первый подразумевает семантический способ образования специальной лексики через изменение семантической структуры слова, а при широкой трактовке терминологизации в него включаются все процессы образования новых терминов в результате семантического развития слова [1]. Вне зависимости от направления терминоведения исследователи выделяют ряд основных признаков термина, к которым относятся системность, дефинированность, однозначность, стилистическая нейтральность, отсутствие синонимов, номинативный характер. Объектом изучения современного терминоведения является специальная лексика. Несмотря на многочисленные исследования в области терминологической лексики, до сих пор не существует единой общепринятой дефиниции понятия «термин», что объясняется его множественностью, т.к. «... у представителей разных дисциплин оно связывается со своими особыми понятиями и представлениями, имеет неравный объем содержания и определяется по-своему» [6; с.11]. Также нет однозначного определения терминов «профессиональная лексика» и «специальная лексика». Профессиональную лексику определяют то «часть лексикона человека, которая отражает особенности его профессиональной деятельности» [3], то «совокупность всех языковых средств, применяемых в конкретной профессиональной сфере» [7]. Розенталь Д.Э. и Теленкова М.А. трактуют профессиональную лексику как «свойственную данной профессиональной группе, используемой в речи людей, объединенных общей профессией» [4]. Наиболее часто встречающиеся определения специальная лексики это: «...слова и словосочетания, которые называют предметы и понятия, относящиеся к различным сферам трудовой деятельности человека, и не являются общеупотребительными» [там же: с. 522]; «...лексика, связанная с различными областями трудовой деятельности человека и употребляемая специалистами той или иной профессии» [2; с. 451]; «...совокупность слов и словосочетаний, обозначающих понятия специальной области знания или деятельности» [5; с. 215];

Мы согласны с точкой зрения, согласно которой, профессиональная лексика – это сложное объединение, включающая как специальную, так и неспециальную лексику. К специальной лексике относятся как кодифицированные единицы (термины, номены, аббревиатуры), так и некодифицированная лексика (профессионализмы, жаргонизмы).

Формирование туризма как отдельной отрасли экономики обусловило и формирование самостоятельной терминосистемы.

Сфера туризма соприкасается с различными областями человеческой деятельности и характеризуется постоянным взаимодействием двух разнонаправленных этапов – национализации и интернационализации, оказывающие прямое влияние на развитие и пополнение национальной системы туристической терминологии, на определение и интерпретацию термина «туризм».

Согласно распространенной точке зрения, туризм (фр. *Tourisme* – прогулка, поездка) является одной из разновидностей путешествий и в широком смысле понимается как перемещение людей в пространстве (на транспорте или пешком) по каким-либо местам, странам с целью ознакомления или отдыха

Впервые это слово популяризировал французский писатель Мари-Анри Бейль, больше известный под псевдонимом Стендаль, в своем романе «Записки туриста» или «Воспоминания одного туриста» («*Memories d'un touriste*»).

Туризм, как социальное явление проявляется в разных связях и направлениях. Существуют различные его классификации. Можно выделить следующие виды международного туризма в зависимости от целей поездки: познавательный (*tourisme cognitif*); спортивный (*tourisme sportif*); деловой (*tourisme d'affaires*); рекреационный (*tourisme récréatif; loisirs*); образовательный (*tourisme éducatif*); религиозный (*tourisme religieux*) медицинский туризм (*tourisme médical; tourisme de santé*); гастрономический туризм (*tourisme gastronomique*). Наиболее распространенными являются рекреационный и познавательный туризм.

В рамках рекреационного туризма выделяется т.н. цветной туризм. Во Франции существует довольно оригинальный способ именованья отдельных видов туризма по их преобладающему цвету и значению. Каждый цвет имеет свое значение и в зависимости от вида туризма рекламные постеры и вебсайты представлены в соответствующих цветах. Правильно подобранный оттенок является отличным инструментом коммуникации, точно передавая сообщение и пробуждая эмоции.

Примеры цветного туризма:

Le tourisme vert (зеленый туризм), также называемый сельским, мотивирован поиском природы и спокойствия.

Le tourisme bleu (синий туризм) ориентирован на море, а также, в более широком смысле, на воду во всех ее формах: озёра, реки и тд. Также голубой туризм является источником интереса к круизному и речному туризму.

Le tourisme blanc (белый туризм) приводит путешественника к чистоте и холоду заснеженных гор.

Le tourisme gris (серый туризм) - практикуется в городах. Он больше ориентирован на культуру, чем на природу.

Le tourisme jaune (желтый туризм) уводит путешественника в пески пустынь.

Анализ сайтов, электронных путеводителей и словарей позволяет сделать вывод о неоднородности семантического поля лексики сферы туризма. Она включает в себя как кодифицированную лексику, так и слова общеупотребительного пласта.

Язык и национальная культура взаимосвязаны в процессах коммуникации, формирования и отображения ментальности человека.

Эта связь наиболее полно раскрывается через исследование лексических единиц, отображающих национальные особенности мышления, восприятия окружающей действительности и отношения к различным аспектам жизни. Такой сферой для французов является туризм, относящийся к числу наиболее значительных сфер французского общества и имеющего важнейшее значение для экономики страны.

В рамках настоящего исследования были затронуты лишь некоторые вопросы, касающиеся лингвокультурологических особенностей функционирования лексики сферы туризма во французском языке. Исследование отдельного пласта лексических единиц, обслуживающего данную сферу, позволяет выявить национальную специфику важнейшего фрагмента французской языковой картины мира.

Многоаспектность и сложность объекта исследования не позволяет в полной мере рассмотреть все его грани и требует дополнений в ходе дальнейших исследований по данной теме.

Список литературы:

1. Громенко, Е.С. Специальная лексика как объект русской академической географии XX-XXI вв: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук:10.02.01. / Е.С. Громенко. — ФГБУН «Институт лингвистических исследований Российской академии наук», 2022. — 293 с.
2. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 562 с, с. 451
3. Розен Е. В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. М.: Гнозис, 2000. 46 с.
4. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. М.: ОНИКС 21 век; Мир и Образование, 2003. 623 с, с. 396].
- 5.. Словарь социолингвистических терминов. М.: Институт языкознания РАН, 2006. 312 с, с. 215
6. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории. — М., 2012. — 248 с. С.11.
7. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einfuhrung. Berlin: Akademie-Verlag, 1976. 498 p., P. 51.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ БРИТАНСКИХ И РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ)

*Николаевская К. Б.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Предлагаемое вашему вниманию исследование посвящено исследованию функционирования метафоры в политическом дискурсе (на материале выступлений российских и британских политиков).

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к политическому дискурсу, популярность которого растет за счёт средств массовой информации и цифровых медиа ресурсов, и особой ролью метафор, которую они играют в политическом дискурсе и особенностями их функционирования.

Целью нашего исследования является выявление особенностей функционирования метафор в англоязычном и русскоязычном политическом дискурсе и определении закономерностей использования.

Данная цель обусловила решение следующих задач:

- рассмотреть и охарактеризовать различные средства образной речи;
- изучить различные существующие типологии метафоры;
- рассмотреть определение политических метафор и их классификацию;
- на основе сплошной выборки контекстуального использования метафоры в выступлениях современных британских и российских политических деятелей, рассмотреть функции метафоры как средства воздействия на аудиторию;
- провести анализ особенности функционирования метафоры в англоязычном и русскоязычном политическом дискурсе.

Материалом исследования послужили выступления и высказывания политических деятелей Великобритании и России, отобранные методом сплошной выборки из скриптов выступлений российских и британских политиков, расположенных на архивных сайтах.

Теоретико-методологические основы исследования. В работе использовались такие как метод систематизации и классификации материала, а также теоретического анализа литературы, посвященной функционированию метафоры в политическом дискурсе; в практической части

работы использовался метод сплошной выборки, методы семантического и контекстуального анализа.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких, как А.П. Чудинов, В.А. Маслова, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, G. Lakoff, T. Carver, J. Picalo и др.

Содержание и оболочка в процессе своего взаимодействия создают сложный лингвистический феномен – метафору. Она в свою очередь откликается способности человека узнавать и понимать сходство и отличие между неоднородными категориями предметов и явлений действительности и служит для обозначения отличительных особенностей объектов с одним значением через актуализацию значений, которые отличают другую категорию объектов реальности. Изучив существующие типологии метафоры, составленные разными учеными, можно сделать вывод, что метафора – многогранное понятие, требующее особого изучения, так как является уникальным, постоянно меняющимся и развивающимся понятием лингвистической науки. Она выполняет одну из важнейших когнитивно-прагматических функций – преобразовывает уже существующую картину мира, что чрезвычайно важно для политического дискурса.

Характерными для метафоры функциями в контексте политического дискурса являются: когнитивная, прагматическая, коммуникативная, номинативная, а также эстетическая.

Беря за основу перенос значения с одного понятия на другое по разным категориям А. П. Чудинов выделяет следующие виды метафор: антропоморфную метафору (неодушевлённые предметы и явления наделяются человеческими качествами); природоморфную метафору (предметы и явления сравниваются с предметами и явлениями из флоры, фауны, водного мира и неживой природы, с климатическими явлениями); социоморфную метафору (предметы и явления сравниваются с понятиями из социальной сферы общества: театр, спорт и прочие); артефактную метафору (политическая сфера строится на основе сравнения с предметами-артефактами) [1].

Проведенный в рамках данного исследования анализ показал, что для публичных выступлений политических ораторов характерно активное использование различных метафорических конструкций. Образы, которые выбирают политики, непосредственно, находятся в тесной связи с реалиями страны и менталитетом носителей языка.

Анализ конкретных примеров выступлений британских и российских политиков показал, что можно говорить о существовании интердискурса в некоторой степени, так как для политиков обеих стран характерно использование схожих по смыслу образов. Такой вывод можно сделать исходя из количественного соотношения различных типов метафор. Так для британского и российского политического дискурса наиболее часто используемыми оказались природоморфные и социоморфные метафоры, а наименее используемыми антропоморфные и артефактные.

Приведем пример использования антропоморфной метафоры:

*“A generation later, another victory built on shared sacrifice renewed that determination. Twice in a century, **Britain came together to beat the odds and build a better future.**”* (Theresa May, Leader's speech, Birmingham 2018) – Данное высказывание открывало речь Т. Мэй, оно отсылает к столетию окончания первой мировой войны, а также упоминает о второй, случившейся лишь поколение спустя. В нём государство наделяется качествами свойственными человеку, а именно политиком подчеркивается сила государства, которое словно человек готово объединиться, бороться и победить. Цель этой метафоры в начале выступления вызвать у аудитории гордость за свою страну, а также почувствовать сплоченность вокруг партии выступающего политика. Данная метафора выполняет эмотивную и оценочную функцию.

*«Именно ЕС всячески **подзуживал** майдан, который начался с того, что была мобилизована команда, осуждавшая решение Президента В. Ф. Януковича отложить подписание соглашения с ЕС до того, как прояснится тема возможных противоречий между торговыми режимами.»* (С. В. Лавров, 15 февраля 2022, пресс-конференции с Действующим председателем ОБСЕ, Министром иностранных дел Польши З. Рау по итогам переговоров, Москва) – Высказываясь о действиях Европейского союза, политик олицетворяет его и сравнивает с зачинщиком конфликта, который «подзуживал» украинских политиков к агрессивно окрашенным действиям, спровоцировавшим ситуацию, которую мы имеем на сегодняшний день. Используя такую параллель, политик не

обвиняет никого конкретного, а говорит о неправильности политики ЕС в целом, донося через понятный образ всю суть их политической позиции. Цель метафоры в таком случае — вызвать сомнение в правильности действий Европейского Союза у аудитории, а функция — номинативно-оценочная.

Таким образом, доминирующими функциями метафоры для политического дискурса обеих стран являются номинативно-оценочная и эмотивная, так как именно благодаря им чаще всего политики способны наиболее эффективно воздействовать на сознание аудитории через оценку происходящих событий, а также взывание к чувствам адресатов.

Список литературы:

1. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А.П. Чудинов. – М.: Флинта, 2018. – 255 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Палунина Е.И.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

*Научный руководитель – Сасина С.А. к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

В настоящее время рынок товаров и услуг становится все больше, и их производителям необходимо искать новые, более эффективные инструменты для их сбыта, для чего они прибегают к рекламе, в частности к рекламным текстам.

Во многом эффективность рекламной кампании зависит именно от языкового оформления рекламного текста. Более того, при создании рекламного предложения необходимо учитывать культурные особенности целевой группы потенциальных покупателей и целевой страны в целом.

Актуальность данной темы обуславливается значимостью и распространенностью рекламы в современном обществе и необходимостью научного исследования и осмысления сфер ее влияния, которые во многом определяют лингвистические особенности рекламных текстов и отражают культурологические особенности определенного общества.

Таким образом, **объектом** исследования является текст англоязычной рекламы.

Предметом исследования являются лингвистические и лингвокультурные особенности текста англоязычной рекламы.

Целью исследования является анализ текста англоязычной рекламы и выявление характерных для него лингвистических и лингвокультурных особенностей.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- 1) раскрыть сущность понятия «рекламный текст»;
- 2) изучить структуру, функции и цели рекламных текстов;
- 3) изучить значимость рекламы как социокультурного явления в Великобритании;
- 4) составить частеречную и функционально-стилистическую классификацию языковых единиц, наиболее часто используемых в тексте англоязычной рекламы на материале британских СМИ;
- 5) составить тематическую классификацию языковых единиц, наиболее часто используемых в тексте англоязычной рекламы на материале британских СМИ.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

- 1) метод лингвистического анализа;
- 2) метод сплошной выборки;
- 3) лингвистическая интерпретация полученных результатов.

С точки зрения лингвистического дискурса, рекламный текст можно рассматривать как одну из сфер использования языка, где он служит, прежде всего, инструментом увещательной коммуникации, целью которой является побудить слушающего определенным образом

модифицировать свое поведение, в частном (и основном для рекламы) случае – поведение потребительское [2].

На основе поэтапного восприятия рекламного сообщения в рамках лингво-прагматического подхода можно выделить такие функции рекламного текста, как аттрактивная, фатическая, информирующая, персуазивная и эстетическая [1]. Рекламные тексты направлены на продвижение понимания бренда, информирование, убеждение, а также вдохновение на совершение действия [3].

Важнейшее требование, предъявляемое к рекламным текстам, – максимум информации при минимуме слов. Для этого могут использоваться языковые единицы, обладающие наибольшей силой внушения, а именно слова с конкретным однозначным смыслом, однако для сообщения потенциальному покупателю новой информации в англоязычных рекламных текстах чаще всего используются слова, несущие образный смысл, но описывающие товар с выгодной стороны, например: “*now*”, “*amazing*”, “*suddenly*”, “*announcing*” [4].

Материалом исследования послужили 150 текстов еженедельного британского журнала «The Sunday Times Magazine», в результате анализа которых было выявлено, что характерными особенностями англоязычных рекламных текстов является частое использование эмоционально-оценочных (“*bliss*”) и прецизионных языковых единиц (“*Fuel Genie*”), аббревиатур (“*eCommerce*” (*electronic commerce*)), терминов (“*micrografting*”), фразовых глаголов (“*bring out*”) и личных местоимений (“*we help you right now*”), что придает им выразительность, экспрессивность, эмоциональную окрашенность, оценочность, а также создает впечатление надежности.

Согласно полученным данным лексика проанализированных текстов, главным образом нейтральна. В ней было обнаружено всего 2,4% стилистически окрашенной лексики (154 единицы из общего числа 6396 словоформ), однако в ней были выявлены почти все лексические пласты, кроме экзотизмов, архаизмов, поэтизмов, диалектизмов и арготизмов. Таким образом, была выявлена научная лексика (“*benecol*”), неологизмы (“*tweakment*”), книжная лексика (“*sophistication*”), варваризмы (“*le creuset*”), публицистическая лексика (“*productivity*”), разговорно-бытовая лексика (“*vac*”), официально-деловая лексика (“*surcharge*”), профессионализмов (“*internal comms industry*”).

Тем не менее, для успешности рекламного текста недостаточно использовать лишь эти языковые средства, необходимо также учитывать и культурные особенности целевой аудитории рекламы. Анализируя рекламу современного британского журнала, мы смогли сделать выводы о картине мире человека в данном лингвокультурном сообществе и выявили основные тематические группы языковых единиц, которые ее составляют.

Так, например, наиболее обширными группами слов и выражений являются “Health and Beauty” (“*inspire and enrich your diet*”), “Domestic Life and Household” (“*home extensions*”), “Leisure Time and Hobbies” (“*body and mind restoration resolution*”), “Technologies” (“*cloud based platform*”), “Fashion” (“*hottest aesthetics trends*”), “Finance and Economy” (“*everyday budgeting*”).

Мы пришли к выводу о том, что для целевой аудитории британских СМИ наиболее важными в жизни являются здоровье, красота, семья, отдых, хобби, технологии и финансовое благополучие, и именно на это нацелено большинство рекламных текстов.

Таким образом, используя такой большой арсенал лингвистических средств усиления экспрессивного воздействия, современный англоязычный рекламный текст выполняет одну из важных функций – обращает внимание потенциального покупателя на саму рекламу, что может вызвать в дальнейшем интерес уже к товару или услуге.

Более того, реклама представляет собой определенный лингвокультурологический феномен, формирующийся под влиянием того или иного социума и отражающий его уникальные культурные и национальные черты, а также отражает национально-специфическую картину мира. Реклама всегда предусматривает наличие целевой аудитории, и правильный выбор языковых средств в зависимости от нее является одним из основных факторов, способствующих созданию успешной рекламы.

Список литературы:

1. Македонцева, А.М. Функции рекламных текстов. – Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2009. – С.186-190.
2. Пирогова, Ю.К., Баранов, А.Н., Паршин, П.Б. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. – М.: Гребенников, 2000. – 270 с.
3. Clow, K.E., Baack, D. – Integrated advertising, promotion, and marketing communications. – Harlow: Pearson Education Limited, 2012. – 509 p.
4. Ogilvy, D. – Ogilvy on advertising. – New York: Random House LLC, 2007. – 437 p.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «МАСКУЛИННОСТЬ» И «ФЕМИНИННОСТЬ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Панчишко А.К.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.филол.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Фразеологизмы являются отражением истории народа, своеобразия его культуры и быта. Они часто носят ярко национальный характер. Фразеология является одним из самых сложных, но в то же время самых интересных аспектов языка. Не случайно при освоении любого иностранного языка пристальное внимание уделяется изучению устойчивых оборотов, ведь именно в них отражаются самобытность, особенности культуры и языковой картины мира того или иного народа. Без необходимых знаний в данной области было бы невозможно наладить контакт между участниками коммуникативного акта или осуществить перевод текста.

Актуальность данного исследования обусловлена неослабевающим интересом изучения особенностей языковой репрезентации гендерных стереотипов в языке и культуре. Изучение специфики репрезентации гендерных стереотипов во фразеологии немецкого языка позволит раскрыть и описать лингвокультурную специфику вербализации концептов «феминность» и «маскулинность» в немецком языке.

Объектом выпускной квалификационной работы являются концепты «феминность» и «маскулинность» во фразеологии немецкого языка.

Предметом исследования является процесс фразеологической актуализации концептов «феминность» и «маскулинность» в немецкой языковой картине мира.

Цель работы состоит в изучении и описании лингвокультурной специфики репрезентации концептов «маскулинность» и «феминность» во фразеологии немецкого языка.

Следующие задачи необходимо решить для достижения поставленной цели:

1. раскрыть содержание понятий «концепт» и «гендерный стереотип»;
2. изучить основные виды и классификации фразеологизмов в немецком языке;
3. выявить и проанализировать образную и ценностную сферы репрезентации концептов «феминность» и «маскулинность» во фразеологии немецкого языка;
4. типологизировать особенности гендерной стереотипизации образов женщины и мужчины во фразеологии немецкого языка.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что работа способствует расширению и углублению знаний в области гендерной лингвистики, лингвокультурологии и лингвоконцептологии. В данной работе доказано, что гендерные стереотипы оказывают существенное влияние на формирование общественного сознания.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты и материал исследования могут быть использованы в курсах лингвокультурологии, лексикологии немецкого языка, в практике преподавания немецкого языка.

Е.Д. Поливанов [1] впервые выдвинул вопрос о фразеологии как о лингвистической дисциплине. В 1928 году он высказал мысль о том, что фразеология займет обособленную и устойчивую позицию в лингвистической литературе будущего. Он писал, что возникает

потребность в особой дисциплине, которую можно было бы соизмерить с синтаксисом, но в то же время которая учитывала бы индивидуальные значения отдельных словосочетаний, наподобие того, как лексика имеет дело с индивидуальными лексическими значениями отдельных слов. Эту сферу языкознания он и назвал фразеологией: «Этому отделу языкознания, как и совокупности изучаемых в нем явлений, я и уделяю наименование фразеологии».

В результате проведенного исследования мы вывели, что существует множество стереотипов во фразеологии немецкого языка. Наряду с положительными качествами, существуют также и отрицательные характеристики, как мужчин, так и женщин.

Мы увидели, что существует традиционное распределение ролей между мужчинами и женщинами, которое в актуальное время уже не играет большой роли.

В ходе исследования мы выяснили, что фразеологизмы «маскулинности» и «фемининности» можно классифицировать по таким признакам:

- красота;
- ум;
- отношение к возрасту;
- работоспособность.

Подводя итог, мы можем сказать, что в пословицах отношение к женщинам негативнее, чем к мужчинам. Но традиционные фразеологизмы не отражают настоящую сущность всех людей. В данных пословицах используются обобщающие черты людей, которые зависят от пола человека, хотя в реальной жизни эти характеристики различны и индивидуальны. Из вышесказанного можно сделать вывод, что высказывания против женщин будут существовать и в будущем в письменной форме [2].

Список литературы:

1. Поливанов Е.Д. Русский язык сегодняшнего дня. Книга четвертая. - Л.: Гос.изд-во, 1928. – 220 с.
2. Braun, Friederike: Frauen und Sprachgebrauch: Gesprächs- und kommunikationsanalytische Aspekte. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. 2004: Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim et al: Dudenverlag, S.9-22.
3. Duden 2002: Redewendungen. Band 11. Mannheim: Duden.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙ).

*Первушина Д.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Богданова Е.А., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования навыков межкультурной коммуникации у учащихся средней школы. Использование национально специфичных элементов, в частности паремиологических единиц, является эффективным средством формирования социокультурной компетенции.

Цель работы: анализ способов формирования социокультурной компетенции обучающихся средней школы на уроках иностранного языка на материале французских паремий. **Задачи работы:** 1) раскрыть понятие социокультурной компетенции; 2) выявить основные компоненты содержания обучения иностранному языку; 3) раскрыть понятие лингвистического компонента социокультурной компетенции; 4) обозначить принципы и критерии отбора материала при формировании социокультурной компетенции; 5) определить место и особенности использования паремиологического материала при обучении иностранному языку и формы его реализации.

В результате возрастающей потребности в современном обществе в приобретении знаний, связанных с межкультурной коммуникацией в различных сферах жизни, тема развития

социокультурной компетенции через изучение элементов иноязычной культуры (паремий) становится все более и более актуальной.

Поскольку формирование социокультурной компетенции — это процесс познания иной культуры, он возможен только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка, которая будет являться основанием для приобщения личности к культуре другого народа. Н.Д. Гальскова утверждает о том, что в основе когнитивного компонента, связанного с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, лежат знания о культуре страны изучаемого языка [1, с. 48].

Неотъемлемой частью культурной компетенции является знание об аспектах и системе культуры. В этом случае ситуативная обусловленность выступает как реализация социально-культурного контекста. Принадлежность к определенному социуму как социально-интерактивное вхождение в него предполагает разделение моральных, религиозных, идеологических, политических взглядов, существующих в нем, а также закрепленных внутри данного социума определенных ролевых отношений.

Саланович Н.А. считает, что сочетание изучения языка со страноведением создает бесценную мотивацию учащихся к обучению, а также позволяет решить все 4 задачи современного обучения в школе. Учащие узнают о культуре, истории и традициях определенной страны, используя языковые средства в процессе коммуникации на уроках [4, с. 18–20].

Говоря о процессе формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку, невозможно не упомянуть паремиологический материал, как одну из её составляющих.

Паремиология – это один из разделов фразеологии. Существует несколько определений понятия «паремия», в которых выдвигаются различные основания для их классификации. В филологии паремию определяют, как устойчивое высказывание, которое характеризуется краткостью, утилитарностью применения, дидактическим смыслом, то есть является своеобразным поучением и способностью. В ряде современных исследований термин паремия используется как родовое наименование для обозначения различных классов народных афоризмов, прежде всего пословиц, поговорок, загадок и примет, а также присловий, прибауток [3, с. 5].

Из всего класса паремий наиболее употребительным в различных типах дискурса, а также наиболее изученным является пословица.

В.Н. Телия, основоположник лингвокультурологического направления изучения фразеологических ресурсов языка, рассматривает пословицу как некий национальный «код», или язык обыденной культуры, который формировался столетиями и передавался из поколения в поколение, отражая все установки жизненной позиции и философии народа определенной культуры [6, с. 214].

В основе лингвокультурологического метода находится положение, что в языковых знаках хранится и транслируется культурная информация — объясняющая прошлое и прогнозирующая будущее [2, с. 14].

В методике преподавания иностранного языка принято считать, что паремии являются ценным источником страноведческих и культурных знаний. Они тесно связаны с историей и культурой страны изучаемого языка.

Обращаясь к пословицам и поговоркам на среднем этапе обучения иностранному языку, можно помочь учащимся преодолеть трудности в различных аспектах изучения иностранного языка. Например, правильное произношение фонем и их аллофонов, совершенствование слухо - произносительных, ритмико - интонационных навыков, правильное использование интонации, учитывающее коммуникативно - прагматические намерения говорящего, умение делить предложения на синтагмы, определять логическое ударение, развитие переводческих навыков и умений.

Основные выводы:

Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов.

Формирование социокультурной компетенции обучаемого позволяет реализовать все четыре цели современного образования.

Использование паремий на уроках иностранного языка способствует решению ряда очень важных образовательных задач учебного, воспитательного и развивающего характера, лучшему овладению этим предметом, расширению знания о языке.

Список литературы:

1. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 48.
2. Ковшова, М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок. Антропонимический код культуры: монография / М.Л. Ковшова. – М.: Ленанд, 2019. – С. 14.
3. Ломакина, О.В. Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль: монография / под ред. В.М. Мокиенко. – М.: РУДН, 2018.
4. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н.А. Саланович // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–20.
5. Семененко, Н.Н. Русские паремии: функции, семантика, прагматика / Н.Н. Семененко. – Изд-во Белгородского ун-та. – 2011.
6. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 214.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Первушина Д.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Джандар Б. М., д-р. пед.н., профессор,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Актуальность выбранной нами темы обусловлена тем, что продуктивные задания Единого Государственного экзамена по английскому языку (Устная часть и Письмо) вызывают наибольшие трудности по сравнению с рецептивными заданиями (Аудирование и Чтение).

Цель работы: разработка технологии подготовки к выполнению письменных заданий Единого Государственного Экзамена по английскому языку.

Задачи работы: 1) выявить изменения, произошедшие в письменной части ЕГЭ по английскому языку в 2023 году; 2) выявить основные ошибки учащихся при выполнении заданий письменной части ЕГЭ по английскому языку; 3) предложить технологию подготовки к выполнению письменной части ЕГЭ по английскому языку.

Подготовка к любому экзамену – это не только усилия педагога, но и желание ученика, сотрудничество родителей. «Начинать ее следует как можно раньше, создавая должный уровень владения учащимися английским языком» [1].

Для правильной организации подготовительной работы к государственной итоговой аттестации нами была предпринята попытка разработать технологию выполнения письменных заданий ЕГЭ. Для этого нами были проанализированы демонстрационные варианты ЕГЭ по английскому языку 2023 года, методические рекомендации ФИПИ на основе анализа типичных ошибок участников 2022 года, а также методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом 2023 и 2022 года.

Подготовка учеников к выполнению письменных заданий ЕГЭ проходит в три этапа: 1) изучение общих сведений об экзамене, его структуры, временных рамок и шкалы оценивания с помощью учителя; 2) повторительно-обобщающий этап, включающий в себя подготовку лексическо-грамматических материалов, списков средств логической связи, эмоциональных реплик

для успешного выполнения заданий экзамена; 3) переход непосредственно к практике языка в формате ЕГЭ.

Единый Государственный Экзамен по английскому языку в 2023 году несколько изменился. Говоря о письменной части экзамена, нами было замечено 3 основных изменения. Во-первых, из-за уменьшения количества заданий в разделе «Грамматика и лексика» изменилась нумерация заданий письменной части экзамена (не 39 и 40, а 37 и 38). Во-вторых, уточнены пункты плана 3 и 5 задания 38 письменной части. Таким образом, в пункте 3 сравнение следует дополнить некоторым комментарием, а в пункте 5 следует не только выразить своё мнение по предложенному аспекту исследуемой проблемы, но и обосновать его. В-третьих, были уточнены критерии оценивания задания 37 письменной части: «Решение коммуникативной задачи» (РКЗ) (0–2 балла), «Организация текста» (0–2 балла), «Языковое оформление текста» (0–2 балла) [3]. Максимальное число баллов за успешное выполнение задания 37 – 6 баллов. Что касается изменений, в электронном письме, в отличие от традиционного письма, не указываются адрес и дата. Если участник всё же сделал это, то такая ошибка считается нарушением по критерию «Организация текста». Указание даты и/или адреса отправителя в электронном письме не входит в подсчёт слов и считается за 1 логическую ошибку. Все новые требования совпадают с требованиями к написанию традиционного личного письма, единственное отличие – не требуется ссылка на предыдущие контакты, которая включалась в нормы вежливости традиционного письма. Её исключение диктуется изменением вида письма: электронные письма короче традиционных, в них меньше места условностям. Тем не менее, если участник даёт такую ссылку, балл не снижается. Несмотря на менее строгие нормы вежливости электронных писем, благодарность за полученное письмо или другое выражение положительных эмоций от его получения обязательно нужны, они диктуются коммуникативной ситуацией [3].

Задания раздела «Письмо» основываются на тематике, изучаемой в курсе школьной программы, и проверяют умение строить развернутое высказывание в контексте коммуникативной задачи, а также аргументированно, логично и связно выражать собственное мнение, правильно используя разнообразные языковые средства.

Задание 37 Единого Государственного Экзамена по английскому языку имеет базовый уровень сложности. При подготовке учащихся к написанию личного электронного письма следует обратить особое внимание на формирование навыка внимательного изучения задания, письма-стимула и понимания поставленной в нем коммуникативной задачи. Зачастую при выполнении 37 задания ученики допускают ошибки в оформлении и организации текста. Также прослеживаются неумение представить полный и точный ответ на запрашиваемую в письме информацию, невнимательность к фразам вежливости, принятым у англофонов, неверная структура, т.е. незнание принятых шаблонов, отсутствие постановки вопросов или формулирование вопросов не по теме, несоблюдение требуемого объема (100-140 слов) [2].

Чтобы избежать допущения таких ошибок, первым шагом к успешному выполнению 37 задания должно являться внимательное прочтение формулировки задания и письма-стимула, предложенных в КИМ. Важно понимать, что здесь требуется написать электронное письмо своему другу по переписке, что предполагает личный характер письма и, соответственно, определённый выбор стилистического оформления речи. При этом нужно помнить о необходимости соблюдения правил вежливости (благодарность за полученное письмо, ссылка на предыдущие контакты и надежда на последующие контакты).

Одним из критериев получения максимального балла за РКЗ (решение коммуникативной задачи) является полнота и точность ответов на вопросы.

М.В. Вербицкая и К.С. Махмурян отмечают, что точным и полным считается такой ответ, который отражает содержание всех пунктов плана, соответствует коммуникативной задаче и включает все элементы вопроса: *where and when, what and why*. Исходя из вышесказанного, каждый ответ на поставленный вопрос должен содержательно отражать суть спрашиваемого и содержать некое пояснение позиции автора [3].

Особое значение отводится логической организации письменного высказывания. Каждое предложение, сформулированное в письме другу, должно быть понятным, логичным и связанным с

содержанием письма-стимула. Не следует упускать из виду и организационную составляющую задания. Объем высказывания, обозначенный в задании, составляет 100-140 слов, плюс/минус 10%. Текст письма должен быть оформлен в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка, а также верно разделен на абзацы.

Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы является заданием высокого уровня сложности и включено в КИМы с целью дифференциации учащихся с высоким уровнем владения языком, обучавшихся по профильной программе и претендующих на 85 - 100 баллов. На выбор в задании дается два вида графиков: 38.1 (таблица) или 38.2 (круговая диаграмма «pie chart»). Ученику необходимо выбрать только один из предложенных вариантов задания и написать соответствующую цифру в бланке – 38.1 или 38.2. Задание 38 оценивается по пяти критериям: «Решение коммуникативной задачи» (максимум три балла), «Организация текста» (максимум три балла), «Лексика» (максимум три балла), «Грамматика» (максимум три балла), «Орфография и пунктуация» (максимум два балла). Максимальное число баллов за успешное выполнение этого задания — 14 [3].

При выполнении 38 задания учащиеся часто допускают такие ошибки, как подмена одного жанра письменного высказывания другим, отход от темы, отсутствие развернутой аргументации, лексико-грамматические и орфографические ошибки, примитивное построение фраз и несоблюдение требуемого объема (200-250 слов). У обучаемых также возникают сложности с делением текста на абзацы, использованием средств логической связи и формулировкой проблемы в начале высказывания и вывода в конце [2].

Для своевременного предотвращения подобных ошибок учителю необходимо в первую очередь обратить внимание учащихся на ограничения по времени и объему выполнения задания. В формулировке указан рекомендованный объем задания — от 200 до 250 слов. Допускается не более 10% отклонения в объеме в ту или иную сторону. Если работа содержит менее 180 слов, она не будет проверяться. Если работа содержит более 275 слов, то экзаменатор будет проверять только первые 250 слов.

Начиная работу над 38 заданием ЕГЭ по английскому языку, важно помнить о правильном стилевом оформлении, а также составить план для успешного решения коммуникативной задачи. При написании письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы важным шагом для учителя является ознакомить учащихся с технологией построения ответа в соответствии с предложенным в задании планом. Рекомендуется выделять отдельный абзац для каждого параграфа предложенного плана: 1) Вступление; 2) Основные факты графика; 3) Сравнения; 4) Проблема и её решение; 5) Заключение и мнение.

Ученики должны уметь делить текст на абзацы в соответствии с логикой текста, уделять особое внимание средствам логической связи текста как внутри предложений, так и между предложениями, внимательно изучить критерии оценивания и использовать разнообразные грамматические конструкции и лексику.

Основные выводы:

При выполнении экзаменационных заданий государственной итоговой аттестации важны как общая языковая подготовка, так и владение стратегиями выполнения заданий в формате ЕГЭ.

Задания письменной части ЕГЭ требуют тщательной подготовки с последующим анализом их выполнения.

Своевременное предвосхищение учителем типичных ошибок и пробелов учащихся при подготовке к выполнению письменных заданий ЕГЭ может предотвратить их допущение во время сдачи экзамена.

Список литературы:

1. Иванова, Т. А. Проблемы подготовки учащихся и учителей к экзамену по английскому языку / Т. А. Иванова, А. Е. Шабанова, О. Г. Шилова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики : сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 07–08 октября 2019 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2019. – С. 115.

2. М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, А.Е. Бажанов, Е.В. Кузьмина, Е.И. Ратникова, Л.Ш. Рахимбекова. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года. 2022. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf (дата обращения: 13.04.2023)

3. М.В. Вербицкая, И.А. Басова, К.С. Махмурян, Ю.Б. Курасовская. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2023 года АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (Раздел «Письменная речь») URL: https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2023/angl_yaz_pch_mr_ege_2023.pdf (дата обращения: 13.04.2023)

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ АВТОРСКОГО СТИЛЯ В РОМАНЕ ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»

*Потапова Т. Ю.,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.
Научный руководитель – Макурова С.Р., д.ф.н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Актуальность исследования обусловлена природой литературного творчества. Современное искусство, в том числе и литература, представляет собой подвижную систему, в которой старые жанровые конструкции утрачивают свою актуальность и выразительность, и им на смену приходят новые. Тем не менее, изучение литературного кода для решения конкретных задач должно производиться в диахронии. Основы речетворчества XX и XXI веков были заложены в XIX столетии, и творчество Оскара Уайльда занимает в нем важное место.

Объектом исследования является авторский стиль Оскара Уайльда.

Предмет исследования – средства образной выразительности как маркер авторского стиля.

Цель исследования – проанализировать язык О.Уайльда на наличие фигур речи, формирующих художественность текста на примере романа «Портрет Дориана Грея».

Задачи исследования:

- дать определение авторскому стилю;
- изучить типологию авторского стиля, а также приемы и инструменты авторского повествования;
- выявить маркеры и охарактеризовать специфику авторского стиля О.Уайльда на примере романа «Портрет Дориана Грея».

В качестве основных методов исследования были использованы следующие: сбор и анализ теоретического материала по теме исследования, лингвистический, включая лингвостилистический, интерпретационный и элементы лингвопоэтического, анализ текста романа «Портрет Дориана Грея» в оригинале (на английском языке) и в переводе на русский язык; сравнительно-сопоставительный анализ, а также метод обобщений (синтеза).

Вывод: Таким образом, подводя общий итог проведенному исследованию, можно сделать вывод о том, что авторский стиль О. Уайльда отмечен остроумными, лаконично построенными диалогами, диалогами, представляющими собой пространные тирады, и диалогами, близкими по построению к драматическим. Общей чертой является тщательная афористичность, метафоричность и парадоксальность. Особо необходимо отметить многочисленные парадоксы О. Уайльда, которые занимают значительное место в романе. Они важны для создания основы идейного содержания произведения, для придания ему образности, красочности и оригинальности.

Список литературы:

1. Пимонов В.И., Славутин Е.И. «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда: структура сюжета // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2016. – Т. 18. - №1 (2). – С. 240-246.
2. Уайльд О. Портрет Дориана Грея. – М.: Эксмо, 2010. – 608 с.

3. Бабенко В. Паломник в страну прекрасного // Уайльд О. Избранное. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. - С. 5-18.

4. Куприянова Е.С. Мифологема «вечной юности» и роман О. Уайльда «портрет Дориана Грея» // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2009. - №51. – С. 70-73

5. Пимонов В.И., Славутин Е.И. Структура мифа о Нарциссе // Всемирная литература в контексте культуры: Сб. научных трудов по итогам XXVI Пуришевских чтений. - М.: Изд-во МПГУ, 2014. - С. 118-121.

6. Галушко М.В. Работа с художественным текстом как объектом управления (метафора портрета Дориана Грея) // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2014. - №6 (59). – С. 6-11.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Пишдаток Д.И.,
ФГБОУ ВО АГУ, г. Майкоп.
Научный руководитель – д.п.н., профессор Джандар Б.М,
ФГБОУ ВО АГУ, г. Майкоп.*

В последние десятилетия наблюдается стремительный рывок в методике преподавания иностранных языков, что связано, как с изменением парадигмы языкового образования в сторону коммуникативных методик, так и с развитием технических средств обучения. Изучение иностранного языка на современном этапе предполагает актуализацию полученных умений и навыков вне учебной аудитории и использование большого объема аутентичных материалов уже на начальных этапах обучения, что позволяет учащимся создать вокруг себя искусственную языковую среду, что, в свою очередь, повышает эффективность аудиторных занятий.

Актуальность данной работы обусловлена расширением возможностей применения интернет-технологий. А так же применением подкастов, как средства обучения английскому языку. Использование таких средств помогает в развитии умений говорения и аудирования обучающихся.

Целью исследования является определение актуальных возможностей использования подкастов при обучении иностранному языку.

Достижение поставленной цели исследования предполагает решение следующих *задач*:

- 1) изучить научную педагогическую и методическую литературу по вопросу исследования;
- 2) определить понятие «подкасты»;
- 3) рассмотреть и выявить условия эффективного применения аутентичных текстов на уроках английского языка как средства формирования лексических навыков;

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие методы исследования: изучение, обобщение, анализ.

Образовательный подкаст как медианоситель является техническим средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования. Использование подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер.

Слово *podcasting* (англ.) обязано своим появлением известному ведущему канала MTV Адаму Керри. Именно он объединил два слова: *iPod* – торговая марка серии портативных медиапроигрывателей компании Apple (США) и *broadcasting* – повсеместное широкоформатное вещание. Термин «подкастинг» приобрел следующее значение: это способ распространения звуковой или видеoinформации в Интернете.

Для удобства дифференциации подкасты принято делить на несколько типов, каждый из которых обладает своими характерными чертами: аудиоподкаст, видеоподкаст, скринкаст. Аудиофайлы являются наиболее используемыми, поскольку имеют ряд преимуществ перед видеоформатом, а именно:

- 1) отсутствие нагрузки на зрение (студенты проводят много времени у компьютера, поэтому есть возможность слушать, при этом глаза можно закрыть, дать им отдохнуть);
- 2) небольшой объем файла (быстрее усваивается и проще хранится);
- 3) простота использования.

Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. Выделяют следующие основные жанры подкастов: аудиоблоги, комедии-подкаст, техника, музыка, couple casts, образовательные подкасты, аудиокниги, новости, sci-fi, интервью, радиоспектакли и радио-шоу, политика, спорт, игры. Новостные, научные, спортивные подкасты, интервью, радио-шоу и другие жанры аудиоблогов обеспечивают вариативность содержания обучения аудированию. Неоспоримое преимущество подкастов заключается в том, что они предоставляют учащимся прекрасную возможность слушать актуальные современные аутентичные тексты различных жанров на любую интересующую учащегося тему в разнообразном исполнении (акцент, тембр, ритм, беглость речи говорящего).

Использование подкастов при обучении иностранному языку предоставляет следующие актуальные возможности:

- 1) границы учебной среды расширяются, и обучение может проходить как в аудиторное, так и во внеаудиторное время;
- 2) во многом решается проблема межкультурного общения и взаимодействия, происходит распространение и обмен подкастами в сети Интернет;
- 3) происходит снижение уровня психологических трудностей и преодоление языкового барьера;
- 4) дополнительная и очень плодотворная языковая практика;

Подкасты также могут помочь студентам, имеющим проблемы со зрением или страдающим дислексией (избирательное нарушение способности к овладению навыком чтения при сохранении общей способности к обучению); подкасты могут оказаться более привлекательными для определенного, традиционно мало мотивированного контингента студентов и способствуют появлению чувства «принадлежности» к учебному сообществу для студентов, обучающихся заочно.

Эффективность подкаста подтверждается тем, что он предоставляет больше возможностей для анализа содержания обучения. Подкаст также помогает развить коммуникативные умения, умение организовать свое время, способность структурировать и обобщать предложенный материал в рамках учебной темы. Он способствует совершенствованию механизмов критического и аналитического мышления. Например, подкаст может включать вопросы для обсуждения, на которые студенты должны подготовить ответ к следующему занятию. Тем самым, подкаст развивает критическое отношение к предлагаемому материалу и аналитические способности обучающихся.

Образовательные подкасты, используемые при изучении английского языка, позволяют решить целый ряд методических задач:

- расширение и обогащение лексического словаря,
- формирование и совершенствование грамматических навыков,
- развитие умений говорения и письменной речи.

Наиболее приемлемой и реалистичной задачей использования подкастов в учебных целях остается формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом; развитие умений понимания иноязычной речи на слух – отделять главное от второстепенного, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи, выделять главную мысль, воспринимать сообщения в определенном темпе, определенной длительности, до конца без пропусков [1, с. 27].

На сегодняшний день существуют следующие способы использования подкастов:

- прослушивание без загрузки файлов, в режиме online;
- прослушивание в режиме offline, загрузка файла;
- создание собственных подкастов.

Работа с подкастами предполагает несколько этапов, включая подготовку к пониманию, собственно слушание и выполнение упражнений на понимание и отработку прослушанного

материала. В целом, технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и учащегося:

- предварительный инструктаж и предварительное задание;
- процесс восприятия и осмысления информации подкаста;
- задания, контролирующие понимание услышанного текста.

Существует огромное количество подкастов для изучения английского языка, которые озвучиваются носителем данного языка или преподавателем с многолетним стажем работы. Самые эффективные среди них:

1. BBC Learning English Podcast. Преимущество данного подкаста состоит в том, что продолжительность составляет всего 6 минут, легко воспринимается на слух (внятная речь, средний темп). Несмотря на то, что в аудиозаписях используется довольно сложная лексика, к каждому подкасту прилагается транскрипт. Если возникает сложность восприятия на слух, текст может быть перед глазами.

2. Audio English Podcast. Этот подкаст может быть полезен как тем, кто только начинает изучать язык (English for Beginners), так и тем, кто его совершенствует (раздел Practical English). Также есть возможность выбрать интересующую тему (Travel English, Telephone English, Banking English, Accounting English).

3. Luke's ENGLISH Podcast. Люк – квалифицированный учитель английского языка из Лондона с опытом преподавания 14 лет. Он старается приглашать на свой подкаст друзей и родственников, чтобы мы могли слышать спонтанный диалог носителей языка. Люк часто разряжает обстановку шутками, иногда придумывает и включает игры, чтобы интереснее осветить тему.

4. Effortless English Podcast. Американец А. Хоуг использует мини-истории с множеством времен английского языка. Это является эффективным путем приобретения беглости в выражении мыслей на неродном языке. Его легко понимать даже с начальными знаниями, так как он говорит медленно и членораздельно.

5. I Will Teach You a Language Podcast. Олли Ричардс – ведущий подкаста – говорит, что самое важное в изучении языка – наслаждаться процессом. Олли говорит на 8 языках и теперь дает практические советы и стратегии изучения языка. Сам блоггер начал изучать иностранные языки, будучи уже взрослым, теперь он является примером для всех начинающих – английский может выучить каждый.

Можно с уверенностью сказать, что использование подкастинга повышает мотивацию и интерес к изучению иностранного языка, реализует личностный потенциал студента, помогает овладеть межкультурной коммуникативной компетенцией.

Таким образом, вышеперечисленные особенности и возможности подкастов обеспечивают новое актуальное качество процесса обучения иностранному языку, а именно, не только высокую мотивацию студентов, но и способствуют проявлению их инициативности, целеустремленности, развивают способности слушать и слышать, что, безусловно, способствует повышению результативности учебного процесса.

Список литературы:

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

2. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов на Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

3. Сысоев, П. В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. № 6. – С. 8–11.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НЕОЛОГИЗМОВ И ИХ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Пьянкова Д.В.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Ягумова Н.Ш., к. филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Настоящая работа посвящена исследованию структурно-семантического поля неологизмов и их роли в современном английском языке.

Язык как любой живой организм непрерывно эволюционирует, обогащаясь разнообразными языковыми средствами. Наиболее подвижной и гибкой является, как известно, лексическая система языка, изменяющаяся динамично, отражая происходящие в обществе изменения и современные тенденции.

Актуальность темы обусловлена тем, что на современном этапе развития лингвистики наблюдается повышенный интерес к такому разделу языковедения как неология, науки, занимающейся выявлением и описанием новых слов, сравнением неологизмов в разных языках, установлением тенденций языкового развития, а также с точки зрения особенностей перевода английских неологизмов, возникших в новейший период, на русский язык.

Изучению и анализу неологизмов посвящено большое количество работ и исследований, которые рассматривают новые слова с разных сторон и аспектов. Сама специфика изучаемого объекта такова, что тема не исчерпывает себя, а исследовательские работы продолжают оставаться актуальными, дополняя и уточняя анализируемый феномен в силу того, что современный английский язык постоянно пополняется вновь возникающими неологизмами. Это представляется целесообразным сделать на примере неологизмов, которые в большом количестве появились в английском языке за последние три года, т.е., с того момента, как в мире разразилась пандемия коронавируса COVID-19.

Объектом исследования в рамках данной темы выступают неологизмы в современном английском языке с точки зрения особенностей их структурно-семантического поля.

Предмет исследования – роль неологизмов в современном английском языке.

Целью исследования является анализ особенностей структурно-семантического поля неологизмов периода пандемии коронавируса COVID-19 в современном английском языке, а также их роли в английском языке. Для достижения данной цели необходимо решить ряд взаимосвязанных задач, а именно:

- дать понятие, охарактеризовать сущность и выявить особенности классификации неологизмов;
- рассмотреть основные причины появления неологизмов;
- проследить особенности образования неологизмов;
- выявить семантические характеристики английских неологизмов периода пандемии COVID-19;
- проанализировать результаты словообразовательных процессов неологизмов, возникших в период пандемии COVID-19;
- рассмотреть особенности перевода неологизмов периода пандемии COVID-19 на русский язык.

В работе были использованы следующие **методы** исследования: метод лингвистического наблюдения, анализ теоретической литературы по теме исследования, анализ словообразовательных процессов, структурно-семантический анализ неологизмов, метод обобщения, метод сплошной выборки.

Материалом исследования послужили 163 примера, отобранные методом сплошной выборки из электронных ресурсов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов Г.Н. Алиевой В.Г. Будагова, Р.А., Гака, Л. Гильбера, В.И. Заботкиной, С. Л. Катлера, Д. Кристала, Т.В. Максимовой, О.Д. Мешкова, Ю. А. Мурадяна Е.Р. Розена, Л.А. Хахамом и др.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в том, что автором были рассмотрены наиболее значимые способы образования неологизмов современного английского языка на актуальном материале неологизмов, появившихся в последние несколько лет (на примере неологизмов, возникших в период пандемии COVID-19).

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования, а также выводы, к которым пришел автор работы, могут быть использованы:

- для более глубоких изысканий в области неологии современного английского языка с точки зрения структурно-семантических процессов, происходящих в сфере образования неологизмов;
- для использования в преподавании лексикологии английского языка, специального курса по переводу, в лексикографической и переводческой практике.

Язык как любой живой организм непрерывно эволюционирует, обогащаясь разнообразными языковыми средствами. Наиболее подвижной и гибкой является, как известно, лексическая система языка, изменяющаяся динамично и постоянно вместе с развитием того или иного языкового коллектива, отражая происходящие в обществе изменения и современные тенденции.

Создание новых слов осуществляется, прежде всего, как отражение в языке потребностей общества в выражении новых понятий, постоянно возникающих в результате развития науки, техники, культуры, общественных отношений и т.д.

Британский ученый Инго Плэг считает дифференцирование по времени определяющим фактором для неологизмов [9, с. 82]. В своей работе он упоминает концепцию *harax legomenon*, т. е. окказионализма, который был изобретен для одного случая автором текста. Он выдвигает гипотезу о том, что среди *harax legomena* существует большая доля неологизмов. Его выводы подтверждаются Дж. Пеприком [34, С. 311].

Наиболее ярким примером последних лет можно назвать пандемию коронавируса COVID-19, которая послужила причиной появления множества неологизмов в английском языке. Некоторые неологизмы, появившиеся в тот период времени, уже практически не употребляются, в то время как другие постепенно ассимилировались в английском языке и в настоящий период времени активно используются как в обиходно-бытовой речи, так и в текстах средств массовой информации.

Нельзя не отметить тот факт, что за последнее десятилетие, в различных областях человеческой деятельности происходит непрерывное пополнение английской лексики, а также наблюдается развитие и всё большее распространение языка в мире. Следовательно, появляется необходимость в дальнейшей теоретической и практической разработке касательно образования и функционирования неологизмов в современном английском языке, в особенности относительно особенностей их структурно-семантического поля, а также наблюдается развитие и всё большее распространение языка в мире.

Обращая внимание на классификацию основных способов словообразования коронавирусных неологизмов, наиболее значимым из которых стало слияние слов, необходимо отметить, что неологизмы, появившиеся в английском языке в период пандемии, также могут быть разделены на две группы.

Так, семантический способ образования был использован при появлении таких слов: «social distance», «physical distancing», «to be on the lockdown», «face mask», «super-spreader». Данная группа неологизмов использовалась в речи и до описываемого периода событий. Однако в процессе пандемии подобные слова значительно расширились в употреблении и, кроме того, увеличились их семантические свойства.

Например, словосочетание «social distance» и до пандемии употреблялось исключительно в научной среде для обозначения различного положения социальных групп. Теперь же «social distance» в английском языке описывает и расстояние между людьми, необходимое для профилактики коронавируса. «To be on lockdown» и «super-spreader» значительно увеличились в употреблении.

Кроме того, не являясь ранее предметом для шуток и поговорок, «to be on lockdown» и «super-spreader» стали чаще появляться в непривычных для этих словосочетаний контекстах.

К лексическому способу образования неологизмов можно отнести такие слова, как: «coveideoparty» (совместный просмотр фильмов с помощью платформ для онлайн-конференций),

«covidiot» (человек, нарушающий карантин), «qarantini» (напитки, употребляемые во время карантина), «locktail» (напитки, употребляемые во время карантина), «corona bond» (сертификат, дающий право получить субсидии от правительства для покрытия экономических убытков, причиной которых является карантин), «doomscrolling» (поиск и разглашение плохих новостей), «flattening the curve» (падение числа заболевших).

Наиболее частотным способом появления неологизмов эпохи пандемии коронавируса можно назвать блендинг. Примечательно, что блендинг чрезвычайно распространен в морфологии современного английского языка – по сути, его широкое применение отражает такие вышеупомянутые характерные особенности англоязычного менталитета, как тяга к игре, юмор и чудачество.

Относительно особенностей перевода неологизмов, образовавшихся в английском языке в период пандемии коронавируса, на русский язык необходимо отметить, что русскоязычный менталитет, в отличие от англоязычного, исторически тяготеет к коллективному сознанию: повидимому, это свойство исторически обусловлено общинным, а впоследствии – «коммунальным», укладом жизни. Данное обстоятельство в значительной степени объясняет, почему, оказавшись в не менее сложных условиях (пандемии COVID-19), собственных неологизмов, отражающих специфику чувств и межличностных отношений, проживаемых человеком в этот период, русский язык почти не создал. Сегодня для эквивалентной передачи на русский язык концептов, выражающих чувства и межличностные отношения в период пандемии, переводчикам приходится, в основном, прибегать к англоязычным заимствованиям или описательному переводу.

Как можно видеть, неологизмы появляются каждый день. Однако большие события, повлиявшие на всеобщее благосостояние в мире, способны не только стать причиной появления новых слов, но и способствовать их быстрой ассимиляции.

Список литературы:

1. Аксенова Н.В. Особенности английских неологизмов понятийно-тематической области COVID-19 / Н.В. Аксенова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2020. - Том 13. - Выпуск 9. - С. 172-176.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И.В. Арнольд. - М.: Флинта; Наука, 2012. - 376 с.
3. Бирюкова И.А. Эвфемизация номинативного поля «эпидемия» в современном англоязычном медийном дискурсе / И.А. Бирюкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2020. - Том 13. - Выпуск 9. - С. 186-191.
4. Гарифуллина Э.И. Особенности использования неологизмов в современном английском языке / Э.И. Гарифуллина, О.А. Кознова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2013. - №8 (26). - Ч. II. - С. 46-49.
5. Кубрякова Е.С. Словообразование / Е.С. Кубрякова // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. – М.: Наука, 1972. – С. 344-393.
6. Миронина А.Ю. Неологизмы эпохи пандемии COVID-19 в переводе с английского языка на русский язык / А.Ю. Миронина, Е.В. Прозорова // Общество. Наука. Инновации (НПК-2022). Сборник статей XXII Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х томах. Том 1. - Киров, 2022. – С. 523-530.
7. Никитина Л.А. Семантические характеристики английских неологизмов периода пандемии COVID-19 / Л.А. Никитина, Т.М. Кекева, Э.О-Г. Дальдинова // Вестник Калмыцкого университета. – 2021. - №1 (49). – С. 54-60.
8. Никулина М.А. Специфика семантического компонента англоязычных неологизмов периода пандемии COVID-19 / М.А. Никулина // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. - №4 9. Plag I. Word-Formation in English / I. Plag. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – p.82
10. Peprník J. English Lexicology / J. Peprník. – Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. – p. 311 p.
- 11 Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 499 p.

12. Priya E. «Hate-wear» and «sadwear»: fashion`s new names for lockdown dressing» / E. Priya // The Guardian. – 17.01.2021. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/fashion/2021/jan/17/hate-wear-and-sadwear-fashion-new-names-for-covid-lockdown-dressing> (дата обращения 02.04.2023).

АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Сагдакова Д.Д.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Богданова Е.А., к.ф.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Актуальность темы заключается в соответствии современным требованиям в области обучения иностранным языкам. Аутентичные тексты — это материалы профессионалов, которые служат мерилем стандартного владения языком. Формирование лингвокультурной компетенции — это приобретение знаний о языковых и культурных особенностях нации, чьим языком изучается, что важно для установления межкультурного понимания и успешной коммуникации [1, с. 2-10].

Обучение с использованием аутентичных текстов помогает развивать у учащихся не только коммуникативные навыки, но и улучшать их культурологическую грамотность.

Цель работы: исследование значения аутентичных текстов в формировании лингвокультурной компетенции;

Задачи: изучить особенности аутентичных текстов: лексические грамматические, стилистические и культурологические; определить роль аутентичных текстов в процессе формирования лингвокультурной компетенции; обобщить опыт работы с аутентичными текстами в различных языковых школах и научных лабораториях.

Ученики должны читать аутентичные тексты, которые отражают культуру страны изучаемого языка. Тексты должны содержать безоценочную, объективную информацию, сведения о традициях, обычаях, национальном искусстве.

Использование аутентичных материалов в учебном процессе способствует расширению знаний о культуре и обществе языка, который изучается, может помочь учащимся на очень глубоком уровне усвоить язык, поэтому учителя должны использовать аутентичные материалы в своих уроках [5, с. 68-72].

Аутентичный текст должен стать отправной точкой для обсуждения с учащимися вопросов, связанных с лингвокультурой. Обсуждение может быть основой для учебной дискуссии, приближающейся к реальной жизни [2, с. 220].

Ученикам следует дать возможность создавать презентации и доклады, основанные на аутентичных материалах. Это может помочь им в их понимании культуры и языка и новых мест.

Реальная практика и общение в социальных сетях могут помочь обучающимся получить опыт общения с носителями языка и исследованием культуры и общества.

Основные выводы по данной теме:

1. Аутентичный текст играет важную роль в формировании лингвокультурной компетенции у изучающих иностранные языки, так как позволяет познакомиться с реальным языком и культурой носителей языка [4, с. 2-9].

2. Аутентичный текст наиболее полно передает языковую структуру, лексику и фразеологию языка, а также отражает национальный образ жизни и культурные особенности народа.

3. Важным условием использования аутентичного текста является его соответствие возрасту, уровню подготовки и целям обучающихся.

4. Разнообразные формы работы с аутентичным текстом способствуют формированию лингвокультурной компетенции, в том числе чтение, аудирование, обсуждение, анализ и создание собственных текстов.

5. При использовании аутентичного текста необходимо учитывать национально-культурные особенности языка и не допускать негативного влияния на мировоззрение обучающихся [3, с. 27-35].

Список литературы:

1. Архипова, Е. Л. Аутентичный текст в обучении иностранным языкам / Е. Л. Архипова // Иностранные языки в школе. - Новосибирск, 2008.
2. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие/ Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. - М., 2017
3. Пассов Е. И. Формирование лексических навыков: учебное пособие / Е. И. Пассов, Е. С. Пассов. - Воронеж, 2002.
4. Смирнова, Н. В. Аутентичный текст как средство формирования лингвокультурной компетенции учащихся / Н. В. Смирнова // Иностранные языки в школе. - М., 2013.
5. Широкова, Е. В. Аутентичный материал в обучении иностранным языкам: теория и практика / Е. В. Широкова // Язык и культура. - М., 2012.

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Саруханова А. Р.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к.филол.н., доц.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Юридическая лингвистика является сферой прикладной лингвистики в области взаимосвязи языка, законодательства и юридической практики. Цель юридической лингвистики заключается в изучении возможности применения языковых данных и лингвистической методологии в сфере законодательной деятельности, расследования преступлений, юридических процедур, судебных процессов и т.д. Нельзя также забывать о международном значении английского юридического языка в современности.

Актуальность данного исследования заключается, во-первых, в том, что существует объективная необходимость дополнения и углубления лингвистической теории юридического дискурса в силу наличия в ней определенных пробелов и неточностей; во-вторых, в том, что любая правоприменительная деятельность в настоящее время напрямую связана с проблемой интерпретации нормативно-правовых актов, что обуславливает лингвистический аспект юридической деятельности. В особенности это касается правоприменения в сфере иноязычного или международного юридического дискурса, где помимо наличия чисто языковых особенностей, остро встает вопрос их адекватного перевода.

Объектом исследования является англоязычный юридический дискурс.

Предметом исследования являются лексические, фразеологические, структурные, грамматические, стилистические и терминологические особенности англоязычного юридического дискурса.

Цель настоящей работы заключается в выявлении, описании и анализе указанных особенностей англоязычного юридического дискурса.

В соответствии с целью в работе были поставлены следующие задачи:

- описать понятие дискурса в современной лингвистике;
- описать институциональный характер англоязычного юридического дискурса;
- проанализировать исторический контекст формирования англоязычного юридического дискурса;
- выявить и проанализировать лексико-грамматические, структурные, терминологические и фразеологические особенности англоязычного юридического дискурса;
- выявить и описать особенности англоязычного юридического дискурса в рамках публичного выступления в суде.

Гипотеза исследования – англоязычный юридический дискурс является институциональным языковым феноменом и обладает рядом отличительных признаков, которые проявляются на лингвистическом уровне в виде особых лексических, грамматических, фразеологических, терминологических и других свойств. Интегративный аналитический и синтетический подходы к описанию англоязычного юридического дискурса позволят с теоретической точки зрения углубить понимание его внутренней структуры и имманентных свойств, а с практической – значительно повысить качество коммуникации (в т. ч. межкультурной) в парадигме правоприменительной практики.

Теоретико-методологические основы исследования. В работе использовались такие методы, как описательный, метод систематизации и классификации материала, в практической части работы использовались методы корпусного исследования, сплошной выборки, семантического и контекстуального анализа.

Материалом исследования послужили многочисленные выдержки из британского национального корпуса <<https://www.english-corpora.org/>> и корпуса современного американского английского <<https://www.english-corpora.org/coca/>>, помеченные тегом «LAW», т.е. относящиеся к текстам юридического дискурса.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких, как Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Дж. Остин, И.В. Палашевская, А.М. Пономарев, Г.Л. Харт, Р. Goodrich, R. Scollon, D. Shiffrin, Teun A. van Dijk и др.

Особенности устройства и функционирования юридического дискурса изучает юридическая лингвистика. Данная наука располагается на стыке лингвистики и юриспруденции. В рамках данного направления исследуются речевые акты, относящиеся к области права и используемые для обмена юридической информацией между субъектами речевой деятельности.

В ходе исследования удалось выявить и описать особенности юридического дискурса, дать им характеристику и определить его место как институционального. Так, к его особенностям можно отнести: наличие специфичного терминологического аппарата, четкое разграничение коммуникативных ролей и насыщенность устойчивыми лексическими сочетаниями, зачастую иноязычного происхождения. Например, архаичный, высокоформальный сложный вокабуляр (*said/aforsaid; to wit; hereinafter*) как в: “*Government’s consolidated funds and will only be utilized for the specific aforsaid purposes*”

К основным лексическим особенностям относятся: наличие многочисленных заимствований из французского и латинского языков, а также архаизмов, наличие множества перформативов, наличие особых клише, наличие множества фразовых глаголов, отсутствие компрессионных средств. Иностранные фразы иногда используются вместо английских фраз (например, *inter alia* вместо *among others*, *a sub judice* вместо *pending court*).

К основным грамматическим особенностям относятся: упрощенная пунктуация, наличие сложных предложений с однородными членами, предпочтительное использование пассивных и безличных конструкций, наличие двойных отрицаний, номинализация. Например, избегание местоимений 1 и 2 лица I и you; *судья – the court, ответчик – the defendant*), как в: “*Furthermore, the court ruled, anyone may incur criminal liability during civil proceedings*”.

К основным фразеологическим особенностям относятся: метафоризация и идиоматизация нейтральной лексики, большое количество устойчивых фразовых глаголов, идиоматические клише, которые закрепляют определённую ситуацию, большое количество устойчивых выражений с заимствованными или архаичными элементами, наличие пословиц. Например: “*He knew he should have volunteered for the Forlorn Hope*” – *forlorn hope – безнадежное, гиблое дело (происходит от голландского verloren hoop – «отряд, обреченный на гибель»)*

К основным терминологическим особенностям относятся: наличие терминов как на родном языке, так и заимствованных, наличие сложных терминов с британскими архаизмами или франко-латинскими элементами, наличие большого числа акронимов и аббревиатур. К основным особенностям публичного выступления в суде относятся: фокус на одном зрителе/слушателе, полная готовность к процессу, простота и ясность, контроль времени, подстройка и гибкость, визуализация и образы, качество речи.

Перспективу дальнейшего исследования англоязычного юридического дискурса мы видим в обращении к особенностям его перевода на русский язык.

Список литературы:

1. <https://www.english-corpora.org/>
2. <https://www.english-corpora.org/coca/>

СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕК»

Сичко К. Д.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В настоящее время в рамках лингвистической науки, в частности в таких направлениях как когнитивистика, психолингвистика и лингвокультурология, активно развивается направление, целью которого является описание и реконструкция языковой картины мира носителя языка или нации. Преимущественно такой подход функционирует в рамках комплексного анализа концептов и образуемых их тематических групп в той или иной языковой картине мира. Эти исследования направлены на моделирование «языкового образа» человека. Поскольку внешнее проявление языковой личности и языкового сознания осуществляется главным образом за счет языковых средств, то и анализировать необходимо их. Поэтому попытки реконструкции и моделирования языкового сознания осуществляются, как правило, путем изучения лексико-фразеологической системы языка. В настоящем исследовании мы сосредоточимся больше на фразеологической номинации.

Актуальность исследования обусловлена тем, что языковая картина мира и содержащиеся в ней концепты, формирующие те или иные тематические группы лексических единиц, в настоящее время является одним из самых важных объектов лингвистики, а её реконструкция представляет собой первоочередную цель, поскольку открывает большие возможности для повышения качества межличностной и международной коммуникации. Более того, исследования языковой картины мира, ведущиеся в двух направлениях – лексическом и концептологическом, представляют особую ценность для современной когнитивной лингвистики и психолингвистике, поскольку дают возможность заполнить пробелы в теоретической базе данных направлений.

Объектом исследования является тематическая группа «человек» в английском и русском языковом сознании.

Предметом исследования являются психолингвистические особенности актуализации лексических единиц тематической группы «человек» в английском и русском языках.

Цель настоящей работы заключается в описании фрагмента языкового сознания носителей английского и русского языков путем анализа лексических единиц тематической группы «человек».

В соответствии с целью в работе были поставлены следующие задачи:

- описать психолингвистику как науку о связи языка и мышления;
- описать понятия языкового сознания и языковой картины мира;
- проанализировать понятие концепта как базовой категории психолингвистики;
- выявить структуру концепта и основные подходы к его исследованию;
- проанализировать концепт «человек» как ядерный концепт английской и русской языковых картин мира;
- провести психолингвистический анализ концепта «человек» и образуемой им тематической группы «человек».

Гипотеза исследования – описание и моделирование языкового сознания носителя языка, в т.ч. английского и русского, возможно только на основе данных, полученных при анализе базовых

концептов соответствующей лингвокультуры. Концепты, и образуемые ими тематические группы актуализируются в языке за счет определённых языковых средств, анализ которых и даёт информацию о том, как организовано языковое сознание носителя того или иного языка и каковы его национальные и индивидуальные особенности.

Теоретико-методологические основы исследования. В работе использовались такие методы, как наблюдение, описательный метод, дефиниционный метод, метод систематизации и классификации теоретического материала. В практической части работы использовались методы лексикографического анализа, сплошной выборки и метод моделирования.

Материалом исследования послужили авторитетные лексикографические источники на русском и английском языках, такие как БСЭ, словарь Ефремовой, Толковый словарь Ожегова, Oxford Dictionary Longman Dictionary, Cambridge Dictionary и др.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких, как Ю.Г. Бобкова, Н.Н. Болдырев, В.И. Карасик, В.Н. Телия, Е.С., Кубрякова, Т.В. Ушакова, Н.В. Уфимцева, Ю.С. Степанов, R. Langacker, H. Cohen и др.

Языковое сознание и языковая картина мира представляют собой фрагмент зафиксированной при помощи языковых средств, и имеющей языковое воплощение, общей картины мира. В свою очередь, картина мира является системой ментальных образований, сформированной в результате когнитивной и коммуникативной деятельности человека, и отражающей мировоззрение человека или народа. Информация, хранящаяся в сознании носителя языка, находит выражение в структуре языковых номинаций. Языковые номинации могут принимать разнообразные формы, однако чаще всего представляют собой лексические единицы и их сочетания. Одним из наиболее эффективных способов анализа, описания и моделирования языкового сознания является описание ключевых концептов и формируемых ими тематических групп. К числу таких базовых определяющих концептов, без сомнения, относится концепт «человек».

В человеке сложнейшим образом переплетаются культурные, лингвистические, социальные, психологические и др. свойства, в силу чего он представляется одним из самых сложных объектов исследования.

Формирование концептов происходит на основе так называемых смысловых субстратов, которыми человек оперирует в процессе категоризации и концептуализации окружающего мира. Эти образования хранят результаты когнитивной и коммуникативной деятельности, а также все представления человека об особенностях той или иной лингвокультуры. В данной системе «человек» выступает в двух проявлениях – как ключевой универсальный концепт и как концепт национально-культурной картины мира. Вербализация концепта «человек» происходит за счет лексических единиц и их сочетаний, образующих определенную общность, которую мы назвали тематической группой «человек». Языковая репрезентация концепта «человек» предполагает экспликацию прототипических для данной культурной общности понятий, знаний, ценностей и т.д.

Концепт человек и тематическая группа «человек» исследуются в данной работе в их неразрывной связи, что определило необходимость как описания свойств языкового сознания носителей английского и русского языков, так и описание способов его языковой актуализации. Так, было установлено, что все аспекты человеческого бытия такие как его внутренний мир, природные и общественные характеристики, наличие сознания и свободной воли, внешние составляющие и т.д. категоризируются и концептуализируются в ходе познавательной деятельности, формируя фрагмент языкового сознания, и затем реализуются в деятельности коммуникативной в виде единиц соответствующей тематической группы.

Было установлено, что лингвокультурный концепт «человек» и его тематическая группа являются одним из важнейших ключей к декодированию и моделированию языкового сознания носителей английского и русского языков и их национальной концептосферы. Концепт в настоящем исследовании понимается как ментальная единица индивидуального или коллективного знания, имеющая языковое выражение и этнокультурную специфику. Совокупность всех концептов и формируют концептосферу индивида или народа. Понимание концепта опирается на методологию психолингвистического и лингвокогнитивного подходов, которые предполагают изучение лексической семантики языка как средства речевой реализации содержания концептов и как

средства моделирования языкового сознания. В свою очередь само языковое сознание понимается нами как зафиксированная в языке и специфичная для данного языкового коллектива схема восприятия и отражения действительности.

Языковое сознание мира носителей русского и английского языков реализуется за счет языковых средств тематической группы «человек», прямо или косвенно репрезентирующих концепт «человек». Результатом отражения культурно-национальной специфики в языке является формирование идиоматических единиц. Концепт «человек» и образуемая им тематическая группа «человек» репрезентированы во фразеологии русского и английского языков с разных сторон и в разных ипостасях. В работе было предложено ограничиться следующей классификацией фразеологических единиц, номинирующих концепт «человек» в русской и английской картине мира на основании базовых концептуальных признаков, выявленных нами, а именно:

1. Человек – живое существо (*a dark horse – тёмная лошадка*)
2. Человек обладает даром речи (*all ears – внимательно слушать*)
3. Человек обладает даром мысли (*collect (one's) thoughts – собраться с мыслями*)
4. Человек является носителем каких-л. моральных качеств (в т.ч. отрицательных) (*all too human – слишком человеческий*)
5. Человек общественное существо (*a people person – очень общительный человек*)
6. Человек – участник труда (*human resources – человеческие ресурсы*)
7. Человек обладает сознанием (*have one's head in the clouds – витать в облаках; an open mind – открытый ум*)
8. Человек обладает свободной волей (*at will – по воле; freedom of will – свобода воли*)

При этом, большая часть фразеологизмов не включает в себя само имя концепта – человек / human, делая фразеологическую номинацию данного концепта весьма разнообразной и вариативной.

К внешней составляющей относятся все качества и признаки человека, относящиеся к его внешним проявлениям. Классифицируются эти признаки следующим образом:

1. тело человека;
2. внешность человека;
3. периоды жизни человека;
4. поведение человека;
5. маркеры состояния человека (выражение лица, движение тела, манеры и т.д.);
6. маркеры социальной принадлежности человека (профессия, социальный статус и т.д.).

Фразеологический фонд любого языка является своеобразным зеркалом национальной психологии, менталитета этноса. Фразеологизмам присущи определенные особенности в отражении и проявлении национально-культурных коннотаций. Они заключаются в том, что средством воплощения культурно-национальных реалий в таких именовании служит образное основание, отражающее мировидение народа – носителя языка. Это позволяет нам, вслед за В.Н. Телия, интерпретировать такие именовании как «образные языковые экспоненты культурных знаков» [1, с. 250].

В русской и английской языковых картинах мира «человек» раскрывается через соотношение его внутреннего состояния и внешних факторов. Духовный мир человека – это его внутренняя доминанта, она отражена в лексических и фразеологических единицах разных семантических групп и соответствующих им концептуальных признаков.

Список литературы:

1. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвистический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996. – 288 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Сорокина Д. Н.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.филол.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Фонетика является одной из основ для формирования устной речи, так как правильная постановка произношения и развитие фонематического слуха обуславливают взаимное понимание собеседников, и, таким образом, содействуют выполнению коммуникативной функции.

На сегодняшний день остаётся актуальной проблема организации обучения иноязычному произношению. Этот вывод следует из того факта, что развитие фонетических навыков учащихся долгое время остаётся на низком уровне. Это, в свою очередь, вызывает трудности в освоении других разделов лингвистики, а также нарушает эстетический компонент устной речи.

Объектом исследования является процесс формирования фонетических навыков на начальном этапе.

Предметом исследования выступает методика формирования фонетических знаний немецкого языка на начальном этапе.

Целью данного исследования является поиск и описание наиболее эффективного метода формирования навыков фонетики немецкого языка на начальном этапе.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Конкретизировать научное представление о фонетике и фонетическом навыке;
2. Изучить научно-методическую литературу по теме исследования;
3. Выявить причины возникновения трудностей усвоения материала у учащихся;
4. Определить критерии отбора упражнений для развития фонетических навыков.

Для решения поставленных задач будут использованы следующие методы:

- Анализ научно-методической литературы;
- Изучение отечественной практики, обобщение.

Исходя из определения фонетики и анализа звуковых средств как предмета изучения фонетики мы делаем вывод, что усвоение произносительных навыков можно считать успешным тогда, когда говорящий в момент произношения не задумывается о том, какую позицию следует принять его органам речи для воспроизведения той или иной фонемы в слове.

В результате подробного анализа научно-методической литературы удалось выяснить основные причины затруднений в усвоении фонетики немецкого языка на начальном этапе. Основным сдерживающим фактором является языковая интерференция, то есть применение норм одного языка в другом [3]. К данному утверждению можно добавить вероятность влияния другого изучаемого иностранного языка, фонетический и лексико-грамматический состав которого лучше усвоен учеником. Ещё одно затруднение на начальном этапе усвоения фонетического материала вызвано тем, что учащиеся не обладают теоретическими знаниями фонетики в той же степени, что и лексико-грамматическим составом языка [1,2].

Были выделены два метода обучения фонетике немецкого языка: имитативный и сознательный (сознательно-имитативный). Имитативный метод предполагает повторение услышанного за преподавателем или воспроизведение аудиоматериалов. Данный метод наиболее эффективен в обучении детей. Когда обучаются взрослые люди, более подходящим является сознательный (сознательно-имитативный) метод. Для этого используются схемы речевого аппарата, таблицы, а затем звуковые образцы. Имитация после осознания природы звука более эффективна. Следовательно, метод в обучении фонетике должен выбираться исходя из возраста, опыта и знаний учеников.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что наиболее эффективным и широко используемым подходом в обучении произношению в современных материалах является акустический подход. В рамках этого подхода большая часть практики носит имитационный характер, направленный на более успешную коммуникативную реализацию.

Нами были сформулированы этапы формирования фонетических навыков:

1. Ознакомление с фонетическим материалом. На данном этапе происходит демонстрация звука и объяснение особенностей его артикуляции.

2. Тренировка. Цель этапа – выработка динамического стереотипа и гибкости навыка.

Резюмируя всё вышеизложенное, можем прийти к заключению, что при планировании уроков по немецкому языку на начальном этапе необходимо учитывать уровень теоретических знаний фонетики у учащихся и вероятность возникновения языковой интерференции. Преподаватели должны быть знакомы не только с фонетической системой языка, который они преподают, но и с фонетической системой родного языка.

Список литературы:

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) [Текст] / И. Л. Бим. - Обнинск: Титул, 2008. - 48с.

2. Горюнова Ю.Н. Проблема фонетической интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному / Ю.Н. Горюнова, В.М. Кузнецова // Молодой ученый. – 2017. – №14 (148). – С. 604–606.

3. Пушкарева Е. А. Интерференция и положительный перенос, как главные особенности формирования речевого механизма второго иностранного языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/15932-Interferentsiya_i_polozhitelnyy_perenos_kak_glavnye_osobennosti_formirovaniya_rechevogo_mekhanizma_vtorogo_inostrannogo_yazyka.html (дата обращения 05.05.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сухорослова Е.П.

ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.

Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.

Актуальность проблемы формирования навыков самостоятельной работы учащихся в средней школе связана с изменениями в системе образования, которые подразумевают смену привычной образовательной парадигмы с субъектно-объектной на личностно-ориентированную, меняются цели, функции, задачи. Одной из важных целей образования является предоставление каждому индивиду разнообразие возможностей и свободу выбора формы, содержания и сроков обучения. Суть современного получения знаний заключена в способности обучающегося уметь делать самостоятельный выбор, принять ответственное решение и взять за цель непрерывно совершенствовать свой уровень уже приобретенных знаний.

Формирование навыков самостоятельной работы при изучении иностранного языка, становится перманентной тенденцией, как способ индивидуального выполнения заданий, как результат применения умственной деятельности, как творческий процесс учащегося и как доказательство наличия силы воли и характера. Самостоятельная работа является важным результатом самовоспитания, а также немаловажным инструментом саморазвития личности. Замечено, что чем выше уровень самостоятельности личности, тем быстрее протекают процессы овладения информацией изучаемого предмета

Согласно ФГОС важно понимать значимость способности непрерывного обучения в течении всей жизни для дальнейших прогрессов в профессиональной деятельности, а также совершенствование необходимых навыков, что подтверждает актуальность исследования и мотивирует на поиски новых и эффективных форм для интеграции самостоятельной работы в процесс обучения с максимальной результативностью [7].

Цель работы: исследование действенных способов формирования навыков самостоятельной работы учащихся при изучении иностранного языка.

Поставленная цель определяет решение следующих задач:

- 1) Изучить и раскрыть суть и структуру эффективности самостоятельной работы при изучении иностранных языков в современной системе обучения;
- 2) Выявить и описать педагогические и методические возможности формирования навыков самостоятельной работы на уроках иностранного языка;
- 3) Определить условия и процесс для формирования навыков самостоятельной работы на уроках иностранного языка;
- 4) На основе анализа методов сформулировать практические рекомендации.

Для достижения определенных целей и задач были использованы следующие **методы** исследования: анализ и обобщение методологической, психолого-педагогической, лингвистической литературы по теме исследования и уточнение и обобщение методического и педагогического опыта работы учителей французского языка, сопоставительный анализ концепций по проблеме исследования.

Теоретическая значимость: В настоящее время есть ряд научных исследований, посвященных изучению различных аспектов формирования навыков самостоятельной работы на уроках иностранного языка, таких ученых как: Ушинский, К. Д. (1846-1856 г.г.), Зимняя, И. А. (2010 г.), Микельсон, Р. М. (1940 г.) Есипов, Б. П. (1961 г.), Пидкасистый П. И. (2000 г.) и другие [1; 2; 3; 4; 6].

Наиболее точнее определение сформировал Б.П. Есипова: самостоятельная работа обучающихся, осуществляемая в учебном процессе – это работа, в которой обучающиеся осознанно прикладывают усилия для достижения поставленной цели задания, демонстрируя свои усилия и, так или иначе, проявляя результаты своей умственной или физической деятельности [1].

Организация самостоятельной работы – это действия учителя, направленные на создание комфортных условий, необходимых для успешного и самостоятельного выполнения учащимися определенных заданий.

В особенности организации самостоятельной работы входит основательная дидактическая подготовка преподавателя. Правильно организованная самостоятельная работа мотивирует учащихся к изучению нового, развивает личностные качества, такие как: уверенность в себе и своих силах, самоорганизация и самоконтроль, а также создает доверительные отношения между учащимися и преподавателем.

Одним из важных аспектов является мотивация учеников относительно выполняемой работы, так как именно увлеченность способствует качественному усвоению материала. Важно использовать широкий выбор учебного материала, который мотивирует учащихся работать как совместно, так и отдельно.

Организация самостоятельной работы является ответственностью педагога в процессе которой он может задействовать различные современные и привычные технологии для построения интересного и информативного занятия для формирования навыков самостоятельной деятельности [6].

Путем анализа работ вышеперечисленных ученых, мы можем самостоятельно сделать вывод, **что навыки самостоятельной работы** подразумевают под собой вид учебной деятельности, в процессе которой учащиеся приобретают знания не напрямую от преподавателя, а лишь под его руководством, то есть: учителя дает установку обозначает цели, план работа, а учащейся следуя советам, сам осуществляет поиск информации и работу с ней.

Список литературы:

1. Балуева, А.С. Практические действия и приемы обучения школьников навыкам самостоятельной работы с научно-учебным текстом // ЭБС Лань: электронно-библиотечная система. 2021. URL: <https://reader.lanbook.com/journalArticle/519249#1> (дата обращения: 08.05.2023)
2. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. - М.: Просвещение, 1961
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / Зимняя Ирина Алексеевна. - 2-е изд., доп., испр. и перераб. - Москва: Логос, 1999. - 384 с. - Прил.: с. 366-367. - Лит.: с. 368-377.

4. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д.Ушинский. - М.-Л.: Акад. Пед. наук РСФСР, 1948 - 1952. - Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.
5. Микельсон, Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения / Р.М. Микельсон - М.: Учпедгиз, 1940.
6. Александрова, Г.А. Организация самостоятельной работы учащихся: учебное пособие / Г.А. Александрова, Л.Г. Васильева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – 60 с.
7. Пидкасистый, П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-педагогические основы ее классификации. – Пермь, Педагогика. – 2000. – 160 с.
8. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.05.2011 № 03296 «Об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/>

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКАНДИНАВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Тарасенко А.Р.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Бричева М.М., к.ф.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена повышенным интересом к проблеме заимствований в научном сообществе, необходимостью изучения процесса заимствования слов из одного языка в другой, как одного из важнейших способов пополнения словарного состава.

Объектом исследования в настоящей работе являются скандинавские заимствования в современном английском языке.

Предмет исследования – лексико-семантические и лингвокультурологические особенности заимствований из скандинавских языков.

Целью работы является исследование лексическо-семантических и лингвокультурологических особенностей скандинавских заимствований, функционирующих в современном английском языке.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих *задач*:

1. Уточнение понятий «заимствование» и «скандинавские заимствования», выявление их характерных признаков.
2. Изучение процесса заимствования скандинавской лексики в английский язык, определение места и роли скандинавских заимствований в лексическом составе современного английского языка.
3. Выявление лексическо-семантических и лингвокультурологических особенностей заимствований из скандинавских языков.

Для решения поставленных *задач* в работе использовались следующие *методы*:

- метод сплошной выборки;
- метод этимологического анализа;
- метод анализа словарных дефиниций;
- элементы количественного подсчета.

Материалом исследования послужили 330 скандинавских заимствований, отобранные методом сплошной выборки из авторитетных словарей, таких как Chambers 21st Century Dictionary, Oxford Dictionary of English, Collins English Dictionary и др. Для более точного анализа привлекались так же данные этимологических словарей: The Oxford Dictionary of English Etymology, Merriam Webster's Online Dictionary, Concise Etymological Dictionary of the English Language.

Общетеоретическую основу исследования составили работы таких отечественных и зарубежных лингвистов, как: В.Д. Аракин, И.В. Арнольд, Л.П. Крысин, В.П. Секирин, А. И.

Смирницкий, D. Crystal и M. Serjeantson.

Причины заимствования иноязычной лексики различны. В своих работах исследователи данной проблемы (Л.П. Крысин и Б.А. Серебренников) выделяют два основных типа причин, вызывающих процесс лексического взаимодействия и взаимопроникновения слов разных языков: внешние (экстралингвистические) и внутренние (языковые) [1, с. 21—22]. Наличие более или менее тесных культурных, политических, экономических и производственных связей между носителями языка следует отнести к неязыковым или экстралингвистическим причинам заимствования слов из одного языка в другой. Это может происходить при активном влиянии таких факторов, как политическая роль страны и языка, постоянное обновление лексических средств путем образования слов, называющих новые, актуальные в тех или иных отношениях явления. С.С. Волков и Е.В. Сенько считают, что одним из мощных внутриязыковых стимулов появления новых слов является так называемая тенденция «языковой экономии». Данный внутренний стимул находит свое отражение в замене словосочетаний, представляющих собой устойчивое сочетание двух или более самостоятельных слов, более экономными однословными номинациями [2, с. 48].

Анализ фактического материала (330 лексических единиц, заимствованных из скандинавских языков) позволил выделить основные лексико-тематические группы (ЛТГ): 1) «Человек» (**dastard** (Scan => ME dastard, where -ard is a Fr suffix. Ice dæstr (exhausted, weary). The original sense of the word is sluggard) – подлец); 2) «Животные» включает названия млекопитающих, птиц, морских обитателей, насекомых и т.д. (**elk** – лось); 3) «Быт» включает названия бытовых явлений, ремёсел, орудий труда, одежды и т.д. (**gear** – механизм, зубчатое колесо)

Таким образом, заимствование как процесс весьма многогранно и имеет определенные причины и результаты. Это естественный и необходимый процесс языкового развития. Без всяких сомнений, необходимо изучать процесс заимствования слов из одного языка в другой как один из важнейших способов пополнения словарного запаса.

Список литературы:

1. Волков, С.С. Неологизмы и внутренние стимулы языкового развития // Новые слова и словари новых слов / С.С. Волков, Е.В. Сенько. – Л.: Наука, 1983.
2. Крысин, Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л.П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
3. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hygge> (дата обращения 11.04.2023)
4. Collins English Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com>. (дата обращения: 2.04.2023)
5. Merriam Webster's Online Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com>. (дата обращения: 7.04.2023).

ЛИНГВОСТАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Тахмазян О.Г.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

В 21 веке трудно представить человека, который ни разу не сталкивался с иностранными языками или же не начинал учить какой-либо из них. В России, уже с младших классов, иностранный язык является обязательным, поэтому невозможно обойти стороной проблему преподавания иностранного языка. **Актуальность** исследования определяет тот факт, что лингвостановедческий компонент, как составляющая содержания обучения иностранному языку, с каждым годом все больше учитывается преподавателями, культурная часть языка приобретает особое значение в процессе обучения. Уже доказано, что погружение в язык происходит гораздо

эффективнее, если кроме грамматики и лексики изучать еще и культурный фон народа. Язык выступает как средство коммуникации, помогая обучающимся дискутировать на тему культурных особенностей страны изучаемого языка, но также язык является средством знакомства с неизведанной частью мира, с новой действительностью. Следует отметить ученых, которые занимались данной темой: Е.М. Верещагин и В. Г. Костомаров (1990), Воробьева Е. И., (1999) И. Л. Бим (1989) и других. В работе основной **целью** было исследование методов формирования лингвострановедческой компетенции учащихся в процессе обучения иностранному языку. Также, были поставлены следующие **задачи**: 1. определить основные компоненты содержания обучения иностранному языку; 2. раскрыть сущность понятия «лингвострановедческий компонент», как составляющей содержания обучения иностранному языку; 3. проанализировать принципы и критерии отбора материала лингвострановедческого характера при обучении иностранному языку; 4. проанализировать комплекс упражнений для формирования лингвострановедческой компетенции. В качестве методов исследования использовались анализ научной литературы и практического материала по проблеме исследования; обобщение педагогического опыта по формированию предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента и использованию приёмов формирования лингвострановедческой компетенции.

Содержанием обучения является понимание языкового материала, основанное на сформированных языковых навыках и умениях: лексических, грамматических, фонетических, орфографических, и также на учебных навыках и умениях: умение пользоваться литературой, компенсаторные умения. И так как именно язык является важнейшим средством коммуникации, он, в свою очередь, помогает учащимся познакомиться не только с самим языком, но и с культурой страны изучаемого языка, что очень важно. Изучение культуры и особенностей носителей изучаемого языка способствует формированию лингвострановедческой компетенции обучающихся. Впервые термин «лингвострановедческая компетенция» был введен Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым в книге «Язык и культура», под которой они понимали «такую организацию изучения языка, благодаря которой школьники знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им» [2]. Лингвострановедческая компетенция связана с пониманием мировоззрения других социокультур и смысловых ориентиров иного лингвоэтносоциума. Ее эффективному формированию в процессе обучения способствует раскрытие ценностей и особенностей культуры, истории, обычаев и традиций не только страны изучаемого языка, но и родной страны. Большое значение имеет развитие способности распознавать сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурной коммуникации.

В практической части были рассмотрены различные виды деятельности для проведения урока, которые направлены на развитие лингвострановедческой компетенции. Среди них, самым эффективным является квиз, или же опросник. Его универсальность в том, что квиз применяется на разных этапах работы как над темой отдельного урока, так и при завершении работы над микроциклом учебника. Благодаря такому роду занятий ученики развивают кругозор, узнают новое о стране изучаемого языка, а также сравнивают информацию о ней с информацией о своей родной стране. Различные формы введения материалов страноведческого и лингвострановедческого содержания способствуют передаче школьникам иноязычной культуры, содействуют их вовлечению в диалог культур, развивают общеучебные умения учащихся, их творческие и познавательные умения, повышают интерес к изучению ИЯ в целом. Таким образом развивают межкультурную компетенцию [4, с.49-55].

Без лингвострановедческого компонента в обучении иностранному языку, работа не была бы эффективной, была бы скучной. Невозможно качественно изучить язык, не освоив при этом культурные особенности страны, традиции, часто употребляемые фразеологизмы и так далее. Кроме этого, при знакомстве со страной изучаемого языка, обучающиеся могут использовать знания из других школьных предметов, что также мотивирует к изучению иностранного языка.

Список литературы:

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей Иностранный язык в школе /И.Л. Бим. – 1989. - №1. – С.12 – 26.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 3 изд. Переработанное и дополненное. – М.: русский язык. – 1990.

3. Воробьева Е.И. Содержание и структура понятия лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка / Е.И. Воробьева. – М.: Ладомир, 1999. – С. 286.

4. Кулахметова Н.Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке английского языка в средней школе / Н.Н. Кулахметова // ИЯШ. - 2005. - №5. - С.49-55.

МАТЕРИАЛЫ СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Глюстен Э.В.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Ачмизова С.Я., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Основной **целью** данной работы, является изучение возможностей формирования аудитивных навыков учеников старших классов при обучении их английскому языку, на основе использования материалов сети Интернет.

При этом говоря об аудитивных навыках, мы придерживаемся ставшего уже общепринятым в русскоязычной научной литературе толкования термина аудирование:

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух.

Соответственно этой заявленной нами цели, для её достижения, в работе ставились и решались следующие общетеоретические и практические **задачи**:

- раскрыть суть понятия аудирования, определить его роль и место в системе обучения иностранным языкам на старшем этапе;
- привести общую классификацию, критерии отбора и примерный перечень наиболее пригодных для учебной работы Интернет-ресурсов; выявить значимые, применительно к сформулированной выше цели, характеристики и типологию видов таких ресурсов;
- построить конкретный *пример репрезентативного набора Интернет-ресурсов*, на базе которого возможно создание эффективных систем аудирования школьников старшего возраста при обучении их английскому языку;
- разработать *вариант методологии использования* выше указанного набора ресурсов в учебно-методической практике;
- составить *план урока*, иллюстрирующий принятые в работе подходы и построенный, в качестве примера, на активном использовании контента конкретного интернет ресурса из выше указанного набора.

Работа, на наш взгляд, **актуальна**, т.к. в практике обучения иностранным языкам, важной и перманентно требующей новых решений, является задача поиска наиболее эффективных методик преподавания, которые, отвечая требованиям действующих образовательных стандартов, строились бы на широком спектре возможностей, предоставляемых современными информационными технологиями.

Нами делается попытка продвижения по пути решения этой задачи в той её части, которая связана с развитием аудитивных навыков на старшем этапе обучения английскому языку.

Аудирование, как один из основополагающих элементов едва ли не всех современных методик преподавания иностранных языков, оформилось как самостоятельный предмет исследований ещё в 60-х годах прошлого века [1]. Соответствующее понятие получило развитие и превратилось в эффективный дидактический инструмент во многом, благодаря многочисленным работам как зарубежных, так и отечественных авторов [2,5,7].

Становление цифровых технологий и появление сети Интернет, придало новый импульс этим классическим исследованиям, открыв широчайшие возможности разработки новейших методик, основанных на применении, для развития аудитивных навыков учащихся, высококачественного, аутентичного аудио-, видео- и мультимедиа - контента. Этому посвящено так же немало работ, например, [3,4,6].

Практическую часть нашей работы, логически можно разделить на три составляющие.

1. На основе поиска, просмотра, прослушивания и изучения, большого массива видео роликов Youtube (более 100 источников), нами была отобрана репрезентативная группа из 10 авторов – обладателей собственных каналов, которые на регулярной основе производят и публикуют аутентичный качественный контент, обладающий, на наш взгляд, наибольшей дидактической ценностью с точки зрения развития аудитивных навыков рассматриваемой нами категории учащихся.

Был осуществлён подробный анализ дидактической направленности совокупной продукции этих авторов и оценена степень применимости соответствующего контента к другим, выступающим в качестве критериев отбора и влияющим на эффективность аудирования аспектам изучения английского языка (таким как развитие навыков говорения, чтения, развития беглости речи, расширения фонетической культуры, знания грамматики, фразеологии и лексики и т.п.).

Итогом этой аналитической работы явилась классификация выявленных источников и определение их в качестве базовых при разработке обучающих материалов для целей аудирования.

Примерный список критериев отбора ресурсов в указанную группу включает порядка 20 характеристик, среди которых такие, например, как сетевой рейтинг ресурса, наличие опорного текста, доступность подкаста, возможность свободного копирования и др.

2. Мы разработали свою схему использования выше приведённой ресурсной базы, для подготовки дидактических материалов к аудированию которая в общих чертах, состоит в следующем:

1) Учитель, на подготовительном этапе пред аудированием, с учётом целей планируемого занятия, выбирает из базы подходящий видео ролик.

2) С помощью специально созданного нами для этой цели программного инструмента – PackageMaker [8] выбранный ресурс расщепляется на отдельные компоненты с конвертацией их в форматы мобильных цифровых устройств (mp3, pdf).

3) Учитель, просматривая полученный pdf-компонент, выделяет в нём цветом те слова и выражения, которые могут вызвать трудности у учеников при аудировании.

4) Маркированный таким образом pdf-документ обрабатывается другой программой – VocabularyMaker [8], генерирующей на его основе словарь, который содержит список предположительно новых или сложных для данной аудитории слов и выражений с их переводами.

5) Словарь и аудио файл (pdf, mp3) делаются доступными ученикам класса, возможно, на разных этапах урока, и могут использоваться (в том числе, и на мобильных устройствах!) в любой фазе - предварительной, основной или заключительной, при проведении аудирования по классической трёхфазовой системе.

Приведённый ниже рисунок иллюстрирует этот процесс:

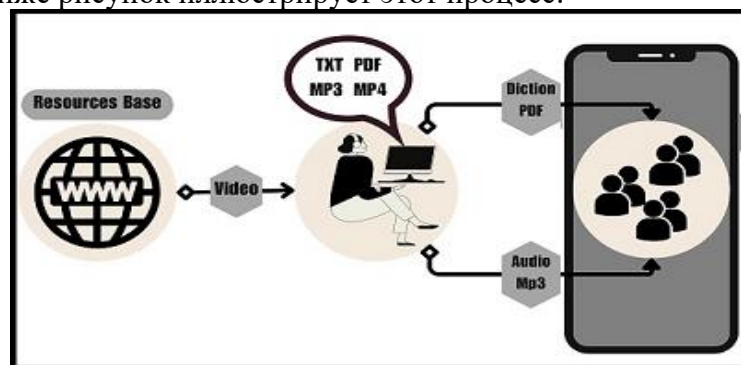


Схема подготовки материалов для аудирования

Очевидно, приведённая выше схема допускает многочисленные варианты её конкретизации, один из которых мы реализовали при разработке примерного плана урока.

3. На основе материалов одного из отобранных нами базовых ресурсов и в соответствии с принятым авторским подходом, нами разработан план урока английского языка, посвящённого отработке навыков аудирования в 11-м классе общеобразовательной школы.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ РАБОТЫ:

1) Выявлены и изучены конкретные Интернет-ресурсы, которые могут быть рекомендованы к применению в практике аудирования школьников старшей возрастной группы.

2) Предложена методика использования представительного набора таких ресурсов, а также специального интернет инструментария (api- интерфейсов Google-переводчика и Youtube) и некоторых программных решений, для частичной автоматизации процесса построения ориентированных на аудирование дидактических сред.

3) Разработан легко тиражируемый примерный план урока, который иллюстрирует принятый в работе авторский подход к автоматизированной подготовке методических материалов для целей аудирования.

Список литературы:

1. Brown, D. Teaching Aural English // The English Journal. 1950 Vol. 39 No. 3 С. 128–136.
2. Caffrey, J. Auding. / Review of Educational Research. 1955 Vol. 25 No. 2 P. 123–138.
3. Ватунский, А. А. Дидактический потенциал интернет-технологии «подкастинг» в обучении иноязычному аудированию в старших классах общеобразовательной школы / А. А. Ватунский, Н. Г. Пелевина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2017. – № 2. – С. 137-140.
4. Гринченко, Н. А. Потенциал интернет-ресурсов в иноязычном образовании / Н. А. Гринченко // Развитие образования. – 2020. – № 1 (7). – С. 8-15.
5. Кочкина З.А. Что такое аудирование? // Иностранные языки в высшей школе: [сборник] / отв. ред. Н. С. Чемоданов. – М., 1963. – Вып. 1. – С. 161 – 178.
6. Николаенко, П. А. Критерии подбора аудиовизуальных подкастов в обучении аудированию = selection criteria of audiovisual podcasts in listening training / П. А. Николаенко // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 36-42.
7. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — Москва: КНОРУС, 2017. — 390 с.
8. Тлюстен В.Ш., Тлюстен Э.В. Об одной автоматизированной технологии создания и применения мобильных адаптивно-методических медиа пакетов обучения иностранным языкам/ Вестник АГУ. Сер. "Естественно-математические и технические науки". 2023. Вып. 1 (316). С. 46-51.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ – СОМАТИЗМЫ В БРИТАНСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Туова С.Р.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Островская Т.А., д.филол.н.проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность исследования обусловлена тем, что до настоящего времени не выделен четкий термин для обозначения номинаций частей тела в лингвистике и сегодня в современной лингвистике существует потребность в комплексном анализе фразеологических единиц английского языка, содержащих в своем составе компонент со значением части тела.

Объектом исследования являются фразеологические единицы – соматизмы в английском языке.

Предметом исследования является фразеологизмы с компонентом соматизма в медицинском дискурсе в английском языке.

Целью исследования является проанализировать и классифицировать фразеологические единицы с компонентом соматизма в английском языке.

Для достижения данной цели определен ряд **задач**:

1. Рассмотреть основные особенности фразеологизмов-соматизмов как явление.
2. Изучить соматизм как лингвистическое явление.
3. Привести классификации фразеологизмов с компонентом соматизмом.

В работе были использованы следующие **методы исследования**: метод сплошной выборки, который позволил извлечь из словарей необходимые для нашего исследования лексические единицы; методы систематизации и классификации материала.

Материалом исследования послужили фразеологизмы соматизмы, извлеченные методом сплошной выборки из словарей и сайтов: 1) Курбатов Д.Г., Курбатов А.Д. «Русско-английский медицинский разговорник. Английский медицинский сленг. Английская медицинская аббревиатура.» [4]; 2) <https://www.englishzoom.ru/raznoe/health-idioms-idiomy-svyazannye-sozdorovem-imedicinoj.html> [9]; 3) Glossary on the COVID-19 pandemic

Теоретической базой данного исследования послужили работы таких отечественных и зарубежных ученых, как Курбатов Дмитрий Геннадьевич, Курбатов А.Д., Лубенская София (2004), В.Н. Телия (1966) и др.

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью языка, отражающей культуру и историю народа. Их изучение значительно расширяет кругозор и знакомит с семантическими особенностями иностранного языка.

На сегодняшний день существует множество определений понятий «фразеология» и «фразеологизм». Амосова Н.Н. дает следующие определения терминам фразеология и фразеологизм. Фразеология (от греч. *phrasis* - речевой оборот, выражение; *logos* – учение) – раздел языкознания, изучающий фразеологический состав языка в его современном состоянии и историческом развитии; совокупность фразеологизмов данного языка [1, с. 208].

Мы рассматриваем фразеологизмы в научном стиле, который представляет собой разновидность общелитературного языка и имеет ряд грамматических, лексических, структурно-семантических и логико-композиционных особенностей [3, с. 395]. Язык науки, как известно, лишен эмоциональности, для него характерны четкость и ясность изложения, однозначность и логичность. Однако в научной речи не исключено присутствие выражения точки зрения автора, его суждений, в некоторых случаях – образного описания какого-то явления.

В медицинской фразеологии особое место занимают фразеологические выражения, связанные с частями тела, т.е. соматизмы.

«Соматизмы – это номинации элементов строения тела человека (рука, нога, сердце, кровь и т. д.). Под фразеологической активностью слова (в частности, соматизма) мы понимаем его способность входить в состав фразеологической единицы»

Несмотря на то, что медицинские термины, употребляемые в медицинском дискурсе, призваны четко и «сухо» номинировать различные явления и действия, многие из них имеют эмоциональную окраску и принадлежат к различным лексико-стилистическим регистрам.

К фразеологическим единицам-соматизмам мы относим широкий спектр метафор, сленгизмов и других лексических единиц с переосмысленным значением, не выделяя их в отдельные группы, так как этот вид исследования мы видим, как перспективу.

В ходе исследования мы классифицировали фразеологизмы как имплицитные и эксплицитные в зависимости от того, явно или скрытно актуализирована сема «строения тела человека».

К эксплицитным ФЕ мы отнесли: *eye protection device* (noun) / *eye protection* (noun) – устройство для защиты глаз; *fish face* – деформированное лицо, похожее на рыбу; *pinkeye* – (розовый глаз) так называют пациента, у которого обострился конъюнктивит; *yellow disease* – желтая болезнь (характерный цвет лица при заболеваниях печени); *marbled skin* – мраморная кожа (бедность кожи новорожденных); *lazy eye* – амблиопия (снижение зрения, по причине функциональных нарушений); *bonehouse* – больница; *shoulder crimpers* – костыли; *bone hall* – медицинский колледж; *skin pisspiration* – пот; *cut throat* – хирург; *a ball of foot* – передняя часть стопы; *liver palm* –

печеночная ладонь (гиперемия большого пальца и мизинца); elbow bump – приветствие локтями; head shrinker – a psychotherapist (психоаналитик, психотерапевт); back face – ягодицу

Данные фразеологизмы представляют собой простые метафоры, образованные по сходству внешних или функциональных признаков.

Имплицитные ФЕ: digging for worms (копание червей) - удаление варикозных вен; whale (кит) - пациент с большим избыток веса; pink puffer – это выражение характеризует пациента с хроническим заболеванием легких; a bag of waters – плодный пузырь; ivory carpenter, ivory smith, jawsmith, jaw smith, snag catcher (ловец пеньков или ловец коряг) – стоматолог – ivory слоновая кость, клык слона, отсюда: «кузнец, зубных и челюстных дел мастер»; anatomy, apple cart (тележка яблок), bacon, bloater, bone house, carcass (каркас), corporacity, floater, pan (сосуд), roast, salmon, soul mantel – метафоризированные номинации тела; fanger – хирург- стоматолог (fang- клык); belly rounder, belly funcher, bones, butcher, elevator (подъемник), flesh tailor, tailor (портной) – хирург – врач, имеющий дело с внутренними органами человека; Sunday pace, tall, the hinterland, upper story, Westphalia, wind mill, xenobobs – ягодицы

Имплицитные соматизмы являются следствием когнитивной метафоризации, так как образованы в результате глубинного переноса значения.

Подводя итоги, мы выделили зоны аттракции, в которых присутствуют наибольшее количество имплицитных фразеологизмов – соматизмов, дальнейшее исследование данного вида фразеологических единиц представляется перспективным в области медицинского сленга.

Список литературы:

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Типография ЛОЛГУ, 1963. – С. 208.
2. Занковец А.А. Лексическая полисемия и фразеологическая активность слова: закономерности взаимовлияния (на материале лег «соматизмы» русского и белорусского языков) //Славянские языки: системно описательный и социокультурный аспекты исследования: материалы III междунар. науч.-метод. конф. / Брест. гос. ун-т. – Брест: Изд-во БрГУ, 2008. – С. 123–125.
3. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1972. С.395.
4. Курбатов Д.Г., Курбатов А.Д. Русско-английский медицинский разговорник. Английский медицинский сленг. Английская медицинская аббревиатура. – М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2019, 120 с.
5. Рокунова, Н. И. Специфика употребления и перевода фразеологических оборотов в англоязычном медицинском научном тексте/ Н. И. Рокунова, О. В. Слугина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 6. — С. 3-6
6. Cambridge Dictionary – Режим доступа: <https://dictionaryblog.cambridge.org> – Дата доступа: 15.01.2022.
7. Glossary on the COVID-19 pandemic. Available at: <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/publications/covid19-eng.html>. Accessed February 26, 2021.
8. Urban Dictionary – Режим доступа: <http://www.urbandictionary.com> – Дата доступа: 12.02.2023.
9. <https://www.englishzoom.ru/raznoe/health-idioms-idiomy-svyazannye-so-zdorovem-imedicinoj.html>

ВЛИЯНИЕ СМИ И ИНДУСТРИИ РАЗВЛЕЧЕНИЙ НА ВЫБОРЫ США (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ ДЖОЗЕФА БАЙДЕНА)

*Хызел М.А.
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.
Научный руководитель – Туова М.Р., к.п.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.*

Тема нашего исследования – влияние СМИ на предвыборные кампании. Роль СМИ в предвыборной агитации и их влияние на мнение избирателей очень важна.

Актуальность исследования обусловлена тем, что средства массовой информации (далее - СМИ) играют в ходе современных избирательных кампаний ключевую роль.

Цель данной работы является изучение и анализ роли социальных сетей и средств массовой информации в общественно-политической жизни США. Основная проблема заключается в недостаточном объеме сравнительного анализа опыта использования социальных сетей как инструмента политического маркетинга на выборах в США.

Задачи исследования:

1. Проанализировать виды и функции СМИ и индустрии развлечений в США.
2. Изучить методы влияния СМИ на общественное сознание и политический процесс в США (на примере предвыборной кампании Джозефа Байдена).

Методы исследования. В ходе работы были использованы описательно-аналитический и сравнительно-сопоставительный методы (наблюдение, сопоставление, описание, обобщение, интерпретация, классификация).

Материалом исследования послужили социальные сети, использовавшиеся в коммуникационных и PR-кампаниях предвыборных компаний США (Д. Байдена, Х. Клинтон и Д. Трампа), а также литература, касающаяся средств массовых коммуникаций и политической жизни населения Штатов.

Результатом исследования стало определение роли, ключевых особенностей упомянутых социальных сетей в области современной политики. Теоретический вклад видится в аргументации следующих наблюдений: увеличилась скорость взаимодействия кандидата и избирателя посредством социальных сетей, кроме того, область имиджмейкинга частично цифровизировалась. Ключевая особенность, сложившаяся за последние годы и подтверждающая актуальность данной работы, заключается в активной цифровизации процесса политической коммуникации, которая также сосредоточена в социальных сетях. Основная проблема же заключается в недостаточном количестве сравнительной аналитики опыта применения социальных сетей как инструмента политического маркетинга на выборах в США. Результаты исследования показали, что агитация, обсуждения, консолидация граждан, флэшмобы и многое другое теперь сосредоточены в Интернете, а значительная их часть – в социальных сетях. Социальные сети сегодня – не просто технологический инструмент, а полноценное новейшее средство коммуникации, ставшее одной из основ политического маркетинга и меняющее саму суть как имиджмейкинга, так и политического участия граждан в США.

Список литературы:

1. Авзалова Э.И. Интернет-коммуникации в избирательной кампании США //Известия ИГУ Серия: Политология. Религиоведение. – 2017. – № 4 (22).
2. Быков И.А. Медиатизация политики в эпоху социальных медиа // Журнал политических исследований. – 2017. – Т. 1 № 4.
3. Исследовательская работа Принстонского университета The Effect of Social Media on Elections: Evidence from the United States //Thomas Fujiwara, Karsten M"uller, Carlo Schwarz. - October 25, 2022.
4. Исследовательская работа Стэнфордского университета The Welfare Effects of Social Media //Hunt Allcott, Luca Braghieri, Sarah Eichmeyer, and Matthew Gentzkow. - November 8, 2019.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Целова В.С.
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.
Научный руководитель – Сасина С.А., к.ф.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.*

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью изучения английской нестандартной лексики, в особенности её словообразовательных процессов, а также выявление наиболее популярной и распространённой жаргонной лексики в английском языке.

Объектом исследования настоящего исследования является сленг американских студентов.

Предметом исследования являются структурно-семантические особенности сленга, употребляемого в речи американских студентов на современном этапе развития.

Целью исследования является анализ и классификация сленга, выявление его стилистических и структурных особенностей.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- изучить имеющиеся в научной литературе определения понятия «сленг»;
- раскрыть словообразовательный потенциал современного сленга, указав пути его формирования;
- выявить наиболее употребительный слой американского студенческого сленга;
- составить тематическую классификацию молодежного сленга на материале книги Коди Кеплингер «The DUFF».

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- анализ художественной литературы по теме исследования;
- метод сплошной выборки;
- лингвистический анализ.

Определение и сущность понятия «сленг» менялись с течением времени. Сегодня под сленгом понимают 1) язык социально или профессионально обособленной группы в противоположность литературному языку; 2) вариант разговорного языка (в том числе экспрессивно окрашенные элементы языка, которые не совпадают с нормой литературного языка).

Существует несколько наиболее распространенных способов образования сленговых слов – акроним, слияние, усечение и словосложение. **Акроним** - это разновидность аббревиатуры, которая образуется по первым буквам слов, входящих в зашифрованное понятие, например: IMU = I miss you. **Слияние** объединяет две отдельные формы слов для создания одного нового, например: brunch, from breakfast – lunch. **Усечение** - это процесс, при котором в многосложном слове устраняется одно или более одного слога так, что оно становится короче, например: phone = telephone. Наконец, **словосложение** – это соединение двух слов и более в сложное слово, например: hang-ups – комплексы.

В процессе исследования студенческой разговорной лексики, выборка которой проводилась из интернет-ресурсов, мы выявили основные тематические группы сленга, которые находятся в постоянном и активном употреблении:

- 1) Еда (tucker – синоним слову «meal», то есть принятие пищи, трапеза; to wolf down – пожирать, уплетать, есть с жадностью; to pig out — свинячить, очень много есть, объедаться);
- 2) Одежда (hand-me-down – поношенная одежда, невзрачная одежда; dressed to kill – кто-то, кто одет очень модно, сногшибательно; kegs – штаны, брюки).

Остальные группы сленгизмов относятся, преимущественно, к теме наркотиков, алкоголя. Не менее популярные темы – любовные отношения, общение и слова, связанные с частями тела. Лексика, которая относится непосредственно к учебной деятельности и учебным событиям, занимает в словарном запасе учащихся примерно 4-5% (beag – учитель, aggie — жарг., пренебрежительное название, подразумевающее глуповатого, ленивого, нерасторопного человека).

В ходе исследования был проведён анализ и классификация американского студенческого сленга, материалом которого послужила художественное произведение автора Коди Кеплингер «The DUFF». Методом сплошной выборки было выявлено около 250 сленговых единиц. В результате был сделан вывод о том, что самыми распространёнными являются сленговые выражения, связанные с **оценочной характеристикой** студентов. Они описывают внешность, характер, поведение и статус человека в обществе. Эти выражения составляют около 25% от анализируемой лексики. Данную группу выражений можно разделить на две подгруппы:

1. Номинативные фразы, например фразы для описания характера человека (prick – тупица, culchie – деревенщина), внешности (chic – модная, популярная девушка), описание поведение человека или его статуса в обществе (freak, odd ball - “белая ворона”, странный человек).

2. Предикативные фразы, например (to click with – пользоваться успехом, нравиться).

Ещё одна обширная тематическая группа – это сленговые выражения, связанные с **отношениями между людьми**. Они составляют примерно 18% от всей лексики. Например, to pal around – заводить друзей, узнать кого-либо получше; to see smb – встречаться, быть в отношениях с кем-то; to have a thing for smb – быть неравнодушным к кому-то.

Третья по обширности тематическая группа – сленговые выражения, связанные с **общением**. Такие фразы составляют около 17% от всей лексики. Например: to mess with smb – подкалывать кого-то, дразнить to brag about – хвастаться.

Ещё одна выделенная нами тематическая группа сленговых выражений – это фразы, касающиеся **деятельности или событий учебной жизни**, например: to drop out – бросить учёбу; to give smb time off – давать отгул, освобождать от занятий.

Также можно выделить сленгизмы, обозначающие **формы приветствия**: Hey, hi – привет.

Таким образом, проанализировав пласт сленговых выражений, полученный в результате исследования интернет-ресурсов и книги Коди Кеплингер «The DUFF», мы пришли к следующему выводу: большая часть наиболее употребительной сленговой лексики среди молодёжи связана с темами еды, одежды, характера и внешности человека, а также с темой отношений между людьми.

Список литературы:

1. A Guide to American Slang Words in 2023 [Electronic resource]. – URL: <https://shorelight.com/student-stories/a-guide-to-american-college-slang-words-in-2023/> (date of access: 23.06.2022);

2. Keplinger, K. The DUFF [Electronic resource]. – URL: <https://www.goodreads.com/book/show/6931356-the-duff#CommunityReviews> (date of access: 10.08.2022).

3. The 59 Most Useful American Slang Words You’ll Hear and Use Every Day [Electronic resource]. – URL: <https://www.fluentu.com/blog/english/american-english-slang-words-es/> (date of access: 20.06.2022).

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВКУСА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Шмидт И.А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.ф.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Чувственный опыт человека как познающего окружающую действительность субъекта является значимой составляющей процессов категоризации и концептуализации, активно излучаемых в рамках когнитивной лингвистики [3].

Актуальность работы обусловлена тем, что она выполнена в рамках антропоцентрической парадигмы и направлена на изучение способов и средств языковой концептуализации и репрезентации перцепции вкуса как механизма формирования языковой картины мира. Изучение особенностей языковой концептуализации и репрезентации перцептивной категории вкуса в немецком языке в рамках современного направления лингвистической науки позволит раскрыть особенности формирования эмоционального и перцептивного опыта немецкого этноса.

Объектом исследования выступили немецкие языковые единицы и их перевод на русский язык, эксплицирующие семантику и культурные смыслы вкусового восприятия.

Предметом исследования является процесс концептуализации и вербализации перцепции вкуса в немецком языке.

Целью данной работы является изучение и описание специфики концептуализации и языковая репрезентации вкуса в немецком языке.

Для реализации этой цели поставлены следующие задачи:

- 1) обосновать теоретические основы изучения перцептивной категории вкуса в аспекте когнитивной лингвистики;
- 2) определить алгоритм исследования концепта GESCHMACK в немецкой языковой картине мира;
- 4) описать когнитивные признаки номинантов чувственного восприятия sauer, süß, bitter, salzig и их способы репрезентации в немецком языке;
- 5) проанализировать метафорическую репрезентацию вкуса в немецкой языковой картине мира.

Выбор методов исследования обусловлен спецификой анализируемого материала и целью данной работы. В ходе исследования были использованы описательный метод; метод сплошной выборки языкового материала; метод концептуального анализа.

Степень разработанности проблемы. В современной отечественной лингвистической науке существует ряд научных работ, посвященных исследованию перцепции вкуса на материале разных языков.

Актуальным проблемам современной когнитивной лингвистики посвящены исследования З.Д. Поповой и И.А. Стернина [1]. Диссертационное исследование Т.М. Матвеевой «Перцептивная категория вкуса и лингвистические средства ее реализации» [2] посвящено лингвистическому анализу категории восприятия вкуса и средствам ее реализации в языке.

В зарубежной лингвистической науке также достаточно активно изучаются особенности вербализации вкусовых ощущений в различных дискурсах. В работе немецких исследователей описываются вкусовые ощущения как с точки зрения физиологической стимуляции, так и с точки зрения организации вкусовых прилагательных в мысленном лексиконе [4]. В работе Тины Навроки рассматривается употребление вкусовых прилагательных, основой для анализа является коллекция описаний продуктов из рекламы [5].

Материалом исследования послужили данные из этимологических, толковых, двуязычных, синонимических и фразеологических словарей немецкого и русского языков.

В ходе анализа материала использовались данные электронных корпусов русского и немецкого языков – Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart (DWDS).

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в данной работе представлен результат многоаспектного изучения и описания особенностей концептуализации и языковой репрезентации перцепции вкуса в немецком языке. Выявлены и описаны когнитивные признаки номинантов чувственного восприятия sauer, süß, bitter, salzig и их способы репрезентации в немецком языке. Проанализирована специфика метафорической репрезентации вкуса в немецкой языковой картине мира.

Теоретическая значимость исследования состоит в осмыслении особенностей языковой репрезентации перцептивной категории вкуса в немецком и русском языках в рамках когнитивной лингвистики.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что ее результаты и практический материал могут быть рекомендованы в вузовских курсах лексикологии, стилистики, теории межкультурной коммуникации, теории и практике перевода.

В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Перцептивная категория вкуса связана с категорией когниции и выступает важнейшим способом познания окружающей действительности. Процесс концептуализации вкуса позволяет определить концепты, актуализирующие вкус в немецкой языковой картине мира. Зону основных вкусов составляют концепты süß, bitter, sauer, salzig. Зону неосновных вкусов составляют базовые концепты scharf, herb, fade, verdorben И производные концепты: pfeffrig, zusammenziehend, abgestanden.

2. Метафорическая репрезентация концепта GESCHMACK свидетельствует об активных семантических процессах в немецком языке и способствует выявлению и обозначению лингвокультурологических особенностей концептуализации и языковой репрезентации вкуса в немецком языке.

Список литературы:

1. Попова З. Д., Стернин И. А., Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314с.
2. Матвеева Т.М. Перцептивная категория вкуса и лингвистические средства ее реализации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 Челябинск, 2005. – 200 с.
3. Шнякина Н.Ю., Способы репрезентации субъекта вкусовых ощущений (на материале немецкого языка) / Омск, 2021. - 229 с.
4. Herbert J. Buckenhüskes, Klaus von Heusinger & Tina Nawrocki. Die Dimensionen des Geschmacks. Bedeutungsfelder für Geschmacksadjektive // Semantik der Sinne. Proceedings zur Tagung, 18. und 19. Juni 2004, Universität Zürich. – Hrsg. Von Angelika Linke und Jeannette Nuessli, unter Mitarbeit von Daniela Macher, Cécile Meier, Anna-Katharina Pantli und Felix Escher. – Zürich, Dezember 2005. – S. 75-84.
5. Nawrocki T. Wortsinn und Geschmackssinn - Geschmacksadjektive und Werbung / Abschlußarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magister Artium der Philosophischen Fakultät der Universität Stuttgart, Fachrichtung Linguistik. – Stuttgart, 2004. – 111 S.
6. <https://www.dwds.de/>
7. <https://www.duden.de/>

ФЕНОМЕН ГЕРМАНСКОЙ «ОСТАЛЬГИИ»

*Шугушева М. М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.
Научный руководитель — Нецеретова Т.Т., к. филол. н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Актуальность. Остальгия в последнее время является важным и неоднозначным элементом в рамках социальной и политической жизни ФРГ.

Целью работы является раскрытие феномена «остальгия».

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих **задач**:

1. Раскрыть понятие «остальгия», выявить факторы и причины, которые привели к возникновению данного явления.

2. Описать характеристики и проявления феномена в современной жизни в ФРГ.

При решении данных задач были использованы следующие **методы** исследования: описательный, сравнительно-сопоставительный, аналитический.

Были выявлены несколько факторов возникновения феномена остальгии. Политическими предпосылками стали события, связанные с объединением Германии и прекращением существования ГДР. В результате этих радикальных изменений восточные немцы лишились родины. Экономическими предпосылками стали высокая безработица, неравенство и высокая конкуренция, с которыми восточные немцы столкнулись при уходе от социалистического общества. Эти проблемы подкреплялись натянутыми отношениями между осси и весси. Восточные немцы чувствовали себя людьми «второго сорта», воспринимали критику власти как атаку на их личность и прожитую повседневную жизнь. Все эти обстоятельства привели к тому, что старая жизнь в ГДР стала казаться более понятной и простой. Тогда впервые появилось понятие «остальгия».[6]

Сегодня этот термин чаще всего упоминается как суждение о культуре и использовании восточногерманских продуктов и торговых марок в связи с новым значением, которое эти предметы начинают обретать. На территории Германии находятся многочисленные музеи, чья задача — документация быта ГДР, хранение предметов, произведённых там или типичных для среднего обывателя того времени. О существовании ГДР напоминают также такие символы эпохи, как

светофоры с Ампельманном и «трабант». [2][4] Кроме того, в Германии пользуются спросом одежда, музыка, фильмы и продукты с брэндом «сделано в ГДР», а также берлинская гостиница «Ostel», номера в которой выдержаны в стиле периода существования ГДР. По мнению продавцов, занимающихся продажей данных товаров, и владельца данного отеля, бум восточноевропейских продуктов не связан с политикой, и ностальгия по прошлому в ГДР не приравнивается к желанию возврата социализма.[2]

В рамках исследования был также проведён обзор литературы и кинофильмов, в которых затрагивалась тема остальгии. В таких романах, как «Моя жизнь в караване» Вольфганга Зэманна и «Комнатный фонтан» Йенса Шпаршу, иронически представлена ностальгия жителей бывшей ГДР. Более искренние, меланхоличные настроения были представлены в романе Андре Майера «Fixies» и в кинофильме «Good bye, Lenin!».[3]

Существуют различные мнения о том, с чем связана остальгия сегодня. По мнению Т. Абе, она свидетельствует о том, что в объединенной Германии восточные немцы и их потомки образуют отдельную восточногерманскую культуру. М. Хорольская считает, что остальгия позволяет восточным немцам укрепить свою самоидентификацию. Как считают другие учёные, остальгия отражает печаль по ощущению товарищества и ставится в противовес постмодернистскому индивидуализму. Недостаток продуктов и предметов роскоши в ГДР может рассматриваться как ответ современному потребительскому отношению, которое воспринимается как негативный эффект капитализма. В этом смысле можно утверждать, что специфические составные части идеалов той культуры остались жизнеспособными благодаря их способности предоставлять альтернативу реальности постмодерна.

При этом лишь 10-15% из 16 млн. бывших восточных немцев желают возврата прошлого. Большинство бывших «осси» довольны улучшенным экономическим положением и более широкими правами и свободами.[1]

Итак, явление «ostalgie» касается ностальгии по разным аспектам повседневной жизни в социалистической системе в ГДР. Воспоминания восточных немцев о прошлом, не соответствовавших официальной исторической политике, стремление добиться понимания, показать, что «не всё было плохо», нашли выражение в феномене остальгии. Хотя и обнаружены доказательства того, что многие бывшие восточные немцы всё ещё ощущают «остальгию», сегодня она, по-видимому, менее распространена среди молодёжи, и мало доказательств того, что она имеет большое политическое значение. Остальгия скорее касается эмоций людей, их тёплых воспоминаний о своей прошедшей молодости.

Список литературы:

1. Вольфганг Д. Почему восточные немцы с теплом вспоминают о ГДР [Электронный ресурс] / Дик Вольфганг, О. Евдокимова // DW. — 2014. — 30 октября. — Режим доступа: <https://www.dw.com/ru/психология-памяти-или-почему-восточные-немцы-с-теплом-вспоминают-о-гдр/a-18027142>, свободный.

2. Оливер П. Туристическая «остальгия»: немцы воссоздают атмосферу ГДР для приезжих [Электронный ресурс] / Питер Оливер // RT на русском. — 2014. — 6 ноября. — Режим доступа: <https://russian.rt.com/article/58171>, свободный.

3. Потёмкина М.С. «Остальгия» в литературе объединенной Германии / М. С. Потёмкина // Балтийский филологический курьер. — 2007. — №6 — С. 237-249

4. Berdahl, D. '(N)Ostalgie' for the present: Memory, longing, and East German things / D. Berdahl // Ethnos. — 1999. — №64(2) — Pp. 192-211.

5. Bonstein J. Majority of Eastern Germans Feel Life Better under Communism [Электронный ресурс] / Julia Bonstein // Spiegel International. — 2009. — July, 03. — Режим доступа: <https://www.spiegel.de/international/germany/homesick-for-a-dictatorship-majority-of-eastern-germans-feel-life-better-under-communism-a-634122.html>, свободный.

6. Boyer, D. Ostalgie and the Politics of the Future in Eastern Germany / Dominic Boyer // Public Culture. — 2006. — №18(2). — Pp. 361–381.

МУЗЫКАЛЬНОЕ И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПЛАСТИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Лаврентьева Е.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Р. И. Лозовская, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

На сегодняшний день активно развиваются современные технологии преподавания хореографии, включение новых средств и методов в образовательные программы. Несмотря на достаточное количество уже существующих приёмов и методов обучения, педагогу-хореографу необходимо постоянно осуществлять контроль за их уместным применением. Кроме того, остается малоизученным процесс развития пластики в процессе танцевальной деятельности. Следовательно, тема нашего исследования актуальна.

Метод – это упорядоченная деятельность педагога и обучающегося, направленная на достижение поставленных целей. Под методами понимают совокупность путей, способы достижений целей. При этом способы учебной деятельности педагога-хореографа и обучающегося тесно связаны между собой и находятся в постоянном взаимодействии. Методы определяются, прежде всего, эффективностью применения приёмов обучения и преподавания.

Методы тесно связаны не только с целями и задачами всего педагогического процесса, но и с самим содержанием образования, с формой проводимых занятий, а также с индивидуальными особенностями коллектива и отдельно взятого обучающегося – школьника.

Понятие «пластика» имеет два значения: первое – пластика как образно-эмоциональная выразительность танцевальных движений, второе – пластика как техническая составляющая хореографической деятельности через гибкость, эластичность и растяжку.

Для развития пластики младших школьников в процессе танцевальной деятельности необходимо отобрать наиболее эффективные методы, позволяющие учитывать их психологические и возрастные особенности, а также те условия, в которых работает педагог-хореограф.

Педагогу важно помнить, что методы нужно использовать в совокупности, поскольку любой, даже самый результативный метод, используемый отдельно, в итоге не сможет дать необходимого результата и не поможет выполнить поставленных задач и целей обучения. Это подтверждается в высказывании Ю. К. Бабанского: «Чем в большем числе аспектов был обоснован учителем выбор системы методов обучения в перцептивном, гносеологическом, логическом, мотивационном, контрольно-регулирующем и др.), тем более высоких и прочных учебно-воспитательных результатов он достигает в процессе обучения за одно и то же время, отведённое на изучение соответствующей темы».

Классификация методов обучения представляет собой их, упорядоченную по определённому признаку. Несмотря на то, что современная педагогическая наука включает десятки классификаций обучающих методов, в ней появилось понимание, что не следует создавать единую и неизменчивую совокупность методов. Рассматривая обучение как постоянно развивающийся и изменяющийся процесс, педагоги и методисты пришли к выводу, что система методов должна быть динамичной, отражающей все изменения, которые происходят в практической области их применения.

В хореографическом образовании используются как общепедагогические, так и специфические методы. Существует необходимость использования обеих групп методов. Общепедагогическими методами, используемыми в хореографическом образовании, преимущественно являются: наглядные, словесные, практические методы. Учитывая младший школьный возраст, применяются игровые методы. К специфическим методам в хореографии относятся метод эмоционального воздействия, метод танцевальных упражнений и метод двигательной импровизации.

Наглядные методы подразумевают практический показ движений и упражнений педагогом-хореографом. Они включают в себя методы иллюстрации и методы демонстрации. На занятиях по танцевальной деятельности с детьми младшего школьного возраста преобладают методы демонстрации или показа – педагогу-хореографу необходимо показывать изучаемые движения, а также комбинированные упражнения и композиции.

Словесный метод включает в себя логические пояснения и дополняет наглядные методы. Показ, аннотация, повторный показ с объяснением – основные приёмы педагогического процесса на занятиях. Методический показ не может обойтись без словесных пояснений. Разговорная речь, будучи тесно связанная с движением, жестом и музыкальной интонацией служит соединительным звеном между движением и музыкой.

В основе практического метода лежит двигательная практическая деятельность обучающихся в виде многократного повтора упражнений. На занятиях больше времени и внимания следует уделять правильности выполнения техники движений: следить за прямой спиной, верным положением стоп при ходьбе, в корпусе должна преобладать гибкость.

Ведущей деятельностью младших школьников всё ещё остаётся игровая. Благодаря игре занятия становятся интересными, приобретают красочность, простоту разучивания и отработки движений. Применение игровых методов побуждает обучающихся овладевать и закреплять предлагаемый материал без сопротивления.

Наиболее эффективным методом для развития пластики младших школьников является игровой стретчинг, представляющий собой комплекс специально подобранных упражнений на растяжку мышц и связок в игровой форме. Проведение такого комплекса упражнений с гимнастической резинкой и резиновым кубиком позволяет сохранить и развивать пластику, улучшать гибкость и растяжку младших школьников, повышать эластичность их мышц, увеличивать подвижность в суставах. Процесс обучения делится на несколько этапов, соответствующих структуре занятий.

1. Вводный этап предполагает музыкальную разминку, которая способствует подготовке ребёнка к разнообразным по силе нагрузкам и интенсивности стретчинговых упражнений. Разминка обязательна на данном этапе, так как она приводит мышцы детей в тонус и предотвращает появление травм.

2. Основной этап подразумевает ознакомление с новыми движениями, обучение их выполнению, а также закреплению ранее изученного материала. Имитирующие разных животных движения включаются в сюжет сказок, которые рассказываются детям. Стретчинговые упражнения сменяют друг друга в определённом порядке, чтобы детский организм получал равномерную нагрузку.

3. Закрепляющий этап: в сказочный сюжет включаются упражнения с резиновым кубиком и гимнастической резинкой, направленные на развитие пластики и гибкости, а также координации движений. Завершая данный этап занятий, детям предлагается поиграть в подвижную игру, которая будет способствовать развитию не только двигательной активности, но и коммуникативных качеств и эмоциональной разрядки. Последующие занятия включают упражнения на другие группы мышц.

Все упражнения, входящие в комплекс для развития пластики подразделяются на следующие группы: для шейного отдела (наклоны вперёд, назад, вправо, влево), для рук и плечевого пояса («змея», «кольцо», «корзинка»), для грудного и поясничного отделов позвоночного столба («зёрнышко», «страус», «складочка»), а также для ног и тазобедренного суставов («бабочка», «велосипед», «самолёт»).

В последующем, в развивающий процесс следует добавлять сложные и наиболее эффективные, а также комбинированные упражнения для развития пластики тела младших школьников.

Таким образом, методика развития пластики младших школьников включает в себя методы и этапы занятий, соответствующие их возрастным и психологическим особенностям. Наиболее эффективными для развития пластики младших школьников являются наглядные, словесные, практические и игровые методы.

Список литературы:

1. Бабанский, Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю. К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1981. – 176 с.
2. Назарова, А. Г. Игровой стретчинг: методика работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / А. Г. Назарова. – Санкт-Петербург: [б.и.], 2005. – 63 с.

ИМПРОВИЗАЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ В СОВРЕМЕННОМ ТАНЦЕ

Ахмедов Э.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Нестеренко Т.Н., стар. преподаватель,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Современная хореография – это сценический танец, включающий в себя самые различные направления и техники, цель которых формирование и раскрытие индивидуальности и особенных черт каждого танцора. В середине 20-го века танцовщица балета в Соединенных Штатах Айседора Дункан решила отойти от жесткой техники балета и смогла развить свой собственный стиль, который она называла современным танцем. Это было между 1878 и 1927 годами. Другими первопроходцами в новой форме танца называют Лои Фуллер, Мод Аллан и Рут Сен-Дени. Их искусство было посвящено эмансипации танца и самих себя, а также настоящему творческому исследованию. Принципы их творчества, которые и сегодня фундаментальны в современном танце основывались на импровизации. Импровизация является отличительной чертой и основой эстетики современного танца.

Импровизация (от лат. «improvisus» – неожиданный, внезапный) – это исполнение художественного произведения в момент его создания, или сам процесс создания. Импровизация становится одним из ключевых компонентов танцевальных постановок и хореографических систем. Импровизационные методы используются в качестве средств создания и постановки хореографии, тем самым становясь неотъемлемыми составляющими хореографического процесса и танца самого по себе, а также систематически используются в рамках непосредственного исполнения танца и служат расширению источников движения.

Рассматривая импровизацию как вид современного хореографического творчества, следует отметить, что она объединяет различные танцевальные техники. Импровизационная техника свободного танца А. Дункан – импровизация от внутреннего настроения. Дункан использовала импровизацию в качестве базовой методики обучения технике «свободного танца», в основе которого лежали исследования так называемых, «первоначальных» движений. В основе техники импровизации Дункан лежала имитация телесных образов с полотен шедевров мировой живописи эпохи Ренессанса, силуэтов и поз шедевров скульптуры и вазописи Древней Греции, а также наблюдения за явлениями природы. Реализуя данный принцип, она пыталась воскресить естественные природные движения человеческого тела в танце. В качестве ведущего импульса в школе Айседоры Дункан выступал поиск источника движущей силы в чувственной природе и психической индивидуальности танцора, его глубинных мотивов и потенциала. «Мы называли это новой системой танцевания, но в реальности это не было системой. Я следовала своей фантазии и импровизировала, обучая любому образу, что приходил в мое сердце», – пишет Айседора в своей книге «Моя жизнь». А. Дункан изобрела танцевальную технику и исследовала новые источники движения. Образами, которые порождали те или иные движения, могли быть текущая река или листья пальмы, развеваемые на ветру, которые танцовщица переводила в движение.

Ещё одна из известнейших техник – постмодернистская импровизация американского танцовщика и хореографа У. Форсайта с деструктивными экспериментами. Импровизация У. Форсайта отличается предельной избыточностью вариантов развития любого элемента танца в сочетании с ясностью логики, а также изощренной композицией, усложнённым языком движения, использованием современной авангардной музыки. У. Форсайт совместно со специалистами

немецкого Центра искусств и медиатехнологий разработал компьютерную программу «Технологии импровизации: инструмент аналитического взгляда на танец», которая применяется профессиональными танцевальными труппами всего мира.

Существует так же контактная импровизация С. Пэкстона – импровизация с партнёром, импровизация освобождения. Импровизация освобождения построена на интегрировании разных техник и пластик в одном танце. Для примера: импровизационная техника GaGa, которая предполагает полное освобождение от скованности телесных движений и психологических «барьеров», анализ проявлений внутренней энергии и активности исполнителя, осознанное исполнение, устранение дефектов и развитие хореографического мышления.

Контактная импровизация – спонтанный невербальный диалог (взаимодействие) между партнёрами на уровне физических ощущений и собственных эмоций, на основе которых участники импровизации учатся (без слов и абстрактных понятий «контакта» и «встречи») ощущать и чувствовать индивидуально-психологические особенности партнёров, постигать внутренний мир их личности.

Ещё одной техникой является традиционная импровизационная техника М. Фокина – импровизация с использованием классического танца и свободной пластики. Михаил Фокин был известен своими творческими экспериментами и инновациями в области классического танца. Его техника импровизации, которую он разработал в начале 20-го века, значительно отличалась от традиционных методов. Техника импровизации М. Фокина предполагала использование элементов классического танца, но в сочетании с свободной пластикой. (Свободная пластика – направление в современной хореографии. Особый стиль сценического танца, удивительным образом сочетающий в себе элементы джаза и модерна, техники классического танца, народно-сценическую лексику и восточные единоборства.) Это позволяло танцорам выражать свои эмоции и чувства через движения, которые не были жестко определены заранее.

Современный танец возрождает импровизацию как искусство композиционного мышления, объединяя постановщика и исполнителя. Так, австрийский хореограф Крис Херинг совместно с артистами современной труппы театра «Балет Москва», создал целый импровизационный танцевальный спектакль «Застывший смех». Это спектакль о человеке, которым руководят мультимедиа, который постоянно находится в рамках, но его эмоциональная, энергетическая природа выплескивается наружу, пугая, удивляя, а иногда, приводя в недоумение, как самого человека, так и его окружающих. В этом смысле танцевальная импровизация дает широчайший спектр возможностей для создания аналога социума в рамках сценического пространства. Хореограф задает правила игры, а танцовщики играют. Эти рамки сближают происходящее с реальностью, а сформированная К. Херингом неповторимая движенческая эстетика выводит процесс узнавания на более тонкий ассоциативный уровень.

Импровизация не только обогащает лексику, а также позволяет побороть страх перед сценой, перед зрителем, позволяет войти в состояние раскрепощения. Танцевальная импровизация позволяет качественно повысить уровень исполнения и понимания современного танца, а также способствует выявлению индивидуальности хореографического мышления в балетмейстерской деятельности.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ В ДШИ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ)

*Садовенко Ю.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – В.Г. Мозгот, д.п.н., профессор,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Проблема развития творческих способностей в настоящее время находится в центре внимания многих ученых и специалистов, работающих в сфере образования. В психологии и

педагогике разработана прочная методологическая основа для изучения развития творческих способностей учащихся разных возрастных групп. Так, по мнению **Б. М. Теплова**: способности – это индивидуально-психологические характеристики, которые отличают одного человека от другого и связаны с успехом любой деятельности или ее самых разнообразных видов.

В своей работе «Способности и одаренность» он концептуализирует способности как индивидуальные психологические качества, отличающие одного человека от другого, причем «способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь те, что имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности» [4].

По мнению **Л. А. Венгера** «способности учащихся – это психологические качества, необходимые для осуществления конкретных видов деятельности и проявляющиеся в них. Кроме того, понимая под способностями ориентировочные действия, он отделял их от знаний, умений и навыков, приписывая последние к рабочей, исполнительской частям деятельности» [1].

Известный отечественный ученый **Е. П. Ильин** считает: «Строго говоря, нет людей без какой-либо способности, но есть люди со слабо выраженными способностями. Эти люди при их качественной (сравнительной!) оценке называются неспособными, т. е. не обладающими возможностями добиться в чем-то высокого результата.»

Рассмотрение специфики творческих способностей невозможно без анализа основных понятий составляющих саму проблематику творчества.

Любое творчество – это, прежде всего процесс, в котором создаются материальные и нематериальные объекты человеческой деятельности. Творческая деятельность отличается от репродуктивной в первую очередь созданием нового оригинального продукта (картины, музыкального произведения, хореографической композиции и т.д.). Таким образом, в процессе творчества автор вкладывает в материал, кроме труда, свои эмоции, переживания, то что не всегда можно выразить словами. Например, **П. И. Чайковский** сказал, что «если бы я мог выразить свою музыку словами я бы не написал никогда ни одного произведения». Такой факт придает продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами, изготавливающимися поточным методом. На наш взгляд творчество – это не просто результат, но и сам процесс [3].

Рассмотрим в данном контексте основные понятия, без которых творчество человека невозможно.

Одаренность – это совокупность некоторых конкретных способностей, обуславливающих успешную деятельность человека в определенной области. Она проявляется в умении видеть проблему и способности ее решить оптимально.

Талант – это совокупность способностей, которая позволяет получать продукт деятельности, отличающийся оригинальностью и новизной. Особенность таланта – его применимость к конкретной сфере деятельности при необязательности успеха в других видах. Например, человек может быть талантлив в живописи, при среднем уровне развития способностей в музыке или литературе.

Гениальность – это высшая степень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиально, новое в той или иной сфере деятельности. Гениальность напрямую связана с уникальностью, неповторимостью условно говоря «креативностью» личности. В итоге можно утверждать о том, что **творческие способности** позволяют создавать новое, никогда ранее не существовавшее. Творческие способности человека проявляются в любой деятельности (научной, производственной, художественной и др.). Вместе с тем талант имеет природную основу. Об этом свидетельствует теория развития творческой личности (Г. С. Альтшуллер). С точки зрения автора этой теории, способность к творчеству – не талант, а природа человека. Творчество – норма человеческого бытия. Творческие способности есть у всех, но творческий «генетический клад» сам по себе не откроется, пока не возникнет потребность у общества и не появится возможность реализации у личности [5].

По мнению **Е. П. Ильина** творчество реализуется в интеллектуальной и духовной деятельности человека. Интеллект дает «новое слово», т. е. организованную по-новому информацию. Духовная деятельность есть «генерация мыслей». Поэтому необходимо на всех этапах становления личности стимулировать и организовывать интеллектуальную и духовную

деятельность. Узкая специализация подавляет стимулы к творчеству. Необходимо универсальное образование, но не исключающее специального мастерства.

Главное – не развитие способностей, а создание мотивации на творчество и овладение технологией творческого труда. Основным способом развития творческой личности является самосовершенствование. Роль внешней среды сводится к убеждению личности в естественности процесса творчества и обучения ему, в снабжении личности технологиями творческой работы [3].

Ряд исследователей (Венгер, Л. А., Пирьев, Г. Д., Трифонов) задаются вопросом: что мешает творчеству человека. Кроме чувств, стимулирующих творческую деятельность, есть чувства, тормозящие творческие усилия. Кратко охарактеризуем их.

Самый опасный враг творчества – страх. Боязнь неудач сковывает воображение инициативу.

Второй враг творчества – чересчур высокая самокритичность. Должно быть некоторое равновесие между одаренностью и самокритичностью, потому что слишком придирчивая самооценка творческому тупику.

Третий враг творческого мышления – лень.

Когда человек желает что-то сделать – он непременно должен начать. Истина проста: начать, продолжить и, наконец, завершить. Эти три этапа психологически неравнозначны и требуют различных волевых усилий. Иногда камнем преткновения служит последний этап – завершение [1].

«Конечно, высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, – писал замечательный советский психолог **Л.С. Выготский**, – но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть нота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека. Это высказывание на наш взгляд напрямую относится к изобразительной действительности [2].

Одной из самых важных задач педагога изобразительного искусства является развитие способностей учащегося, при этом необходимо учитывать возрастные особенности детей. Необходимо разработать комплекс занятий, направленных на развитие той или иной способности, без систематизированного подхода они рискуют так и остаться в состоянии зачатков. Дети одного возраста могут находиться на совершенно разных уровнях развития, это зависит от многих факторов.

Как было сказано ранее главный страх, который мешает реализовать творческие способности – это страх неудачи. В своей работе педагог изобразительного искусства должен помочь учащимся избавиться от него, объяснить, что совершать ошибки – это нормально и даже самую большую можно превратить в достоинство работы.

В своей практике мы часто сталкивались с тем, что без ошибок ничего сделать невозможно. Каждый раз, когда на уроке учащиеся делали что-то не так или у них получалось не то, что они хотели, мы вместе исправляли работу до того результата, который устраивал всех. Приведем конкретные примеры.

На практике нами были проведены занятия по холодному батикю. При этом выдвигали несколько задач, в числе которых присутствовали и развитие творческих способностей. При составлении конспекта учитывалось какие из них необходимо развивать в первую очередь (воображение, мелкая моторика, чувство цвета).

Первым этапом было проведение беседы, чтобы учащиеся поняли, о чем именно идет речь. Объяснялась механика создания холодного батика на примере работ **Абакумовой Е. В.** Были представлены репродукции работ, выполненных не только в технике холодного батика, но и примеры горячего. Например, «Бегущая по волнам»: на данной работе мы видим девушку, которая идет по морю, освещая себе путь небольшим фонариком, она выполнена преимущественно в холодных тонах, которые немного разбавляет теплый свет. «Гармония» – на этой картине изображена маленькая девочка, которая играет на флейте, настолько гармонично подобранные цвета и композиция находят свое отражение в названии. «Вдохновение» – нам представлена девушка-художница, которая увлечена работой над своей новой картиной.

Просмотр представленных иллюстраций вызвал у детей бурный эмоциональный отклик, многие говорили, что они вызывают настолько теплые чувства, что хочется прямо сейчас

приступить к работе, Вася З. (10 лет) сказал, что «репродукция «Бегущая по волнам» немного грустная, ведь она одинока». Примечательно высказывание Кати Л. (12 лет) о картине Е.В. Абакумовой «Вдохновение»: «Девушка, пишущая картину, привлекает наше внимание своей увлеченностью и полетом фантазии. Видно, что она занимается любимым делом».

В итоге можно утверждать, что на своих занятиях нам удалось добиться необходимого уровня развития творческих способностей учащихся (воображение, мелкая моторика, чувство цвета) через постановку проблемных заданий. Среди них было: выполнение эскизов и зарисовок как в черно белом варианте, так и в цветном; выполнение небольшой подготовительной работы в качестве тренировки, – все эти задания были направлены на подготовку детей к выполнению итоговой работы.

Естественно, невозможно за несколько занятий полностью развить способности, необходимо каждый раз давать детям задания постепенно увеличивая их сложность. Обучение должно строиться от простого к сложному, с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Список литературы:

1. Венгер, Л. А. Способности и развитие // Вопросы психологии / Л. А. Венгер, Г. Д. Пирьев, Т. М. Трифонов. – 1981, №3. – С. 163-167.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 91 с.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт – Петербург: Питер, 2011, 2012. – 434 с.
4. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий: учебное пособие. – Москва: ЧеРо, 2002. – С. 262-272.
5. Гордашников, В. А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников, А. Я. Осин. [г. Москва, 2009] [Электронный ресурс]: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=2815>

ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ МУЗЫКИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

ВОЗРОЖДЕНИЕ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННОЙ АБХАЗИИ

*Братухина М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Хоровое пение существует в Абхазии издавна. Во всех абхазских праздниках и на народных гуляниях было высоко развита культура многоголосного пения. Наше исследование началось с изучения истории хорового пения абхазов и в Абхазии. Мы различаем эти понятия. Хоровое пение абхазов – это фольклор. Хоровое пение в Абхазии – это строительство профессионального и любительского пения в специализированных музыкальных учебных заведениях, общеобразовательных школах, в клубах и Домах культуры.

23 сентября 1914 года состоялся первый концерт хора, исполнявшего абхазские народные песни под руководством Дзуку Лолуа. Традиции массового песнопения позволили впервые в истории Абхазии создать из лучших певцов страны хоровой коллектив из 80 человек. Сведений о том, в каком месте Сухума состоялся первый концерт этнографического хора не сохранилось, однако это событие стало знаковым для культурной жизни в Абхазии

Сухумское государственное музыкальное училище по указу Нестора Лакоба было основано в 1930 г. В конце 80-х и начале 90-х г. XX века в музыкальном училище Народная артистка Абхазии

Марина Шамба и руководитель хора Вячеслав Айба решают создать первую детскую хоровую капеллу. С 2017 года руководителем студенческого хора СГМУ была Корташёва Вера Васильевна. Хор музыкального училища на сегодняшний день принимает активное участие во всех Государственных и городских мероприятиях, исполняя при этом известные произведения абхазских, российских и зарубежных композиторов. Это время школьное и любительское хоровое пение в Абхазии практически приходит в упадок. Причины – Отечественная война 1992 года, отсутствие профессиональных кадров, отсутствие высшего музыкального обучения в Абхазии и др.

С нового 2023 года народная артистка Абхазии директор СГМУ Бжания Нинель Борисовна при поддержке Министерства культуры РА запустили проект «Возрождение хорового искусства Абхазии». Где будут принимать участие все музыкальные школы нашей Республики. Идея о возрождении хорового искусства принадлежит самой Н. Б. Бжания. В проекте прозвучат произведения абхазских, советских, а также зарубежных композиторов. Такие как: Гимн молодёжи Абхазии, Мать Абхазия, Прекрасное далёко, Conquest of Paradise, The mass – Era.

Презентация проекта должна состояться к 30 – летию со дня победы ОВ народа Абхазии 30 сентября 2023 г и в конце ноября к юбилею абхазского композитора А.Ч. Чичба.

Работа проводится очень активно. Каждый руководитель хора музыкальной школы работает над данными произведениями. Репетиции будут проходить даже в летние каникулы и периодически будут сводные собрания.

Руководителем хора СГМУ с 2017 является Братухина Манана Викторовна.

Думаю, начало хорошее положено и надеюсь, у него будет прекрасное продолжение, под названием «Возрождение». Выступление сводного хора РА 30 сентября в этом году будет стартом проекта «Возрождение хорового искусства Абхазии». Этапы возрождения, это изучение и анализ состояния хоровых коллективов по республике, приглашение руководителей с каждой школы



и ознакомление с репертуаром, раздача партитур и установление сроков готовности, организация транспортной логистики хоровых коллективов для доставки на репетиционную базу и питание.

Организация хорового пения: первые три месяца (март- апрель - май) на изучение 4 произведений. С мая по август месяцы будут проводиться сводные репетиции в большом зале Государственной филармонии г. Сухум. А с сентября генеральная репетиция с ведущими концертной программы.

Центр народного творчества во главе с директором Кварчия Нури Еремеевичем проводит государственные фестивали и конкурсы народного, фольклорного и хорового исполнения, где коллективы всех музыкальных школ представляют своё мастерство на суд компетентного жюри.

К сожалению, не во всех музыкальных школах районов есть класс хорового пения. В виду непопулярности этого вида музыкального искусства. Задача проекта «Возрождение» – привлечь внимание молодых людей и популяризировать этот жанр. Цели этого проекта - воссоздания хоровых коллективов в местах, где их нет на данный момент, а в школах, где есть хоровые коллективы поддержать и мотивировать их предназначение. И на все хоровые коллективы назначить кураторов. Главная цель проекта — это создание Государственной детской капеллы при СГМУ им. Чичба. В настоящее время наше общество столкнулось с определёнными, глобальными проблемами – падение общего культурного уровня. Современное общество нуждается в культурном развитии. И возродить общее дело хорового искусства.

На данное время обязанности куратора преподавателей хоровых коллективов районных музыкальных школ, а также обязанности дирижёра сводного хора возложены на М.В. Братухину. Проект финансируется Министерством культуры РА.

Мы открыты для сотрудничества и творческого обмена со всеми республиками и регионами России. Этим вопросом занимается Министерство культуры Абхазии. Абхазия нуждается в открытии высшего музыкального факультета, но это вопрос времени, он стоит наряду со многими другими сложными государственными и политическими задачами на ближайшее будущее нашей страны.

Таким образом, строительство профессионального хорового исполнительства началось. Начало положено. Каков будет результат – покажет время. Важно понять, что идеологами нового проекта хорового исполнительства задумано не как разовая акция, а как системное и планомерное действие, имеющее несколько составляющих – педагогическую, образовательную, художественную, концертную, идеологическую, репрезентативную, маркирующую и стимулирующую композиторское творчество.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ АБХАЗИИ

Лакрба А.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность исследования. В результате развала Советского Союза в 1991 году система концертной деятельности на постсоветском пространстве перестала существовать. В бывших республиках Советского Союза образовались административные управления власти во главе с президентами и министерствами. В связи с этим общий культурный обмен между бывшими соседними республиками утратил централизованный характер и потерял поддержку в лице государств. На фоне этого развала начали формироваться коммерческие коллективы и гастрольные туры, основанные на рыночных отношениях, требующих крупных финансовых вложений. Исследование процессов, происходящих в сфере концертной деятельности самостоятельных государственных и административных субъектов, актуально как с познавательной стороны, так и с практической. Оно позволяет понять плюсы и минусы новых форм взаимодействия и роль государственных структур и идеологических установок в деле укрепления мира и согласия на Кавказе.

Введение. Находясь в сфере организации концертной деятельности и являясь автором разнообразных проектов, мы выдвигаем ряд практических предложений по оптимизации концертной деятельности в Абхазии с учетом прошлого (советского) опыта, с учетом современной социокультурной ситуации в регионе и новых информационно-технических средств сопровождения. **Методами исследования** являются обобщение материалов включенного

наблюдения и сравнительно-сопоставительный анализ программ концертной работы отдельных субъектов региона.

Дискуссия. Коммерческое творчество, преследующее извлечение прибыли, не оглядывается на моральную составляющую, зачастую существующую на грани дозволенного и недозволенного. Оно совершенно не заикливается на популяризации какого-либо фольклорного и академического творчества с целью продвижения высокой культуры. Государственным коллективам выдержать конкуренцию с рекламой и промоушеном шоу индустрии без поддержки соответствующих ведомств не представляется возможным. Ряд государственных задач, которые легли на плечи новообразовавшихся республик, оттеснили по важности исполнения, вопросы, связанные с культурой. Руководители государственных коллективов, наследовали от СССР гастрольные контакты и наработки, использовали их в качестве продолжения жизнедеятельности своих ансамблей. И эта инициатива помогла некоторым коллективам сохраниться. Для профессионального роста артиста или творческого коллектива границы искусства надо расширять за пределы своих республик, и это желание не должно иметь ограничений. Одной из задач государственных ведомств становится всячески способствовать профессиональному росту существующих коллективов и формированию новых. Эти вопросы касаются деятельности театров, музеев, хореографов, писателей, художников и других художественных структур и коллективов.

Наряду с вышеперечисленными проблемами, и не только, гастрольная деятельность такого жанра, как эстрада, перестала поддерживаться государственным бюджетом, хотя ни один муниципальный, региональный, или государственный праздник не обходится без артистов этого вокального жанра. В должности советника по организации гастрольной деятельности (с октября 2022 года) нам удалось провести рабочие встречи с министрами культуры Карачаево-Черкесии, Кабардино-Балкарии, Адыгеи, Южной Осетии, Республики Крым и др.

На встречах обсуждалась возможность реализации планов, способствующих обмену национальных и культурных контактов и началу гастрольной деятельности коллективов филармоний и театров, а также эстрадных исполнителей в рамках межведомственных мероприятий. Ставился вопрос о привлечении артистов из соседних республик на муниципальные и региональные мероприятия. Работа охватывает широкий спектр задач, обусловленных конъюнктурой гастрольной деятельности. Прорабатывание вопросов логистики и гастрольной карты между республиками в сфере культурных взаимоотношений, это:

1 Мотивация для профессионального роста солистов и коллективов.

2 Открытие новых площадок для реализации творческого потенциала.

3 Путь к сближению и взаимодействию народов, установления взаимопонимания и межкультурного взаимодействия.

4. В глобальном смысле – установление мира на Кавказе.

Анализ существующей ситуации показал, что со стороны чиновничьего аппарата нет единодушного понимания важности обсуждаемого вопроса. В парламенте Абхазии на фоне важнейших вопросов устройства государства, эта проблема кажется ничтожной. А между тем культура и искусство – важнейший механизм налаживания отношений, в том числе экономических и политических. Именно искусство порождает эмоциональный отклик любого человека, в том числе и государственного деятеля. Абхазия 30 лет уже является самостоятельным государством, отстаившим свою независимость кровью ее лучших сынов. Сегодня вопрос культуры и искусства стоит как нельзя остро.

Выводы. Результаты проделанной за полгода работы – запланированные концерты по обмену в Башкирии, Московской области, Краснодарском крае и Северном Кавказе. Из осуществленных договоренностей уже прошли дни культуры Абхазии в Южной Осетии. В концерте принимали участие артисты Государственного хореографического ансамбля им Э. Бебия, Государственного Молодёжного театра и артисты абхазской эстрады. 31 мая 2023 года ожидается ответный визит артистов из Цхинвала. Для реализации намеченных планов предстоит проделать еще огромный объем работы. Основными проблемами в организации этой работы являются:

- 1) Отсутствие кадров для выполнения различного рода работы. В любой филармонии есть режиссер, художественный руководитель, концертный отдел и проч. Все эти функции на данном этапе приходится выполнять мне.
- 2) Связь с регионами России, оформление договоров, юридических и финансовых документов.
- 3) Работа с меценатами и спонсорами. Поиски источников финансирования проектов.
- 4) Творческая работа по составлению программ, подготовки артистов к зарубежным выступлениям.

Надежду вселяет то, что контакты постепенно налаживаются и какие-то подвижки в направлении взаимодействия начались. Мы на начальном этапе пути и верим в успех намеченного.

Министр культуры Карачаево-Черкесии Агирбов Зураб Замирович



Министр культуры Республики Адыгея Аутлев Юрий Шумафович



Министр Культуры Республики Крым Манежина Татьяна Анатольевна



МУЗЫКАЛЬНОЕ И ОБРАЗНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДЕТСКИХ ТУРКМЕНСКИХ ПЕСЕН

Гарриев Я.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Как известно, в фольклоре любого народа есть детские песни. Существует целый блок песен для усыпления детей, для укачивания – у туркмен такие песни называются *«hüwdi (хувди)»*. «Хув» и «алла хув» имеют такое же смысловое выражение, как «баю-бай» в русских колыбельных песнях.

Вместе с тем, в туркменском фольклоре есть детские считалки, игровые и развивающие песни и др. В советское время появляется новый жанр авторской детской песни, которая должна была приобщать детей к новым советским ценностям. Это ценность любви к родителям, любви к родине, любви к школе. Одну из таких песен по настоящее время знают все туркменские дети. В ней школа воспринимается как рай на земле. Я попробую дословно перевести слова этой песни с туркменского языка. В ней говорится о том, что школа научила нас правильно говорить, научила произносить слова, дала книги в руки, школа освещает нам весь жизненный путь. Слова этой песни несколько противоречат современной реальности. Многие туркменские дети не любят школу, не любят учиться, не хотят ходить в школу. В советское время школа была притягательным местом, она была местом радости, новых знаний, местом игр, походов, совместного труда. В те времена дети исполняли эти песни искренне. Они считали, что школа может дать человеку путевку в жизнь, школа обучит человека относиться к миру позитивно и светло, школа направит человека на какую-то профессию, поэтому и родители, и дети боготворили школу, боготворили учителей. Самые талантливые и известные поэты и композиторы писали о школе.

Кроме того, есть еще одна знаменитая песня, с которой в какой-то мере связана и моя судьба. Эта песня Даврана из кинофильма «Приключения Даврана» (1969). Этот фильм посвящен семилетнему мальчику, который является внуком Бакенщика. Человек работал на реке, зажигал огонь, чтобы лодки и корабли не сели на мель. Ребенок бегает целый день в трусах, всю жизнь он проводит на воздухе, проводит время с цветами, растениями, животными, птицами и об этом же он поет в своей знаменитой песне, которую написал известнейший композитор Туркмении Чары Нурымов. Нурымов учился в Гнесинском институте, закончил класс композиции. Он автор трех балетов, многочисленной камерно-инструментальной и симфонической музыки. Ему удалось написать светлейшую и радостную музыку к этому кинофильму. Когда в Туркмении проводились детские конкурсы, которые выявляли детские таланты (они назывались «Жемчуженки»), я тоже был участником этих конкурсов. Из 36 участников почти половина пели песню Даврана – и девочки и

мальчики. В фильме эту песню, скорее всего, поют солисты ансамбля «Детского хора советского радио и телевидения». Однако настолько скудные сведения в интернете на русском и туркменском языках, что мы до сих пор не установили, кто конкретно в фильме исполняет эту песню.

Интересно, как чутко Нарымов передает чувства ребенка. Здесь каждая строчка повторяется дважды, удобный диапазон для детского голоса. Каждая фраза укладывается либо в большую терцию, либо в чистую кварту. Есть немало репетиционных звуков. И здесь есть настоящие туркменские украшения, идущие от инструментального исполнительства, когда-либо вибрато, либо морденты переключаются на голос. Во взрослом туркменском пении этих украшений гораздо больше, и они гораздо тоньше, а в детской песне они встречаются в каждой фразе хотя бы по одному разу, что придает настоящий национальный колорит.

О туркменских детских песнях очень мало написано, и я, желая представить вам туркменскую детскую музыку, вижу здесь два момента. Первый момент – это универсальный, это те музыкальные и структурно-композиционные текстовые универсалии, которые могут встречаться в любой детской музыке, в русской, украинской, еврейской. Они основаны на небольшом диапазоне и на повторении фраз. Когда эти фразы повторяются во взрослых песнях, возникает некий комический эффект, например: «ветер с моря дул, ветер с моря дул, нагонял беду, нагонял беду», когда повторяется два раз, это является как бы эхом. А для детских песен и детской культуры это норма, универсальная норма, которая касается любых национальностей. Когда мы разговариваем с детьми, чаще всего производим многочисленные повторы: «скушай кашку, кашку скушай, кашку надо кушать, кушаем кашку». В детских песнях обязательно используется прием повтора. И в тоже время в интонационный словарь песни включены украшающие элементы, которые придают музыке национальный колорит.

Тема детской туркменской музыки достойна специального изучения. Наш опыт небольшой, но на туркменском языке по этой теме практически нет наработок. Следовательно, в перспективе есть над чем работать.

СИМВОЛИЧЕСКАЯ РОЛЬ ДЕТСКИХ ПЕСЕН ВЛАДИМИРА ШАИНСКОГО

Фоменко Ф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Во все времена у композиторов существовали собственные градации. Например, одни создают солидные монументальные произведения, такие как оперы, симфонии и балеты. Для других композиторов ближе развлекательная направленность и они сочиняют лёгкую эстрадную музыку. Но существует и третья, особая категория творцов музыки. Эти композиторы сочиняют музыку для детской аудитории. Их детские песенки входят в жизнь любого человека с самого раннего детства и сопровождают нас на протяжении всей жизни, постепенно передаваясь от одного поколения к другому. Владимир Яковлевич Шаинский относился именно к этой категории композиторов. Без него всеми любимые крокодил Гена и Чебурашка были бы совсем другими. Более того, огромное количество героев из многих известных советских мультипликационных фильмов иначе исполняли бы свои песни.

Композитор родился 12 декабря 1925 года в высокообразованной еврейской семье, которая проживала в Киеве. Его отец был инженером-химиком, а мать работала биологом. В 1936 году Владимир поступил в музыкальную школу-десятилетку. Эта школа действовала при Киевской консерватории. Там Шаинский начал обучаться игре на скрипке. Уже через год его перевели сразу в 4 класс благодаря его отличным музыкальным способностям.

Когда началась Великая Отечественная война, семье пришлось выехать в эвакуацию. Не покинув Киев, семья Шаинских, несомненно, разделила бы трагическую судьбу многих тысяч евреев, которые были уничтожены гитлеровцами в Бабьем Яру. И как следствие, не только советская, но и вся мировая культура, потеряла бы такого талантливейшего человека. Семья

будущего композитора осела в Ташкенте, где Шаинский завершил своё музыкальное образование. До 1943 он занимался в местной консерватории, после чего его призвали в армию. Владимир Яковлевич не попал на фронт. Образованного парня с отличным музыкальным слухом отправили в полк связи, который находился на территории Средней Азии.

Именно во время службы композитор начал сочинять музыку. Так, на стихи своего товарища, Шаинский сочинил свою первую песню о военных связистах. После войны он отправился в Москву. В 1945 году Шаинский поступил на оркестровый факультет в Московскую консерваторию имени П. И. Чайковского. По окончании учебы, он долгих 13 лет искал свое место в музыкальном сообществе. В 1962 композитор поступил в Бакинскую консерваторию на композиторский факультет. С этого момента он начинает писать монументальные произведения. Это были его струнный квартет (1963 год) и симфония (1965 год). После обучения Шаинский вновь возвратился в Москву. Он предложил свои произведения отделу симфонической музыки в студии грамзаписи «Мелодия». Здесь он познакомился с заведующим детской редакцией Юрием Энтином, и эта встреча стала судьбоносной в жизни композитора. Во время этой встречи Владимир Шаинский буквально за несколько минут смог сочинить известную песенку про мальчика Антошку на стихи Энтина. Эту песню предложили отделу выпуска мультипликационного журнала «Карусель» на студии «Союзмультфильм». Она сразу же была взята в работу, а позже для «Карусели» Шаинский придумал еще и музыку для заставки.

Это стало отправной точкой расцвета теперь уже композитора-песенника. В дальнейшем для различного рода фильмов, юных и взрослых исполнителей он написал свыше 400 песен, большинство из которых стали популярными в советском обществе. Особенно это касается сочинений для детей. Песни из огромного количества мультфильмов делали жизнь маленьких слушателей заметно радостнее и счастливее, а героев, их исполнявших, узнаваемыми.

О музыке композитора много говорят и пишут. Шаинский обладает ярким мелодическим дарованием, его песни легко запоминаются благодаря простым, но вовсе не примитивным интонациям. Частые повторения этих интонаций облегчают их запоминание. И в то же время песни Владимира Яковлевича необычайно современны. Их содержание, мелодии близки и понятны детям. Повторяя яркие, запоминающиеся мелодические обороты, человек не только лучше запоминает песню, но и получает огромное удовольствие от самого процесса повторения, пропевания «лакомой» интонации.

В песнях «Голубой вагон» (Э. Успенского), «Крокодил Гена» (А. Тимофеевского), «Чунга-Чанга» и «Антошка» (Ю. Энтина), «Улыбка» (Пляцковского), «Вместе весело шагать» (М. Матусовского), «Кузнечик» (Н. Носова) и многих других, Шаинский смело ввел в детскую песню джазовые куплеты, синкопированный и битовый ритм, «баховские» кадансы в сочетании с яркими мелодиями, блестящими эстрадными аранжировками. Не подстраиваясь под интонации знакомых детских песен, он создал песни, которые современные ребята как бы сочинили сами. Его музыка очень запоминающаяся по причине того, что она написана в весьма простой и лёгкой форме. Достаточно перечислить её особенности: широкое использование секвенций, повторов; небольшой диапазон; часто используется такая схема построения произведения – «Т» и «D» и после отклонение в параллельную тональность; частое использование «мажоро-минора» (куплет написан в миноре, а припев – в мажоре и наоборот). Проследить эти тенденции можно в следующих произведениях.

«Вместе весело шагать» на слова Михаила Матусовского. Песня написана в минорной тональности, что не мешает ей звучать достаточно жизнеутверждающе и позитивно. Она начинается с припева, а не с куплета, как это обычно принято. В ней очень чётко можно проследить типичные приёмы, характерные для музыки Шаинского. Это неоднократные повторы как полные, так и варьированные. Припев написан в миноре, а вот куплеты звучат в мажорной тональности. Причём, в припеве присутствует маршевость, энергичность, а вот куплеты наоборот – очень распевны. В них присутствует нежность и теплота. Это произведение повествует о взаимовыручке, дружбе и положительном отношении к окружающему нас миру.

Следующее произведение знакомо абсолютно каждому человеку - «В траве сидел кузнечик». Текст будущей песни появился намного раньше, чем её «аудиоверсия». Её автор – Николай Носов. Автор включил строки песенки в одну из самых знаменитых своих книг: «Приключения Незнайки

и его друзей» издательства 1954 года. В 1971 году вышел кукольный мультсериал с аналогичным названием, где впервые прозвучала эта песенка. Она моментально стала популярной у учителей и воспитателей детских садов. Ведь, для её исполнения хватало простейшего музыкального сопровождения, а дети (даже самые маленькие) легко заучивали текст за счёт многократных повторений одних и тех же строк в нём. К тому же, песенка имеет маленький диапазон, построена на повторах и секвенциях и построена на узких интервалах, что очень удобно при исполнении.

Так же стоит упомянуть такую задорную песню как «Антошка», автором слов которой является Юрий Энтин. Рассказать об истории возникновения этой песенки мне необходимо с небольшого предисловия, в котором стоит рассказать о том, как Юрий Энтин стал выдающимся поэтом. После окончания педагогического института, будущему поэту в то время необходимо было поработать в школе. Но у Энтина это не получалось. Дети на уроках шумели и переговаривались, чем сильно злили неопытного преподавателя. Но особенно, его раздражали отговорки учеников по поводу невыученных уроков. Юрию Сергеевичу особенно запомнился один мальчишка по имени Антон Петров – жуткий лентяй, который каждый раз, оправдываясь из-за неподготовленного материала, говорил: «Эту тему мы не проходили, и Вы нам этого не объясняли». Так, совершенно произвольно в голове у Энтина родилось стихотворение про «Антошку». Эта песенка по своему строению схожа с предыдущими примерами – повторы, секвенции, лёгкий, пружинистый ритм и небольшой диапазон, что, как уже говорилось ранее, является типичным для музыки композитора.

Следующая песня вызывает у слушателя ощущение почти детской веры в чудеса и доброту. Это «Голубой вагон» на слова поэта, драматурга и сценариста Эдуарда Успенского. Произведение написано в ля-миноре. Простая на первый взгляд песенка для детской аудитории на деле достаточно затейлива не только в плане исполнения, но и в смысловой нагрузке текста. Несмотря на довольно позитивный и жизнеутверждающий текст, инструментальная составляющая песни вторит вокалу Феропонтова, пропитывающему всё произведение нотками светлой грусти по уходящим приятным мгновениям. Строчка о желании продлить текущий день ещё на целый год ясно выражает сожаление автора по поводу скоротечного ритма жизни. Мало какое современное детское произведение способно не только преподать какие-либо прописные истины ребёнку, но и заставить задуматься взрослого. Мелодия построена на повторах – как полных, так и варьированных. Она довольно плавная, напевная, очень лиричная. Умению оставлять прошлое в прошлом и верить только в лучшее в будущем – вот чему учит это произведение, исполняемое добрым и интеллигентным персонажем, полюбившимся миллионам детей по всей стране. Лёгкость музыки, харизматичность исполнения и простота повествования в этой детской песенке работают в одном направлении, вызывая тёплую и чуть ностальгическую улыбку у слушателя.

На протяжении многих лет взрослыми и детьми слушаются и поются добрые, светлые детские песни Владимира Шаинского. Их популярность огромна. Сколько раз критики, специалисты пытались объяснить феномен песен Шаинского. А автор просто объяснял это тем, что нашел свой музыкальный ключ в общении с детьми. Он умел разговаривать с ребятами «по душам», как бы на равных: то с озорством и лукавством, то ласково и серьезно, то с добродушным юмором и неудержимым весельем. Кто-то назвал песни Шаинского «школой радости». «Улыбка» научит сражать любого врага доброжелательностью. «Голубой вагон» не перестает напоминать, что все проходит, и надо верить в лучшее, которое обязательно наступит. «Вместе весело шагать» соберет вместе друзей. Но чтобы написать простую, легко запоминающуюся песню, с ясной, доступной всем мелодией, нужен огромный труд. И не только труд. Без высокого мастерства и настоящего таланта не создать песню, способную к большой и долгой жизни.

Все, о чем поется в песнях Шаинского – неоценимое богатство жизненных знаний, психологических установок, которые помогают быть успешными в жизни. Поэтому-то они и по нынешний день актуальны и востребованы, и в школах, и в детских садах. Сказочные, игровые сюжеты, поэтические образы его песен легко запоминаются, их можно обыгрывать, инсценировать. Замечательные песни Владимира Яковлевича поет уже не одно поколение детей, их смело можно назвать отечественной музыкальной классикой. Сейчас Владимира Шаинского называют символом нашей страны, без песен которого не обошлось ни одно детство.

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ВИД ПСИХОТЕРАПИИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Бойчук В.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Танцевально-двигательную терапию принято рассматривать как особый вид психотерапии, в котором используется танцевальное движение для развития физической, социальной и эмоциональной жизни индивида. Данная форма психосоматического лечения ориентирована на выявление связей между психическими конфликтами и соматическими симптомами, а также на освобождение от психического и физического напряжения.

Основателем телесно-ориентированной терапии считается Вильгельм Райх. В 1939 году он открыл органное излучение, позже была представлена «органная терапия». Суть данного метода заключается в том, что у любого человека в течение всей жизни формируется характер, который В. Райх назвал панцирем, основой характерной модели поведения человека. Смысл такого поведения – защита эго от внешних и внутренних опасностей. В. Райх установил, что сегментное строение имеет мышечный панцирь. Сегменты, или панцирные кольца расположены перпендикулярно позвоночнику. Панцирь состоит из семи сегментов и каждый из них в определенных ситуациях сдерживает рефлексии на эти ситуации. В. Райх определил следующие сегменты: глазной сегмент, оральный сегмент, шейный, грудной, диафрагмальный, брюшной сегмент, а также сегмент, включающий все мышцы таза и нижних конечностей. Главной задачей является восстановление подвижности плазмы. «У скованного панцирем человека во всех органах в той или иной степени снижена или ограничена пульсация, и органная терапия призвана полностью ее восстановить. Это делается биофизически, путем разрушения позы сдерживания. Идеальный результат органной терапии — появление оргастического рефлекса».

Большое влияние на развитие телесной терапии и хореографии оказала система Рудольфа фон Лабана, суть которой заключается в анализе двигательного поведения человека с точки зрения 4-х факторов: время, пространство, динамика и поток. Каждый из параметров представляет собой шкалу с двумя полюсами. В результате исследований Р. Лабана танец стал рассматриваться, как социально психологическое и психофизиологическое – как форма невербальной коммуникации и самовыражения. Это привело в конце 1940-х гг. в США к возникновению нового направления – танцевальной психотерапии.

В конце 1950-х гг. в США были созданы первые обучающие программы, разработанные танцорами-профессионалами Мэрион Чейз, Труди Шуп, Мэри Уайтхаус, Лилиан Эспенак, активно разрабатывались экспериментальные методы расширения самосознания, проводились исследования по развитию интуитивного мышления, также анализировалось и изучалось коммуникативное поведение, и невербальная коммуникация в целом. В 1966 г. была учреждена Американская ассоциация танцевальной психотерапии (ADTA- American Dance Therapy Association), которая рассматривает танцевальную психотерапию как целенаправленное использование любых аспектов танца для помощи в физической и психической интеграции личности.

Т.А. Шкурко в своей статье «Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе» говорит о том, что наиболее развитыми являются английская, американская и немецкая школы танцевальной психотерапии. Немецкая школа танцевальной психотерапии базируется на гуманно-структурированной танцевальной терапии, основой которой является концепция Гюнтера Аммона «гуманистическая структурология» и теория многомерной личности с интегрированными измерениями в здоровье и дезинтегрированными в болезни. Фундаментальными аспектами данной танцевальной терапии являются: индивидуальный спонтанный танец, который выражает внутреннее состояние; коммуникация через движения и тело танцора; обратная связь группы, которую танцор получает после исполнения танца. Ученица Аммона Мария Бергер описывает психотерапевтический процесс в НДТ (Гуманно структурированная танцевальная терапия): «В

Гуманно структурированной танцевальной терапии имеют место постоянное взаимодействие между сознанием и бессознательным, между индивидуальностью и группой, между мужчиной и женщиной, между здоровьем и болезнью». Бергер провела экспериментальное исследование результатов 3-месячной танцевальной психотерапевтической сессии. Полученные результаты данной сессии, а также сама постановка вопроса о возможных сферах эффективности танцевальных психотерапевтических процедур свидетельствуют о смещении акцента в танцевальной психотерапии с психиатрических целей на социально-психологические. В рамках американской и английской школ выделяют два основных подхода: психодинамический и не психодинамический. Первый является теоретическим базисом ТДТ и представляет собой психоаналитическую теорию, в которой основной акцент ставится на изучении сознательного и бессознательного аспектов психики человека, которые проявляются в движении и в танце.

В 1992 году под редакцией Х. Пейн выходит книга «Танцевально-двигательная терапия: теория и практика». Она является одной из первых попыток обобщить опыт, накопленный этой дисциплиной за годы своего развития. Х. Пейн подчеркивает, что применение танца в ДМТ основано на его катарсической природе: «Катарсическая природа танца освобождает напряжение, вызванное стрессом, принося облегчение. Танцевальное движение является приносящим удовольствие расходом энергии, в отличие от обычных движений, которые являются релаксацией и сублимацией. Оно может иногда приводить к противоположному состоянию осознания». Особенность ТДТ в Великобритании является ее неинтерпретирующий характер. Именно по этому критерию английская ТДТ отличается от американской. Она не отрицает взаимосвязь между характеристиками движений и личностными переживаниями и чертами, но она подчеркивает неоднозначный характер этой связи. В момент рефлексии на психотерапевтических сессиях терапевт не делает умозрительных заключений и не связывает аспекты жизненной истории клиента с его движениями и интерактивным поведением. В качестве обратной связи терапевт может лишь «подстрочный комментарий к движению».

История танцевальной терапии в России – отдельная тема, которая будет представлена нами в другой раз. Скажу лишь, что наше внимание к этому виду деятельности связан с личным опытом организации танцевально-двигательной терапии в санаторных условиях. Контингент отдыхающих – в основном пожилые люди, тем не менее, неожиданно проект приобрел широкий резонанс. Надеюсь, что теоретическая подготовка и общение с более опытными хореографами, такими, как Алла Йилмаз, позволят нам и теорию, и практику перевести на новый уровень.

Список литературы:

1. Райх В. Анализ характера. Пер. с англ. – Москва: Апрель Пресс, изд-во ЭКМО Пресс, 2000. – 528 с.
2. Садыкова Д.А. Теоретические основы танцевально-двигательной терапии // *Studia Culturae*, 2014. № 20. С. 143-150.
3. Шкурко Т.А. Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе // *Психологический вестник*. – Ростов-на-Дону, 1996. № 1. С. 327–348.
4. Шкурко Т.А. Учебно-методический комплекс по спецкурсу «Основы танцевально-экспрессивного тренинга» «Южный Федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2007.
5. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг // Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2003. – 192 с.
6. Berger M. Psychological Investigation on Humanstructural Dance // *Dynamic Psychology*, 1988. № 108/109. P. 128-157. 7. Payne H. Introduction // *Dance Movement Therapy: Theory and Practice*. London & N.-Y, 1992. P. 1-17
7. Гренлюнд, Э. Танцевальная терапия / Н.Ю. Оганесян. – Санкт-Петербург: Речь, 2011. – 288 с.

ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Ахмедов Э.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Митус И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Занятие импровизацией по хореографии – это подготовленное и продуманное педагогом занятие, на котором дети учатся двигаться спонтанно, создавая движения в момент их исполнения и согласно заданию, предложенному педагогом.

На *первом этапе* развития навыков танцевальной импровизации педагогу необходимо определить исходный уровень импровизационных способностей, обучающихся и знание базовых элементов в танце с помощью различных упражнений и заданий.

После этого педагог может составить план, по которому он будет заниматься развитием навыков импровизации у обучающихся.

Занятие начинается с разминки, и для того, чтобы придать этому разделу занятия импровизационный характер, педагог дает детям определенные задания. Например, одним из эффективных упражнений на импровизацию является медленное движение. Начиная с движений очень маленькой амплитуды, можно просто раскачиваться из стороны в сторону, перенося равновесие с одной ноги на другую. Важно научить учеников чувствовать, как движение зарождается глубоко в теле. Освоение этого навыка занимает обычно от одного до трех занятий.

Постепенно увеличивая амплитуду движения, ученики используют все больше пространства. Плавные движения позволяют глубже исследовать собственное тело, группы мышц, и после это позволяют составить бесчисленное множество форм комбинаций. Выполняется данное упражнение на импровизацию от 10 до 30 минут. Этим упражнением можно начать танцевальное занятие, что позволит подготовить мышцы и суставы к более серьезным нагрузкам.

На первом этапе особое внимание уделяется развитию воображения, мимики, знанию базовых элементов, умению передать плавность в непрерывности перехода от одного движения к другому, начинается развитие элементарных двигательных качеств – пластичности, координации движений. На этом этапе обучающиеся выполняют движения в основном по показу педагога, использующего метод наглядности.

Следующий, *второй этап* – развитие самостоятельности учеников в исполнении композиций и других упражнений. Педагог время от времени прекращает показ в процессе совместного исполнения и предлагает детям исполнять движения самостоятельно. Такие задания направлены на формирование произвольного внимания, памяти, воли.

Третий этап работы – подведение детей к творческой интерпретации музыкального произведения, развития способности к самовыражению в движении, умение самостоятельно подбирать и комбинировать знакомые движения и придумывать собственные, оригинальные движения. На этом этапе очень важен выбор музыкального материала с четкой метрической структурой. Преимущественно можно использовать классическую музыку, потому что классическая музыка понятнее для детей, ее легче танцевать, т. к. в ней ярко выражены эмоции, впечатления, ритм. Научившись танцевать под классическую музыку, легко танцевать под любую.

При использовании импровизации на занятии никакого предварительного прослушивания музыки и разучивания движений не предполагается. Обучающиеся должны сами находить необходимые движения под непосредственным воздействием музыки. При этом педагог должен напомнить, что движение должно не предшествовать музыке, а следовать за ней. Оно должно быть сделано, только если музыка «говорит» нам его сделать.

Не стоит подсказывать обучающимся вид движения и отмечать (на первом этапе) более успевающих детей, так как это приводит к слепому копированию. Не нужно мешать им свободно импровизировать, но педагог должен следить за тем, чтобы они не придумывали движения, не связанные с музыкой. В таких ситуациях педагог тактично направляет внимание обучающихся на

подлинный характер музыки, на поиск собственных нюансов движений и показ личностного восприятия музыки с последующей передачей в исполнении. В некоторых композициях импровизация предполагается на определенный фрагмент музыки – проигрыш, припев. Это тренирует произвольность движений и готовит к импровизации на целостные музыкальные произведения.

Затем можно перейти к несложным творческим заданиям, к которым относится инсценирование песен. Обучающиеся по тексту пытаются выразить в движении содержание песни.

Роль педагога заключается в наблюдении за проявлениями детей, необходимости поддерживать их психологически («это движение очень интересное», «это уже лучше», «попробуй добавить и расширить движение», и т.д.), помогать в подборе образных движений и оформлении целостной композиции. На этом этапе работы можно использовать следующие формы работы:

- слушание музыки и беседы о ней, словесные описания музыкальных образов, придумывание психологических программ, пластического решения содержания музыкального произведения;

- подбор стихов и других произведений, помогающих интерпретировать образ;

- показ вариантов движений педагогом, и выбор обучающимися наиболее удачных.

В каждом ребенке самой природой заложено творческое начало. Нет детей, лишенных воображения, фантазии, с высоким уровнем сценической застенчивости. Но если педагог выделяет наличие в группе застенчивых детей, с малым количеством творческих идей, то необходимо использовать упражнения по развитию навыков импровизации. Педагогическая практика доказала, что импровизация помогает педагогу развивать при изучении современной хореографии творческое начало, творческую фантазию, пластическое воображение.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА

Агирбова В.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Митус И.В., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Обращение к изучению любого направления изучения хореографического искусства всегда сопряжено с необходимостью сочетать изучение танцевальных движений и поддерживать интерес к процессу обучения. Эта необходимость особенно важна на начальном этапе изучения в классе хореографической хореографии.

Современные поколения педагогов классического танца оснащено разнообразными теоретическими знаниями, многие известные педагоги имеют свой практический опыт.

Нередко на начальном этапе при изучении классического танца педагог испытывает затруднения в работе с учениками. В какой последовательности изучать те или иные движения, сколько раз движение должно быть повторено в учебном примере, какие движения целесообразнее сочетать в одной комбинации, как построить урок в целом? Что делать для поддержания интереса к изучению классической хореографии на протяжении всего процесса обучения? Эти и многие другие вопросы встают перед начинающими педагогами.

Ответы на эти вопросы мы начинаем искать на самых первых занятиях. Чем вас заинтересовала классическая хореография? Что послужило толчком: «танцует старшая сестра», «мама привела», «увидела фрагмент балета, и сама захотела учиться», и др.

Мы мало знаем, как строили свои уроки, как добивались замечательных результатов знаменитые педагоги прошлого. История донесла до нас лишь описание методов преподавания К. Блазиса и один из уроков Ф. Тальони. Ученицы А.Я. Вагановой, конечно, хранят в памяти ее уроки, но лишь два урока полностью зафиксированы в ее книге «Основы классического танца». Уроки А.М. Мессера могут лишь частично служить ориентиром для педагогов, так как они рассчитаны не на учащихся, а на артистов балета. Записи уроков многих других выдающихся педагогов (Вазем, Легата, Тихомирова, Собещанской), к сожалению, не систематизированы и не

опубликованы и поэтому не могут быть достоянием педагогов наших дней. Единственным учебным пособием для педагогов служит уже много лет книга В.С. Костровицкой «100 уроков классического танца».

Обучение классическому танцу начинается с экзерсиса (экзерсис – комплекс всевозможных тренировочных упражнений, составляющих основу урока классического танца, способствующий развитию силы мышц, эластичности связок...). В экзерсисе разносторонне развиваются мускулатура ног, их выворотность, шаг и plie (приседание), постановка корпуса, рук и головы, координация движений. В результате систематических тренировок фигура приобретает подтянутость, вырабатывается устойчивость.

Экзерсис начинается у станка, затем – по мере усвоения движений – переносится на середину зала. За упражнениями на середине зала следует adagio и allegro. Навыки, приобретенные учащимися в экзерсисе, должны поддерживаться систематическими тренировками, основанными на строгих методических правилах. Результаты достигаются только упорными занятиями, а маленьким ученицам это сложно выдержать, поэтому я использую приемы психологической поддержки – как во время занятий, так и в беседах с родителями – до и после занятий.

Особенно благоприятно действуют на детей собственные успехи, которые укрепляют их веру в свои силы и возможности. Для достижения ситуации успеха, как наиболее эффективного стимула формирования мотивации, я продумываю структуру занятия, использую различные формы обучения (игра – путешествие, импровизированный концерт и др.), методы и приёмы подачи учебного материала.

На занятиях я использую разнообразные игры, массовые танцы с пением, **подговорки** – малый фольклорный жанр, в котором в стихотворной форме раскрывается техника исполнения танцевального движения, его название. Использование подговорок способствует усвоению танцевальных движений. Подговорки помогают детям с интересом заниматься и выполнять танцевальные движения.

У принцессы первый бал:

Нужно выучить поклон.

Мы сейчас покажем Вам

Вот такой *препарасьен!*

Шаг, приставка – голова.

Раз, два. Раз и два. (*выполняют поклон и проговаривают стихи вместе с педагогом*)

Педагог-хореограф:

- Чтобы поехать на бал каждой принцессе нужен наряд...

Вот наряд в моих руках,

Надеваю я *корсет*.

Стала спинка высока,

Живота отныне нет. (*выводят руки вперед, затем на пояс*)

Педагог-хореограф:

- Каждая принцесса должна уметь танцевать на балу. Вот и мы с вами сейчас этому научимся...

На *плие* спина прямая,

Подбородок поднимаю (*позиция ног: пятки вместе, носки врозь. Девочки выполняют «пружинку», руки на поясе*)

Глажу ножкою паркет,

Словно линию веду.

Пятка вверх, колена нет.

Называется «Тондю» (*поочередное выставление ног в сторону с вытянутым носком*)

Под короной паричок

У меня на голове.

Я высокий каблучок,

Называю «Релеве». (*встают на полупальцы*)

Вот пяточкой вперед,

А пальцами назад.
Я выворотно «Ронд»

Стараюсь показать. (выводят правую ногу вперед, затем в сторону и возвращаются в исходное положение)

Любой танец состоит из логической цепочки танцевальных движений и их элементов. Красивое исполнение танца, самовыражение каждого ребёнка в нём зависят от качества усвоения и выполнения того или иного танцевального движения в отдельности. Подговорки представляют удобный материал для решения этой задачи. Они образны, музыкальны, ритмичны. Исполнение одного танцевального этюда с подговоркой активизирует у ребёнка разные группы мышц и отрабатываются разные танцевальные движения.

Физическую нагрузку в течение урока следует распределять равномерно во всех упражнениях. «Если преподаватель находит необходимым увеличить количество повторений какого-либо движения, то следующее упражнение следует сократить, так как всякая физическая перегрузка вредна: она приводит к расслаблению мышечной системы и связок, в результате чего легко повреждаются ноги».

Последовательность экзерсиса не должна быть случайной. В зависимости от степени трудности, следует учитывать полезное и логическое сочетание движений, не соединяя их в комбинации только ради рисунка движений.

Экзерсис у станка содержит много трудных движений. Поэтому считается правильным рекомендовать ученикам возможность разогревать мышцы и связки ног до начала урока, особенно в средних классах. Для младших классов бывает достаточно обыкновенной разминки по кругу в начале урока. Это дает возможность вести работу у станка более эффективно.

В школе экзерсис у станка носит учебный характер. Движения должны так сочетаться в комбинации, чтобы можно было закрепить пройденный в предыдущих классах материал, дать возможность учащимся грамотно исполнить движения и контролировать свое исполнение. В тоже время именно у станка разучиваются новые сложные движения, которые затем составляют основу экзерсиса на середине зала.

Существуют разные точки зрения на то, с какого движения следует начинать урок классического класса. Одни (эта традиция идет от Блазиса, и А. Ваганова ее поддерживала) считают, что начинать экзерсис у станка надо с plie. Другие педагоги начинают урок с ballement tendu, так делал, в частности, известный педагог Николай Густавович Легат.

Мы предлагаем экзерсис у станка, на середине, adagio и allegro для средних классов общеобразовательной школы. Наш урок начинается с demi-plie и grand plie, они сочетаются с различными видами port de bras. Это большая по длительности комбинация. Важно включить в работу и ноги, и весь корпус. Demi – plie присуще всем танцевальным движениям, оно встречается в каждом танцевальном pas, ему нужно уделить совершенно особое внимание при исполнении экзерсиса от растянутости ахилл, разогретой стопы зависит дальнейшие движения grand-plie и прыжки, готовит стопу для дальнейшей нагрузки на нее, grand-plie растягивает и укрепляет мышцы, работающие на выворотность бедра.

Обычно port de bras даются после rond de jambe par terre, мы же даем их в первом упражнении, в частности 1-е port de bras, т.к. оно хорошо включает в работу мышцы самого корпуса. Второе и третье упражнение – battements tendus и battements tendus jetes. В этих упражнениях приобретаются постановка ног, выворотность, активно вводятся в работу все группы малых и больших мышц. Это основные движения, тренирующие и вырабатывающие силу ног.

Battements tendus jetes органически связаны с battements tendus, поэтому исполняются непосредственно за ним. Темп исполнения, по сравнению с battements tendus, не ускоряется. Музыкальный размер не изменяется, но он может ускоряться в старших классах в два раза.

Четвертое упражнение – ronds de jambe par terre. Это движение, наиболее эффективное во всем экзерсисе, выполняет функции, направленные на развитие вращательной подвижности тазобедренного сустава, от которой зависит диапазон выворотности ног.

Экзерсис на середине зала имеет такое же значение и развитие, как и экзерсис у палки. Последовательность его в основном та же. На середине зала он значительно сложнее, т.к. следует

сохранять выворотность ног и равновесие тела без палки. Правильное распределение центра тяжести подтянутого корпуса на двух или на одной ноге, равные бедра и, в особенности, подтянутое и выворотное бедро работающей ноги – основные условия для овладения устойчивостью.

Работая перед зеркалом, не следует сосредотачивать внимание на какой-либо отдельной части тела, - необходимо охватывать взглядом всю фигуру, следуя за правильностью формы и положения ног. Но кроме зрительного восприятия должно быть и ощущение всего тела, его собранности и подтянутости.

Выводы. На начальном этапе обучения молодым педагогам необходимо формировать интерес у детей. И методически правильное построение урока с активным применением приемов формирования интереса к изучению классического танца позволяет решать как вопросы освоения обязательных движений классического танца, так и поддержания интереса к его изучению.

При изучении ритмики возможно применять прием сравнения движений с явлениями природы, миром животных, но при изучении классической хореографии такие приемы не применяются.

Опираясь на практический опыт, мы сделали вывод, что при изучении классической хореографии необходимо использовать приемы формирования интереса, активизации интереса к занятиям.

1. На занятиях постоянно звучат мотивационные призывы: «у вас будет красивая фигура», «у вас будет красивая, элегантная походка», «на вас все будут смотреть».

2. Активно используется наглядность – показ движений учителем как у станка, так и в середине зала. Также очень заинтересовывает учениц видеонаглядность: это просмотр небольших фрагментов из классических балетов с изучаемыми элементами, и видео занятий студентов хореографического отделения колледжа культуры и искусств.

3. Эффективен прием состязательности. В конце занятия проводится конкурсное исполнение упражнений у станка, *demi-plie*, и по предложению учителя ученицы придумывают свои комбинации из изученных элементов и добавляют элементы по желанию. Возможно, что движения не подходят к комбинации, но важно поддержать идею, желание учениц придумывать.

4. Для того, чтобы поддержать, мотивировать стеснительных учениц, я предлагаю исполнить упражнения вместе со мной; также говорю: «Ты – будущая балерина!», «Так держать!»

5. Очень повышает интерес учениц к занятиям концертные сценические выступления – перед родителями (в конце четверти), на семинаре – перед преподавателями хореографии республики;

6. выступление младших учениц перед старшеклассницами и подготовка совместных танцев.

7. возможность импровизировать и правильно составлять комбинации из выученных элементов.

8. Особо необходимо отметить использование в содержании занятий **подговорок**. Применение подговорок в непринужденной, игровой форме способствует лучшему усвоению и запоминанию материала. Работать с ними удобно в любых условиях: в самостоятельной музыкальной деятельности, в часы досуга, на утренней гимнастике, в развлечениях, на музыкальных занятиях.

Заниматься с детьми можно индивидуально, подгруппами и всей группой. Материал удобно использовать на всех этапах работы:

- знакомство с танцевальными движениями;
- разучивание, отработка, повторение и закрепление танцевальных движений;
- художественная, творческая деятельность самих детей.

В процессе работы следует обращать внимание на четкость, выразительность, эмоциональность произношения текста, что в свою очередь влияет на характер, качество выполнения движения. Следует следить за метрической стороной произношения текста, так как это определяет темп выполнения движения.

Благодаря глубокому изучению изданий по методике преподавания классического танца и психологии младших школьников я разрабатываю различные приемы формирования интереса к классической хореографии. Практика и опыт показывают эффективность одних приемов, необходимость варьирования других. Главное – ученикам интересно изучать классические танцы.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКИХ ТАНЦЕВ В РОССИЙСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ АНСАМБЛЯХ

Малюченко Г.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Митус И.В., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Как известно, двигательные навыки человека формируются и развиваются с первых дней его жизни. Вначале ребёнок учится ходить, затем бегать, прыгать и т. д. Любое движение представляет собой рефлекс и на овладение любым танцевальным движением требуется время. Таким образом, танцевально-двигательный навык вырабатывается не сразу, а постепенно и процесс усвоения материала предполагает поэтапное изучение. Изучение танцев любого этноса объединяют в себе задачи воспитания образно-пластического творчества и развития хореографических навыков и умений.

У каждого народа есть свои неповторимые традиции. Путешественники, приезжающие в Китай, нередко любят красочными местными обычаями, национальной одеждой в неповторимом стиле, самобытными праздниками, необычной кулинарией, сочетающей сладкое и острое... Особое место в восточной культуре занимает китайский танец.

Китайцы бережно относятся к своей национальной культуре: они почитают традиции предков и не стремятся заимствовать обычаи других народов. С древних времен до наших дней практически в неизменном виде дошли традиции приветствия, свадебные обряды, отношения в семье, церемония чаепития, иероглифы, специфическое звучание музыкальных инструментов, народный китайский танец.

На территории Китая проживает множество этнических групп, каждая из которых имеет свои культурные традиции. Это относится и к танцевальному искусству.

Поклонение божествам, страх и злость, радость и счастье древних людей – все это до сих пор мы можем увидеть в китайских танцах, история которых насчитывает более пяти тысяч лет. В своих первых танцах люди описывали путь звёзд и воплощали идею устройства Неба и Поднебесной. В древнем Китае крестьяне предпочитали исполнять групповые танцы. Впоследствии некоторые из них стали танцевать для других, сделав танец своим ремеслом.

Традиционный китайский танец настолько обширен и многообразен, что способен передать многотысячную захватывающую историю китайского народа, историю, полную трагедий и драм, великолепия и надежд.

Идея познакомить своих воспитанников именно с китайским танцем пришла не сразу. В маленьком городе Усть-Лабинск трудятся и развиваются шесть Образцовых ансамблей, из них – четыре народных. И для того, чтобы привлечь, заинтересовать детей, возникла необходимость разнообразить репертуар. В результате было выбрано направление педагогической деятельности – знакомство детей с совершенно другой культурой, другими красками в костюмах, с другими традициями и совершенно необычными для славян атрибутами в хореографической постановке. Именно в погружении в атмосферу далекой природы, мир иных символов, требующих новых движений, пластики, темпа состоит особенность педагогической деятельности руководителя хореографического коллектива.

На занятиях знакомство с идеей и сюжетами китайских танцев также включает и изучение смысла использования непривычных атрибутов. В китайском танце различные яркие атрибуты – веера различных форм, зонтики, полотна ткани, фонари, цветы, бамбуковые палочки, длинные рукава и множество других – это тайные смыслы, связь с природой, установление взаимоотношений, и пр.

Педагог подчеркивает, что движения в танцевальных китайских композициях совершенно отличаются от русских народных танцев. Они включают в себя специфические движения рук и па. Например, следующие:

- «ху де хуа» – бабочка на цветке – это вытянутые вперед руки перед собой, при этом делая вращательные движения запястьем;

- «*жао*» (вращение, качание лодки)» работа рук с веером – вращение кистей так, чтобы веер как бы сам по себе открывался;
- «*нянь бу*» (расцветает сад) – «мягкий шаг» – изящный шаг для смены рисунка в композиции, при выполнении этого шага танцор делает плавный переход с пятки на носок;
- «*сяо вай*» (марширующие военные) – это небольшие, даже маленькие четкие шаги, во время которых необходимо раскачивать бедра из стороны в сторону;
- «*туань шань*» (распускающийся цветок) – плавное круговое движения кистями рук;
- «*коу шань*» (цветок Юга, восход солнца) – поднятие рук с веерами, раскрытие веерами полного круга перед собой;
- «*сяо-ян*» (лев чешется) – энергичный танец, битва Сяо Ян (Небесный Владыка) против Императора битвы (Небесный Владыка);
- «*гун-си-сю*» (лев, играющий с мячом) – базовые движения танца применяются в большинстве китайских боевых искусств.

Еще очень важный момент в китайском танце – это движение глаз и дыхание. Дыхание в танцах является одним из самых важных элементов. Очень важно поддерживать контакт глазами со зрителем. Глаза то застывают на месте, то постоянно двигаются. Например: исходное положение подбородок опущен к плечу, на «раз» – вдох и поворот головы на зрителя, на счет «два», «три» – глаза медленно начинают поднимать взгляд вверх, полный открытый взгляд – на счет «четыре». Работа над техникой и манерой исполнения танцевальных элементов требует от учеников длительного процесса обучения, воспитывает внутренне спокойствие, настраивает на философское мировосприятие.

Обучение китайскому танцу в ансамбле «Фантазия» города Усть-Лабинска строится посредством наглядного показа педагогом разнообразных движений, в дальнейшем переводя показ в процесс совместного исполнения движений. И в заключение детям предлагается исполнять их самостоятельно. Умение детей самостоятельно выполнять хореографические этюды является показателем результата обучения.

Работа строится на основе развития пластических возможностей детей, расширения их двигательного-пластического опыта. Активно развиваются у детей творческие возможности, раскрывая их индивидуальность. Приобретая знания и навыки в области танца, дети начинают понимать, что каждый китайский танец имеет своё содержание, воплощающий характер и образ путем смены разнообразных рисунков, применения атрибутов. Важная составляющая – яркие костюмы, завораживающая музыка.

Педагог в процессе изучения движений китайских танцев применяет практический показ и словесные объяснения. Однако излишнее и подробное словесное объяснение может привести к потере внимания, вызовет скуку. В то же время нецелесообразно ограничиваться только практическими показами, так как в этом случае дети воспринимают материал подражательно и неосознанно, не связывают смысла и содержания движений.

Безусловно, обращение к изучению танцевальных элементов китайской народной хореографии в небольшом российском городе вызывает определенные сложности, например, при работе с атрибутами: работа с веером требует напряжения вывернутой кисти, постоянного движения, что приводит к появлению мозоли. Фонарики на начальном этапе часто выпадают из рук, что преодолевается со временем развитием контроля пальцев. В китайских танцах очень непривычный, неудобный шаг – с пятки на носок, с наклоном корпуса 45% вперед, что приводит к переносу центра тяжести тела диагонально. Для освоения такой позиции, для сохранения прямой спины придумываем различные игровые упражнения.

Процесс изучения китайских танцев укладывается в традиционную схему, но требует особо уделять внимание рассказу об этнических символах.

1 этап: ознакомление детей с идеей, смыслом танца, значением каждого движения, его ролью в танцевальной композиции.

Цель: заинтересовать детей, раскрыть содержание танца.

Методы: наглядный, словесный.

2 этап: Разучивание отдельных танцевальных движений, определение их связи с миром восточной природы; танцевальных этюдов.

Методы: наглядный, словесный, практический.

Приёмы: объяснение движений, показ элементов, характеристика приёмов исполнения.

3 этап: выразительное исполнение выученной танцевальной композиции, её закрепление; максимальный контроль соответствия темпа и пластичности исполнения движений музыкальному сопровождению.

Танец китайского народа существенно отличается от родного русского танца, и для того, чтобы увидеть результат – необходимо много репетировать. Во многом изучению китайского танца помогает предварительная демонстрация наглядного материала:

- рассказ о жизни, быта народа;
- просмотр танцевальных композиций Китая;
- знакомство с костюмом, атрибутами, макияжем;
- знакомство с манерой исполнения;
- постоянный анализ соответствия каждого движения идее, образу, символу и смыслу танца.

И соответственно работа и упорный труд, через упорные тренировки ребенок учится добиваться целей.

Репетиция является основным звеном всей учебной, организационно-методической, воспитательной и образовательной работы с коллективом. По репетиции можно судить об уровне его творческой деятельности, общей эстетической направленности и характере исполнительских принципов.

Репетиция представляет сложный художественно-педагогический процесс, в основе которого лежит коллективная творческая деятельность, предполагающая определённый уровень подготовки участников. Особые сложности начинаются во время репетиции в этнических костюмах, что требует от учеников дополнительного мышечно-пространственного контроля.

Сценический показ, концертное выступление – ответственный момент в жизни хореографического коллектива. Публичное представление творческого продукта является качественным показателем всей организационной, учебно-творческой, воспитательной работы художественного руководителя и самих участников коллектива. Показ китайских танцев уже вызывает неподдельный интерес зрителей, но требуется корректная подготовка к восприятию, краткое введение в мир восточного танца и музыки. Наш педагогический опыт показывает, что наиболее удачной формой являются поэтические строки – четыре или восемь строк.

После концерта мы проводим совместный анализ выступления по нескольким параметрам: воплощение идеи танца, точность эмоционально-пластического исполнения, ансамблевость, работа с атрибутами.

Поэтапная педагогическая деятельность по изучению китайских танцев в российских хореографических ансамблях позволяет не только освоить восточную танцевальную пластику, но и способствует эстетическому развитию исполнителей, позволяя достичь новых художественно-исполнительских результатов.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ В ДХШ И ДШИ

*Гавренкова Я.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – А. Г. Хабаху, к.п.н., доцент.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Иллюстрация чаще всего является первым художественным произведением, которое входит в жизнь детей. Она играет особую роль в художественно-эстетическом воспитании и, как наиболее доступный вид изобразительного искусства, готовит ребенка к знакомству с другими видами искусства. Когда дети рассматривают иллюстрации, они приходят в восторг от гармонии между литературными и художественными образами, что дает им простор для собственного творчества и воображения. Обладая столь сильной способностью воздействовать на детей, иллюстрация, в том числе как процесс творческой деятельности, не могла не заинтересовать ученых, педагогов и художников.

Важность иллюстрации затрагивается в научных исследованиях, проведенных педагогом В. А. Езикеевой [1] и доктором наук Т.А. Репиной [5], указывающих на то, что художественные иллюстрации могут влиять на понимание текста детьми. Иллюстрация наиболее точно передает основные моменты содержания текста, помогая следить за событиями, что, в свою очередь, увеличивает эффективность восприятия и осмысления. Также в ряде исследований были рассмотрены отдельные проблемы художественного иллюстрирования: восприятие иллюстраций школьниками (Л. И. Олефиренко) [4], о художественной ценности иллюстраций (Е. Н. Колокольцев) [2]. Эффективность обучения учащихся ДХШ и ДШИ искусству иллюстрации – это педагогическая проблема, изучением которой занимались Е.В. Шорохов [8], В.С. Кузин [3], Н.М. Сокольникова [7], Е.Е. Рожкова [6].

Иллюстрирование способствует возрождению традиций народа, прививает любовь к литературным произведениям и является тем механизмом, который служит для осуществления межпредметных связей (литература, история), благодаря чему появляется возможность лучше представить историческую эпоху или замысел литературного произведения. Литературоведом и педагогом Е.Н. Колокольцевым [2] был подробно рассмотрен синтез литературного и художественного произведения - использование иллюстраций при изучении литературы, биографии писателя, для анализа текстов.

Актуальность исследования заключается в том, что процесс работы над иллюстрацией на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ является эффективным средством развития художественно-творческой деятельности учащихся, которое дает возможности формирования их образного мышления и воображения. Вместе с тем происходит эстетическое и нравственное воспитание учащихся. Анализ научных трудов по иллюстрированию и изучение опыта практической работы позволил выявить противоречие между необходимостью целенаправленной и эффективной организации работы над иллюстрацией по композиции с тем, что в существующей методической литературе недостаточно представлены методики обучения учащихся иллюстрированию на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ. Указанное противоречие позволило сформулировать проблему исследования, которая заключается в разработке методики по выполнению иллюстрации на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ.

Исходя из вышесказанного, целью исследовательской работы является теоретическое обоснование и разработка методики по выполнению иллюстрации на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: изучить педагогическую и методическую литературу по данной проблеме; изучить и проанализировать композиционную работу по иллюстрированию программ ДХШ и ДШИ г. Майкопа.

Объектом исследования является методика преподавания в детской художественной школе. Предмет исследования – содержание и этапы работы над иллюстрацией на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ.

В ходе исследования были рассмотрены дополнительные предпрофессиональные образовательные программы в области изобразительного искусства ДХШ г. Майкопа «Живопись», разработанные Бредихиной И.В., а также по таким учебным предметам, как «Композиция станковая», «Композиция декоративная» и «Композиция графическая». Анализ программ позволил сделать вывод о том, что они направлены на постепенное ознакомление учащихся с иллюстрацией, на развитие умений вести последовательную работу от эскизов до законченного варианта и на создание иллюстраций, которые отражают творческую индивидуальность учеников.

Если целью иллюстрации является помощь в понимании литературного произведения, переживание эмоций автора, то цель иллюстрирования – это передача своего отношения и понимания произведения при помощи изобразительных средств. Для воплощения этой цели требуется выполнить определенные этапы работы.

1. Этап отбора и изучения иллюстрируемого произведения.

Приступая к работе над иллюстрацией, учащимся мало знать лишь содержание книги, хотя это непереносимое условие. Преподавателю важно рассказать, что такое иллюстрация, и как она связана со своим литературным источником, какая требуется подготовительная исследовательская работа. На этом этапе происходит знакомство с литературным произведением (вдумчивое чтение текста, установление главной мысли, идеи), персонажами; отбор наиболее характерных сюжетов иллюстрируемого произведения, подходящих для визуализации; сбор материала, характеризующего историческую эпоху, персонажей (информация об эпохе, укладе жизни героев, наглядный материал в виде изображений одежды, интерьера и др.).

2. Этап выполнения поисковых набросков и эскизов.

На этом этапе происходит разработка эскизов поисков персонажей, фонов и реализация выбранных сюжетов в композиционных поисках. Начинается самостоятельная работа учащихся над иллюстрацией, появляются первые поисковые наброски. Наиболее важным, и в то же время сложным этапом в процессе иллюстрирования является компоновка объектов, составляющих основу сюжетного решения. Работая над этим, следует учитывать каким материалом и на каком формате будет выполнена иллюстрация. Педагог на этом этапе ведет фронтальную работу над общими ошибками со всем классом, а также помогает индивидуально тем детям, которые в этом нуждаются.

3. Этап выбора художественных материалов и техники исполнения.

Если сюжетная композиция выполнена по правилам, учащиеся готовятся к работе с цветом и выбирают, каким материалом они будут работать.

4. Этап выполнения окончательного варианта иллюстрации.

На завершающем этапе у учащегося уже складывается определенный творческий замысел и представление, в какой технике будет выполнена иллюстрация. Итоговая работа должна не только соответствовать духу произведения, но и отражать творческую индивидуальность учащегося.

В заключение можно сказать, что иллюстрация, как особый вид изобразительного искусства, оказывает значительное влияние на формирование чувственного восприятия мира. Работа над иллюстрацией на занятиях по композиции дает возможность образно и ассоциативно мыслить, поскольку происходит более близкое знакомство с содержанием текста, что способствует успешной визуализации сюжетов. В силу этого важно уделять особое внимание методике работы над иллюстрацией на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ, совершенствуя ее и находя новые интересные и привлекательные решения.

Список литературы:

1. Езикеева, В. А. Ознакомление детей дошкольного возраста с иллюстрацией в книге. Наглядность и слово в художественном воспитании дошкольников (Методы художественного воспитания): Труды института художественного воспитания / В. А. Езикеева. Отв. ред. Н. П. Сакулина. – Москва: Изв. АПН РСФСР. - 1955. - Вып. 69. – С. 205-232.

2. Колокольцев, Е. Н. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / [Е.Н. Колокольцев, А. В. Дановский, М. А. Дмитриева и др.]; Под ред. Е.Н. Колокольцева. – Москва: Просвещение, 1990.

3. Кузин, В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах: Учеб. пособие для пед. училищ по спец. № 2001 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. школы» / В. С. Кузин – Москва : Просвещение, 1984. – 319 с., ил.

4. Олефиренко, Л.И. Воспитание эстетических оценок у младших школьников средствами искусства книжной графики: Дис. канд. пед. наук / Л.И. Олефиренко. – Киев, 1971. – 134 с.

5. Репина, Т. А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста / Т. А. Репина // Вопросы психологии / Ред. Б.М. Теплов, М.В. Соколов. – 1959. – №1 январь-февраль 1959. – С. 127-141.

6. Рожкова Е. Е., Херсонская Е.Л. Рисование: V класс / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. – Москва: Просвещение, 1964. – 227 с.

7. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе, Учеб. пособие для студ. пед. вузов. / Н.М. Сокольникова. – Москва: Академия, 1999. – 368 с.

8. Шорохов, Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. Пособие для учителей / Е. В. Шорохов. – Москва: Просвещение, 1977. – 112 с.: ил.

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ДШИ И ДХШ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ В ТРАДИЦИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ АДЫГЕЕ

*Пиштыкова (Кучмезова) З.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – А. Г. Хабаху, к.п.н., доцент.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В современном мире происходит множество сдвигов, которые захватывают все сферы нашей жизни. Они требуют слаженности в работе, учебе, быту, а также хорошего взаимодействия разных культур единой страны, для того чтобы повысить уровень эффективности каждого человека в системе развития города, республики, государства. В поликультурной стране предстоит всегда искать и поддерживать оптимальную связь национальной принадлежности с фундаментальными общероссийскими ценностями.

Современная действительность ставит перед образованием сложную задачу воспитания молодежи в духе мира и уважения всех народов, формирования у подрастающего поколения умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, вероисповеданий, социальных групп, понимать и ценить своеобразие культур других народов. Поэтому проблема подготовки будущих специалистов к работе в поликультурной среде является весьма актуальной и занимает одно из приоритетных положений среди проблем современного образования [1, с. 5].

О проблемах взаимодействия культур в многонациональных государствах написал многими учеными. Проблему соотношений национальных и заимствованных ценностей исследовал основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский. Широко известна его концепция о взаимосвязи между заимствованиями из других культур и самосознанием народа. В основе национального образования должно лежать уважительное отношение к другим культурам, их постижение, уважение к своей стране, а также к религиозной культуре всех народов, изучение языка и истории национальностей большой страны. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже, но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут ещё больше» [2. с. 23].

Сказанное актуально для педагогических вузов в подготовке будущих учителей, развитие у них личностных качеств, которые вбирают в себя технологии, направленные органично формировать диалогическую культуру у самого учителя и его будущих учеников. В результате должны быть сформированы навыки практического применения этих занятий в учебно-воспитательной работе.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и практическое подтверждение методических условий на занятиях по изобразительному искусству в ДХШ и ДШИ, способствующих диалогу культур в многонациональной республике.

Исходя из поставленной цели были поставлены задачи:

- изучить важнейшие источники и научные труды по теме воспитания и образования посредством изобразительного искусства;

- исследовать опыт педагогов в данной области в регионах России и в Республике Адыгея;
- теоретически обосновать методические условия для формирования диалога культур в ДХШ и ДШИ;

- разработать модель реализации методических условий, способных привести к эффективности взаимодействия культур;

- экспериментально проверить методические условия для формирования диалога культур на занятиях изобразительным искусством в ДХШ и ДШИ.

Объектом исследования является процесс формирования диалога культур на занятиях изобразительным искусством в ДХШ и ДШИ Республики Адыгея.

Предметом исследования является совокупность методических условий для формирования диалога культур в процессе обучения изобразительному искусству.

Для определения необходимых методических условий для диалога культур на занятиях изобразительным искусством стояла задача проанализировать существующие меры, осуществляемые художественными школами на территории Республики Адыгея. По итогам анализа были выдвинуты такие методические условия:

1. Содержательные, в основу которого входит учет уровня подготовленности к усвоению предложенной информации у детей, их рациональный подбор. Проведение различных практических занятий, которые позволят ученикам самостоятельно приобретать знания.

2. Психологические условия, которые включают в себя наличие или отсутствие монотонности в работе, корректирование темпа работы с учениками, их содержательность, сплочение класса путем стимулирования.

3. Процессульные методические условия, заключаются в применении различных организационных форм обучения, обеспечение возможности перехода обучения на более высокий уровень, проведении мастер-классов, уроков-бесед, с приглашением художников из разных республик, представляющих разные культуры.

4. Материально-технические условия, заключающиеся в использовании информационных, учебно-технических и технических средств. В данное время, когда есть возможность связи, находясь далеко от объекта, следует пользоваться этими условиями во благо воспитания и обучения детей. Одна из форм – практиковать выходы на онлайн встречи с художниками из разных национальных республик.

Таким образом, были выдвинуты и проанализированы методические условия, которые способствуют диалогу культур, расширению кругозора у детей, обучающихся в ДХШ и ДШИ в многонациональной республике. Целесообразно дальнейшее изучение представленной проблемы, и нахождение возможностей введения результатов исследования в систему образования и воспитания в художественных школах.

Список литературы:

1. Новолодская, С. Л. История и современность поликультурного образования: монография/ С. Л. Новолодская. – Чита: ЗИП СибУПК, 2015. – 122 с.

2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва: Искусство, 1986. – 445 с.

ТЕМА ПАТРИОТИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ НАРОДНОГО ХУДОЖНИКА РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ АБДУЛАХА МАХМУДОВИЧА БЕРСИРОВА

Девятко В.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Е.В. Абакумова, к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Особой непреходящей ценностью, присущей всем сферам жизни общества и государства, является уникальная черта всестороннего развития личности – патриотизм. Патриотическое чувство

- важнейшее духовное достояние личности, характеризующее высший уровень ее развития и мотивирующей к активно-деятельной самореализации на благо Родины.

А. Н. Соколова в статье «Мир глазами черкесских художников», раскрывая тему Родины и патриотизма в творчестве художников-черкесов, утверждает, что «родовые связи, опора на свой родовой корень, наличие строго исполняемых табу, вера в священные деревья, рощи, леса, колодцы, родники и прочее - отсюда происходит определенная идеализация прошлого, которое кажется более гармоничным, целостным, рациональным и упорядоченным по сравнению с современной жизнью. Именно поэтому прошлое постоянно интересует художников-черкесов как некий идеал, который если и невозможно вернуть, но на него надо ориентироваться» [3].

Обращение к народным истокам способствует более глубокому осмыслению национальной специфики и возвращают у подрастающих поколений чувство любви к Родине и дух патриотизма. Е.В. Абакумова утверждает, что «история родного края, подвиги героев Отечества должны стать основой патриотического воспитания. Все это призвано сохранить преемственность поколений» [1].

Каждый человек осознает свою идентичность в контексте со своей Родиной, как части социокультурного пространства. Национальные особенности восприятия мира находят яркое отражение в культуре этносов - у каждого народа есть своя собственная культура, созданная в определённых исторических условиях и обогащаемая новым поколением творцов.

В статье «Тема Родины в творчестве художников Адыгеи» Е. В. Абакумова и Т. С. Позднякова полагают, что «В художественном творчестве Северного Кавказа отражается многообразие культур и национальные особенности народов, населяющих этот регион. Человечность, почтительность, мудрость, мужество, честь – эти принципы адыгства нашли отражение в творчестве художников Адыгеи» [1].

Один из ярких представителей художественной культуры Адыгеи является А.М. Берсиров – «творчество этого выдающегося представителя адыгского искусства тесно соприкасается с народным фольклором, оно буквально пронизано сюжетами из адыгской истории и мотивами культурного наследия адыгов» [4].

Искусствовед и художник Н. Г. Ловпаче пишет об А. М. Берсирове так: «...самое решающее качество этого художника, выделяющее его из всей когорты графиков, живописцев и скульпторов Адыгеи и даже всего адыгского мира, это глубокий историзм, составляющий методологическую и сюжетно-тематическую базу творчества. Абдулах с безграничным терпением скрупулезно вырисовывает и с любовью шлифует мельчайшие этнографические детали адыгского быта, с фотографически-документальной точностью и с одинаковой уважительностью выписывает и элементы ландшафта, и костюмы, и фигуры, и лица людей» [2].

А. М. Берсиров – талантливый художник, работающий в жанрах живописи, графики, скульптуры и монументальной живописи. Он – народный художник Республики Адыгея, признанный мастер своего дела и уважаемый член общества в своей родной земле.

Тема патриотизма является одной из важнейших тем в творчестве А.М. Берсирова. В его работах отражается любовь к родной земле, культуре и истории своего народа. Он знакомит зрителя с красотой и богатством природы, наследием предков и традициями народа.

Одной из наиболее известных работ А. М. Берсирова на тему патриотизма является картина «Родина моя, Адыгея». На ней изображен пейзаж родной земли и адыгские национальные символы – герб, флаг, головной убор – чоко. Деревья, горы и реки – все, что создает уникальный облик этого региона, изображены яркими красками и точными линиями. Картина наполнена эмоциями гордости и любви к своей родине, что отражает непоколебимую веру художника в красоту и величие своей земли.

Другая серия «Адыгэ календарь» («Адыгский календарь»), куда вошло 12 графических листов, посвящена культуре и быту адыгов – народа, проживающего на территории республики. Они позволяют зрителю окунуться в историю древнего народа, узнать о его обычаях и традициях, о том, как они жили и трудились.

Серия «Адыгэ календарь», выполненных цветной гуашью на бумаге, отражает в себе адыгские представления о календаре и связанным с ним сельскохозяйственном цикле, а также земледельческо-животноводческом образом жизни адыгского народа, любящего созидательный

труд, землю и ее дары. На нескольких работах этой серии изображены языческие божества, которые, согласно адыгской мифологии, олицетворяли как раз могущество и щедрость природы и являлись покровителями отдельных отраслей сельского хозяйства. На основе этих работ были выпущены знаменитые печатные адыгские календари.

В работах А. М. Берсирова «Красота моей земли» и «Славные бои наших предков», художник изображает сцены из истории адыгского народа, демонстрируя героизм и мужество во время боев и военных конфликтов. Он также изображает пейзажи, связанные с местными традициями и обычаями, такими как национальный танец «Лезгинка».

Еще один важный элемент патриотической тематики в творчестве А.М. Берсирова – это изображение общенациональных символов и героев. На его картинах можно увидеть герб и флаг России, героев Отечественной войны, знаменитых российских поэтов и деятелей культуры.

Особое место в творчестве художника занимают портреты известных личностей и памятные монументы, созданные им в честь национальных героев и важных исторических событий. Вход в новое тысячелетие, отмеченный в Республике Адыгея постройкой победной аркой, является еще одним примером творческой работы А. М. Берсирова на благо своей Родины.

А. М. Берсиров с особым трепетом относится к трагической истории своего народа. Так художником была задумана серия картин-миниатюр «Песнь аулов» для того, чтобы вернуть адыгам некогда популярную, но незаслуженно забытую народную песню, написанную вскоре после окончания Кавказской войны.

Автор песни обошёл все оставшиеся на Западном Кавказе адыгские аулы и о каждом из них написал короткие, но ёмкие, наполненные болью и горечью строки. Безвестный адыгский философ вложил в них трагедию каждого адыгского селения, которая состояла в крушении морально-этических ценностей, всегда бывших стержнем древней культуры этноса. Написав эту песню, её создатель предложил адыгам взглянуть на себя со стороны и задуматься о своём будущем. Народ понял и принял её [4].

Но в годы советской власти почти о каждом адыгском ауле были написаны мажорные песни, посвящённые прекрасной новой жизни и светлому завтрашнему дню адыгов. Их благостный тон располагал к самоутраченности, и постепенно горькая «Песнь аулов» была забыта. Однако проблемы, вскрытые её автором, за эти годы не только не исчезли, но и усугубились. Поэтому А.М. Берсиров задумал дать этой песне второе рождение, но уже средствами изобразительного искусства, чтобы наглядно донести до своих соотечественников-современников содержание этого глубочайшего памятника адыгского фольклора. Работа над серией велась на протяжении 8 лет. Она состоит из 42 картин-миниатюр, иллюстрирующих содержание одного куплета «Песни аулов» [4].

Сюжет каждой из них наполнен глубоким философским смыслом, тревогой за судьбу своего народа и надеждой на его духовно-нравственное возрождение, которому сам художник служит своим искусством. Опорой в этом ему стало знание фольклорной традиции адыгов, которая на протяжении тысячелетий аккумулировала и транслировала важнейшие духовно-нравственные ценности и была главным ориентиром в деле воспитания новых поколений [4].

Н. Г. Ловпаче пишет об этой серии следующее: «автор в колористически ярком, в динамически активном и по-романтически контрастном стиле с любовью и юмором изображает аульчан и создает меткие саркастические образы всех известных «адыгэкъуаджэ», следуя беспощадным народно-поэтическим характеристикам. Несмотря на то, что художник пользуется средствами европейского изобразительного искусства, школу которого он прошел в Российской художественной академии, в этой серии достигнут уровень метафоричности древнекавказского символизма. Смелые контрастные сдвиги сопоставления реального и фантастического в итоге формируют сюрреалистический строй этой серии, несомненно, наиболее соответствующий замыслу» [2].

Еще одна сюжетная составляющая работ А. М. Берсирова – реакция на уже постсоветские войны на Северном Кавказе, отражением чего стала работа «Разрушенный город – Мираж». Кроме того, художник обращается и к теме Великой Отечественной войны, написав композицию «Возмездие».

А. М. Берсиров посвятил много работ теме патриотизма и национальной идентичности. В его работах прослеживается сильное влияние культуры адыгов и любовь к своей Родине, ее культуре, традициям и истории. Творчество А.М. Берсирова важно не только для Республики Адыгея, но и для всей России. Оно помогает сохранить и укрепить культурную и историческую связь между народами и подчеркивает богатство культурного наследия народов Кавказа. Его работы – это непререкаемый элемент национального достояния и гордости.

Список литературы:

1. Абакумова, Е. В. Тема родины в творчестве художников Адыгеи [Электронный ресурс]/ Е. В. Абакумова, Т.С. Позднякова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Искусствоведение. - 2018. -№2 (217). – Режим доступа: <http://vestnik.adygnet.ru/files/2018.2/5411/247-252.pdf>
2. Ловпаче, Н. Г. Берсей – Мастер Адыгской Графики [Электронный ресурс]/ Н. Г. Ловпаче // А-ХЭКУ, 25 ноября 2005. – Режим доступа: <https://aheku.net/articles/russian/kultura/74>
3. Соколова, А. Н. Мир глазами черкесских художников [Электронный ресурс]: электронное научное издание (сборник статей)/ Сост. и гл. ред. А.Н. Соколова. – Майкоп: ЭЛИТ, 2020. – Режим доступа: <https://201824.selcdn.ru/elit-134/pdf/9785604474594.pdf>
4. Фольклорно-мифологические сюжеты в творчестве Абдулаха Берсирова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.adygi.ru/index.php?newsid=6975>

КОНЦЕПЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Джанчатова Д.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Евтых С.Ш., к.п.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Человеческий опыт отражается в категориях, понятиях и образах, и это является важным средством формирования сознания. Однако мышление позволяет человеку преодолеть ограничения сенсорного опыта и получить новые знания, которые невозможно получить исключительно на основе опыта. Художники особенно нуждаются в развитом творческом мышлении, поскольку степень развития художественно-образного мышления и воображения является одним из ключевых критериев оценки качества их работы [1]. Более того, развитие художественно-образного мышления и воображения является необходимым элементом профессиональной подготовки в данной области.

Мышление – это ключевой стратегический инструмент сознания, который даёт возможность человеку понимать и создавать знания, образы и воспоминания. Оно проявляется во время решения практических задач. Несмотря на то, что мышление позволяет логически мыслить, в его процессе присутствуют и другие, не всегда логичные элементы.

Художественный образ – это универсальная категория в художественном творчестве, которая позволяет интерпретировать и управлять миром с идеальной точки зрения, создавая эстетически привлекательные объекты. В теории искусства фундаментальным понятием является образ, который определяется как создание и восприятие специфической формы, отражающей окружающую действительность. Любое явление, творчески воплощенное в произведении искусства, также может рассматриваться как художественный образ. Понятие «образ» обладает двойственностью: образ как ментальная модель реальности и образ как восприятие и воплощение в материальной форме. Для разрешения этой двойственности в теории искусства вводятся дополнительные понятия, такие как прототип, образ, образное представление и образное мышление в художественных формах [2].

Семантическое развитие термина «художественно-образное мышление» в контексте формирования концепции художественного образа. Эволюция художественного образного мышления как понятия проходит путь от античной философии к эстетической концепции Гегеля и к современным концепциям. В работах ученых показаны психологические особенности данного

типа мышления, формирование которого является одним из основных приоритетов художественного образования на всех уровнях. Идеальный прообраз всего сущего существует в мыслях, и он может быть выражен.

Мышление, как способность сознания, проявляется в процессе решения практических и теоретических задач. Различные виды мышления классифицируются в зависимости от характера проблемы и способа ее решения. Однако понятие «мышление» включает в себя не только навыки логического рассуждения, но и нелогичные элементы. Это объясняется тем, что биологической основой мышления является мозг, который достиг определенной стадии развития в период становления материальной и духовной культуры человека. Человеческий опыт, выраженный через категории, понятия и образы, является важной средой, в которой формируется сознание. Мышление позволяет нам выходить за рамки чувственного опыта и получать новые знания, которые недоступны эмпирическим путем.

Философия и эстетическая мысль всегда интересовались этим вопросом, начиная с древних времен. Древние мыслители считали, что человеческое сознание способно генерировать, анализировать и реализовывать различные образы в творческом процессе. По мнению Платона, красота может развиваться от материального к духовному. Платон признает существование способности человеческого сознания выявлять определенные сущности узнаваемых предметов и явлений, а также агрегировать эти сущности и реализовывать их в другой, более полной форме. Человеческий ум находит красоту в отдельных предметах, и с пониманием этой красоты приходит осознание красоты в целом. В итоге, человек достигает понимания идеала высшего совершенства. Художник, благодаря своей способности, может избавить предметы от материальных факторов и увидеть их красоту в чистом виде. Платон подчеркивает, что человеческий разум может выделить сущность узнаваемого объекта и передать ее в другой, более полный образ. Сократ в данном вопросе, касающемся художественно-образного мышления, отмечал, что в процессе творчества у художника возникает определенный образ в голове. Для того чтобы воплотить этот образ, художник анализирует и синтезирует несколько элементов и выбирает из окружающей действительности необходимые компоненты для реализации идеи.

Аристотель, основатель теории искусства и эстетической мысли, говорит о способности творческого сознания воспроизводить определенные художественные образы, возникающие в процессе подражания и созерцания окружающей среды художником в его творческой деятельности. Для воплощения художественного образа в жизнь художник анализирует и синтезирует множество элементов, отбирая необходимые компоненты из окружающей действительности. Однако Аристотель не столько призывает к подражанию, сколько указывает на возможность того, что художественные образы могут иметь вымышленные или искаженные аспекты. Кроме того, термин «подражание» имеет и другое значение, которое заключается в том, что зритель, анализируя произведение искусства, пытается войти в образ человека и ощутить его эмоции. Этот подход подчеркивает, что на процесс создания художественного образа влияют как внешние факторы, так и особенности характера, мышления и восприятия художника. Все художники черпают свои идеи из окружающего мира, обрабатывая их художественными средствами и воплощая в новых формах. Однако, важно отметить, что созданный образ также отражает качества самого художника.

К концу XVIII и в XIX вв. искусство стало более свободным и независимым от церкви, открывая новые горизонты для творческой свободы. Возникла необходимость «теоретизировать искусство» в попытке представить его как серию конкретных процессов, что отличает этот вид мышления от научного концептуального мышления. Гегель отмечал, что образы открывают перед нами не абстрактные сущности, а их конкретную реальность. Он также подчеркивал относительную независимость произведений искусства, созданных руками и сознанием человека, от реальных, действительных явлений и предметов.

Философские труды Гегеля заложили основы художественного и образного мышления, что привело к изучению его как уникального способа познания мира. Данная проблема была продолжена такими известными философами, как М. Хайдеггер, Ф. Ницше, К. Ясперс и А. Шопенгауэр. В экзистенциальной концепции эстетики и искусства, представленной А. Камю и Ж.П. Сартром, была рассмотрена проблема художественного мышления. Также представители

психоанализа, З. Фрейд и К. Юнг, обращались к вопросам, связанным с этим видом мышления.

Представители гештальтпсихологии высказались о важности создания образов в данном типе мышления и попытались объяснить природу их формирования. Их необычный подход к пониманию природы мышления помог изменить привычный взгляд на сознание, демонстрируя, что исследование сознания должно базироваться на целостных ментальных образах, а не на отдельных элементах.

Анализ художественно-образного мышления в художественной педагогике имеет несомненное значение, так как его результаты могут быть использованы в методических разработках эстетического цикла.

Список литературы:

1. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / В.П. Зинченко. – Москва: Гардарики, 2002 – 431 с.

2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – Москва: Педагогика, 1983. – 392 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ АКВАРЕЛЬЮ С УЧАЩИМИСЯ ДШИ И ДХШ

*Вихлянцева Л.
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Актуальность исследования состоит в том, что, несмотря на свою относительную молодость, натюрморт тесно связан с многовековой историей мировой художественной культуры. В натюрморте, как и в других жанрах изобразительного искусства, установились свои традиции, выработались свои каноны. Исследование литературы по данной теме, анализ учебных программ ДШИ и ДХШ показывает, что тема изображения натюрморта мало изучена, требует дальнейших теоретических и практических разработок. Но между тем натюрморт, по мнению различных авторов, считается эффективным средством освоения закономерностей формы, освещенности и цвета при обучении учащихся. Возможности натюрморта имеют большое значение для воспитания художественного и эстетического вкуса у учащихся [1].

Натюрморт для обучения учащихся рисованию - удобная во всех отношениях натура: она неподвижна, на длительное время сохраняет свой внешний облик, натюрмортным предметам можно придать любое положение и получить интересное сочетание форм, движений, фактур, величин и окрасок. Натюрморт учит решать основные учебные задачи, а вместе с ними и задачи творческие.

Через целенаправленный отбор объектов изображения, и их трактовку он выражает свое отношение к действительности, раскрывает свои мысли и чувства. Это повышает актуальность выбранной для исследования темы.

Объектом исследования является процесс работы акварелью над натюрмортом с учащимися ДШИ и ДХШ.

Предмет – натюрморт как жанр изобразительного искусства.

Цель работы – систематизировать методику работы над натюрмортом акварелью с учащимися ДШИ и ДПИ [2].

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть историю возникновения и специфику натюрморта как жанра изобразительного искусства.

2. Структурировать организацию работы над натюрмортом акварелью с учащимися ДШИ и ДПИ.

3. Разработать методические рекомендации работы над натюрмортом акварелью с учащимися ДШИ и ДПИ.

В искусстве натюрмортом (от французского *natur morte* – «мертвая природа») обычно называют объединение неживых предметов в единую композицию. Картины натюрморта имеют не только самостоятельное значение, но иногда являются неотъемлемой частью композиции жанровых картин [3].

Натюрмортная живопись отображает отношение человека к окружающему его миру. Она раскрывает понимание красоты художником как человеком своего времени.

Искусство вещь издавна, еще задолго до превращения в самостоятельную область художественного творчества, было неотъемлемой частью всякого значительного произведения. Роль натюрморта в картине никогда не исчерпывалась простой информацией, случайным добавлением к основному содержанию [4]. В зависимости от исторических условий и общественных запросов предметы более или менее участвовали в создании образа, оттеняя ту или иную сторону замысла. До того, как натюрморт сложился в самостоятельный жанр, вещи, окружающие человека в обыденной жизни, лишь в той или иной мере входили в качестве атрибута в картины древности. Иногда такая деталь приобретала неожиданно глубокую значительность, получала собственный смысл [6].

Методы работы в рамках предпрофессиональной программы являются наиболее продуктивными для реализации целей и задач предмета и основаны на проверенных методах и сложившихся традициях в изобразительном искусстве. Для достижения целей и задач курса используются следующие методы обучения

- словесный (объяснение, беседа, рассказ);
- наглядный (показ, наблюдение, демонстрация приемов работы) [7];
- практический;
- эмоциональный (подбор ассоциаций, образов, художественные впечатления).

Натюрмортная живопись в образовательной практике будет способствовать росту творческого потенциала учащихся, улучшит их навыки, композиционное мышление, технику, умение передавать свет, объем формы, материалы и в конечном итоге позволит ученикам выразить свои эмоции, переживания и настроение.

Рекомендуется чередовать краткосрочную практику с долгосрочными задачами, такими как зарисовка отдельных объектов или групп объектов. Долгосрочная практика натюрморта должна развивать творческое познание, комплексное восприятие, формирующее мышление и воображение, а также внимание.

Важное место в методике преподавания живописи натюрморта занимает культура освоения живописной техники и обретения специфики, художественности, живописной символики и содержательности материала. Основная цель такого обучения- научить студентов «видеть» материал и развить навыки целостного решения образа, представив возможности выбранной живописной техники в создании художественного образа [5].

Основной раздел учебного пособия содержит теоретические основы задания и включает контрольные вопросы для закрепления и повторения теоретического материала.

Натюрморт – это жанр живописи, посвященный воспроизведению предметов быта, фруктов, овощей и цветов. Цель художника, пишущего натюрморт, – передать красочную красоту, объемную и материальную сущность окружающих предметов, а также собственное отношение к изображаемым объектам. Написание натюрмортов особенно полезно для приобретения живописных навыков, позволяя начинающим художникам изучить законы цветовой гармонии и приобрести технические навыки живописной моделировки форм.

Основой композиции в натюрморте является подбор объектов таким образом, чтобы наиболее четко выразить их общее содержание или тему.

Существуют несколько видов натюрмортов:

- сюжетно- тематический;
- учебный;
- учебно-творческий;
- творческий.

Натюрморты различают:

- по колориту (теплый, холодный);
- по цвету (сближенные, контрастные);
- по освещенности (прямое освещение, боковое освещение, против света);
- по месту расположения (натюрморт в интерьере, в пейзаже);
- по времени исполнения (краткосрочный «нашлепок» – многочасовые постановки);
- по постановке учебной задачи (реалистичный, декоративный и т.д.).

Акварелью можно писать по-разному. Например, весь эскиз может быть написан ненасыщенными красками, а затем все цвета могут быть собраны вместе в соответствии с характером работы. Иногда эскизы выполняются одним цветом зараз, чтобы они оставались нетронутыми. В этом случае эскиз делается по частям, а цвета тщательно и намеренно подбираются. Этот метод требует значительного опыта и мастерства.

Список литературы:

1. Авсиян, О. Композиция в работе с натуры / О. Авсиян – Москва: Юный художник, 2003. – 147 с.
2. Булгаков, Ф. Большая художественная энциклопедия / Ф. Булгаков - Санкт-Петербург: А.С. Суворина, 2007. – 124 с.
3. Виппер, Б. Проблема и развитие натюрморта / Б. Виппер. – Казань: Азбука-классика, 2005. – 380 с.
4. Дмитриев, И.А. «Краткая история искусств» 1 книга. – Москва: 1968. – 150 с.
5. Могильцев, В., Основы живописи / В. Могильцев. – Москва: Издательство: 4art, 2012. – 224 с.
6. Назаров, А.К. Основные способы акварельной живописи / А.К. Назаров. – Москва: Орбита, 2002. – 356 с.
7. Орлова, М.А. Анализ и интерпретации произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ ДЕТСКОЙ КНИГИ

*Болдырева Д.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Книги являются неотъемлемой частью процесса обучения детей. Детская литература – первый источник получения информации, отличается обязательным наличием иллюстрации. С одной стороны, иллюстрация помогает глубже проникнуть и понять написанный текст, с другой стороны, иллюстрация является самостоятельным и уникальным видом изобразительного искусства.

Актуальность исследования состоит в том, что детская иллюстрация содержит зрительно-образную информацию, которая играет значимую роль в формировании у ребенка знания о мире, воспитании, помогает в дальнейшем развитии. Так, определяется необходимость исследования аспектов работы над иллюстрированием произведений детской литературы. Цель исследования — рассмотреть особенности работы над детской иллюстрацией. Задачами являются рассмотрение специфики видов иллюстрации, анализ особенностей детской иллюстрации, искусствоведческий, композиционный анализ детской иллюстрации. Метод исследования: изучение и анализ литературы, метод сравнения.

Иллюстрация — это изображение, поясняющее или дополняющее основной текст, помещенное на страницах и других элементах материальной конструкции издания [3]. Соответственно целям, которые преследует изображение, иллюстрации можно подразделить на:

1. художественно-образные (истолкование литературного произведения средствами книжной графики);
2. научно-познавательные (карты, планы, схемы, чертежи).

Художественно-образные иллюстрации создаются художником и являются художественной интерпретацией текста произведения, усиливают и дополняют впечатление от произведения. Научно-познавательные иллюстрации — это изображения предметов и явлений окружающего мира, визуализация научных достижений человечества, выполненная в достоверной реалистичной изобразительной манере или с использованием специфичного условного изобразительного языка.

У каждой книги есть свой читатель, что определяет возрастную категорию. Текст и иллюстрации готовятся с учетом читательской аудитории. При издании иллюстрированных книг недооценка или переоценка подготовленности читателя наносит ущерб литературному тексту. Всех читателей можно более компактно разделить на три группы: дети, молодежь и взрослые [5].

«Специфика литературы и иллюстраций для каждой группы читателей выражается в подборе соответствующей тематики и стиля изложения. Возраст читателя так или иначе свидетельствует о границах познания мира, запасе слов, психологическом складе и чувстве прекрасного. Для взрослых детей используются более сложные иллюстрации, книги для старшего поколения можно издавать и без рисунков. Редактор должен знать, что выбор тем иллюстраций для той или иной группы читателей необходимо проводить с учётом её заинтересованности и воспитательной для данного возраста ценности. Стилль иллюстрации зависит от того, к кому она обращена. Недосказанность в рисунках, лаконизм в применении выразительных средств, рассчитанные обычно на дополнительное воображение читателя, могут быть лишь в тех книгах, которые предназначаются для людей с соответствующей подготовкой и опытом. Такие рисунки могут быть понятны взрослому человеку и совсем не понятны ребёнку» [4].

Детская иллюстрация обладает дополнительным рядом характерных для нее черт и функций: воспитательной, познавательной, эстетической и дополняющей. Отмечается, что необходима связь между изображением и действительностью. Дети, особенно младшего возраста, еще не умеют отделять друг от друга реальный мир и мир фантастики. Этот факт определяет формирование устойчивого мировоззрения, необходимость большего внимания связи с реальным миром. Необходимо в композиции обеспечить узнаваемость форм, чтобы ребенок мог узнавать изображаемые предметы в жизни. Выполнять иллюстрацию в определённой цветовой гамме, так как разные цвета по-разному влияют на психику ребенка. Не стоит забывать об информативности, рациональной нагрузке, расстановке акцентов. Перед иллюстратором всегда ставится непростая задача, если говорить о создании книжной иллюстрации для детской книги. Главенствующим определением является то, что, создавая иллюстрацию художник выступает посредником между автором и ребенком. Поэтому необходимо взглянуть на мир глазами ребенка и воссоздать мир таким, каким воспринимает его ребенок. Детский художник Н. Лакшин, рассуждая о требованиях к детскому рисунку, говорил, что они должны «не рассказывать, а показывать; показывать вещи, показывать связь вещей между собой, показывать природу, человека, мир и показывать их художественно, то есть творчески усвоенные. Это не чертеж, не протокол вещи, это раскрытие качества вещи, человека, природы и так далее в их взаимной связи. Чем же отличается художественный показ от нехудожественного? Тем, что художественный показывает вещь так, как он ее чувствует, воспринимает – не механически, а творчески» [4, с. 122].

Анализируя два изображения к произведению Карло Коллоди «Приключения Пиноккио. История деревянной куклы», можно встретить ряд отличий. Работа Роберт Ингпена, австрийского художника и иллюстратора детских книг выполнена акварелью, с использованием сложных оттенков, игрой света и тени. Главный персонаж — Пиноккио, изображается деревянной куклой с приближенным к реальному человеку лицом присутствует мимика, наблюдается приближенность к описанию внешности персонажа. Но стоит отметить, что сам стиль художника мрачноват и сложен для понимания маленьким ребенком. Использование сложных оттенков и темной холодной палитры, грубоватое изображение эмоции и остальные аспекты, создают негативные ощущения со стороны детей.

В качестве противопоставления возьмем иллюстрации российского художника-иллюстратора Максима Сергеевича Митрофанова. Яркая и теплая цветовая гамма, ярко выраженные эмоции, простые формы окружения и деталей делают изображение понятным для детей. Конкретизация и выразительность определяет отсутствие потери смысла изображения действия или описания, ведь оно четко проиллюстрировано.

Таким образом, подтверждаются критерии, которые мы описывали ранее: связь между изображением и текстом, узнаваемость предметов, через передачу простыми формами, использование ярких и теплых оттенков и другое. Всё это поможет заинтересовать и привлечь ребенка к книге. Прежде чем приступить работе над иллюстрацией необходимо провести ряд действий, таких, как:

1. Ознакомиться с содержанием произведения, подробно узнать главные части сюжета.
2. Определиться с размером и размещением изображения по отношению к тексту.
3. Выбрать стиль и технику рисования.
4. Ознакомиться с историей персонажа (его характер, отличительные черты внешности и т.д.).
5. Нарисовать первоначальные эскизы персонажей и окружающей среды.
6. Утвердить эскизы и приступить к выполнению итогового изображения.

Эти действия приведут к дальнейшей работе других специалистов и выпуску детской книги. При работе с детской иллюстрацией необходимо помнить, что это главный источник информации ребенка, поэтому нужно быть внимательным на протяжении всего периода работы. Следует знать тонкости и особенности выполнения работы над детской книгой, ведь отношение и эмоции читателя зависят от того, насколько профессионально проделана работа. Также стоит учитывать возраст читателя (дошкольник, дети младшего школьного возраста и т.д.), чтобы точно учесть все предпочтения читателя. Не стоит забывать, что детей привлекает именно картинка, поскольку она является главным центром их внимания при прочтении литературы, поэтому простота и ясность играют важную роль.

Список литературы:

1. Васильева С. А., Вечность как сюжет: Статьи и материалы / С. А. Васильева, А. Ю. Сорочан. – Тверь: Издательство Марины Батасовой, 2015 – 352 с.
2. Из истории иллюстрированной детской книги в России. – URL: <http://odub.tomsk.ru/Illustrators/FromTheHistoryOfIllustrations.aspx> (дата обращения 06.04.2023).
3. Курочкина, Н.А. Детям о книжной графике / Н.А. Курочкина. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2004. – 160 с.
4. Особенности иллюстрирования. — URL: http://www.textfighter.org/text12/59_illyustratsiy_knigi_byit_9.php (дата обращения: 06.04.2023).
5. Фоменко, И. Г. Иллюстрация детской книги: учебное пособие / И. Г. Фоменко, И. Ф. Заманова. – Белгород: БГИИК, 2019. – 64 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/153892> (дата обращения: 06.04.2023). – С. 8.
6. Художники детской книги о себе и своем искусстве: сб. ст. / отв. ред. В. Глоцер. – Москва: Книга, 1987. – 305 с.

КОЛОРИТ КАК СРЕДСТВО КОМПОЗИЦИИ

*Диброва М.А.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Слово «колорит» было заимствовано многими европейскими странами, а означает оно буквально «цвет» или «краска», происходя от латинского слова «color». Колорит есть набор цветов и их взаимосвязь в работе автора, тот компонент, который может передать определённое настроение и состояние картины. Следует вывод, что колорит является неотъемлемой частью и главной

составляющей в композиции. Цель исследования заключается в определении теоретических основ понятия «колорит». Задачами исследования являются краткий обзор становления колористического начала композиций изобразительного искусства, искусствоведческий анализ картин художников, структурирование знаний по цветоведению.

Композиция в живописи – это основа хорошей работы, фактор без которого будет сложно добиться гармонии, выразительности и правильности. В ходе развития истории искусств колорит как качество произведений играл неоднозначную роль. Например, во времена искусства Древнего Мира цвета не сочетали друг с другом, и цветные пятна были лаконично разбросаны на рисунке, изображая предметы и объекты частично примитивно. В Средневековую эпоху вместе с понятием «колорит» в искусство пришло понимание равновесия цветовых пятен, их размера по подобию нарисованного объекта или силуэта, изменение светлоты, которые можно наблюдать в иконах и книжных иллюстрациях.

Художники, уделяя особое внимание колориту, в XVII веке добились значительных успехов в живописи. Цвета гармонично распределяли, холодные с холодными, тёплые с тёплыми, и обязательно учитывая локальный цвет. Используются такие приёмы как цветные тени, рефлексы, при грамотных цветовых переходах учитывается цвет света в работе. Во времена классицизма художники не боялись экспериментировать, возвращаясь к истокам, использовали локальный упрощённый колорит. На первый взгляд может показаться, что у художников того времени был очень ограниченный набор материалов. Важную роль играет колорит в композиции, достаточно взглянуть на картины известных разных эпох [1].

Произведение искусства конца эпохи Средневековья «Мадонна канцлера Ролена» [5], датируемая 1435 годом, художника Яна ван Эйка нидерландского художника-новатора Северного Возрождения символична, каждая деталь, подмеченная автором, несёт в себе определённый смысл. Изображение гармонично разделено на три плана: передний, средний и дальний. Повествуется сюжет, который находится за пределами переднего плана, спрятанного за тройным арочным окном лоджии. Архитектурные элементы самой лоджии изображают ветхозаветные сцены. Передний план повествует зрителю о канцлере и Богородице с младенцем. Николай Ролен изображен в роскошных одеяниях сбоку, стоящим на коленях перед молитвенным столиком, пока младенец на коленях Богородицы его благословляет. Такая расстановка фигур нехарактерна для того времени. Не смотря на обилие сюжетов и аллегорий, картина в настоящее время может вызвать некий дискомфорт у зрителя. Глаза зрителя «кружат» по изображению, цепляясь за всё и сразу, в то время как цвета не зависимы друг от друга. Холмы с деревьями исполнены в нескольких оттенках зелёного, почти вся часть картины занята сероватыми, каменистыми цветами архитектуры, как на фоне, так и переднем плане. Но наперекор этому художник выделяет яркими цветами одежды фигуры по бокам и самому центру картины, добиваясь таким способом зрительной концентрации на главном. В картине «Христос в пустыне» (1872) Иван Николаевич Крамской изобразил Иисуса, сидящего на камнях. Он ушел, чтобы противостоять миру и самому себе, постившись сорок дней и сорок ночей. Одинокая тёмная фигура о чём-то мыслит, встречая рассвет. Композиционно видно, что главным центром картины является сам Христос, а фон символично разделен на две части. Светлое небо в пастельных тонах, плавный градиент от голубого к блёклому розовому, а на горизонте, соблюдая законы воздушной перспективы, художник изобразил песчаные холмы фиолетового оттенка, всё это в сочетании зрителю напомнит о светлом. Другая половина полотна — это безжизненные холодные камни, на них ничего не растёт, никакого намёка на жизнь, олицетворение мрака и хаоса человеческой жизни. Рассматривая и анализируя картину, мы можем подмечать детали, погружаясь в среду изображения и знакомясь с сюжетом полотна. И. Н. Крамской создал картину в спокойном колорите, стремясь передать отрешённость Христа от реального мира, мучительную борьбу духа [4].

Если бы не цветовые приёмы, художники просто не смогли бы общаться со зрителями через свои творения, не сумели бы выделить главное, без соблюдения правил колорита. Даже самое гениальное изображение напоминало бы хаос из простого набора цветов, переставая быть полноправным произведением искусства.

Главная составляющая колорита это, несомненно, цвет, его насыщенность, тональность, контрасты и тепло-холодность. Так, в 1708 году художник Клодом Буте на основании теории Ньютона создал 12-цветный круг. В начале XX в. немецкий учёный Оствальд создал цветовой круг с 24 цветами. Но в последствии упорядочил эту систему швейцарский художник Иоханнес Иттен [3], сформулировав теорию сочетания оттенков. В последствии такая цветовая схема стала вспомогательным инструментом художников для создания гармоничных живописных картин, а для дизайнеров наставлением в дизайне одежды, интерьера и много другого.

Первичные цвета в таком круге находятся в центре – синий, жёлтый и красный. Считается, что при их смешивании можно получить любые другие оттенки, различимые человеческим глазом. Далее идут вторичные цвета, соединение двух основных цветов. Синий и жёлтый вместе создают зелёный цвет, жёлтый и красный — оранжевый, а синий с красным - фиолетовый. Третичные цвета уже расположены по кругу, получаются они при смешивании первичного и вторичного цветов. Например, первичный жёлтый и вторичный зелёный вместе создают салатный цвет, первичный синий и вторичный зелёный вместе – оттенок голубого или бирюзового. Три первичных цвета, три вторичных и шесть третичных в сумме получается двенадцать цветов в данной схеме. Однако это не значит, что нужно ограничиваться этими оттенками, но стоит опираться на них как на основу. Для передачи в картине тоски или душевно тяжёлого сюжета, как правило используются цвета холодные, темные. Если же композиция подразумевается радостная, то цвета светлые и тёплые, колорит приподнятый, светлый, мажорный. Комплементарное сочетание получается из двух противоположных друг другу цветов по прямой линии, учитывая, что один из цветов основной, а второй дополнительный. Триада, в буквальном смысле схема треугольника. Триада бывает: контрастная, классическая, аналоговая. Контрастная подходит для расширения палитры или в том случае если нужно обогатить цветами картину. Классическая (равносторонний треугольник) – простой подбор дополнительных оттенков для основной палитры. Аналоговая – три цвета, находящиеся рядом на круге, используется в случае, если колорит в картине нужно создать спокойный, без ярких акцентов или резких переходов. Тетрада – цвета отдалены друг от друга по углам квадрата, применяется для воплощения красочных сюжетов и мотивов в композиции посредством обогащенного колорита из четырёх разных цветов. Прямоугольное сочетание. Выбираются два схожих цвета на одной стороне круга и два на противоположной. В отличие от тетрады подходит для достижения менее контрастного колорита в изображении с плавными переходами [2].

Колорит может быть тёплым, как например в пейзаже Ильи Ефимовича Репина «Берег реки», холодным – пейзаж Ивана Ивановича Шишкина «Первый снег». Может быть насыщенным и передавать состояние радости и триумфа (И. И. Машков «Синие сливы»), разбеленный – спокойствие, умиротворение (Клод Моне «Утро на Сене близ Живерни»), ломаный – передаёт чувство трагизма, усталости или угасания (И. К. Айвазовский «Синопский бой»), зачернённый – трагизм, тайна, драма (И. К. Айвазовский «Ливень в Судак»), классический – цвета гармонизированы (Пабло Пикассо «Семья комедиантов»).

Художник, написав радостный сюжет в холодном и зачернённом колорите, может создать путаницу для понимания зрителей, то же касается и других состояний изображений.

Колорит играет важную роль в живописи и в искусстве в целом. Общий цветовой строй помогает достичь выразительности в картине и передать замысел композиции. Соблюдая схемы и законы композиции можно точно и выразительно изобразить на полотне замысел. Тема колорита в композиции изобразительного искусства неразрывно связана с необходимостью цельного характера изображения и цветовой строй усиливает и сохраняет единение, баланс элементов произведения. Теоретические знания, необходимо подкреплять практическими упражнениями, эскизированием. Так в рамках дисциплины «Композиция» учебной задачей студентов является разработка эскиза тематической графической работы, в которой колорит будет являться важным средством художественной выразительности. Практическая работа подтверждает, что совершенствование живописных навыков, позволяет достичь композиционного равновесия, цветовой гармонии, убедительности в передаче идеи художественного произведения.

Список литературы:

1. Дмитриева, Н. А. Краткая история искусств / Н.А. Дмитриева. – Москва: АСТ-Пресс: Галарт, 2008. – 623 с.
2. Зайцев, А.С. Наука о цвете и живопись / А.С. Зайцев. – Москва: Искусство, 1986. – 159 с.
3. Иоханнес, И. Искусство цвета / И. Иоханнес. - Предисловие Л. Монаховой. – Москва: Изд. Д. Аронов, 2021. – 96 с.
4. Манин, В. С. Русская живопись XIX века / В. С. Манин. – Москва: СоюзДизайн, 2005 (ПФ Красный пролетарий). – 309 с.
5. Уколова, В. И. Осень Средневековья: Соч. в 3-х тт. Т. 1: Пер. с нидерланд. Вступ. ст. и общ. ред. Уколовой В.И. – Москва: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – 416 с.

СОЗДАНИЕ КОМПОЗИЦИИ В АНИМАЛИСТИЧЕСКОМ ЖАНРЕ

*Магарина В.О.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп,
Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

«Анималистика (анимализм, анималистический жанр, художники-анималисты; от лат. *animal* – животное) – жанр изобразительного искусства, главным мотивом и основным объектом которого являются животные, главным образом в живописи, фотографии, скульптуре, графике и реже в декоративном искусстве».

Данная тема очень актуальна, как в прошлом, так и в настоящем времени, ведь человек тесно связан с природой, частью которой являются животные. С самых древних времён люди жили среди зверей и по-разному взаимодействовали с ними: одних приручали, других использовали для продовольствия, впрочем, как и сейчас. Создание анималистических изображений довольно длительный и трудный процесс, так как животный мир разнообразен, и чтобы правильно передать изображение того или иного живого существа, нужны базовые навыки рисования, а также знания пластической анатомии различных видов животных. Изображения животных окружают нас на протяжении всей жизни, начиная с различных сказок и мультиков, в энциклопедиях, где можно увидеть весь животный мир. Именно поэтому стоит освещать эту тему и уделять должное внимание изображению животных. Считается, что изображать животных начали первобытные люди, создавая из природных материалов наскальные рисунки внутри пещер, в которых они жили. Позднее свой вклад в развитие анималистического жанра внесли древние египтяне, создавая во дворцах и гробницах изображения животных. В средние века животных стали изображать более сказочными, то есть более стилизованными, нежели реалистичными. Художники эпохи Возрождения не искали лёгких путей и старались писать животных с натуры, что было крайне трудно. В XIX-XX вв. художники-анималисты перешли к реализму, создавая невероятные картины, при просмотре которых появлялись сомнения, действительно ли это картина, а не фотография [1].

Помимо создания изображений животных, также создавались скульптуры. «Первыми скульпторами снова выступили древние люди, используя в качестве материала глину, золу, смешанными с пережжёнными костями и жиром. В керамике и скульптуре образы животных, рыб и птиц запечатлели древние народы Латинской Америки и Африки, в статуях древнеегипетских богов и ассирийских Шеду, а также в изделиях декоративно-прикладного искусства народов Кавказа и Ближнего Востока, древнекитайских статуэтках из драгоценных камней» [2].

Существует множество известных художников-анималистов своего времени. Древнекитайский живописец И Юаньцзи создавал изображения животных, в основном обезьян, на бумаге, шёлке и предметах прикладного искусства. Немецкий живописец Альбрехт Дюрер создавал анималистические гравюры. В картинах таких знаменитых художников, как Леонардо да Винчи и Рембрандта, также присутствуют изображения животных. Голландский мастер натюрмортов и анималистики в стиле барокко, Франс Снайдерс, прославился картинами на тему охоты. Джордж Стаббс – английский живописец отличался безупречно натуральным изображением животных на

картинах. **Генриетта Роннер-Книп в основном писала домашних животных в своих картинах, но главными персонажами её работ были кошки.** Луис Уэйн тоже специализировался на изображении кошек, но его коты обладают антропоморфными чертами, то есть художник наделял их человеческими мимикой и позами. Валентин Серов – русский художник-портретист, оставил потомкам серию ярких иллюстраций к басням Крылова, героями которых были животные. Василий Ватагин – известный российский художник—анималист, скульптор, ученый-зоолог, его методические зарисовки присутствуют в обучающих книгах по рисованию животных. Яхненко отмечает, что «в древнерусской пластике есть изображения утиц, коников, зайчиков. Фигуры эти выполняли в разных материалах: глине, дереве, металле, кости, а также в разных техниках: лепке и резьбе по дереву и кости, литье и чеканке, филигрании и чернении. Это и небольшие детские игрушки, и подвески-амулеты, и накладные украшения. Именно в небольших работах русских мастеровых были заложены традиции национальной пластической культуры — обобщенный подход к изображению, выявление декоративных качеств материала, его цветовых и фактурных свойств, наделение предмета личностным отношением самого автора. Эти особенности мелкой пластики берегут и развивают и скульпторы—анималисты современности» [3]. В первой трети XX века анималистке уделяли внимание такие известные российские скульпторы, как А. Голубкина и С. Коненков, В. Домогатский и И. Ефимов, П. Кожин, В. Ватагин. Среди выдающихся скульпторов также можно отметить Э. Фальконе, П. К. Кодта, Е. А. Лансере, П. Трубецкого, которые прославились скульптурными памятниками основными образами которых были лошади.

XIX век был расцветом анималистического жанра в русской скульптуре и образ лошади занимал особое достойное место. Г. Н. Карлов создал учебное пособие по рисованию животных и птиц. В этой книге в основном рассказывается про пластическую анатомию животных: как выглядят их кости и мышцы. В книге А. А. Марковской «Рисуем животных» рассказано и показано, как с помощью простых линий и геометрических фигур поэтапно рисовать животных разных видов в самых разнообразных позах. В книге показаны построения домашних и диких животных, птиц и морских обитателей. Этот материал будет очень полезен для новичков. Готтфрид Баммес в своей книге «Изображение животных» рассказывает о пластической анатомии животных. В книге много наглядных рисунков, созданными различными материалами, среди них мел, графит, сангина, карандаш, акварель и другое. Существует множество композиций, созданных в анималистическом жанре. Эти композиции подразделяются на различные подвиды. Одним из таких подвидов является анималистический натюрморт. В таком натюрморте задействованы образы животных, но в основном животные небольшие, такие как коты, зайцы, птицы и тому подобное. Следующим подвидом жанра считается животное в пейзаже, в котором изображение животного является главным в композиции, но при этом оно окружено природой. Пейзаж в этом случае может быть очень разнообразен, соответствующим времени года, например, осень, зима, весна или лето, так и иметь какое-то отношение к самой местности: лес, пустыня, горы, водоём (океан, море, озеро, река) и другое. В живописи и графике можно встретить самостоятельное изображение животного, при котором изображение на нейтральном спокойном фоне, выполняющем дополняющую функцию. В графическом искусстве фоном служит бумага, на которой был нарисован зверь. Широкое распространение получили декоративные и стилизованные изображения животных, которых часто можно заметить в иллюстрациях детских книг, на различных упаковках продуктов, в анимации. Такие декоративно изображённые представители животного мира обладают антропоморфными чертами, у них может быть увеличен размер глаз, рта или же наоборот уменьшены какие-либо части тела, и они в целом могут выглядеть непохожими на реальное животное. Помимо изменения каких-либо внешних качеств животных, их также могут изобразить в различных одеяниях. Иногда можно увидеть изображения животных, которых в природе уже не существует или никогда не существовало, но их образы сразу возникают в голове при одном упоминании. Это могут быть такие животные, как пегасы, единороги, драконы, грифоны, фениксы, мантикоры. Были исследованы методические, искусствоведческие аспекты темы анималистического жанра в изобразительном искусстве. Художники-анималисты внесли очень большой вклад в развитие жанра, опираясь на их творчество, можно выявить композиционные схемы, специфику пластической анатомии животных.

Список литературы:

1. Анималистический жанр в изобразительном искусстве — URL: <https://www.izocenter.ru/blog/animalisticheskij—zhanr—v—izobrazitelnom—iskusstve/>
2. Суров, И. Н. Анималистика в синтезе изобразительных искусств / И. Н. Суров // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: Сборник статей XXVIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Пенза, 10 июня 2020 года. Том Часть 1. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 224-226.
3. Яхненко, Е. Анималистическая пластика первой трети XX века – URL: <https://antiqueland.ru/articles/702/>

КОМПОЗИЦИЯ СЮЖЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ

*Усова Д.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Латинское слово «компонере» означает «сочинять», «располагать», «составлять». Художник на картине так располагает «детали, линии, пятна цвета и света, чтобы произведение в целом было максимально выразительным, а вместе с тем обладало прекрасным качеством целостности» [1, с. 189]. Цель исследования выявить композиционные особенности построения композиции сюжетно-тематической картины. Задачами являются определение терминов композиция и сюжетно-тематическая композиция, определение характерных композиционных законов и правил композиции.

Художественная композиция – это сложная и совершенная форма искусства, которая не является отдельным элементом, таким как линия, цвет или пространство, а представляет собой целостность формы и содержания, где все элементы связаны между собой гармонично. Ее можно сравнить с живым организмом, где душа и тело органично соединены.

«Тематическая станковая живопись» – понятие, которое связано с жанрами, такими как бытовая жизнь, история и битва. В отличие от этюдной живописи, которая имеет вспомогательную роль и решает конкретные, узкоспециализированные задачи, тематическая живопись создается на основе натуры, но является более значимой и самостоятельной формой искусства. Правила композиции не всегда однозначны и могут вызывать разногласия, имеют разные методические школы [2; 3]. Но освоив теоретические и практические основы композиционного правила возможно прийти к новым решениям в индивидуальном художественном творчестве.

Художественные правила могут происходить из наблюдений и обобщений о мире вокруг нас, а также из субъективных значений, приписываемых качествам, таким как цвет, симметрия и баланс. Некоторые правила могут строиться на здравом смысле, например, выровненный горизонт, в то время как другие могут быть более сложными и не интуитивными. Например, правило третей относится к категории синтетических правил, так как оно помогает создавать композиции с балансом между элементами.

Биценко Р.В. отмечает, что «в процессе работы над тематической, сюжетной композицией живописец должен осуществлять постоянное наблюдение, эстетическое освоение жизни, изучать человеческие типы и характеры, накапливать представления об окружающей действительности, впечатления и эмоции, формировать духовные образы событий, предметов и явлений. Когда в поле зрения художника попадает какое-то особенно волнующее его явление действительности, то наблюдение становится более целенаправленным и духовно осмысленным» [1].

В сюжетно-тематической композиции, состоящей из большого количества элементов: фигур людей, атрибутов интерьера, экстерьера, важным является соблюдение закона цельности композиции, через построение конструктивной идеи [3]. Закон контраста в сюжетной композиции проявляется через противопоставление персонажей по характеру, возрасту, социальному положению, что дает яркий психологический аспект восприятия художественной работы.

Композиционное правило в основе которого лежит идея, что объект, размещенный на картине, должен иметь свободное пространство перед ним, чтобы создать ощущение движения или направления улучшает читаемость изображения, придает динамику. Однако, если объект, размещенный у края картины без направляющего пространства перед ним также может использоваться в композиционном творчестве. Это может быть полезно, когда необходимо перенаправить внимание зрителя на определенные элементы на изображении, возникающие при смещенном ракурсе. Вообще резкий ракурс, смещение главной точки картины часто применяется для композиций с движением, например, спорт или батальные сцены.

В целом, использование композиционных правил в искусстве – руководство, которое помогает художнику создавать более эффективные и привлекательные изображения. Но в то же время, нарушение этих правил может привести к созданию уникальных и захватывающих взгляд изображений, которые могут привлечь внимание зрителей.

Композиционные оси (линии) в картине могут быть различных типов – вертикальные, горизонтальные, диагональные и перспективные. Причем роль осей, направляющих взгляд зрителя не только в определении симметрии, но создании впечатления движения или покоя. Вертикальные оси создают впечатление торжественности и устремленности, горизонтальные – неспешного движения, а диагональные – динамичности и развития. Особое значение имеют перспективные оси, которые позволяют зрителю видеть объекты, удаляющиеся в бесконечность, и делают его участником происходящего. Оси могут сочетаться друг с другом, образуя сложные связи. Однако некоторые композиционные принципы могут быть визуально гармоничными и иметь универсальное значение. Изучение этих принципов может помочь художникам использовать их как отправную точку для своих творческих идей.

Композиция картины является результатом труда художника, включающий процесс постоянных наблюдений, изобразительные поиски (эскизы, наброски, зарисовки, этюды), грамотное расположение элементов на выбранном формате композиции, подключение теоретических знаний (законы, правила и приемы) по композиции.

Список литературы:

1. Биценко, Р. В. Тематическая композиция как средство развития духовных способностей студентов художественно-творческих направлений // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №1 (49). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskaya-kompozitsiya-kak-sredstvo-razvitiya-duhovnyh-sposobnostey-studentov-hudozhestvenno-tvorcheskih>
2. Паранюшкин, Р. В. Композиция / Серия «Школа изобразительных искусств». – Ростов н/Д: издательство «Феникс», 2001. – 80 с.
3. Шорохов, Е. В. Композиция: Учеб. Для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1986. – 207 с., ил.
4. Энциклопедический словарь юного художника. Сост. Н.И. Платонова, В.Д. Синюков. – Москва: Педагогика, 1983. – 416 с., ил.

СТИЛИЗАЦИЯ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ДЕКОРАТИВНОГО НАТЮРМОРТА

Чуданова А.С.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность темы заключается в необходимости искусствоведческого осмысления декоративного начала в изобразительном искусстве, стилизации объектов предметного мира художниками разных периодов истории. Цель работы выявить специфику стилизации как принципа композиции натюрморта. Задачами работы являются анализ истории жанра натюрморта, изучение особенностей декоративного натюрморта, обоснование выбора цвета для выражения замысла натюрморта.

Натюрморт является одним из жанров изобразительного искусства. История натюрморта как отдельного жанра живописи сформировалась лишь примерно в XVII веке. Но люди издавна изображали окружающие их предметы на стенах и картинах. В гробницах Древнего Египта изображали предметы быта. Художники не изображали их максимально четко, а показывали важность предметов. До наших дней сохранились натюрморты, выполненные мозаикой Древнего Рима и Греции. Мозаики были выполнены из множества разных цветов, однако композиции имели декоративный характер. В XVII веке натюрморт стал полноценным жанром искусства благодаря голландцам. Мастера перестали получать заказы из церквей, но стали писать картины на заказ. Работы стали иметь высокий спрос, а картины высоко ценили голландцы. Голландская живопись отличалась знанием своего дела, уверенностью, и энергичностью мазка. Натюрморты как будто не застыли на полотнах, а имели внутреннюю динамику. А в предметах натюрморта присутствовал символизм. Каждый предмет имел свой смысл, и картину можно было прочесть как книгу. Цветы в натюрморте тоже имели свой смысл. Нарцисс был символом Богородицы, а также означал самовлюбленность. Тюльпаны символизируют обращение Богородицы к Христу. Стекло означало хрупкость человеческой жизни. Серебряная посуда означала богатство, а нож – предательство.

Существуют ещё разные виды натюрморта. Перед тем как начать писать картину, художник составляет натюрморт, у каждого натюрморта своя смысловая задача, и по этим задачам разделяют натюрморты по типам: цветочный, кухонный или охотничий. Подвидов натюрморта много. К ним относят: ванитас, религиозный, завтраки и банкеты, ученый, фруктовый, восточный, и т.д.

Декоративный натюрморт не менее известный в истории искусства. Появление декоративного натюрморта связано с появлением кубизма и фовизма. Кубизм выдвигал на первый план конструкцию объемной формы при помощи геометрических форм. Фовизм – течение в искусстве, которое стало уходить от реализма. Фовистов объединял декоративный характер видения. Работы имели примитивную, обобщенную форму, обобщение пространства, объема и рисунка, сводили форму к простым очертаниям, а также ушли от понятия светотени и линейной перспективы. Человек, который придумал этот стиль вместе с Андре Дереном является экспериментатором, идейным человеком, Анри Матисс направился зову сердца и стал изображать эмоции с помощью формы и цвета. В его работах стали играть главную роль цветовые пятна. Декоративные натюрморты Матисса выполнены яркими, чистыми цветами, каждый предмет выполнен одним, своим цветом. Драпировки украшены орнаментом, что подчеркивает декоративность и яркость деталей в работе. Это хорошо просматривается в «Испанском натюрморте», «Натюрморте с баклажанами», «На голубой скатерти». Орнаменты на драпировках четко прорисованы на переднем и дальнем плане.

Декоративный (декор) переводится как украшение. Таким образом, декоративное искусство делает красивыми предметы и если нет объема предмета, то выявляются другие, интересные черты предмета. К примеру: орнамент, ручка, цвет и т.д. Всё это повышает выразительность натюрморта. Поэтому, создание декоративного натюрморта – это стилизация, или упрощение формы, с выявлением наиболее характерных черт предмета.

Стилизация – это упрощенный четкий линейный рисунок, который изображается при помощи линии, штриха, силуэта, контура, пятном, линией или точкой. Стилизацию выполняют цветом или гелевыми, цветными или черными ручками. Стилизация, как средство композиции связана с декоративным искусством, и выполняется обобщением и упрощением изображаемых фигур по рисунку и цвету. При выполнении декоративного натюрморта следует начинать от большого к маленькому. Сначала идет прорисовка форм и пятен, затем можно переходить к мелким деталям и фактурам.

Декоративный натюрморт если выполняют в цвете, то используют гуашь, акрил, акварель или масло. И делают акцент на красоту линии, формы и цвета предмета. Также можно объединять цвет и гелевые ручки, к примеру: акварель и черную ручку. Создание таких натюрмортов – это процесс, состоящий из стилизации формы, цвета и тона предметов. Перед выполнением декоративного натюрморта следует выбрать сначала тематику работы, изобразить с цветами,

охотничий, кухонный. Также нужно выбрать предметы, поставить натюрморт с законами композиции. Выбрать холст и краски. Выбор цветов в композиции тоже осуществляется не интуитивно. Холодные и теплые цвета ассоциируются у человека по-разному. И каждый цвет имеет своё воздействие на человека. Красный цвет будоражит человека. Это цвет нетерпимости, страсти и энергии. Красный цвет используют в военных тематиках. Также в тех работах, где нужно подчеркнуть яркость персонажа, отдельного предмета или настроения в целом. Розовый оттенок используют в весенних тематиках. Это цвет нежности, свежести и легкости. Пастельные оттенки также создают воздушность и легкость. А на контрасте с темными оттенками становятся ещё выразительнее и сдержанней. Контраст (резкая противоположность цветов), тоже используют при выполнении декоративных натюрмортов. Синий цвет является холодным и вызывает ощущение мира и покоя. Ассоциируется у человека со спокойным океаном, прохладой и свежестью. Синий цвет не является акцентным, как красный, к примеру. Фиолетовый цвет получается при помощи соединения синего и красного, поэтому разные оттенки фиолетового могут привлечь в себе внимание или наоборот остаться в тени. Но в тени или на свету этот цвет будет привлекать к себе внимание глубокой тенью, или красивым пастельным оттенком.

Скрипникова Е. В. отмечает, что «усиление декоративного звучания цвета, активизация пластики, орнаментальной среды» являются принципами организации декоративного натюрморта [1]. Таким образом, декоративная композиция – это удивительное сочетание цвета и формы предметов. Абстрагирование форм и условное решение цвета, направленное на образное решение, определяет уровень декоративности натюрморта. Через натюрморт можно показать настроение, колорит, общий фон. Натюрморты выполнялись яркими красками и являлись или протестом, или великим открытием. Натюрморты можно разделить по типам, (кухонный, цветочный, охотничий и т.д.) и выполнение работы зависит от этого типа. Но не только выбор тематики влияет на работу, но и цвета. Каждый цвет может как гармонизировать между собой, так совершенно не сочетаться. Для этого нужно смотреть на схемы и свойства цветов.

Список литературы:

1. Скрипникова, Е. В. Композиционные принципы декоративного натюрморта // ОНВ, 2011. №6 (102). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsionnye-printsipy-dekorativnogo-natyurmorta>
2. Натюрморт – жанр живописи, идеально отражающий внутреннюю Вселенную художника. – Режим доступа: <https://veryimportantlot.com/ru/news/blog/natyurmort-zhanr-zhivopisi>

ТЕХНИКА ИЗГОТОВЛЕНИЯ ПЛАКАТОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)

*Боженко Л.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Плакаты – это вид графического искусства, рассчитанный на широкую аудиторию. Плакаты отражают самые серьезные события и поднимают вопросы, о которых люди должны знать. Плакат на улицах – это наглядное свидетельство того, к чему стремится страна или мир.

Плакаты (нем. Plakat от фр. placard – объявление, афиша, от plaquer – наклеивать, приклеивать) – крупные, привлекающие внимание изображения с коротким текстом, изготовленные для агитации, рекламы, информирования и просвещения. Они широко используются в детских образовательных учреждениях и лагерях.

Первые плакаты появились еще в государствах древнего мира. В Древнем Египте, Греции и Риме плакаты широко использовались для объявления ярмарок и коммерческих сделок, писались на больших листах бумаги и вывешивались на городских улицах и в людных местах [5].

Виды плакатов включают театральные плакаты, киноплакаты, музыкальные плакаты, политические плакаты, спортивные плакаты, социальные плакаты, концептуальные плакаты, рекламные плакаты и образовательные плакаты.

Детские образовательные учреждения, в том числе ДОЛ, используют:

Информационные и рекламные плакаты – содержат информацию и анонсы культурных и образовательных мероприятий.

Тематические плакаты, которые могут быть разработаны специально для определенного вида учебной деятельности. Они также могут быть созданы в отношении культуры, образования, укрепления здоровья, физической культуры/спорта и здорового образа жизни.

Инструктивные плакаты – распространение научных знаний, методов работы, различных правил, инструкций по эксплуатации. Всегда содержат большой объем текста, множество изображений и подписей. Плакаты предназначены для длительного использования.

Как разрабатываются плакаты

Плакаты должны быть просты для понимания, видны издалека и восприниматься зрителем. Можно использовать художественные метафоры, фигуры разного масштаба, изображения событий, происходящих в разное время и в разных местах, очерчивание объектов и т.д. Для текста ключевыми элементами являются шрифт, расположение и цвет. Шрифты и изображения в единой композиции создают единый комплекс. Фотографии также можно сочетать с рисунками и картинками для плакатов.

Поэтапное изготовление плаката

1. Выбор темы, разработка идеи, выбор метафоры, короткого слогана для плаката.
2. Выбор формата поверхности, на которой будет написан плакат.
3. Разработка композиции изображения. Выделение основных моментов, где все части изображения должны составлять единое целое [1].
4. Выбор шрифтов (начертание, размер, цвет шрифта и фона) и изобразительной техники с использованием различных инструментов [2].
5. Набросок в карандаше и добавлений деталей.
6. Завершить работу в композиции всех элементов и этапов.
7. Работа в цвете [7].
8. Завершение работы.

Целесообразно проводить на уроках различные методы, приемы и формы работы с плакатом. Рассказ-беседа; проблемные методы, побуждающие учащихся к самостоятельному изучению плакатов; методы активного взаимодействия преподавателя и учеников в процессе изучения особенностей плакатов; анализ и интерпретация плакатов известных художников в процессе урока [8] и другие.

Изучение основ дизайна и композиции плаката позволяет ученикам быть более отзывчивыми к красоте и лучше понимать смысл событий в окружающем мире. Наглядное оформление воспитывает уважение к учебной работе, творчеству, позволяет делать результаты творческих достижений учащихся значимыми и нужными.

Список литературы:

1. Агостон, Ж. Теория цвета и ее применение в искусстве и дизайне [Текст]/ Ж. Агостон; пер. с англ. И. В. Пеневой. – Москва: Мир, 1982. – 184 с.
2. Буковецкая, О.А. Дизайн текста: шрифты, эффекты, цвет. – Москва: ДМК Пресс, 2000. – 304 с.
3. Воронов, Н.В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна / Н.В. Воронов. – Москва: Союз Дизайнеров России, 2001. - Т. 2. – 392 с.
4. Ермолаева, Л. П. «Основы дизайнерского искусства» [Текст]/ Л.П. Ермолаева. – Москва: «Гном и Д», 2001. – 85 с.
5. Ковешникова, Н. А Дизайн: история и теория [Текст] : учеб. пособие /Н.А. Ковешникова. – 5-е изд., стер. – Москва: Изд-во Омега-Л, 2006. – 224 с.

6. Ковешникова, Н. А. История дизайна: учебное пособие [Текст] / Н. А. Ковешникова. – 4-е изд., стер. – Москва: Изд-во Омега-Л, 2015. – 256 с.
7. Миронова, Л. Н. Цвет в изобразительном искусстве: пособие для учителей [Текст] / Л. Н. Миронова. – Минск: Беларусь, 2005. – 151 с.
8. Орлова, М. А. Анализ и интерпретация произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.
9. Чернышев, О.В. Формальная композиция / О.В. Чернышев. – Минск: Харвест, 1999. – 31 с.

МЕТОДИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ ПОРТРЕТА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)

*Бурлаева С.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Портрет – изображение человека или группы людей с помощью художественных средств – живописи, гравюры, скульптуры, а в последнее время ещё и фотографии [3].

Еще в Древнем Египте скульпторы создавали довольно точное подобие внешнего облика человека. В Древней Греции портреты создавались идеализированными, как бы приобщенными к прекрасному миру богов и мифических героев.

Изображение портрета с натуры – новая ступень в процессе формирования изобразительных навыков учащихся.

В процессе изучения портрета ученики начинают внимательнее относиться к окружающим людям, подмечая в них красоту, их особенности и характерные черты. Школьники во время рисования портрета овладевают не только практическими навыками, но и обретают умения находить красоту в повседневной жизни человека. Работа над портретом обогащает насмотренность учащихся, развивает фантазию и зрительную память [1].

Чтобы сформировать навык изображения портрета необходимо освоить рисование с натуры. Педагог должен помочь детям научиться видеть, какими качествами отличаются люди друг от друга, что делает каждого человека неповторимым. Но первостепенная задача - показать, чем люди похожи друг на друга. Основой изучения являются знания конструкции головы человека, ее пропорциях, умение передавать свет и тень в рисунках [5].

Рисование человека с натуры является методом наглядного обучения, и отлично влияет на развитие внимания, наблюдения, а также пробуждает интерес к анализу натуры. Для учащихся детского образовательного лагеря обучение портрету является частью познавательной деятельности, развивающей в них насмотренность, эстетический взгляд и знакомящей детей с изобразительным искусством как таковым [1].

Перед началом выполнения портрета необходимо познакомить обучающихся с наглядными пособиями: примерами портретов, созданных мастерами и классиками живописи и графики.

При ознакомлении детей с произведениями живописи развиваются их представления о средствах выразительности – цвете, композиции, линии, светотени. Например, когда ребенок наблюдает за человеком, а затем рисует эскиз, он замечает детали, которые, возможно, раньше не рассматривал.

Следующим этапом работы будет создание эскизов будущего портрета. Учащиеся, на основе изученного материала, работают над компоновкой и поисками будущего портрета. Важно объяснить учащимся, как работает композиция, чтобы они точно уложились в формат.

После того, как детям удалось справиться с работой над композицией, преподаватель должен объяснить, как работает в портрете свет и тень. В качестве примера отлично подойдет техника «сухой кистью» – таким образом, максимально наглядно видно, как увести лицо в тон, обозначить форму. Дети могут попробовать данную технику сами, для лучшего понимания, а затем приступить

к работе другими материалами, используя полученные знания. Важно, чтобы учащиеся верно поняли конструкцию головы и лица. Для этого преподаватель знакомит детей с правилами визирования и параллельного переноса. На этом этапе нужно быть на подхвате и помогать, устраняя недочеты в построении. Важно анализировать работы известных художников на занятиях, проводить беседы, включать в занятия различные формы работы и упражнения с произведениями искусства [4].

По завершению работы над портретом важно провести рефлексию с учащимися: разговорную или в виде выставки работ учащихся, к примеру, в отрядном уголке. Таким образом, дети будут чувствовать значимость изученного ими материала и получат удовольствие от проделанной работы.

Подводя итог выше изложенному, применение методики изображения портрета в ДОЛ многообразно: детям периодически требуется рисовать плакаты, газеты, работы для отрядного уголка. Зачастую учащиеся называют свою команду в честь какого-либо выдающегося деятеля. Тут-то и может пригодиться умение изображать портрет. Это создает базовый навык работы с наглядными пособиями, вызывает интерес к изучению вопросов, касающихся изображаемой личности, умение работать с различными художественными материалами и прививает любовь к изобразительному искусству в целом.

Список литературы:

1. Адаскина, А.А. Художественное восприятие действительности у детей и взрослых / А.А. Адаскина: Канд. дис. – Москва: ПИРАО, 2010. – 358 с.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика. Учеб. Пособие для студентов пед. институтов /Ю.К. Бабанский – Москва: Просвещение, 1983 – 608 с.
3. Курочкина, И.О. О портретной живописи / И.О. Курочкина – Москва: АГАР, 2008 – 99 с.
4. Орлова, М.А. Анализ и интерпретация произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.
5. Щербаков, В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество /В.С. Щербаков – Москва: Просвещение, 1969 – 271 с.

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ СКУЛЬПТУРЫ И ПРИМЕНЕНИЯ ДЛЯ ЭСТЕТИЗАЦИИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В ДОЛ

*Гайворонская П.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Скульптура (лат. *sculptura*, от *sculpo* – высекаю, вырезаю) – вид изобразительного искусства, произведения которого имеют объемную форму и выполняются из твердых или пластичных материалов [2].

В скульптуре различают два основных вида: круглая скульптура, как правило, свободно размещающаяся в пространстве, и рельеф – изображение плоское, образующее фон.

Круглую скульптуру подразделяют на следующие виды:

- статуя или фигура в рост
 - группа – две фигуры или несколько фигур, которые составляют единое целое;
 - статуэтка – фигура, имеющая значительно меньший размер относительно натуральной величины,
 - торс – изображение человеческого туловища;
 - бюст – погрудное изображение человека.
- Рельеф подразделяют на следующие виды:
- низкий – барельеф;
 - высокий – горельеф;
 - контррельеф.

Скульптура разделяется по содержанию на монументально-декоративную, станковую, а также скульптуру малых форм.

Первоначальное знакомство со скульптурой у учащихся происходит на уроках лепки. Лепка – один из видов изобразительного искусства, предполагающее создание скульптуры из мягких материалов. Такие занятия способствуют формированию художественного кругозора и творческих способностей, развивают пространственное мышление обучающихся.

Как правило, подобные занятия можно начинать с учащимися младшего возраста, с учетом возрастных особенностей. Каждый ребенок индивидуален – его творческие способности развиваются по-разному, но в любом случае педагог обязан поддерживать в ребенке интерес к делу, чтобы помочь его потенциалу раскрыться.

- До начала работы с материалом, учащихся обязательно следует познакомить с основными требованиями работы, а также с техникой безопасности:

- Изделие должно быть устойчивым на плоскости: при обжиге в печи оно не должно заваливаться, а тем более падать;

- При обжиге и сушке изделий оно оседает и уменьшается на 15-20%, а значит, оно не должно быть слишком тонким или иметь детали, примазанные к готовому изделию тонким слоем глины – такие изделия попросту развалятся при термической обработке;

- Форма изделий должна быть пригодной для дальнейшего декорирования, а значит, должна быть обобщенной и достаточно сглаженной (если изделие не предполагает иную задумку).

На базе ВДЦ «Смена» мы проходили педагогическую практику, где смогли собрать материал для данной статьи. Для работы мы изучили и структурировали методы обучения учащихся, опираясь на труды М. Н. Скаткина и И. Я. Лернеру.

Данные авторы приводят следующие методы:

- Объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный (рецепция – восприятие), метод. Учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти.

- Репродуктивный метод. Заключается в воспроизведении учеником учебных действий по заранее определенному алгоритму.

- Проблемное изложение изучаемого материала. Учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, знакомятся со способом и приемом научного мышления, образцом культуры развертывания познавательных действий.

- Частично-поисковый (эвристический) метод. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения.

- Исследовательский метод. В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы [3].

Занятия скульптурой для учащихся ставят перед собой задачи духовного, эстетического развития, позволяет привить интерес к культурным ценностям. Лепка позволяет любому учащемуся попробовать себя в роли настоящего скульптора, он начинает тоньше чувствовать окружающий его мир, анализировать его. Прикладной труд прививает уважение к собственной и чужой ручной работе, внимание к окружающим ребенка событиям, людям, предметам, а также видеть окружающую его повсеместно красоту, которую можно воплотить собственными руками [4].

Главной задачей является развитие у учащихся мелкой моторики, формирование умственных способностей, развитие художественного вкуса, индивидуальности и аккуратности в работе.

Обучение учащихся представляет собой последовательный процесс:

Педагог знакомит обучающихся с понятием «скульптура» в целом. Важно рассказать о выдающихся примерах мастеров мира, показать, какие виды скульптуры существуют, какие есть виды материалов. В нашем случае речь идет о ВДЦ «Смена», где наглядным пособием является «Аллея Российской Славы» – памятник выдающимся деятелям России всех времен, где представлены множество бюстов. На основе увиденного и услышанного учащиеся составляют

собственное представление о предмете изучения, что позволит приступить к дальнейшему этапу работы. С учащимися создаются эскизы их будущих скульптур, с учетом композиционных особенностей и симметрии. Проводятся беседы, анализ произведений искусства [5]. При работе в материале педагог помогает своим воспитанникам справиться с поставленной задачей, показывает и рассказывает, как улучшить результат, находит плюсы и минусы проделанной работы, чтобы обучающимся было легче сделать выводы. После обжигать скульптурок можно провести выставку творений учащихся, провести рефлексию: выявить умения, приобретенные на уроке, рассказать о приобретённом опыте.

Подводя итог нужно сказать, что применение методики создания скульптуры и применения для эстетизации и просвещения в ДОЛ многообразна: учащиеся занимаются лепкой на компетенции «Ремесленная керамика», где создают различные предметы кружки, тарелки, вазы и т.д.

Применив методику создания скульптуры, мы с учащимися создали несколько копий бюстов, представленных на Аллее Славы. Лепка помогла учащимся создать новое изделие, сохранить материально-духовную культуру и вызвать неподдельный интерес к скульптуре и искусству в целом.

Скульптура, как и другие виды изобразительного искусства, оперирует образами, но не плоскости, а в пространстве, пользуясь особыми средствами и способами. На всем протяжении обучения скульптуре, при выполнении происходит активизация пространственного мышления учащихся, что положительно сказывается на успехах в других видах изобразительной деятельности.

Список литературы:

1. Адаскина, А.А. Художественное восприятие действительности у детей и взрослых / А.А. Адаскина: Канд. дис. – Москва: ПИРАО, 2010. – 358 с.
2. Григорян, М. Е. История искусств: конспект лекций / М. Е. Григорян; Южный федеральный университет, Инженерно-технологическая академия. – Таганрог: Южный федеральный университет, Москва: 2016. – Часть 1. – 107 с
3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: «Педагогика», 1981. – 184 с.
4. Оганесян, Г. Н. Скульптура: учебно-методическое пособие / Г. Н. Оганесян; Новосибирский государственный технический университет. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2019. – 64 с.
5. Орлова, М.А. Анализ и интерпретация произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.
6. Полуянов Ю.А. Воображение и способности / Ю.А. Полуянов – Москва: Знание, 2011. – 169 с.

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

*Шукова Л.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Дистанционное обучение существует уже более ста лет, однако только с появлением Интернета в 1969 году оно стало действительно популярным. Актуальность данного способа обучения заключается в его способности облегчить процесс обучения, предоставить возможность получить образование независимо от места проживания обучаемого. Кроме того, эта система предназначена для быстрой адаптации к изменениям в предметной области за счет своевременных обновлений содержаний обучения. На наш взгляд дистанционная форма обучения считается одной из перспективных и интегральных форм образования, она является системой XXI века.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [1] утвердил возможность использования дистанционных образовательных технологий, для успешной интеграции разнообразных образовательных программ. После принятия этого закона прошло 11 лет, но технологию внедрения и адаптации ДО в сфере изобразительного искусства практически не поднималась, доказательство тому, пандемия в 2020 году, которая показала неготовность работы художественных школ в условиях дистанционного обучения.

На сегодняшний день нет другой формы обучения, которая могла бы конкурировать с ДО, поскольку она дает возможность массового непрерывного самообучения, обмена информацией независимо от пространственных и временных поясов, именно поэтому так важно суметь адаптировать ее для всех направлений, в том числе и для изобразительного искусства.

В процессе нашего исследования были выявлены следующие задачи:

- 1). Теоретически обосновать применение методики преподавания изобразительного искусства в условиях дистанционного обучения в детской художественной школе;
- 2). Выявить критерии, показатели и уровни методики преподавания изобразительного искусства в условиях дистанционного обучения в детской художественной школе;
- 3). Экспериментально апробировать методику преподавания изобразительного искусства в условиях дистанционного обучения в детской художественной школе.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использован комплекс методов:

– теоретические: анализ проблем дистанционного обучения, изучение литературы по данной теме, диссертационных исследований, учебных программ;

– эмпирические: анкетирование, беседа, опытно-экспериментальная работа.

Исследованию проблем и развития дистанционного обучения посвящены работы: Е.Н. Алексеева [2], Д.Р. Абиева, Г.В. Ахметжанова [3], С.Е. Глазнева, Е.А. Коняева [7].

Исследования методов и организации учебного процесса в условиях (ДО) рассмотрен в трудах авторов: Т.А. Бороненко [5], Н.В. Волженина [6].

Исследования посвященные готовности классической системы образования и педагогов к системе дистанционного обучения, а также создание и развитие педагога к использованию технологий интерактивного обучения в педагогической деятельности: А.А. Андреев [4], Л.Н. Еременко, М.В. Еременко, И.В. Львова [8], Е.В. Коротаева [9].

Технология дистанционного обучения предлагает ряд педагогических методов для повышения качества обучения. К основным приемам этих технологий относятся:

1) Обучение через интерактивное взаимодействие ученика и учителя, которое может быть достигнуто с помощью различных образовательных ресурсов, таких как печатные материалы, аудио- и видеоматериалы, и учебные пособия.

2) Индивидуальное преподавание и обучение, которое можно осуществлять с помощью средств связи, таких как телефон, электронная почта или Skype.

3) Метод изложения учебного материала преподавателем. Этот метод является эффективным, когда студенты одинаково подготовлены и конечная цель у всех одинакова. К Подобным живым лекциям отлично идут в дополнения электронные.

4) Метод активного взаимодействия. Образовательный процесс, который способствует активному взаимодействию всех участников с помощью проблемных и исследовательских методов, позволяющих проводить командно-ориентированное обучение и обучение в малых группах. Роль учителя заключается в содействии обсуждению, создании благоприятной среды и контролем работы.

5) Проблемное обучение. Это метод, позволяющий нам исследовать сложные когнитивные задачи, имеющие практическое или теоретическое значение. В процессе проблемного обучения учащиеся направляют свое внимание к основным проблемам, благодаря чему у них развивается познавательную активность, которая способствуют развитию навыков решения проблем и расширяет их возможности.

б) Исследовательский метод обучения характеризуется четкими и значимыми целями, хорошо структурированным подходом, использованием различных исследовательских и научных методов для обработки и представления результатов.

Передовые телекоммуникационные инструменты расширяют спектр форм дистанционного обучения, способствуя развитию когнитивных и творческих навыков учащихся, а также общих компетенций.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию применения дистанционного обучения в детской художественной школе на уроках изобразительного искусства. Оно даёт возможность:

- 1) Организации работы с часто болеющими детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) Предоставление дополнительных занятий отстающим учащимся;
- 3) Включение разнообразных нестандартных задач, таких как головоломки и кроссворды, чтобы обогатить учебный процесс;
- 4) Гибкий график обучения.

Кроме того, дистанционное обучение решает и педагогические задачи:

- 1) Оно помогает педагогам стимулировать самостоятельную и познавательную деятельность учащихся.
- 2) Развивает у них навыки критического мышления и конструктивный подход к обсуждению различных точек зрения.

Все это помогает расширять и обогащает представления о построении образовательного процесса в художественном образовании.

В заключение, итоговые показатели и достигнутые цели опытно-экспериментальной деятельности представляют эффективность дистанционного обучения в детской художественной школе. Разработанная методика преподавания изобразительного искусства в условиях дистанционного обучения может быть внедрена в процесс педагогической деятельности образовательных учреждений.

В рамках предлагаемой нами методики, базирующейся на разработанном критериально-диагностическом аппарате, показатели которого отражают уровни эффективности применения дистанционного обучения изобразительному искусству, педагоги могут сделать вывод о плодотворности и адекватности применения предлагаемой ее в своем педагогическом опыте. Разработанные методические рекомендации могут быть использованы в художественно-педагогической практике всех уровней: в общеобразовательных, художественных школах, в средних специальных и высших учебных заведениях региона.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Концепция создания и развития дистанционного образования в России // Проблемы информатизации высшей школы. Вып. 3. Москва: 2012. - 117 с.
2. Алексеева, Е. Н. Развитие дистанционного обучения и проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в высшей школе на современном этапе модернизации Российского образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. №2 (65). 251 с.
3. Ахметжанова, Г. В., Абиева Д. Р. Особенности деятельности педагога в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 3(28). 28-31 с.
4. Андреев, А. А. Онлайн-обучение и его качество // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. № 1-2. 91 с.
5. Бороненко, Т. А. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения /Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Научный диалог. – Москва: - 2017. № 1. – 243 с.

6. Волженина, Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учебное пособие /Н.В. Волженина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. – 78 с.

7. Глазнева, С. Е. Положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения / С. Е. Глазнева, Е. А. Коняева // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: материалы Всероссийск. студ. науч.-практ. Конференции. – Москва: «Золотой феникс», 2016. – 59 с.

8. Еременко, Л. Н. Готовность педагога к использованию технологий интерактивного обучения в педагогической деятельности / Л. Н. Еременко, М. В. Еременко, И. В. Львова. № 11(65). Часть 2. 2019. – С. 79-84.

9. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры /Е. В. Коротаева. – Москва: Юрайт, 2019. – 223 с.

10. Орлова, М. А. Анализ и интерпретации произведений искусства / М. А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРИ РАБОТЕ НАД ПОРТРЕТОМ

*Лягушева К.З.,
ГБПОУ РА АПК им. Х. Андрухаева, г. Майкоп.
Научный руководитель – Шульцева В.Г.
ГБПОУ РА АПК им. Х. Андрухаева, г. Майкоп.*

Сложные творческие задачи встают перед художником при создании портрета. Говоря словами Гоголя: «В портретном образе важно «схватить душу», а не платье и тело». В мимике, в жестах, в движении, в деталях одежды многое может быть случайным и несущественным. Поэтому опытный живописец жертвует мелочами ради выявления типичного и главного. У каждого человека многократно меняется настроение, и в связи с этим меняется выражение лица. Необходимо долго и внимательно наблюдать, чтобы найти такой жест, такую позу, которые глубже и полнее всего выражают характер данного человека. При этом ему важно избавиться от налета скованности, обычной у позирующей модели.

Актуальность данной темы заключается в необходимости получения новых знаний в области художественного творчества вообще и портретного искусства, в частности, в развитии собственной индивидуальности и использовании полученных знаний на практике. Приобщение к творческой деятельности позволяет узнать больше о техниках и задачах при исполнении портрета.

Какие же творческие задачи стоят перед автором при написании портрета? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо погрузиться в историю возникновения такого художественного жанра, как портрет.

Слово «портрет» произошло от французского «portraire», что в точном переводе означает «воспроизводить берта в черту». Ранее вместо данного термина использовалось слово «Парсуна», откуда и пошло современное «Персона».

Сегодня персона – это конкретная личность. Изначально же его значение определялось, как описание или изображение человека, а также группы людей, которые существуют или существовали в реальной жизни.

В изобразительном искусстве под портретом подразумевается обособленный жанр, в котором отражаются все визуальные характеристики человека. Само же произведение также называется портретом.

Художник способен раскрыть внутренний мир человека через его внешний облик. Идеино-художественная интерпретация живого лица повторяется в красках, линиях и пластических формах. Портрет, как жанр, зародился несколько тысяч лет назад.

Люди с древних времен восхищались красотой человеческого лица и всячески воспевали ее. Практически все мастера художественного искусства с мировым именем работали в данном жанре. Портрет встречается в живописи Тициана, Леонардо да Винчи, Э. Дега, П. Пикассо. К русским

художникам-портретистам относятся В. Боровиковский, П. Брюллов, В. Перов, В. Серов, И. Крамской, М. Врубель, И. Репин.

Французский историк Андре Фелибьен первым предложил использовать термин «портрет» к изображению лица конкретного человека. Это, казалось бы, несущественное событие в мире искусства привело к огромному перелому в сознании [1].

Портретный жанр развивался с глубокой древности. Его история затрагивает все временные эпохи, включая и наше время. Первые портретные образцы представляли собой скульптуры.

Они появились в Древнем Египте и получили широкую популярность в период античности. Эпоха Средневековья ознаменовалась, как период упадка жанра. Лишь только в период Возрождения портрет приобретает былую значимость [1].

Необходимо выделить две основные тенденции, с которыми связано развитие портрета. Первая связана с прогрессом технических средств и навыков, которые необходимы для решения сложных художественных задач, поиском новых средств передачи психологии портрета. Вторая же тенденция определяется изменением представлений о месте и роли человека в картине мира.

Кроме того, портретный жанр развивался с учетом двух принципов [1]:

- 1) принципа демократизации, который связан с переходом от портретов для представителей аристократии или богатых людей к портретам, доступным всем социальным слоям;
- 2) принципа изменения формата, когда портрет от личной вещи перешел в элемент украшения/декора помещений.

Первые попытки изобразить лицо человека предпринимались еще 27 тысяч лет назад. В пещере Вильонер (Франция) был найден меловой портрет, сделанный на выпуклой стене [2].

Первые же настоящие портреты появились в V веке до н.э. Это были статуи и гермы Дмитрия Алопекского. При Александре Македонском в портретном искусстве сформировалось и утвердилось реалистическое направление. Скульпторы того времени формировали маски с натуры.

Эллинистические портреты конца V века до н.э. уже передавали не только индивидуальные черты лица, но и особенности душевного образа человека.

Римляне переняли вид искусства, в котором портрет создавался в виде пластического изображения. Исконно римский вид скульптуры – бюст.

Человек должен быть представлен так, как его видят в реальной жизни. Не допускается сокрытие следов старения или вуалирование физических недостатков.

Несмотря на то, что римская история оставила опыт изготовления портретов на основе посмертных масок, возведения статуй ярких политических деятелей, чеканки монет и т.п., в Средневековье можно даже говорить об упадке портретного жанра, что во многом было связано с церковными запретами.

Возвращение портрета в искусство происходит в X–XII вв., но активное развитие жанра не наблюдается. Важный вклад в актуализацию портрета внесла французская культура. Реализм в портрет возвращается только к концу XIX в. Постепенно начинает развиваться пастельная техника, при помощи которой удобно передавать настроения.

В данный период в мировом искусстве популярными становятся российские художники, которые в своих работах пытались раскрыть внутренний мир героев, передать социальные характеристики, усилить психологическую составляющую портрета. Кроме того, они активно развивали самостоятельное направление в портретном жанре - портретную миниатюру.

Конечно, нельзя не упомянуть средневековый китайский портрет, который отличается высокой степенью конкретности, выходом на рамки установленных канонов и интеллектуализмом. В то же время портреты японских художников отличаются психологическим содержанием [2].

В XX веке развитие технологий, появление фото и видео оказывает существенное влияние на портретный жанр, ведь находятся и другие способы отображения действительности.

Портретный жанр богат классификационными моделями, начиная от выделения портретов по характеру работы (парадный, камерный, групповой, индивидуальный), заканчивая разделением портретов на поджанры (костюмированный, исторический, ретроспективный, религиозный, групповой, парный, семейный, фамильный, сословный, автопортрет и др.) [2].

В связи с вышесказанным при написании портрета перед художником, особенно начинающим (учеником или студентом) встают сложные творческие задачи. Воспроизводя неповторимые, индивидуальные черты человека, художнику во имя главного приходится жертвовать одними и подчеркивать другие качества натуры, чтобы освободить создаваемый образ от всего случайного и второстепенного. Подчеркивая и усиливая отдельные качества натуры, художник раскрывает через них внутренний мир и сущность характера человека, его социально-типические черты.

Следует отметить, что творческое начало не исключается при решении самой элементарной задачи изображения, будь то в этюде, рисунке, натюрморте, пейзаже и т.д. Исходя из принципов реалистического изображения и опираясь на них, рисующий дает свою собственную оценку натуре и в соответствии с этим выбирает приемы, средства для ее изображения на картинной плоскости. Эта авторская оценка в пределах любого учебного задания может проявляться у учащегося в композиционном и цветовом решении, в выявлении индивидуальных и типических черт портретируемого, в выборе приемов работы изобразительным материалом, обработке фактуры красочной поверхности и т. д. При самостоятельных формах работы творческий подход должен проявляться в выборе темы, сюжета, модели, освещения, костюма, места для организации постановки и т.д.

Таким образом, на каждой ступени обучения творческие и учебные задачи должны находиться в тесной взаимосвязи, разумно сочетаться и правильно пониматься учащимися. Нужно всегда помнить, какие задачи должны быть доминирующими в том или ином задании, форме работы на том или ином этапе обучения.

Так, в учебных академических постановках, не исключая творческого начала, активного авторского отношения к натуре, необходимо добиваться безусловного решения четко поставленных учебных задач. Учащийся должен овладеть всей суммой профессиональных знаний и навыков как необходимой базой и важнейшим условием для дальнейшей самостоятельной творческой работы.

Многому может научить опыт работы выдающихся мастеров портретного искусства. На выставках и в музеях полезно вплотную подходить к холстам и внимательно изучать их технику, мысленно как бы повторять движение кисти, моделировавшей форму. Надо не просто запечатлеть в памяти рассматриваемые произведения, но и стараться понять, какими средствами были переданы особенности формы и освещенности натуры. Опыт мастеров поможет студентам самостоятельно решать аналогичные задачи.

Кроме пластической анатомии в работе над портретом, учащиеся должны думать о конструктивном строении головы. Сочная пастозная живопись О.А. Кипренского в его автопортрете свидетельствует о мастерском владении пластической анатомией головы [3]. Можно мысленно представить себе параллельные осевые линии, проходящие через наружные и внутренние уголки глаз, основания носа и разрез рта. Воображаемая срединная линия лица проходит через центр лба и переносицы, середину носа, рта и подбородка. Полушария глаз на портрете «вставлены» в глазничные впадины, а рефлексы на лбу, скуле и боковой поверхности носа способствуют передаче объемности головы. Уверенные мазки лепят светотеневое решение формы лица. Все сказанное служит для выразительной характеристики полного жизненной правды изображения. Перед нами психологический портрет энергичного молодого художника, анализирующего создаваемое им произведение. Умение увидеть соподчинение всех тональностей и цветовых отношений общему решению живописи головы является важным качеством портретиста. Закономерности освещения надо внимательно анализировать в живописи портрета.

В портрете археолога Ланчи кисти К.П. Брюллова каждый мазок лепит анатомическую форму [3]. Четко выявлены полушария глазных яблок в глазничных впадинах. Рассматривая живопись, мы видим затененные верхние веки и ярко освещенные нижние. Матовая поверхность кожи контрастирует с блестящими радужными оболочками, на которых блики положены сразу точными ударами кисти.

Портрет Ланчи убедительно показывает, как художник подчинил трактовку формы выявлению полного жизни художественного образа. Студентам рекомендуется как бы мысленно следить за движениями кисти мастера, лепившего пластическую форму. Надо обратить внимание,

с каким высоким мастерством анатомические детали расположены на четко выявленном большом объеме.

Портрет крестьянина Мины Моисеева написан И.Н. Крамским с большой степенью детализации [3]. Кисть художника внимательно пролепила складки кожи на старческом лице, каждая из которых соответствует расположению мимических мышц и индивидуальным особенностям позирующего старика. Блики на волосах имеют направления спадающих прядей, и одновременно с этим они подчеркивают округленность черепной коробки. Яркий свет на ближайшем к зрителю плече передает его первопланность.

Мы можем сделать такой вывод, что в работах всех великих мастеров четко соблюдены все требования конструктивного строения головы и знаний пластической анатомии, которые мастера изобразительного искусства считают необходимыми при решении творческих задач. У выдающихся мастеров реалистического искусства, создававших свои произведения в разные эпохи, общим является выполнение всех требований рисунка, жизненная убедительность и тонкий анализ индивидуальных характеристик изображенных людей.

Таким образом, за свою долгую историю портрет пережил много этапов, но до конца не исчерпал себя и не утратил своей актуальности. Возможно, в первую очередь, потому, что дает возможность запечатлеть конкретного человека в конкретный момент времени и в определенной эмоциональной обстановке.

Список литературы:

1. Ковалева Н. Портрет, как один из популярных жанров живописи // <https://kovaleva.gallery/portret>. Дата обращения 16.04.2023.
2. Портрет. История возникновения и особенности жанра-<https://lihtaryk.com.ua/portret-istoriya-vozniknoveniya-i-osobennosti-zhanra/?lang=ru>. Дата обращения 16.04.2023.
3. Учебные и творческие задачи при создании портрета-<https://studfile.net/preview/5357708/page:3/>. Дата обращения 16.04.2023.

ДИЗАЙН И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО

ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ДИЗАЙН

*Бурьянова М.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Термин «классическое искусство» в переводе с латинского (*classicus*) означает «образцовый». Данное понятие изначально включает в себя искусство Древнего Рима и Древней Греции, а также периоды Возрождения и классицизма в искусстве, базирующиеся на античных канонах и представлениях о прекрасном. Эти достижения могут проявляться в совершенно разных формах, иногда совершенно не отсылающих к античным истокам. Классическое искусство неразрывно связано с культурой. Они влияют друг на друга и развиваются одновременно.

В наше время «дизайн» воспринимается как процесс или результат художественно-технической деятельности, в основном направленной на удовлетворение запросов заказчика или публики, в отличие от классической концепции: «Искусство ради искусства», где силой, движущей процесс, является исключительно порыв автора передать свою идею или чувство через эстетическое, визуальное проявление.

Дизайн несет несколько иной характер и цель воздействия на аудиторию. Главная функция – визуальная коммуникация с использованием текста, изображений или продвижения посыла для представления информации. Первоначальной задачей всех направлений дизайна было служить прежде всего коммерческим интересам, (продвижение товара, компании услуги или личности). Но

это не означает, что дизайн не несет художественной ценности и влияния на культуру, общество и историю.

Рассматривая эти два направления, мы можем заключить, что главными отличиями, влияющими на восприятие двух художественных направлений, являются две исторически сложившиеся концепции: «Искусство ради искусства» и «Графический дизайн (или «коммерческого искусства», как его раньше называли) как ремесло». Однако сходства и взаимовлияния в них гораздо больше.

Несмотря на то, что современный графический дизайн в основном реализуется в двух пространствах, независимо от того, печатная это продукция или элемент цифрового оформления, принципы композиции являются фундаментальными для направления. «Сеточная композиция» – прием, который помогает и современным дизайнерам. Идейным вдохновителем такого подхода считается Пит Мондриан, но строить композиции на основе математической сетки художники начали еще в эпоху Возрождения. Золотое сечение (золотая пропорция, иначе: деление в крайнем и среднем отношении, гармоническое деление) – наилучшее, единственное в своём роде отношение частей и целого, при котором отношения частей между собой и каждой части к целому равны [1] (Рисунок 1). В современном дизайне определяется как «правило третей». Следование правилу третей позволяет создать наиболее гармоничную и приятную глазу картинку. Практически все шедевры мирового изобразительного искусства созданы по золотому сечению. Пример – картина «Калидонская охота» Питера Пауля Рубенса (Рисунок 2) и композиционный разбор (рисунок 3).

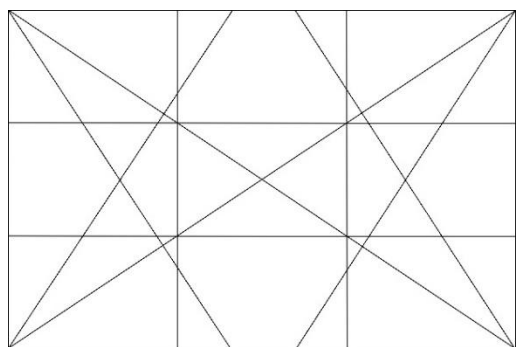


Рисунок 1



Рисунок 2



Рисунок 3

Яркими примерами является верстка сайтов, печатной продукции, конструирование логотипов и т.д. Для применения на практике создается эскиз золотого прямоугольника (по формуле соотношения квадратов), получившуюся конструкцию можно перемещать, менять угол наклона и ориентацию относительно рабочего пространства или дублировать, тем самым увеличивая сетку композиции. Такой макет подходит для форм с прямыми углами и острыми формами, либо для простых фигур, вписывающихся в прямоугольник/квадрат. Для округлых форм в каждый квадрат сетки вписывается окружность в соответствующей пропорции. (Рисунок 4).

Пример работы с логотипом «Twitter» (рисунок 5)

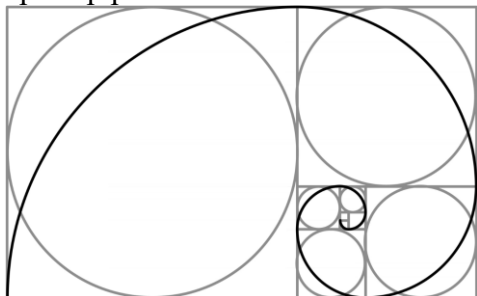


Рисунок 4

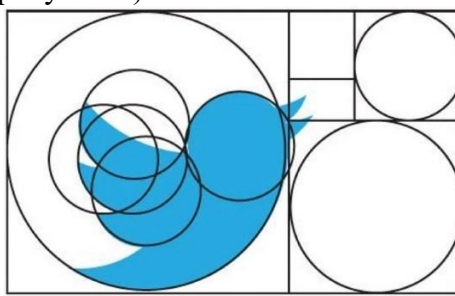
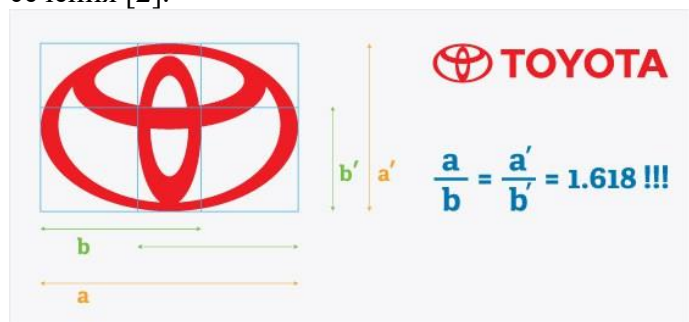


Рисунок 5

Рассмотрим на конкретном примере фирменного знака компании «Toyota». Логотип Toyota использует соотношение a и b , формируя сетку, в которой образуются три кольца. Стоит обратить внимание, что этот логотип использует прямоугольники вместо кругов для создания золотого сечения [2].



Точки пересечения концентрируют внимание зрителя, в них обычно веб-дизайнер размещает тот контент, на который подразумевается обратная связь от пользователя или на который посетитель сайта должен сконцентрироваться. Такой подход наиболее явно можно проследить в верстке страниц интернет-магазинов (Рисунок 6,7) или соцсетей (Рисунок 8).



Рисунок 6

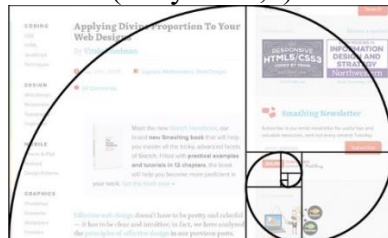


Рисунок 7

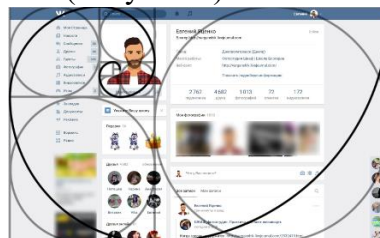


Рисунок 8

Колорит – это система соотношения цветов, образующая их единство и являющаяся эстетическим выражением красочного разнообразия действительности. Цвет как способ воздействия на визуальное и эмоциональное восприятие использовали художники с самых ранних эпох. Научный подход к природе цвета начался с разложения белого солнечного света на спектр с помощью призмы [3]. Данный опыт провел и описал Исаак Ньютон в 1676 году. Далее Гёте выделил три основных (первичных) цвета – красный, желтый и синий – и три вторичных, полученных смешиванием первичных – оранжевый, зеленый и фиолетовый. Он не только считал, что цвет существует реально, он еще и исследовал его влияние на человека. Он первым обратил внимание на психологические аспекты цвета. У Гете каждый цвет – это сгусток эмоциональной сущности, имеющий свой темперамент и по-разному проявляющийся в столкновении с другими цветами. Эмоциональные реакции на эти взаимоотношения являются эстетической основой цветовой гармонии [5].

Благодаря научным открытиям появились и приемы в живописи, сформировались правила и выявились закономерности в цветовых сочетаниях. Опираясь на знания о цвете, великие художники создавали определенную атмосферу в своих шедеврах. Все законы колористики работают и сейчас, как в дизайне полиграфической продукции, так и в цифровой графике, поэтому дизайнеры не редко опираются на работы признанных гениев изобразительного искусства. К примеру, возьмем произведение Эдварда Мунка «Крик». Сам художник подбирал цветовую палитру на основании

природных оттенков – однажды он наблюдал кроваво-красный закат, который и вдохновил его написать данное произведение. После разложения картины на цвета, мы увидим довольно теплую цветовую гамму (Рисунок 9).

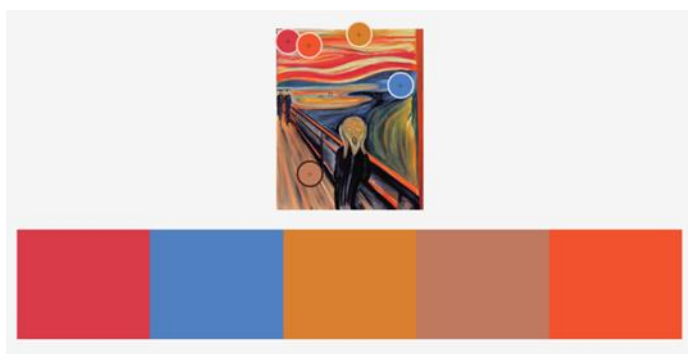


Рисунок 9

На данный момент существует полезная практика (особенно для начинающих специалистов) - заимствования цветовых палитр из шедевров мировой живописи. Чтобы составить такую палитру сейчас, совсем не обязательно делать это в ручную в графическом редакторе через инструмент «пипетка», потому как есть ресурсы, в которых есть подборка цветовых моделей из работ великих художников, а также сайты, которые анализируют изображения по запросу пользователя и так же конвертируют их в палитру. Например, сайты «Color Lisa» и «Gradients.app».

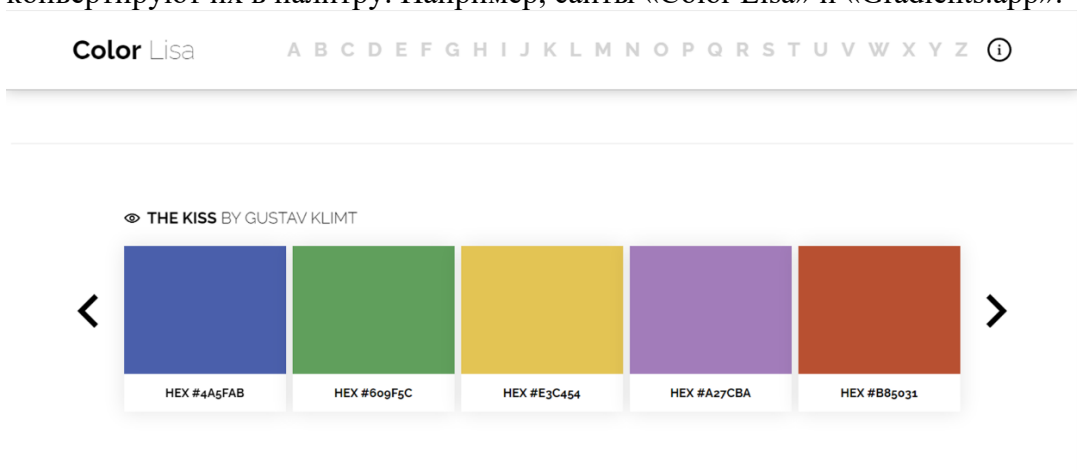


Рисунок 10

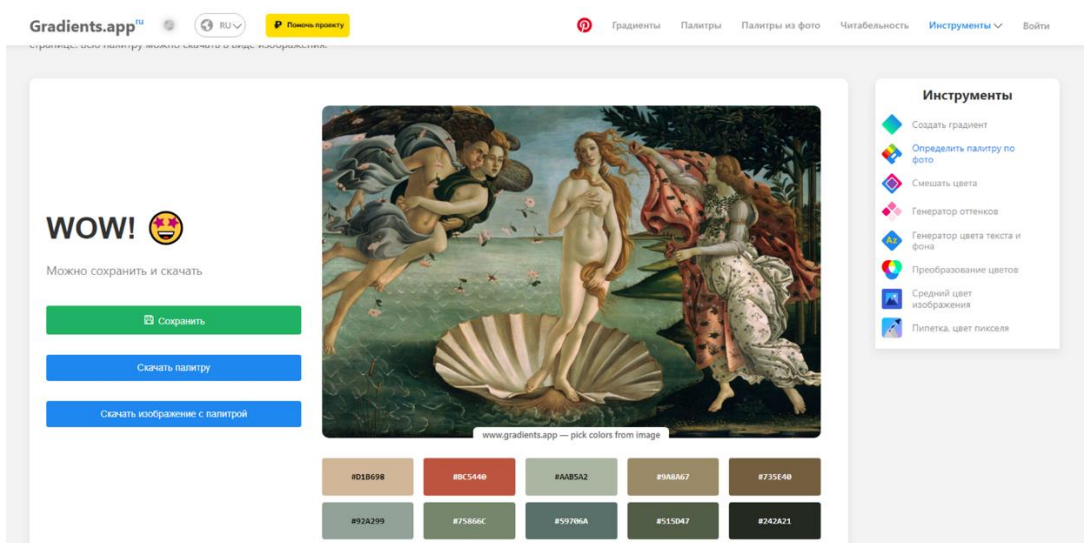


Рисунок 11

С помощью такого метода можно подобрать идеальную палитру для фирменного стиля компании или продукта, а также для сайта и всех элементов дизайна в целом. (рисунок 12)

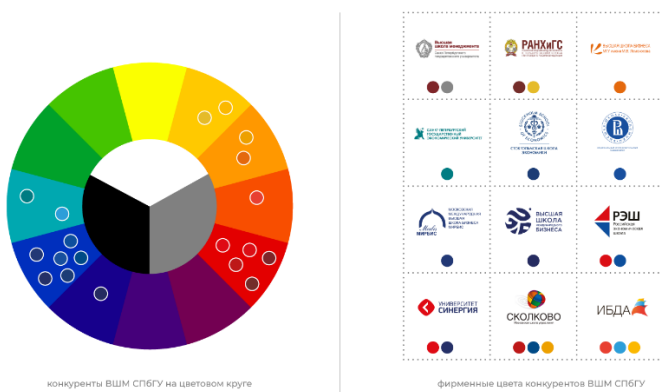


Рисунок 12

Контраст.

Контраст – это художественный приём в изобразительном искусстве, основывающийся на противопоставлении, разнице, противоположности отдельных частей и характеристик изображения для усиления выразительности произведения в целом. Контрасты в изобразительном искусстве задаются по величине (размеру), цвету, движению, фактуре, силуэту, характеру. Как и в случае с цветом и композицией, контраст в дизайне определяет фокус внимания зрителя, например, помогает пользователю быстро находить интерактивные иконки или основную информацию на сайте. При этом могут использоваться все виды контраста в различных комбинациях (по цвету, светлого и темного, холодного и теплого, цветового насыщения, по площади цветowych пятен, контраст дополнительных цветов, симультанный контраст) [3].

Рассмотрим на примере главной страницы «Яндекс» (Рисунок 13). Контраст насыщенности заметен между общим фоном браузера и строкой поиска (Рисунок 14), такой прием сразу выделяет объект, с которым пользователь предположительно будет взаимодействовать. Благодаря контрасту по цвету иконки сервисов «Яндекс» ярко выделяются практически на любом фоне и отличаются друг от друга (Рисунок 15). Каждому сервису в данном дизайне «принадлежит» конкретная палитра, поэтому посетителю сайта не составит труда быстро найти нужный сервис. Также контрастом площади цветowych пятен выделен голосовой помощник, что способствует взаимодействию с ним. Грамотная работа с нюансированием контраста оставляет читаемыми инструменты настройки и персонализации браузера, при этом не отвлекающими от сервисов на странице и поисковой строки (Рисунок 16, 17).

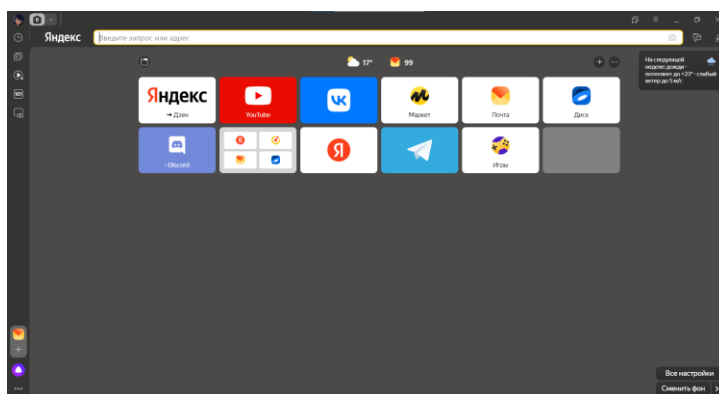


Рисунок 13



Рисунок 14

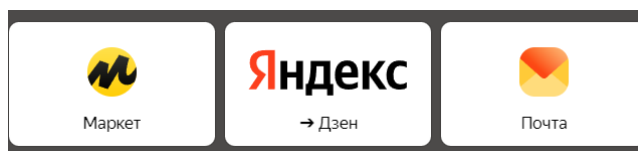


Рисунок 15

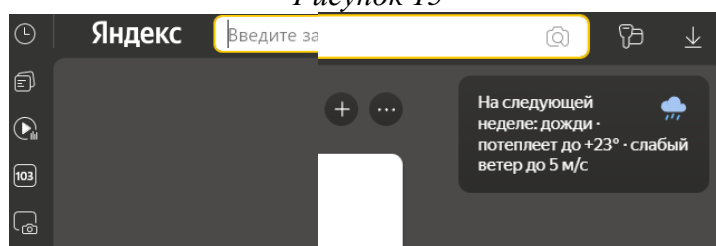


Рисунок 16

Рисунок 17

Следует рассмотреть проанализировать контраст текстур и объемов, который применяется для отделения интерактивных элементов от общего оформления. Важно анализировать произведения искусства различных стилей и направлений, что способствует дальнейшей практической работе [4]. Например, на рисунке 18 активные иконки выделены тенью и объемом.

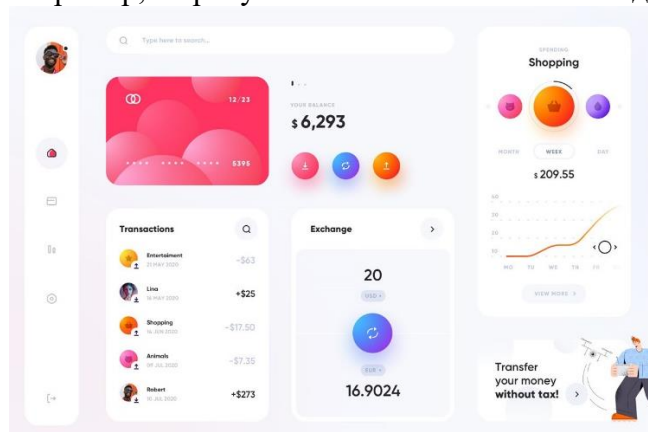


Рисунок 18

Кроме основополагающих законов изобразительного искусства, на дизайн значительно влияет эстетический вклад творцов прошлых эпох. Не редко шедевр искусства становится основным элементом или концептуальным вдохновением современного дизайна. Отсылки на классическую живопись, скульптуру, архитектуру характерны для стилистики тематических сайтов. Например, сайт Эрмитажа. На слайдере используются баннеры с изображением скульптур или полотен известных художников. (Рисунок 19)



Рисунок 19

Иногда произведения используются как большие изображения в качестве фона или оформления «шапки» страницы (Рисунок 20, 21, 22). Как элемент верстки печатной продукции (Рисунок 23).



Рисунок 20

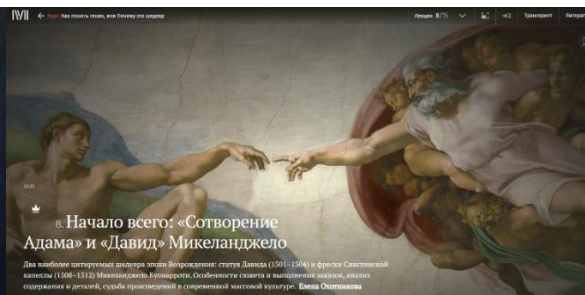


Рисунок 21

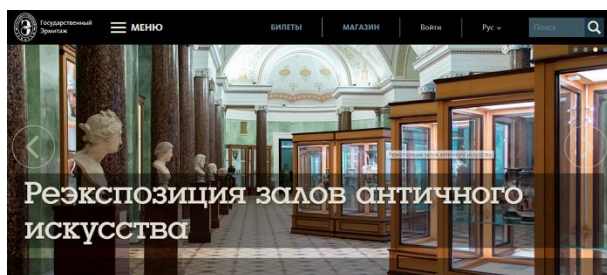


Рисунок 22



Рисунок 23

Актуально также использование стиля великих творцов или их картин, скульптур как основы для логотипов или фирменного стиля. Наследие древних цивилизаций вдохновляет современных дизайнеров в не меньшей степени. Наиболее ярким примером такого заимствования в графическом дизайне можно назвать логотип бренда «Versace», на котором изображена голова мраморной статуи «Медузы Горгоны» (Рисунок 24, 25).



VERSACE

Рисунок 24



Рисунок 25

Преобразование шедевра в «знак» не только эффектное решение, но и полезное с точки зрения обучения и совершенствования навыков как уже опытных специалистов, так и начинающих графических дизайнеров. Студенты института искусств ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» на практике выполняли задание по преобразованию знаменитой картины в знак. Пример интерпретации студентки института искусств направления «Графический дизайн» Скларовой Виктории картины Николая Заболотского «За учебой» в знак (Рисунок 26)



Рисунок 26

Культурное наследие как айдентика

Например, фирменный стиль для компании «PAPYROS», копирующий и переосмысляющий стиль мастеров Египта, в логотипе также представлены стилизованные атрибуты Тутанхамона (Рисунок 27).

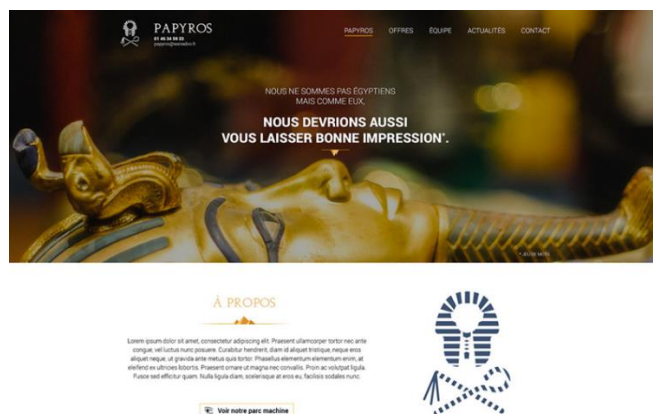


Рисунок 27

Логотипы в стиле более современных художников: Генри Мориса (28), Эдгара Дегара (29), Ван Гога (30). Такая переработка общей концепции всего творчества того или иного художника часто отсылает к самым узнаваемым фрагментам их картин, цветовым палитрам или характерному изображению объектов.



Рисунок 28

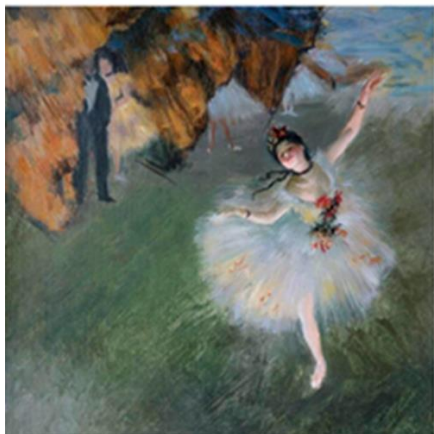


Рисунок 29



Рисунок 30

В ходе нашей исследовательской работы мы рассмотрели, какое влияние оказало классическое изобразительное искусство. В результате исследования выявили, что законы, сформулированные художниками относительно методики работ над произведениями, являются базовыми для современного дизайна. Также наглядно проследили, как готовые художественные решения перерабатываются в новые идеи.

Список литературы:

1. Бочкарева, Н.С. Современная литература и изобразительные искусства: учебное пособие / Н.С. Бочкарева, К.В. Загороднева; Перм. гос. ин-т культуры. – Пермь: 2016. – 100 с.
2. Добробабенко, Н.С. «Фирменный стиль: принципы разработки». – Москва: Инфра-М., 2002 – 234 с.
3. Орлова, М.А. Анализ и интерпретация произведений искусства/ М. А. Орлова. – Майкоп: изд-во «Магарин О.Г», 2021.- 60 с.
4. Уильямс, Р. «Не дизайнерская книга о дизайне». – Москва: Инфра-М., 2006 – 67 с.

РАЗРАБОТКА МОДУЛЬНОГО ОРНАМЕНТА В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ

*Аихамахова Л.А.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Паттерн повсеместно используется во многих отраслях дизайна, актуальность продиктована естественной потребностью продукта в содержательности фирменного стиля, но, зачастую художники и дизайнеры недооценивают важность паттерна, в то время как паттерн может являться сложным по структуре, стать важной составляющей фирменного стиля.

Модульный орнамент (паттерн) в графическом дизайне можно описать как бесшовный узор с повторяющимися элементами. Паттерн использует идентичные элементы в четкой последовательности, при этом может создавать разнообразную живописную и цельную картину.

Первым, кто раскрыл всё разнообразие орнамента, показал его эстетическое и перспективное применение в дизайне, был художник Уильям Моррис. Он создавал свои орнаменты на основе квадратной, ромбической и прямоугольной сетках. Именно Уильям Моррис создал S-образные линии растительного орнамента, заложив этим основу модерна, захватившего вскоре весь мир.

В графическом дизайне паттерны используют как элементы фирменного стиля, создают из них иллюстрации, используют для оформления обложек или просто как фон, и многое другое. Они могут быть как простыми узорами, так и целыми иллюстрациями, состоять из логотипов, персонажей и всего, на что дизайнеру хватает фантазии.

Есть основные типы паттернов: геометрический, абстрактный, зооморфный, растительный и смешанный. Также выделяют три типа орнамента по композиционному построению относительно формата: ленточный, розетка, сетчатый. Паттерн имеет большое разнообразие в применении. Помимо дизайна, паттерн применяют во многих других областях: психологии, биологии, проектировании и т.д. В дизайне модульный орнамент так же встречается в разных сферах: интерьер, одежда, веб-дизайн, промышленный.

Таким образом, паттерн имеет огромное разнообразие в применении. Он может заполнять поверхности любых размеров, скрывать недостатки, следовать любой форме. С его помощью можно упрощать поставленные задачи, выделяться и продвигать свой дизайн, ведь паттерн – это бесконечное вдохновение и развитие индивидуальности.

Для выявления особенностей проектирования модульного орнамента средствами графического редактора нужно разобраться в системе его построения. На сегодняшний день существует много векторных редакторов, с помощью которых можно создавать паттерны любой сложности: CorelDRAW, Adobe Illustrator, Inkscape и другие.

В основе модульных орнаментов лежат композиционные раппортные схемы. Раппорт – это элемент орнамента с минимальной площадью повторяющегося рисунка. В раппортной композиции мотив повторяется ритмически через одинаковый интервал. Самое сложное и главное в разработке орнамента – это маскирование швов при стыковке модулей. Преимущества векторного редактора в том, что при изменении масштаба не меняется качество и есть возможность редактировать каждый элемент отдельно. Паттерн адаптируется под любой формат и не имеет композиционного центра, что упрощает работу в редакторе.

Практическая часть данной работы заключается в разработке обложек для тетрадей по учебным предметам. Были выбраны четыре дисциплины: математика, литература, география и английский язык. Создание паттерна было ориентировано на учеников средней школы (6-9 классы). Особо важным является привлечение внимания ребенка, поэтому элементы не были слишком детскими, но при этом не прорабатывались детально, чтобы в совокупности своей смотрелись просто и интересно.

Разработка обложек состояла из отрисовки элементов (10 штук на каждый предмет), создание модуля из бесшовного паттерна с данными элементами и размещении полученного модульного орнамента на формат тетради. Вся работа проводилась в векторном редакторе CorelDRAW.

Все четыре обложки были объединены единой тематикой, степенью детализирования и толщиной абриса, чтобы показать, что мы разработали серию обложек, а не отдельные сюжеты. Были применены инструменты «Кривая Безье», «Двухточечная линия», «Свободная форма», «Оболочка», инструмент создания форм, геометрические фигуры и направляющие.

Таким образом, были разработаны четыре обложки с паттерном для учебных тетрадей. Паттерны имеют возможность в применении любой тематики, любого формата и сферы. Благодаря возможностям графических редакторов, дизайнеры могут создавать паттерны разного уровня сложности, применяя как мотивы определенной тематики, так и смешанные, абсолютно индивидуальные.



Рисунок 1 Обложки для тетрадей с применением модульного орнамента

Список литературы:

1. Алексеев, А. Г. Дизайн-проектирование / А. Г. Алексеев. – Москва: Юрайт, 2020. – 91 с.
2. Бурлаков, М. CorelDraw 10. Справочник / М. Бурлаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 592 с.
3. Уильямс, Р. Дизайн. Книга для недизайнеров. Принципы оформления и типографики для начинающих / Р. Уильямс. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 240 с.

ВИЗУАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ СТРАНИЦ МУНИЦИПАЛЬНЫХ БЮДЖЕТНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА МАЙКОПА

*Булгакова В.А.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ «АГУ», г. Майкоп.*

В современное время практически каждое предприятие, фирма или организация имеют свою систему идентификации – свой фирменный стиль, представляющий собой систему визуально-коммуникативных средств и методов, которая, как правило, проектируется в целях создания определенного положительного зрительного образа. Фирменный стиль – это элементы индивидуальности фирмы, предъявленные обозрению общественности.

Функции фирменного стиля компании:

- имиджевая;
- дифференцирующая;
- идентифицирующая.

Система фирменного стиля включает в себя следующие элементы: товарный знак, логотип; фирменный, фирменный лозунг (слоган), фирменные цвета, фирменный комплект шрифтов, постоянный коммуникант (лицо, образ компании).

Основой всякого фирменного стиля является знак или логотип. Логотип – это целая концепция и идеология любой компании. Для работы над элементами фирменного стиля и

оформления печатной продукции может быть выбран определенный шрифт. Фирменный комплект шрифтов может подчеркивать различные особенности товара либо услуги и вносить свой вклад в формирование фирменного стиля. Фирменный цвет также является важнейшим элементом фирменного стиля.

Все элементы социальных сетей должны быть идентичны и оформляться в едином стиле. В визуальное оформление социальных сетей входят:

- обложка – вытянутый баннер, находящийся вверху страницы. Один из самых главных элементов оформления страницы, дающий основную информацию пользователю;
- аватар – небольшая картинка, которая находится в общем списке сообществ социальной сети, а так же отображается в ленте и комментариях от лица группы. Обычно в него помещают логотип, делают его ярким, заметным;
- иконка меню – элемент графического интерфейса в виде знака, обозначающего каталог, файл, предоставляемые пабликом, группой, интернет-магазином.

Визуальная идентификация – основной инструмент создания на рынке имиджа бренда. Главной задачей в работе над фирменным стилем образовательного учреждения является создание уместного, уникального, неповторимого, выразительного и запоминающегося образа, чтобы он точно соответствовал целевой аудитории клиента и был легко адаптируемым. Простота помогает людям запомнить дизайн фирменного стиля. А также его легко выполнить, чтобы он продержался как можно дольше. Фирменный стиль должен способствовать идентификации образовательного учреждения, для этого используются специальные элементы и образы.

Выбору данной темы для исследования послужило прохождение учебной практики в Центре управления регионом города Майкопа, где были применены на практике работы в сфере графического дизайна. Перед нами была поставлена задача: разработать визуальную концепцию социальных сетей МБДОУ города Майкопа, а именно создать обложку, аватар и иконки меню для социальной сети Вконтакте.

Первым этапом стал предпроектный анализ. Для каждого детского сада подбирались фирменные цвета, разрабатывались фирменные знаки, индивидуально, но концепция сохранялась единой для всех МБДОУ.

Далее в проектом этапе работы следующим шагом работы стали эскизы и поиски композиции для единого макета всех МБДОУ. На их основе была разработана визуальная идентификация социальных сетей МБДОУ города Майкопа, в которую входили четыре иконки меню, обложка и аватар. Макеты объединены единым композиционным решением, шрифтами, цветовой палитрой. Размеры всех элементов визуальной идентификации страниц социальных сетей МБДОУ города Майкопа соответствуют стандартам, макеты рабочие и внедрены в использование.

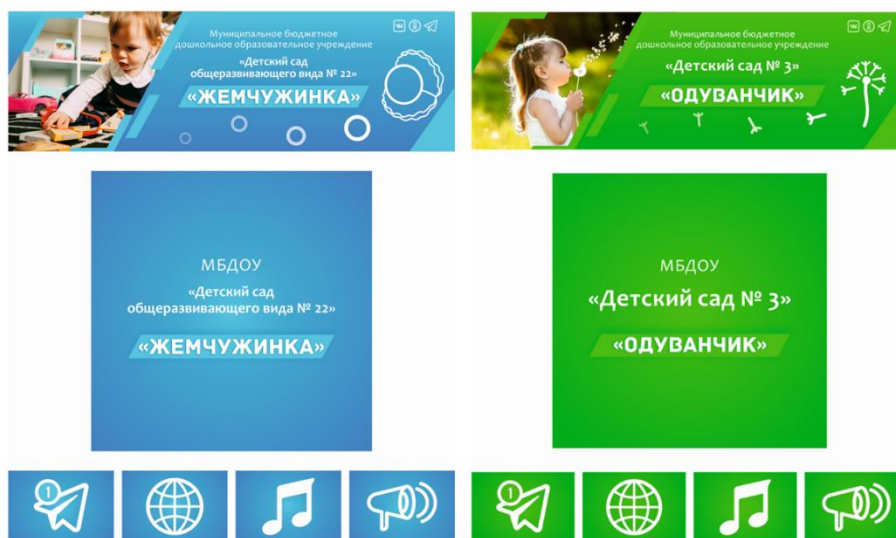


Рисунок 31 Элементы визуальной идентификации страниц социальных сетей МБДОУ г.Майкопа

Подводя итог, необходимо сказать, что фирменный стиль является наиболее очевидной, формализованной частью культуры образовательного учреждения. Новое яркое оформление страниц социальных сетей МБДОУ города Майкопа поможет детским садам привлечь внимание клиентов и увеличить узнаваемость целевой аудитории, что будет способствовать повышению эффективности деятельности МБДОУ города Майкопа.

Список литературы:

1. Визуальная идентификация в социальных сетях [Электронный ресурс]. - 2022. Режим доступа: <https://msuee.ru/2022/02/18/vizualnaya-identifikaciya-v-socialnyx-setyah/>.
2. Ильина, О.В. Визуальные коммуникации в дизайн - проектировании тары и упаковки: учебное пособие/ О.В. Ильина. – Санкт-Петербург: СПб ГТУРП, 2015. – 96 с.
3. Корякина, Г.М. Проектирование в графическом дизайне. Фирменный стиль: учебное наглядное пособие для практических занятий: учебное пособие/ Г.М. Корякина, С.А. Бондарчук. - Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 93 с.

РАЗРАБОТКА ДИЗАЙН-КОНЦЕПТА СЕРИИ КНИЖНЫХ ЗАКЛАДОК «СТИХИИ»

*Гаспаров И.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Книжные закладки вряд ли можно отнести к предметам, которые часто вызывают интерес у коллекционеров, однако дизайнеры, художники часто обращаются к данной миниатюрной форме. Между тем, чуть ли не со времен создания первой книги существует маленькая, но нужная вещь – книжная закладка.

Многообразие закладок говорит об их многофункциональности: от закладки – произведения декоративно-прикладного искусства до информационной поддержки чтения.

Книжная закладка за свою историю изготавливалась из различных материалов, но основными можно выделить четыре (бумага, ткань, кожа, металл).

Также закладки можно разделить по типу форм:

– прямоугольные (самые распространённые в наши дни, бывают с острыми или закруглёнными углами);

– закладки-регистры (часто использовались в средневековых книгах. Их делали из пергамента или плотной ткани в виде петель, узелков из ниток, ленточек, раскрашивали и украшали аппликациями. Закладка прикреплялась к краю выбранных листов книги либо охватывала лист с обеих сторон);

– закладки-паворозы (были популярны в России в XVI в. конструкции из нескольких лент, шнуров, тесьмы, прикрепленных к держателям самой разнообразной формы. Паворозом можно было закладывать несколько страниц сразу);

– закладки «ляссе» (длинные узкие шелковые или плетёные ленточки);

– дизайнерские (более произвольные закладки, возможны самые сложные формы).

Актуальность темы обусловлена авторским интересом к возрождению практики использования закладок и привлечением, таким образом, современного читателя к чтению традиционных бумажных носителей информации.

Книжные закладки вряд ли можно отнести к предметам, которые часто вызывают интерес у коллекционеров, однако дизайнеры, художники часто обращаются к данной миниатюрной форме. Между тем, чуть ли не со времен создания первой книги существует маленькая, но нужная вещь – книжная закладка.

Многообразие закладок говорит об их многофункциональности: от закладки – произведения декоративно-прикладного искусства до информационной поддержки чтения.

В связи с увлечением данной идеей были изготовлены тематические закладки «Стихии» в графическом стиле с помощью редактора Adobe Illustrator.

Элемент – это один из четырех основных принципов мира в древней и средневековой натурфилософии: земля, вода, воздух и огонь. Эмпедокл был первым, кто разработал теорию четырех стихий, он считал, что элементы материальны и наделены свойствами филии (любви) и фобии (вражды); эти две противоположности, присущие всем телам, приводят материю в движение. Согласно теории, все было создано из этих четырех элементов.

Вдохновившись теорией четырёх стихий, было принято решение создать авторскую серию книжных закладок «Стихии».

Разработка началась с этапа эскизирования на бумаге с помощью карандаша, каждая закладка имела свой неповторимый узор, обусловленный характеристикой каждой природной стихии

Все закладки-стихии объединены в серию благодаря схожим элементам:

- чёрный фон;
- белый логотип-стихия;
- небольшой рисунок своей стихии в нижнем левом углу;
- четыре уникальных мини-элемента в каждом из орнаментов;

Следующим этапом в разработке стала обратная сторона закладки. У каждой – прежний черный фон, орнамент стихий был повторён только уже не в верхней части закладки, а в нижней. Цвета каждой стихии были приглушены, чтобы на передний план вышла надпись. У каждой закладки уникальный короткий текст: название стихии и краткая характеристика элемента.

Таким образом, мы разработали оригинальную серию книжных закладок «Стихии». В будущем данная серия может быть доработана и расширена для серийного производства.



Рисунок 1. Серия закладок «Стихии» (лицевая и оборотная сторона)

Список литературы:

1. Аронов, В. Р. Теоретические концепции зарубежного дизайна / Аронов, В. Р. – Москва: ВНИИТЭ, 1992. – 122 с.: ил.
2. Валькова, Н. П. Дизайн: очерки теории системного проектирования / Валькова, Н. П. – Санкт-Петербург: ЛУ, 1983. – 184 с.
3. Рунге, В. Ф. Основы теории и методологии дизайна: учеб. пособие В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. – Москва: МЗ-Пресс, 2001. – 232 с.

ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА СЕРИИ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ДЛЯ ЦИФРОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

*Карданова Д.А.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель: Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

С появлением графических редакторов в работе с продуктом дизайна возникла острая потребность в обозначении и изучении новых течений искусства. Методы создания иллюстрации вступили в симбиоз с техническим прогрессом, бросая вызов молодому поколению художников и дизайнеров. Рождение цифровой иллюстрации приводит к необходимости поиска иных способов взаимодействия с обществом, из чего следует необходимость более детального изучения цифровой иллюстрации и ее применения в современных способах коммуникации.

Области применения компьютерной графики: графические средства (спецэффекты, визуальные эффекты), цифровая кинематография и телевидение, цифровая фотография и художественная обработка фотографии, цифровая живопись, визуализация научных и деловых данных, системы автоматизированного проектирования, производства образцов и др. Существует два вида компьютерной графики по способу оперирования с объектами: двумерная графика (векторная, растровая) и трехмерная графика (3D - с англ. three dimensions - «три измерения»). Любое изображение на компьютерном мониторе становится растровым. Итак, существуют два основных формата компьютерной графики: векторный и растровый (пиксельный).

Главной отличительной особенностью в работе над созданием цифровой иллюстрации для социальных сетей является то, что художественная образность служит способом коммуникации с человеком и для человека.

Работа над серией началась с определения концепции и истории персонажей. После художественных поисков и углубления в тему необходимо выбрать одного персонажа, раскрыть его особенности и, учитывая коммуникационную функцию, показать несколько вариантов взаимодействия с ним в серии. В качестве такого персонажа был выбран греческий бог Аид (др.-греч. Αΐδης (Aides) или Ἅιδης, или Гадэс) – владыка царства мертвых и сил плодородия.

Следующий этап работы – поиск авторских особенностей стилизации. Для этого были нарисованы несколько эскизных вариантов. При упрощении иллюстрации следует опираться на форматы, заданные различными платформами для размещения стикера. Стоит учитывать, что вся композиция будет расположена в небольшой части диалогового окна на экране гаджета, из чего следует, что высокая детализация стикера усложнит его использование и восприятие.

Второй этап - разработка персонажа, который в дальнейшем становится основой для серии иллюстраций. На данном этапе уже можно определяться с цветовой палитрой, выбирать атрибуты персонажа и придумывать смысловую нагрузку каждого стикера, а также искать позы, ракурсы для воплощения задумки. Первый стикер являлся опорным материалом для дальнейшей работы. Здесь была выполнена предварительная отрисовка Аида в полный рост, этот стикер в своем законченном виде стал отправным. На этапе создания иллюстрации были подобраны основные атрибуты: двузубец бога Аида и пес Цербер, охраняющий врата подземного царства. Цветовая палитра включала в себя холодные или близкие к холодному оттенки синего, фиолетового и розового, символизирующие темноту и безрадостность подземного царства, на контрасте с ярким золотым цветом волос.

Далее нужно было определиться с «цитатами» персонажа, которые отражает стикер. Всего разработано пять стикеров, линейка может расширяться в дальнейшем. Стикеры, как правило, дополняются фразами, для этого набора были выбраны следующие варианты: «Жмыхнуло» (уставший), «В глаза смотри» (злой), «Пришел, увидел, ушел» (шок), «Поплаваем?» (сарказм), «Ну, привет» (ехидный). Когда работа над эскизами закончена, можно приступать к чистовой отрисовке каждого стикера. По примеру первого стикера были выполнены остальные четыре. Последним шагом в работе над серией является постобработка. Данный этап включает в себя сохранение стикеров в формате PNG с прозрачным фоном, добавление надписей и минимальные правки цветокоррекции и ретуши, настройка экспозиции и т.д. Все отрисованные стикеры с планшета экспортируются на ПК для постобработки в программе Adobe Photoshop, где приобретают свой заключительный вид для импорта в интернет-платформы. Изначально в программе Adobe Photoshop на одной монтажной области размещаются все стикеры. Затем каждый стикер отдельно помещается в монтажную область квадратного формата 512 x 512 пикселей, где добавляются подписи, а сама иллюстрация масштабируется в зависимости от общей композиционной задумки. Была подобрана

гарнитура PF Agora Sans Pro, монтажные области сохраняются отдельными файлами формата PNG с прозрачным фоном. В таком виде серия готова к импорту в мессенджер. Загрузка серии стикеров производится с помощью бота в Telegram отдельными файлами. Такой набор стикеров можно добавлять к себе в коллекцию и делиться им.



Рисунок 1. Серия иллюстраций для цифрового использования «Аид»

Цифровая иллюстрация как новейший способ коммуникации упрощает общение посредством социальных сетей, помогает преодолеть языковой барьер пользователям разных возрастов и национальностей, а также служит творческим подспорьем даже тому, кто не посвящен в детали искусствоведения. Серии цифровых иллюстраций как интересно рассматривать, так и применять в повседневном общении. Стикер сегодня является не только хорошим выражением чувств для обывателя, но и большой базой для самореализации и практики дизайнерам и иллюстраторам.

Список литературы:

1. Васильев, В.Е. / Морозов, А.В. Компьютерная графика: учебное пособие. – Санкт-Петербург: СПб-Пресс, 2005. – 128 с.
2. Токарев, С.А. Мифы народов мира / Энциклопедия. (В 2 томах). – Москва: «Советская энциклопедия» // 1980. Т. I, с. 51-52.

ОТКРЫТКА КАК ВИД ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ

*Мальцева К.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Солодوخина А. Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В настоящее время поздравительная открытка является одним из главных атрибутов праздника, создает его атмосферу и оставляет в памяти наиболее важные события. С увеличивающейся популярностью открытки, как вида полиграфической продукции, появляется спрос на создание новых макетов, соответствующим современной моде.

Представляется трудным определить точную родину открытки по ряду причин. Прежде всего, процесс создания художниками так называемых 'артистических карточек' имел множество направлений в своем развитии и потребовал немало времени. Кроме того, изготовление первоначального прообраза открытки развивалось параллельно в нескольких странах Европы (Франция, Россия, Англия и Германия) в конце XIX–начале XX вв.

Проследив происхождение и пути развития открытки как средства опосредованной коммуникации и вида полиграфической продукции, мы можем увидеть, что её история уходит

корнями в XV. Как отмечает М. С. Арлазоров, большинство историков сходится в том, что важнейший шаг в развитии открытки, а именно иллюстрирование, был сделан во время Франко-прусской войны (1870–1871), однако их мнения расходятся в вопросе авторства [1].

Путь открытки на территории Российской Империи и Советского Союза представлен в работе М. В. Самбур, исследовавшей открытку в контексте культуры. В России открытка появляется в конце XIX века, но в это время она еще не иллюстрируется. М. В. Самбур отмечает, что причина отсутствия иллюстраций до 1895 г. заключается в закреплении права на изготовление и печать открытых писем исключительно за почтовым ведомством и запрете их пересылки на других бланках [3, с. 29].

Известная с XVIII в. под названием открытое письмо, открытка проделала огромный путь, прежде чем принять привычный сегодня вид.

В эпоху технического прогресса печатные открытки и почтовые карточки как средство коммуникации по-прежнему продолжают развиваться даже с приходом электронных средств общения.

С развитием открыток появляются новые виды и особенности. Их можно разделить на две основные группы – почтовые и не почтовые. Почтовые открытки с одной стороны имеют изображение по всей площади, а со второй – место для текстового сообщения, адресов отправителя и получателя, напечатанную марку или место для ее наклейки. На открытках, не предназначенных для отправки по почте, отсутствуют места для адресатов и марки. Не почтовые карты часто выполняются с одним перегибом, из плотного картона, с дополнительными декоративными элементами.

«Виртуальный музей – каталог почтовых открыток СССР» определил такие виды открыток как маркированные, немаркированные, репродукционные, фотографические, цветные и черно-белые, бумажные, картонные и открытки смешанного типа. По характеру информации они бывают религиозными, информационно-образовательными, шуточными, гостинными и рекламными [2].

Сегодня существует множество видов открыток, большинство которых не имеет отношения к почтовым отправлением. Самыми известными на сегодняшний день стали следующие виды открыток: поздравительные, видовые и фотооткрытки, художественные, репродукционные, историко-событийные, деловые, музыкальные и мобильные.

«День независимости» – один из распространённых национальных праздников, который отмечают многие государства мира, по случаю основания государства, отделения от других стран, государств, регионов, прекращения оккупации и т.д. Также этот праздник даёт возможность продемонстрировать безграничную любовь к Родине и рассказать миру о традициях и обычаях своего народа. Среди многих отмечающих этот праздник стран нами были выбраны США, Мексика, Франция и Индия.

Первым этапом разработки макета открытки, посвященной празднованию Дня независимости, стало эскизирование.

Вторым этапом создания макета открыток стала отрисовка линейных, стилизованных объектов-символов каждой выбранной страны в векторном редакторе. Для Америки были использованы силуэты шляпы Дяди Сэма, факела статуи Свободы и знак доллара, для Мексики использовались изображения гитары, мексиканского черепа и *храма Кукулькана*; *выбранными силуэтами для Индии стали лотос, слон и воздушный змей*, а для Франции – бокал вина, Эйфелева башня и воздушный шар.

Следующий этап проектной работы – создание своей колористической палитры из 3-4 цветов. Было решено использовать приглушённые оттенки зеленого, синего, оранжевого и красного, соответствующие цветам национальных флагов выбранных стран.

Четвёртый этап работы над макетом авторских открыток – создание эффекта наложения бумажных слоёв. Для этого был использован инструмент Interactive Drop Shadow (интерактивная тень), который позволяет создавать тени как от векторных, так и от растровых объектов. Чтобы достичь правдоподобного эффекта наложения бумажных слоёв, на панели свойств следует выбрать параметры тени: прозрачность, цвет и угол падения.

Пятым этапом стало добавление в макет текста. На макете каждой открытки были набраны

название праздника и дата его проведения в соответствии с выбранной страной. Текст на русском и текст на языке выбранной страны были расположены симметрично относительно центра. Для названий стран был использован шрифт COLUS, а для даты и названия – Azbuka04.

Шестым этапом стало создание фактуры бумаги с помощью растрового редактора AdobePhotoshop.

Заключительным этапом стала подготовка открыток в печать. После проверки на расположение текста и выравнивание иллюстраций относительно центральной оси каждой открытки, серия была отправлена в печать, для которой была использована плотная белая бумага.



Рисунок 1. Проект «Открытки ко Дню независимости»

Проанализировав все этапы развития открыток в течение десятилетий, была осуществлена работа над созданием практической разработки авторской серии открыток, посвящённой празднику Дня независимости. Изучив символы, отражающие культуру каждой выбранной страны, были созданы эскизы и векторные иллюстрации, выполненные в технике «плоский бумажный дизайн». Таким образом, были созданы макеты авторской серии открыток, посвящённых празднику Дня независимости.

Список литературы:

1. Арлазоров М. С. Вам письмо! История мировой почты / М. С. Арлазоров. – Москва: Советская Россия, 1966. –232 с.
2. Виртуальный музей-каталог почтовых открыток СССР. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izogiz.ru/tip>. (Дата обращения 26.12.2022).
3. Самбур М. В. Открытка в контексте культуры: атрибуция, научное описание, экспонирование: дис. канд. ист. наук: 24.00.03 / М. В. Самбур. – Москва: М-Пресс, 2014.– 192 с.

ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА ИГРАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ ДЕТЕЙ

*Оздоева М.М.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель: Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

В современном мире настольные игры – одно из популярнейших видов времяпрепровождения. Они объединяют людей, дают простор для творчества, а создание новых и интересных игр дает людям возможность проявить себя как одаренные разработчики игр, дизайнеры, иллюстраторы и декораторы.

Основа хорошей настольной игры - яркий и запоминающийся дизайн. Совершая покупку, потенциальные покупатели в первую очередь обращают внимание на дизайн игры, на изображения и только потом на описание. Таким образом, эстетическая составляющая продукта также является важной составляющей успеха продаваемой игры.

В истории мировой художественной культуры печатная графика находится на границе между индустриальным и графическим искусством и обладает способностью наиболее чутко реагировать на изменения эстетических требований и художественного вкуса. Художественная практика карточной игры не потеряла своего значения с момента ее появления в Европе в XIV веке и до второй трети XX века благодаря сохраняющейся популярности карточной игры и расширенной функциональности набора структурно выверенных карт на сегодняшний день, с момента своего появления в Европе в XIV веке до второй трети XX века. Исследование, опубликованное в журнале *Psychological Science*, показало, что дети, которые часто играют в настольные игры, обладают лучшим пространственным мышлением, умственными способностями и уровнем интеллекта.

Настольная игра – это игра, в которой все игровые компоненты размещены на столе и в руках игроков. Предположительно, первая настольная игра появилась еще до нашей эры, в Древнем Египте, и называлась она Сенет. Внешне она напоминала обычные шашки. Позже в Древнем Китае зародилась игра Го – логическая интеллектуальная игра с двумя наборами фигур (361 фигура, 180 белых и 181 черных) и специальным деревянное игровым полем под названием Гобан. Следом, примерно в тот же промежуток времени, в Индии появляется игра под названием «Чатуранга» – прототип современных шахмат.

Все настольные игры можно разделить на несколько типов. Первым типом настольных игр, безусловно, являются классические логические настольные игры, такие как шахматы, шашки, го, домино или нарды. Второй тип может быть объявлен карточными играми. Следующий тип – коллекционные карточные игры. Такая игра может содержать тысячи различных коллекционных карточек.

Большинство игр так или иначе связаны с картами, цвета которых и королевская свита давно приобрели привычные нам образы. Но их современный дизайн появился не сразу. Карты, к которым мы привыкли с детства, пришли к нам из Франции через Польшу и Германию в начале XVII века. Самый распространенный дизайн игровых карт в России – традиционные «атласные карты» – был создан академиком живописи Адольфом Иосифовичем Шарлеманом в середине XIX в.

Строение игровой карты:

– рубашка – узор на обратной стороне карты, не дающий случайным пятнам стать заметными;

- индекс – изображение достоинства и масти в углу карты;
- фигура – изображение (валета, дамы, короля).

В поиске идей для разработки набора игровых карт мы остановились на проектировании карт для детской аудитории, используя в качестве иллюстраций изображения, нарисованные детьми не старше 4 лет. Следующим этапом становится сканирование детских рисунков для последующей обработки в графическом редакторе Adobe Photoshop.



Рисунок 1. Набор игровых карт

На лицевой стороне карты расположились индексы и фигуры, а также стилизованные изображения мастей в цветах «детской» палитры – розовый, оранжевый, синий, зеленый. Для рубашки использовались изображения цветов, собранные в модульный орнамент в виде паттерна. Для колоды карт была разработана упаковка с использованием детских рисунков, названием колоды, указанием количества карт. Для макета использовалась гарнитура «Доброшрифт», созданная детьми с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в рамках благотворительного проекта «Доброшрифт». После предпечатной обработки макет был отдан в печать на ламинированной бумаге с округленными краями для увеличения срока использования изделия.

С появлением цифровых графических средств возросла необходимость исследования процесса разработки и создания настольных игр как для углубленного изучения профессионалами, так и для более широкого круга интересующихся данной темой читателей. Продолжение исследований по этой теме предполагает углубленный анализ состояния и перспектив современной картографической графики.

Список литературы:

1. Волкова, Л.А. Технология полиграфического производства. Изготовление печатных форм / Л.А. Волкова. – Москва: Книга, 2009. – 368 с.
2. Ивлев, Р. С. История возникновения настольных игр / Р. С. Ивлев. – Москва: Книга, 2009. – 368 с.
3. Корилов, Д. С. История игральных карт. / Д. С. Корилов. – Москва: Книга, 2008. – 280 с.

ОСОБЕННОСТИ ГОТИЧЕСКОЙ СКУЛЬПТУРЫ XII-XV ВВ.

*Нагорокова М.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Готика – период расцвета монументальной скульптуры, в которой возрастает значение пластики. Как и в романскую эпоху, каменные статуи и рельефы, украшали фасады храмов, надгробия, распятия и т.д. Готика пришла на смену романскому стилю между эпохой Средневековья и эпохой Возрождения. Движущей силой творчества архитекторов и живописцев периода готики выступало христианское мировоззрение, пронизывающее все сферы жизни людей той эпохи. Готический стиль развивался во всех видах искусства под сильным влиянием церкви.

Готика – более зрелый стиль искусства средневековья, чем романский. Он поражает единством и целостностью художественных проявлений во всех видах искусства. Сложный ритм складок одежд, удлинённые пропорции передавали напряжённую духовную жизнь персонажей. Мастера стремились к большей естественности в изображении человеческого лица и тела, поз и жестов, раскрывали в своих произведениях различные эмоции, темпераменты [1].

Религиозные темы.

Большинство готических скульптур, особенно те, которые были созданы для церквей и соборов, имели религиозную тематику. Это были часто изображения святых, апостолов, библейских персонажей и сцены из жизни Христа. Эти скульптуры служили для рассказа религиозных историй и проповедования веры.

Эмоциональность.

Религиозные скульптуры готического периода часто отличались эмоциональностью и выразительностью. Скульпторы стремились передать не только внешний облик своих персонажей, но и их внутренние переживания и эмоции. Например, на скульптурах Христа на кресте можно увидеть боль и страдания, а на скульптурах Девы Марии – грусть и скорбь.

Композиция.

Религиозные скульптуры готического периода часто были созданы с помощью сложных композиционных элементов, чтобы передать более сложные идеи и сцены. Например, на скульптурах Христа и апостолов часто изображались сцены из жизни Христа, такие как последняя вечеря, распятие и воскресение.

Декоративность.

Религиозные скульптуры готического периода были часто созданы для украшения церквей и соборов и имели высокую декоративность. Скульпторы часто использовали сложные детали и украшения, чтобы улучшить эстетическое впечатление от произведения.

Символика.

Религиозные скульптуры готического периода часто использовали символику, чтобы передать более глубокий смысл. Например, на скульптурах святых часто изображали атрибуты святости, такие как мученические орудия, книги или змеи. Цвет одеяний тоже имел значение.

Расцвет скульптуры начинается на рубеже XII-XV вв. во Франции. Простота и изящество форм, плавность и чистота контуров, ясность пропорций, сдержанные жесты служат выражением нравственной силы, духовного совершенства, возвышенных помыслов [2].

Становление готической скульптуры связано со строительством Шартрского, Реймского и Амьенского соборов, насчитывающих до двух тысяч скульптурных произведений. Для наиболее полного понимания становления и развития скульптуры целесообразно проводить анализ произведений искусства [4]. Среди реймских скульптур выделяются мощные фигуры двух женщин, задрапированных в длинные одежды-Марии и Елизаветы. Каждая из них имеет самостоятельное пластическое значение и поставлена на отдельный постамент, в то же время они внутренне объединены. Чуть повернувшиеся друг к другу, женщины погружены в глубокое раздумье. Юной Мария, с ее внутренней просветленностью и духовным подъемом ожидающая рождения Христа противопоставлен образ пожилой Елизаветы, поникшей, с осунувшимся морщинами, лицом, исполненным трагического предчувствия.

Задумчива Анна с тонкими чертами лица, в то время как искрящийся ум и пылкость темперамента сквозят в насмешливом святом Иосифе. Выразительны отдельные детали: острый задорный взгляд, буйно вьющаяся шевелюра, стремительный поворот головы к собеседнику. Энергичная светотеневая моделировка усиливает резкость черт и живость выражения [3].

Начинает меняться трактовка традиционных образов. В скульптуре дается образ Христа, доброго и вместе с тем мужественного человека, покровительствующего людям и страдающего за них. В «Благословляющем Христе» (Амьенский собор) его черты отмечены печатью нравственной, земной красоты. Спокойный и вместе с тем повелительный жест руки точно останавливает зрителя, призывая к исполнению долга, к достойной чистой жизни. Спокойные, широкие линии, обобщая верхнюю часть фигуры, подчеркивают сдержанное благородство его образа; каскад драпировки одежды, устремляясь вверх, акцентирует выразительность жеста. Изображаются сцены из земной жизни Христа, в которых обнаруживается близость его к страдающему человечеству. Таков образ «Христа-странника» (Реймский собор), самоуглубленного, скорбного, примирившегося с судьбой.

В народной среде особенно любим образ Мадонны с младенцем на руках, воплощающий девичью чистоту и материнскую нежность. Ей часто посвящаются порталы. Она изображается с гибким станом, с нежно склоненной к младенцу головой, грациозно улыбающейся, с полузакрытыми глазами. Женственное очарование и мягкость отмечают «Золоченую мадонну» южного фасада Амьенского собора (ок. 1270-1288).

В Германии скульптура была менее развита. Тенденция к обособлению характера и чувств рождает почти портретность Елизаветы Бамбергского собора (1230-1240), с суровыми чертами волевого лица, с мрачно-взволнованным взглядом. Резкие угловатые формы, беспокойные ломаные складки одежд усиливают драматизм образа.

Немецкая готика сыграла важную роль в развитии портретной скульптуры. В скульптуре Маркграфа Эккехарда Наумбургского собора (середина 13 в.) дан типичный образ властного, грубого рыцаря с чувственным надменным лицом. Хрупкость и лиричность отличают его супругу Уту – меланхоличную, внутренне сосредоточенную, с неповторимо индивидуальной выразительностью как бы внезапно запечатленных движений.

В позднеготической немецкой скульптуре, как и во французской, усиливается дробность форм, утрачивается монументальность, появляется манерность, чрезмерное изящество, натуралистичность деталей, чего не знала почти совсем французская готика даже самого позднего периода (скульптура хора Кёльнского собора, фигуры так называемого «Прекрасного колодца» в Нюрнберге).

Средневековый скульптор обычно происходил из народа и считал себя и считался ремесленником. Поэтому готическая скульптура глубоко народна, несмотря на то, что церковь требовала от изобразительного искусства наглядной картины богословного истолкования мироздания.

Народность проявляется и в немецкой фантазии, далекой от культа, благочестие нередко сочетается в готическом искусстве с самым озорным гротеском. На рельефах Руанского собора мы видим кентавра в монашеском капюшоне, философа с головой свиньи, учителя музыки – полупетуха, и т.д.

Готическая скульптура Англии имеет чисто декоративный характер и совершенно подчинена архитектуре. В период «украшенного» и «перпендикулярного» стилей в соборе так много скульптурного декора, что, по справедливому замечанию создается впечатление «вибрации архитектурных форм». Статуи поставлены тесно одна к другой и заполняют фасад, как в соборе в Уэллсе.

Обогащенная элементами мавританского стиля, готика Испании приобрела особую пышность и разнообразие орнаментики. Главным элементом в декоре являются цветные керамические плитки и орнаментальные украшения.

Синтез скульптуры и живописи готической поры нашел воплощение в испанских алтарях – ретабло, украшенных живописными панно и резной раскрашенной деревянной скульптурой. Расцвет этого искусства приходится в основном на XV век.

В заключение необходимо отметить количество и качество ручного труда, затрачиваемого на сооружение готических соборов. С одинаковой тщательностью выполнялись как самые важные фрагменты храма, так и мельчайшие детали. Соборы, в первую очередь, строились не для людей, а для Бога. Общий порыв объединял мастеров и ремесленников. Возникнув в монастырской среде, готика стала стилем городских соборов, которые возводили жители города на свои средства, демонстрируя, таким образом, свою независимость.

Список литературы:

1. Арутюнян, Ю.И. Актуальные проблемы теории и истории искусства / Ю.И. Арутюнян. – Москва: 2016. – 451 с.
2. Гейзер, М.Л. сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса / М.П. Гейзер. – Петрозаводск: 2021. – 375 с.
3. Дорохов, В.Г. Альманах современной науки и образования / В.Г. Дорохов. 2009. № 7-1. – 46 с.
4. Орлова, М.А. Анализ и интерпретации произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Сафонова В.В.,
ГБПОУ РА «АПК им. Х. Андрухаева», г. Майкоп.
Научный руководитель: Немькина Е.В.
ГБПОУ РА «АПК им. Х. Андрухаева», г. Майкоп.*

Иллюстрация – это изображение, которое дополняет текст или украшает его, делая более привлекательным. Оно должно быть связано с текстом: наглядно показывать героев, пояснять историю или раскрывать новые смыслы. Иллюстрирование книг, на сегодняшний день несет в себе задачу сопровождать, дополнять, наглядно разъяснять, образно раскрывать литературный текст,

освещая его содержание, делая книгу особенной, уникальной для читателя. Иллюстрации в книге являются важным эмоциональным фактором воздействия на читателя художественной литературы, который оказывает эстетическое и смысловое влияние. Иллюстрации способствуют лучшему восприятию текстов любого уровня сложности, помогая делать выбор в пользу конкретного издания.

Цель исследования – определить современные тенденции иллюстрирования художественной литературы.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить историю развития иллюстрации;
- рассмотреть виды книжной иллюстрации;
- описать технологию иллюстрирования художественной литературы;
- провести анализ иллюстраций к сказке Эрнеста Теодора Амадея Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король»;
- спроектировать дизайн-макет и создать иллюстрации к произведению Эрнеста Амадея Теодора Гофмана «Щелкунчик и мышинный король».

Проблема исследования. С временем поколения потеряли интерес к литературе. Об этом часто говорят учителя, да и родители не замечают особого интереса со стороны детей к такому досугу. Новым увлечением молодого поколения стали планшеты и компьютеры, а книгам остается все меньше места, поэтому задача иллюстратора с помощью современных тенденций заинтересовать детей своими работами и подогреть интерес к чтению.

Иллюстрации различают по расположению в тексте, содержанию, способу исполнения, цвету. Иллюстрирование художественной литературы имеет ряд особенностей в плане создания концепции художественного оформления, целостности иллюстрированного ряда, стиля, а также предполагаемой аудитории читателей.

Мы выделили несколько современных тенденций для нашей проектной работы:

- использование ярких цветов и текстур;
- создание атмосферных и привлекательных иллюстраций.

Для иллюстрирования мы выбрали рождественскую сказку Амадея Эрнеста Теодора Гофмана «Щелкунчик и мышинный король». Произведение А.Э.Т. Гофмана считается культовым и радует своих читателей уже два столетия.

Перед началом проекта мы проанализировали иллюстрированные издания с данной сказкой. Книги выделялись разными техниками, но в основном присутствовал реализм. Обложка всех книг выполнена в твердом переплете. По сюжету сказки в основном иллюстрировались сцены: знакомство с главными персонажами, битва Щелкунчика и мышинного короля, сказка о щелкунчике и победа над мышинным правителем. Иллюстрации выполнялись в виде разворота или полразворота, также присутствовали иллюстрации заставки.

Для иллюстрирования мы выбрали программу векторной графики CorelDRAW, которая позволила создать изображения, отличающиеся яркостью, запоминающиеся из-за оригинальности форм и высокого качества. На бумаге были отрисованы эскизы, а потом перенесены в программу. После того как были отрисованы элементы мы добавляли цвет и текстуру. Целью творческого проекта нашего исследования являлось желание показать, что с помощью современных тенденций дизайнеры создают новые виды иллюстраций и формируют у людей интерес к чтению.

Книга – это произведение художественной и печатной продукции с использованием достижений современных цифровых и компьютерных технологий. Компьютерная графика позволяет добиться высокого качества иллюстрации, отличается легкостью манипулирования изображением, возможностью не только стереть какие-то его части и добавить новые, но и заменить один цвет на другой, высветлить, затемнить, поменять всю гамму, избежать чрезмерной фотографической детализации, совместить красоту и эмоциональность традиционной художественной изобразительности со скоростью и гибкостью графических редакторов. Такие иллюстрации отличаются синтезом яркости и сочности цветов, характерным для компьютерной графики, с материальностью и живостью художественных техник, которые свойственны

традиционным видам рисования. С помощью графического редактора на экране компьютера можно создавать сложные многоцветные композиции, редактировать их, меняя и улучшая, вводить в рисунок различные шрифтовые элементы, получать на основе созданных композиций готовую печатную продукцию. Компьютерная графика позволяет художникам реализовывать идеи, которые при «ручной» работе были бы трудно выполнимы.

Список литературы:

1. Бакулина, Н. А. Современные тенденции иллюстрирования художественной литературы / Н. А. Бакулина, Т. В. Трынова // Культурология и искусствоведение: материалы IV Международной научной конференции. – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 25-28.
2. Бычков, М. Иллюстрации и книги / М. Бычков. – Санкт-Петербург: Речь; Москва: Речь, 2017. – 280 с.
3. Кричалов, А. А. Компьютерный дизайн: учебное пособие / А. А. Кричалов. – Москва: Академия, 2008. – 198 с.
4. Лин, М. В. Современный дизайн. Пошаговое руководство. Техника рисования во всех видах дизайна: от эскиза до реального проекта / М. В. Лин; перевод с английского О. П. Бурмаковой. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 201 с.
5. Чихольд, Я. Облик книги: избранные статьи о книжном оформлении и типографике / Я. Чихольд; перевод с немецкого Е. Шкловской-Корди. – Москва: Студия Артемия Лебедева, 2009. – 228 с.

АДЫГЕЙСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Багирокова А.Д., Иобидзе А.С.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Кахужева З.К.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Дебаты – это разновидность дискуссии, в которой рассматриваются несколько точек зрения по конкретной теме. Во время дебатов обе стороны (один человек или целая команда) приводят аргументы в защиту своего мнения, а также критикуют противоположную точку зрения. В результате нейтральная сторона – судья – выносит решение, чьи аргументы были убедительнее.

Дебаты относятся к личностно-ориентированной технологии.

Дебаты чётко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам. Это разновидность публичной дискуссии, направленная на переубеждение в своей правоте третьей стороны, а не друг друга. Поэтому вербальные и невербальные средства, которые используются участниками дебатов, имеют целью получение определённого результата – сформировать у слушателей положительное впечатление от собственной позиции. Уроки-дебаты позволяют решать многие задачи способствуют формированию критического мышления, собственной позиции, навыков системного анализа, искусства аргументации. Они позволяют *развивать* волю, память, умения сопоставлять, сравнивать, самостоятельно добывать различного рода информацию по актуальным для человека и общества проблемам. Задачи дебатов бывают социализирующие, воспитательные, развивающие, обучающие.

Решение социализирующих задач позволяет осуществить формирование умений вести полемику, приобщение школьников к нормам и ценностям гражданского общества, выработку умений отстаивать свои интересы, применять свои знания, способность работать в команде.

В воспитательные задачи включаются выработка самостоятельных оценок, формирование мировоззренческих позиций, поведенческих установок, формирование культуры спора, терпимости, признание множественности подходов к решению проблем, воспитание коммуникабельности.

Развивающие задачи – это развитие логики, развитие критического мышления, развитие умения синтезировать знания, развитие устной речи, делать выводы.

Обучающие задачи – это исследовательские умения, навыки самостоятельной работы, умение слушать аргументы оппонента, умение вести диалог.

Цель технологии «Дебаты» - развитие у учащихся критического мышления для решения различных проблем в профессиональной деятельности и в практических жизненных ситуациях, т.е. тех навыков, которые не могут дать или не дают в полной степени традиционные школьные программы.

В зависимости от поставленных целей и задач дебаты на уроках могут приобретать различные формы:

1. *«Классические дебаты».*

Это собственно формат дебатов, где участвуют две команды по 3 человека, а остальные учащиеся являются либо пассивными слушателями, либо “рецензентами”, либо судьями. Однако так или иначе задействовать каждого ученика класса в таких дебатах трудно, поэтому этот тип дебатов имеет довольно ограниченное применение на уроках.

2. *«Экспресс-дебаты».*

Это дебаты, в которых фаза ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на уроке по материалу учебника или рассказу учителя. Этот тип использования формата дебатов может быть применен как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала, либо как форма активизации познавательной деятельности.

3. *«Модифицированные дебаты».*

Это использование отдельных элементов формата дебатов, или дебаты, в которых допущены некоторые изменения правил. Например, сокращается регламент выступлений, увеличивается число игроков в командах, организуются “группы поддержки”, к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов; тема для дебатов формулируется не в утвердительной форме, а в форме вопроса и т.д.

На уроках русского языка и литературы возможны «Текстовые дебаты», дебаты на основе литературоведческого анализа, «Литературно-критические дебаты», «Проблемные дебаты» и др.

Список литературы:

1. Дебаты: Учебно-методический комплект. - М.: Бонфи, 2001.
2. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. - М., 1991.
3. Мордвинова Е.А. Использование технологии дебатов в учебном процессе вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Вартанян А.М., Муселимян Д.С.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Кахужева З.К.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Слово «проект» заимствовано из немецкого, где Projekt восходит к латинскому projectum – «предложение, расчет», образованному от глагола projicere – «предлагать».

Одной из инновационных технологий, используемых в современном образовательном процессе, является технология проектного обучения.

Метод проектов – это совокупность приёмов и действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения определённой проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Применение метода проектов на уроках русского языка и литературы, в первую очередь, имеет следующую цель - повышение практической, навыкообразующей направленности содержания. При этом приоритет отдается активным, интерактивным, игровым, лабораторным методам, исследовательской деятельности, методам творческого самовыражения. Создание проблемно-мотивационной среды на уроке осуществляется разными формами: беседой, дискуссией, «мозговым штурмом», самостоятельной работой, организацией «круглого стола», консультацией, семинаром, лабораторной, групповой работой, ролевыми играми. Русский язык как учебный предмет - плодотворная почва для проектной деятельности. Учителя часто сталкиваются с такими проблемами, как отсутствие читательского интереса среди учащихся, узкий кругозор, отсутствие навыка анализа и обобщения. Интересная работа в группах дает ребятам возможность почувствовать предмет, получить новые знания, а учителю - решать вышеперечисленные проблемы. Объект проектирования – это средства или процесс, в контексте которых находится предмет.

Предмет проектирования – это предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте. Это то, созданию чего посвящена проектная деятельность. В современном прочтении проектирование – это «деятельность, под которой понимается в определенно сжатой характеристике промышление того, что должно быть».

Характеристика проектов по ведущему методу или виду деятельности

1. Исследовательские проекты полностью подчинены логике, пусть небольшого, но исследования, и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием.

Структура исследовательских проектов:

- аргументация актуальности принятой для исследования темы,
- определение проблемы исследования, его предмета и объекта,
- обозначение задач исследования в последовательности, принятой определению методов исследования, источников информации,
- выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы, определение путей ее решения,
- обсуждение полученных результатов, постановка выводов, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем на дальнейший ход исследования.

2. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников.

3. Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты так же, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.

Структура информационного проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, предмет информационного поиска, источники информации (СМИ, интервью, анкетирование, «мозговая атака»), способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы), результаты информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад, видео и др.), презентация.

4. Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный с самого результата деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. 5. Игровые проекты. В таких проектах структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут вырисовываться лишь в его конце.

Список литературы:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. С. 16.
2. Ляшенко М.С. Научно- теоретические аспекты формирования психолого-педагогической культуры у студентов в вузе: монография. – Н.Новгород: ВГИПУ, 2010- 115 с.
3. <https://infourok.ru/-metod-proektov-1901501.html>
4. <https://urok-Isept-ru.turbopages.org/urok.Isept.ru/s/articles>
5. <https://multiurok.ru/files/ispol-zovaniie-proiektnogho-mietoda-na-urokakh-russkogho-iazyka.html>
6. <https://media.foxford.ru/articles/project-work>

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

*Дзыбова Д.Х.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хейшхо Ф.И.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Язык и культура находятся в тесной взаимосвязи. Язык – кладовая культуры. Язык хранит культурные ценности в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах и поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи.

Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет значительную роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа и нации в целом.

Цель нашей работы заключалась в рассмотрении языка как основы культуры. Для реализации цели мы поставили задачи: дать определение понятиям язык, культура, установить, в какой взаимосвязи находятся два важных определения в современное время, проанализировать современное положение культуры и языка в обществе. Объектом и предметом являются язык и культура, язык как отражение культуры общества. Гипотеза: культура человека влияет на культуру его речи.

Язык – явление социальное. Им нельзя овладеть вне социального взаимодействия, т.е. без общения с другими людьми. Хотя процесс социализации в значительной мере основан на имитации жестов – кивков, манеры улыбаться и хмуриться, – язык служит основным средством передачи культуры.

Культура – это неотъемлемая часть человеческой жизни. Культура организует человеческую жизнь. В жизни людей культура в значительной мере осуществляет ту же функцию, которую в жизни животных выполняет генетически запрограммированное поведение.

Культура – цемент здания общественной жизни. И не только потому, что она передается от одного человека к другому в процессе социализации и контактов с другими культурами, но также и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной группе. По всей видимости, члены одной культурной группы в большей мере испытывают взаимопонимание, доверяют и сочувствуют друг другу, чем посторонним. Их общие чувства отражены в сленге и жаргоне, в любимых блюдах, моде и других аспектах культуры.

Другой его важной чертой является то, что на родном языке практически невозможно разучиться говорить, если его основной словарный запас, правила речи и структуры усвоены в возрасте восьми или десяти лет, хотя многие другие аспекты опыта человека могут быть полностью забыты.

Культура – цемент здания общественной жизни. И не только потому, что она передается от одного человека к другому в процессе социализации и контактов с другими культурами, но также и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной группе. По всей видимости, члены одной культурной группы в большей мере испытывают взаимопонимание,

доверяют и сочувствуют друг другу, чем посторонним. Их общие чувства отражены в сленге и жаргоне, в любимых блюдах, моде и других аспектах культуры.

Культура не только укрепляет солидарность между людьми, но и является причиной конфликтов внутри групп и между ними. Это можно проиллюстрировать на примере языка, главного элемента культуры. С одной стороны, возможность общения способствует сплочению членов социальной группы. Общий язык объединяет людей. С другой стороны, общий язык исключает тех, кто не говорит на этом языке или говорит на нем несколько иначе.

Общий язык также поддерживает сплоченность общества. Он помогает людям координировать свои действия благодаря убеждению или осуждению друг друга. Кроме того, между людьми, говорящими на одном языке, почти автоматически возникают взаимопонимание и сочувствие.

В языке находят отражение общие знания людей о традициях, сложившихся в обществе, и текущих событиях. В целом, он способствует формированию чувства группового единства, групповой идентичности. Руководители развивающихся стран, где существуют племенные диалекты, стремятся к тому, чтобы был принят единый национальный язык, чтобы он распространялся среди групп, не говорящих на нем, понимая значение данного фактора для сплочения всей нации и борьбы с племенной разобщенностью. Язык - универсальное хранилище национального самосознания, свойств характера в грамматических категориях.

ФОРМУЛЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АДЫГЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Жемадукова Д.А., Муселимян Д.С.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хейшхо Ф.И.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Речевой этикет – это система правил речевого поведения, нормы использования средств языка в определённых условиях. Этикет речевого общения играет важную роль для успешной деятельности человека в обществе, его личностного и профессионального роста, построения крепких семейных и дружеских отношений. Для овладения этикетом речевого общения, требуются знания из различных гуманитарных областей: лингвистики, истории, культурологии, психологии. Для более успешного освоения культурных навыков общения используют такое понятие, как формулы речевого этикета.

Речевой этикет выполняет определенные функции, которые очень важны для человека: установление контакта, поддержание контакта, демонстрация уважения и позитива, регуляция поведения, профилактика конфликтов. Речевой этикет способствует нормальному общению между людьми. Своевременное извинение и вежливость помогают избегать острых углов в разговоре, а если конфликт уже начался – выйти из него с наименьшими потерями.

Основная функция – установление положительного контакта с другим человеком или группой. Изменения в русском речевом этикете последних лет – всего лишь отголоски ритуалов, созданных древними людьми в качестве универсальной константы общения.

Очень многие их части можно отследить и сейчас, например, в рукопожатиях, поклонах у азиатских национальностей, и улыбках.

Все эти незначительные на первый взгляд мини-ритуалы сопровождают человечество веками. Они помогают показать на сознательном и не сознательном уровнях, что собеседник уважаем и отношение к нему будет хорошим. Этикетные нормы – это универсальный язык, на котором можно договориться с каждым. Знание их и умелое использование в жизни становится все более актуальным в современное время.

Основные правила речевого этикета состоят из различных речевых ситуаций: знакомство и представление, поздравление и благодарность, приглашение, просьба, согласие и отказ, похвала и

одобрение. Наша задача состояла в том, чтобы сопоставить некоторые правила этикета в совершенно разных языках, русском и адыгейском, определить, на сколько они соотносятся.

Знакомство и представление. Русский речевой этикет при знакомстве предполагает обращение к собеседнику на «Вы». Обращение на «ты» допустимо для дружеской или бытовой коммуникации. А в адыгейском языке не используется такой вид обращения. В случае, когда человек представляет одного знакомого другому, в русском языке употребляются следующие выражения: «разрешите вам представить», «познакомьтесь, пожалуйста». В адыгейском языке такая формула представлена одной единицей «нэлуасэ шьузэфэхью» и т.д. Как правило, представляющий кратко описывает знакомящихся, называя полное имя. После чего познакомившиеся люди должны произнести фразы «рад знакомству», «приятно познакомиться» – «сигуапэ» и т.д.

Поздравление и благодарность. Благодарность в русском языке может выражаться словами «спасибо», «очень признателен», «благодарю», «вы так добры», «очень приятно».

В ситуации, когда человека нужно поздравить, наиболее часто употребляют слово «поздравляю», включая в поздравительную речь пожелания.

В адыгейском языке они же передаются такими формулами – сыпфэгущо, опсэу, лъэшэу сигуапэ. Как видим, все формулы поздравления и благодарности имеют параллель в адыгейском языке.

Приведем сопоставление некоторых речевых формул на русском и адыгейском языках:

Къысфэгъэгъу	Извините
Тхъауегъэпсэу	Спасибо
Ащ фэдиз хэльэп	Пожалуйста
Уипчэдыжь шлу	Доброе утро
Уимафэ шлу	Добрый день
Уипчыхъэ шлу	Добрый вечер
ХъяркIэ	Всего хорошего
Чэщ рэхъат къыокIу (къышьокIу)	Спокойной ночи, тебе (вам)

Как видно, все приведенные формулы речевого этикета русского языка имеют соответствия. Вместе с тем, мы отмечаем, что еще не все единицы, выражающие формулы речевого этикета, имеющиеся в русском и адыгейском языках, определены. Также в процессе работы было обращено внимание на важные и интересные особенности образования грамматических форм данных формул в разнотипных языках, что подтверждает необходимость дальнейшей работы по данной проблеме.

Национальная специфика речевого этикета в каждой стране чрезвычайно ярка, потому что на неповторимые особенности языка здесь накладываются особенности обрядов, привычек, всего принятого и непринятого в поведении, разрешенного и запрещенного в социальном этикете.

Соблюдение норм этикета и норм речевого этикета способствует повышению результативности общения, которая может осуществляться как с помощью речи, так и с помощью неречевых средств общения. Преимущество неречевых средств общения по отношению к речи состоит в том, что они, являясь произвольными, а следовательно, более правдоподобными, несут больше информации.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В БИБЛИИ

*Иванова В.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хейшхо Ф.И.,
Кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Русский язык все время обогащается новыми словами и устойчивыми выражениями. Если говорить об устойчивых выражениях и цитатах из Библии, то в современном русском языке их

насчитывается более 200. В современное время к подобным единицам проявляется все больший интерес, и исследование таких выражений с точки зрения их семантических особенностей становится актуальнее. Объектом работы являются устойчивые выражения в тексте Библии, которые извлекались методом сплошной выборки из текста. Цель нашей работы заключалась в том, чтобы определить семантическое многообразие и особенности фразеологических единиц в Библии.

Фразеологическая единица как в русском, так и в других языках, – это свойственное любому языку устойчивое словосочетание, смысл которого не определяется значением отдельно взятых слов, компонентов, входящих в его состав.

Среди большого количества книг, самой читаемой и покупаемой во все времена считается Библия. Она издается на многих языках, чтобы верующие всего мира имели возможность проникнуться ее сутью, осознать ее главный посыл – любовь к ближнему, что особенно сейчас актуально. Именно поэтому Библия занимает особое почетное место на книжных полках миллионов семейных библиотек.

Священное Писание оставило миру столько крылатых выражений и фраз, что даже люди, которые никогда не держали в руках эту книгу, часто произносят их в повседневной жизни, используют в своей устной и письменной речи.

В процессе работы над данной темой мы попытались узнать, каково значение и этимология некоторых из них, наиболее употребительных и в наше время. На данном этапе мы извлекли из Библии 18 таких фразеологических единиц: время разбрасывать камни, и время собирать камни, всякой твари по паре, да не оскудеет рука дающего, ждать как манны небесной, испить горькую чашу до дна, камень преткновения, кто сеет ветер, пожнет бурю, устами младенца глаголет истина, блудный сын, волк в овечьей шкуре, дерево познается по плоду, заблудшая овца, хлеб насущный, умывать руки, соль земли, пути господни неисповедимы, легче верблюду пройти сквозь игольное ушко, кесарю кесарево, а Богу Божие. Это далеко не все фразеологические единицы, встречающиеся в тексте Библии, что подтверждает необходимость дальнейшей работы над данной темой.

Рассмотрим некоторые фразеологические единицы из текста Библии, заинтересовавшие нас с точки зрения их семантических, этимологических особенностей:

- *время разбрасывать камни, время собирать камни; время обнимать, и время уклоняться от объятий* (книга пророка Екклесиаста 3:5). Семантика единицы соответствует тому, что на земле всему своё время: и хорошему, и плохому. Противоположные события каждый раз сменяют друг друга. Высказывание принадлежит мудрому царю Соломону, который употребил его, рассуждая, что есть радость и горе человеческое.

- *испить горькую чашу до дна*. (книга пророка Исаии 51:17). «Воспрянь, воспрянь, восстань, Иерусалим, ты, который из руки Господа выпил чашу ярости Его, выпил до дна чашу опьянения, осушил». В Библии под чашей подразумеваются горести и страдания, посланные народу Иерусалима Богом за их нравственные преступления. Устойчивая единица обозначает испытать невыносимо тяжёлые страдания и перенести горести лишений.

- *камень преткновения*. (Послание к римлянам 9:32,33). «Почему? Потому что искали не в вере, а в делах закона. Ибо преткнулись о камень преткновения; как написано: «Вот, полагаю в Сионе камень преткновения и камень соблазна; но всякий, верующий в Него, не постыдится». Загадочный камень расположен на священной горе Сион. О него спотыкались все неверующие. В переносном смысле единица может употребляться в двух случаях: когда речь идёт о препятствии на пути к поставленной цели, либо когда обозначается повод для несогласия или даже ссоры.

- *устаи младенца глаголет истина* (Евангелие от Матфея 21:16). Первосвященники были возмущены радостными возгласами детей, возносящих хвалу Иисусу Христу, на что Спаситель ответил: «Да! Разве вы никогда не читали: «Из уст младенцев и грудных детей Ты устроил хвалу»?». Здесь приведена выдержку из восьмого псалма (третий стих), в котором славится Бог, тем самым говоря, что дети, хотя и малосведущие в Писании, сердцем признали в нём Бога и провозгласили истину.

Семантика фразеологической единицы поясняет, что маленькие дети ещё не умеют лгать, души у них чистые. А в переносном смысле так говорят о правдивой, бесхитростной речи,

непосредственном и необдуманном высказывании.

- *пути Господни неисповедимы* (Послание к римлянам 11:33). «О, бездна богатства: и премудрости, и ведения Божьего! Как непостижимы судьбы Его и неисповедимы пути Его!». Фразеологическая единица трактует будущие события в жизни людей, как непредсказуемые в своём итоговом варианте. Фразеологизм может употребляться в отношении того, что уже произошло, свершилось, но не имеет объективного объяснения.

Русская культура как культура христианская с древних времён была пронизана библейской философией и идеологией, которая поощряла добро, чистоту помыслов и поступков и осуждала зло во всех его проявлениях. Библия и библейская фразеология несут в себе нравственно-дидактический заряд огромной силы. Естественно, что многие выражения и фразы с течением времени утратили свой первоначальный смысл, но все же дошли до наших современников в виде вечных истин библейского происхождения. Фразеологические единицы в Библии имеют очень яркую эмоциональную окраску и скрытый смысл.

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ

*Клименко В.Е.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Кахужева З.К.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Как развить у учащихся коммуникативные навыки и научить выбирать правильное решение из множества других? Именно в этом направлении на помощь педагогам приходит такое действие, как дискуссия. Не будет преувеличением, если сказать, что именно дискуссия является важнейшим элементом общественной жизни и инструментом развития принятия решения у школьников.

Дискуссия – (от лат. *discussion*) исследование, рассмотрение, обсуждение. Для понятия «дискуссия» можно выделить два основных значения:

1. Способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе.

2. Педагогический метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истинного, верного решения вопроса.

Одной из форм организации дискуссии являются дебаты.

Дебаты – современная педагогическая технология, представляющая собой особую форму дискуссии, которая проводится по определенным правилам. В то же время, дебаты – целенаправленный и упорядоченный, структурированный обмен идеями, суждениями, мнениями.

Какие умения развивает технология «Дебаты»?

Во-первых, развивается интерес к чтению, связанный с необходимостью находить нужную информацию по теме дебатов. Готовясь к ним, учащимся нужно прочитать различные газетные и журнальные статьи, а зачастую целые книги для того, чтобы дать компетентный ответ на тот или иной вопрос.

Во-вторых, дети учатся говорить в монологической и диалогической форме, при этом внимательно слушая собеседника и одновременно анализируя его высказывание.

В-третьих, игра формирует ответственность учащихся за культуру своего речевого высказывания, так как ребята работают в команде, где каждый отвечает за участие в дебатах другого человека.

В-четвертых, учащиеся учатся работать на время, учатся собранности и обязательности. В определенном смысле игра помогает преодолеть боязнь говорения, страх, неумение общаться.

В-пятых, дебатное общение развивает исследовательские умения детей и нестандартность их мышления.

Задачи, решаемые в процессе дебатов:

- осознание у школьников противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация ранее полученных знаний;
- творческое переосмысление возможностей их применения

Целевые функции и возможности технологии «Дебаты» довольно широки:

Социализирующее значение данной технологии выражается в том, что дебаты являются педагогическим средством, механизмом приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества, позволяют обучающимся адаптироваться к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы на основе знания правовой базы и умения применять свои знания.

Воспитывающая функция проявляется в том, что дебаты позволяют участникам вырабатывать самостоятельность оценок, нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки.

Развивающее значение выражается в том, что дебаты позволяют участникам развивать волю, память, мышление, включая умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить аналогии, самостоятельно добывать и анализировать разноплановую информацию по актуальным для человека и общества проблемам и др.

Дидактическая функция данной технологии состоит в том, что дебаты являются основой для формирования у обучающихся общих компетенций, а также важнейших качеств, необходимых современному человеку.

Подводя итог, стоит отметить, что получаемые лингвистические, интеллектуальные и социальные навыки способствуют успешному развитию коммуникативной компетенции учащихся. Несмотря на то, что дебаты являются важной формой проведения занятий, не следует излишне злоупотреблять данной методической формой работы, так как эмоциональный фон не может из урока в урок поддерживаться на высоком уровне. Недопустимо формальное отношение учащихся к дебатам.

Список литературы:

1. <https://doc4web.ru/russkiy-yazik/tehnologiya-debati-kak-sredstvo-razvitiya-kommunikativnoy-kompe.html>
2. <https://infourok.ru/tema-primery-ispolzovaniya-debatnyh-tehnologij-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-5068668.html>
3. <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2014/06/02/tehnologiya-debatov-na-urokakh-russkogo-yazyka>

ДИСКУССИЕР АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ ЗЭРЭЦАГЪЭФЕДЭРЭР

*Кушъу А.А.,
Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуапэ.
Научнэ Иэшъхэтетыр: Хъуажъ Н.Хъ.,
филологие шIэныгъэхэмкIэ кандидат, доцент,
Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуапэ.*

Дискуссииер (зэнэкьокьур) латиньбзэм кыхэкIыгъ, кьикIрэр упчIэ кьин горэм е проблемэм укытегушыIэныр, кызэхэпфыныр ары. Дискуссиием инэшэнэ шъхьалэр: зэнэкьокьурэ купым хэлажьэрэ пэпчъ ежъ иеу къэушыхьатынхэр иIэн фае. Дискуссииер щэ зэтрафы: 1) Традиционнэ шIыкIэм кыхэкIырэ зэнэкьокьур; 2) КIэлэгъаджэм зэрымьщэу ежъ-ежырэу кызэхэуцорэ зэнэкьокьур; 3) Учебнэ дискуссииер, кIэлэгъаджэми, еджакIоми зызфагъэхьазэрырэр [1].

Куп зэхэгушыIэр шIыкIэу урокмэ акIоцI щыбгъэфедэн плъэкIышт темэм игъэпытэжыным еупхызэ, ау урок псэури дискуссиие шъуашэм ильэу ребгъэкIокIышъушт. КIэлэгъаджэм урокым ыкIоцI дискуссиием изэхэцэн хабзэу пылхэр еджакIомэ агурегъаIо, яеплыкIэ къаушыхьатыным пае кыхыхыштымкIэ, проблемнэ упчIэхэр зэрагъэуцуштымкIэ адэлэпыIэ, зэдэгушыIэным

шъхьэкIафагъэ хэлыным, зэнэкьокъум хэлажьэрэмэ азфагу зэгурылоньгъэ илыным фэсакъы. КIэлэегъаджэм ипшъэрылъхэр:

- проблемэу зэхафыщтым игъунапкъэхэр ыгъэуцуныр, ащ упчIэу хахьэхэрэр ыкIи апшъэрэ упчIэр, зэшIуахыщт Iофыгъохэр ыгъэнэфэнхэр;

- мурадър ыкIи Iофэу ашIэщтым иплан зэхигъэуцоныр;

- еджакIохэр ежь-ежьырэу Iофэу зэшIуахыгъэм уасэ ратыжьыным фэгъэсэнхэр.

КIэлэеджакIом ипшъэрылъхэр:

- ящыкIэгъэ информацием лъыхъунхэр, ар зэфахысыжьыныр;

- чIыпIэ кIынхэм яшIэныгъэхэр, ямалхэр, лъэкIэу яIэр кызыфагъэфедэныр;

- уиеплъыкIэрэ уигупшысэрэ къэухъумэжьышъуныр;

- куп гъэнэфагъэм Iоф щыпшIэшъуныр;

- теутIупшысхыгъэу гущыIакIэр пIакIэлыныр.

Зэнэкьокъур зэхэпщэным пае анахь унаIэ зытетыщтхэр:

- дискуссией хэлажьэрэмэ яеплъыкIэхэм шъхьэкIафэ афэпшIыныр;

- зэмзэгъыныгъэу къэтэджыгъэхэм хэIыпIэу яIэщтым купыр зэрэщытэу лъыхъуныр.

Дискуссией ипроблемэ загъэуцурэм ыуж хэлажьэрэмэ яеплъыкIэхэр къаIотэн фае. Ащ пае кIэлэегъаджэм кыыхеы анахь зэнэкьокъу шыкIэ тэрэзыр. Дискуссией изэхэцэнкIэ шыкIэ заулыщыI:

«Iэнэ хъурай» – упчIэ гъэнэфагъэ горэм тегущыIэнхэр, зэхафыныр кыдэзлыгытэрэ шыкI, ащ инэшанэхэр: зытегущыIэхэрэ упчIэмкIэ зэфэхысыжьхэр ашIыныр; оппонентхэм (зэнэкьокъум хэлажьэхэрэм) шъхьадж иеплъыкIэ кыIон фае проблемэу къагъэуцугъэмкIэ, нэмыкIмэ яеплъыкIэхэр кызыэхамыфэу; зэкIэ дискуссией хэлажьэхэрэм зэфэдэ фитныгъэхэр зэдыряI, зыми ежь иеплъыкIэрэ рихъухыгъэмрэ пхыригъэкIынэу фитныгъэ ратырэп.

«Дебатхэр» – зэпеохэр зэнэкьокъум ишыкI, хэлажьэхэрэр лъэныкъуитIукIэ темэ гъэнэфагъэхэмкIэ ягупшысэхэр къыраIотыкIы къэгъэшпыпкъэжьыныр ягъусэу. Пшъэрылъэу иIэр: зы лъэныкъом ишIошIхэр зэрэтэрэзыр яIонэрэ купыр арэп зыфэгъэзагъэр, шъыпкъэу алыгытэрэр яцэнэрэ тымылъэгъурэ лъэныкъом фэгъэзагъ.

«Симпозиум» – хэлажьэхэрэр къэгущыIэх, яеплъыкIэхэр къыраIотыкIых, ащ ыуж экспертмэ (осэшIмэ), классым щыщмэ яупчIэхэм яджэуапхэр къаратыжьы.

«Панельнэ дискуссия» («осэшI купым» изэхэсыгъу) – классым щыщэу нэбгыри 4-5 купым хахьэрэр, пащэ хадзы, проблемэм тегущыIэх, ыужым зэрэклассэу яеплъыкIэхэм нэIуасэ фашIы, купым щыщ пэпчъ къэгущыIэ.

«Форум» – проблемэм тегущыIэх «осэшI купым» изэхэсыгъо фэдэу, ау ащ зэрэтекIрэр: форумым хэлажьэрэ куп цыкIур классым щыщхэм къаупчIыжьых, зэфаIотэжьы яеплъыкIэхэр.

«Хыкумым изэхэсыгъу» – судыр зэрэклокIырэм фэдэу классым зэнэкьокъум ипроблемэ щызэхафы, ыныкъо хыкумашIэх, адрэ ныкъор очылых.

«Лъэоян» – классым исхэм нэбгырэ тIурытIоу загощы, куп пэпчъ проблемэу агъэнэфагъэмкIэ зэуж итхэу яшIошIхэр къыраIотыкIы, нахьыбэ балл зыугъоирэ купыр хагъэунэфыкIы. Купым хэтхэм зэмызэгъыныгъэ къахахьэмэ, къэгущыIэн чэзыур ашIокIоды, зэкIэ зезыщэрэм (модераторым) тIо къэмыгущыIагъэм баллхэр афхегъэкIы, кIэлэегъаджэри кIэухым а баллхэм къатегущыIэжьы.

«Хъурэ ин» – классым пхъэнтIэкIухэр хъураеу шагъэуцух, шъхьадж такыкIы 5-7 иIэр проблемэмкIэ ишIошIхэр къыриIотыкIынэу, зэхэгущыIэныр сыхьатыр зэрыкIорэм тетэу гъэпсыгъэщт, модераторым егъэнафэ апэ къезгъэжьэщтыр. Модераторыр лъэплъэ зэкIэ дискуссией хабзэу хэлхэр хэлажьэрэмэ зэрагъэцакIэрэр.

Урок-дискуссией щызэхафыщт произведенийхэм ящысэхэр (авторыр, произведением ыцI, проблемэм игъэуцун): Цэй Ибрахым. Повестэу «Шъхьэзакъу». Сыда цыфым кызыхэкIыгъэр, илэкIо, илахьылхэр (Лымаф) кIишIэн фаер? Iэшъынэ Хъазрэт. Повестэу «Августым иаужырэ тхьэмаф». Заом илъэхъан къумалныгъэ зезыхьэгъэ цыфым (Хъаджымэт) ышIагъэр фэгъэгъун плъэкIыщта? Кошбэе Пшымаф. Повестэу «Мэфибл уай». Сыд фэдэ лыгъа заом илъэхъан бзыльфыгъэм (Дэхан) зэрихъан ылъэкIыщтыр? МэщбэшIэ Исхыакъ. Романэу «Мыжьошъхьал». Сыдэущтэу заом цыф зэфэшъхьафмэ ящыIэныгъэ зэблихъура? [2].

Сыд фэдэ кIэухыха зэнэкьокьум иIэхэр?

1. Ежь-ежьырэу еджакIомэ Iоф ашIэшъуным фегъасэх (информацие къаугъоишьоу, зэхафышьоу, зэфэхьысыжьхэр ашIышьоу).

2. Шъхьадж гупшысакIэ ежь иеу IакIэльэу егъасэх.

3. ЕджакIо пэпчъ игупшысэхэр къыриIотыкIышьоу егъэхьазыры.

4. Куп псэум хэтэу Iоф ышIэшъоу егъасэ.

Урок зэфэшъхьафыбэхэм дискуссияер ащыбгъэфедэн плъэкIышт: темакIэр зыщызэрагъашIэрэм, зэфэхьысыжьхэр зыщашIырэ урокым, гъэпытэжьын урокым, ащ иэлементхэр ащагъэфедэ комбинированнэ урокыми. Дискуссияем изэхэцэнкIэ кIэлэегъаджэм ыгъэфедэрэ методхэр: зэдэгущыIэныр, эвристическэр, ушэтыныр, репродуктивнэр.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Гулова М.Н. Инновационные педагогические технологии: Учебник. - Москва: Академия, 2018. - 672 с.

2. Хамерзокова Н.А., Хуажева Н.Х., Темзокова М.А. Примерная образовательная программа учебного предмета "Родная (адыгейская) литература для 5-9 классов среднего общего образования», 2021. - fgosreestr@eit.edu.ru.

«АКЪЫЛЫР ХЭКЪЫПЭХЭМ АЛЪЫЗГЪЭХЪУРЭР» ЗЫФИОРЭ ИННОВАЦИОННЭ ШЫКIЭР АПШЪЭРЭ КЛАССХЭМ ЗЭРАЩЫБГЪЭФЕДЭЩТЫР

Къумыкъу Дж.А.,

Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.

Научнэ Iэшъхьэтетыр: Хъуажэ Н.Х.,

филологие шIэныгъэхэмкIэ кандидат, доцент

Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.

Терминэу «инновационнэ егъэджэныр» щыIэ зыхъугъэр 1978-рэ илъэсыр ары. Ащ фэгъэхьыгъэ апэрэ докладыр Дунэе мэхьанэ зиIэ цIыф зэхахъэу Римский клуб зыфиIорэм игугъу къыщашIыгъагъ. Джырэ гъэсэнэгъэр дунаим зэрэщыгъозэрэ еклIаIакIэхэр ащ шъхьаихыгъэу къыщаIуагъэх. Инновационнэ егъэджэныр традиционнэ егъэджэным пагъэуцу. Гъэсэнэгъэр лъэгэпIакIэ зэрэдэкIолагъэм ащ игъэпсын къыкIэлъыкIуагъэу алъытэ. ШыкIаIакIэ егъэджэныр – щыIэ хъугъэ культурэм, социальнэ зэхэтыкIэхэм зэхьокIныгъэхэр афэшIыгъэнхэм фэлажэ, цIыфым, обществэм апашъхьэ къэуцурэ Iофыгъохэм яджэуапэгъу мэхьу [1].

Иновационнэ егъэджэным зызиушъомбгъурэ еджапIэм мурадэу щызэшIохыгъэ хъухэрэр: еджэным кIэзгъэгущIурэ зэхашIэ лъэшыр кIэлэеджакIом егъэгъотыгъэныр; еджакIохэм азыфагу зэгурыIоныгъэ илъэу, урокым кIэлэеджакIо пстэури зэфэдэу чанэу хэлажээхэу, Iофэу ашIэрэм гухахъо хагъотэным пае еджакIо пэпчъ иамалхэр, анахъэу зытегъэпсыхьагъэр ыкIи къыдэхъурэр къыдэплъытэзэ егъэджэныр бгъэпсыныр.

ЯмышIыкIэ егъэджэнымкIэ технологиие шъхьаIэхэу блы къыхагъэщырэр: проблемнэ егъэджэныр; акъылым хэзгъэхьорэ егъэджэныр; информационнэ-коммуникационнэ технологиехэр; егъэджэным еклIаIакIэ зэфэшъхьафхэр щызгъэфедэрэр; проект технологиер; критикэ зыхэль гупшысакIэм фэзгъэсэрэ егъэджакIэр; гъэхьагъэхэр ышIынхэм кIэлэеджакIор къещэлIэгъэным итехнологие [3]. Гурыт еджапIэм егъэджэнымкIэ ащагъэфедэрэ технологиие зэмылIэужыгъохэм къыдалъытэ инновационнэ шыкIэхэри: IэпыIэгъу хъурэ тхыгъэр, кластерыр, синквейныр, тестыр, проект шыкIэр, интерактивнэ доскэр, куп зэхэгущыIэр, эссе, электроннэ тхыльеджапIэр, джэугукIэхэр, бзэзэгъэшIэн картэхэр, тестхэм Iоф адэшIэныр, видеохэр, планшетхэр, мастер-классхэр, нэмыкIэхэри. КIэлэегъаджэмрэ кIэлэеджакIохэмрэ ятворческэ зэдэлэжьэныгъэ фэIорышIэу, ахэр зэгъусэхэу, нэужым шъхьаф-шъхьафхэу гъэхьэгъэшIухэр язгъэшIрэ шыкIэхэр инновационнэ егъэджэнымкIэ къыхагъэщых.

КIэлэеджакIор творческэу гъэбырсырыгъэныр, гупшысакIэхэр егъэшIыгъэнхэр «Акъылыр хэкIыпIэхэм алъызгъэхъурэ» шыкIэм ипшъэрылъ. ЕгъэджэнымкIэ Iофыгъо горэхэм язэшIохынкIэ

гупшысаклэхэр кIэлэегъаджэхэм кыыхальхьанхэмкIэ кызырыкIо шыкIэхэр нахьыбэмкIэ акылым пэрыохъу фэхъух, зэсагъэхэ гупшысакIэр зэблахъушъурэп. НахьыбэмкIэ ащ иушъхьагъу хъурэр еджакIохэр щхэнэу кьэлъэгъонхэу мэщынэх, е кьауагъэр мытэрэзу алытэнэу кьащэхъу. Ар дэгъэзыжыгъэным фэшI, купэу мэтIысхэшъ, темэу зытегушыIэхэрэмкIэ кыраолIэщтымрэ кызырэлъэгъоштымрэ ымыгъэгумэклIэхэу шъхьадж игупшысэ шъхьаихыгъэ кьешIы. Ащ фэдэ шыкIэм «акылым ебэныгъэнымкIэ» аIошъ еджэх.

«Акылыр хэклъпIэхэм алызгъэхъурэр» зыфиIорэ фэдэ егъэджэкIэ шыкIэм мурад шъхьаIэу иIэр куп IофшIэным икIо шъхьадж гупшысакIэхэр кыыхильхьанхэр ары. Хэлажъэрэ пэпчъ упчIэмкIэ еплъыкIэу иIэр кыреIотыкIы, анахьышIуIо фэдэхэр купыр зэхэгушыIэжышъ кыыхых. Фэдэ шыкIэр сыд фэдэрэ предмети изэгъэшIэнкIэ бгъэфедэн плъэкIышт. КIэлэегъаджэхэм ар бэрэ агъэфедэ, анахъэу урок зэфэхьысыжъхэм язэхэщэнкIэ. Ащ ишIуагъэкIэ еджакIохэм яухъазырыныгъэ уасэ фешIышъу ыкIи уздэлэжъэн фэе лъэныкьохэр кыыхегъэщых.

ЫпэкIэ кызырэтIуагъэу, акылым чанэу Iоф езгъэшIэрэ егъэджэкIэ шыкIэр урокым исыд фэдэрэ Iахьы щыбгъэфедэн плъэкIышт. Ау анахъэу зэхэгушыIэжъ шъуашэ иIэ зыхъурэр гуманитарнэ шIэныгъэхэмкIэ егъэджэнхэм ащыбгъэфедэмэ ары. ГушыIэм пае, адыгэ литературэм иурок (я 9-рэ класс) щыщ Iахь. Темэр: «Усэ гъэпсыкIэр» [2]. УсэкIо цIэрыIохэм (Хьаткьо Ахьмэд, МэщбэшIэ Исхьакъ, Къуекьо Налбый) яусэ заулэ кьятэгъэльэгъу. КIэлэеджакIохэр ахэмэ яджэнхэшъ, усэ сатырхэм ягъэпсыкIэ-шыкIэ зыфэдэр кьаIон фае: адыгэ рифмэр, Европэм кыкIыгъэ усэзэхэльхьакIэр. Зэхэфынхэм ауж, кIэлэеджакIохэм зэфэхьысыжъхэр ашIышъ, гушыIэхэм яударениехэм усэ сатырхэм ягъэпсынкIэ чIыпIэ шъхьаIэр зэраубытрэм (урыс классическэ усэзэхэльхьакIэр), аллитерациер адыгэ рифмэм зэрянэшанэм кыфэкIох.

Я XXI-рэ лIэшIэгъум цIыфым Iоф ышIэшъуным кыдеубыты шIэныгъакIэхэр ор-орэу зэбгъэгъотыныр, ахэмэ уищыкIагъэр кьахэбгъэщышъуныр, Iофэу бгъэцакIэрэм епхьылIэшъуныр, компетентнэ IофшIакIо ухъушъуныр. «Акылыр хэклъпIэхэм алызгъэхъурэр» зыфиIорэ егъэджэкIэ шыкIэр а кьэтлътэгъэ Iофыгъомэ язэшIохынкIэ IэпыIэгъушIу мэхъу.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: Учебное пособие / А.П. Панфилова. - Москва: Академия, 2013. - 208 с.
2. Хамерзокова Н.А., Хуажева Н.Х., Темзокова М.А. Примерная образовательная программа учебного предмета "Родная (адыгейская) литература для 5-9 классов среднего общего образования», 2021. - fgosreestr@eit.edu.ru.
3. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник. - Москва: Академия, 2018. - 224 с.

ТЕМА КАВКАЗА В ПОЭМАХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «МЦЫРИ» И «ДЕМОН»

*Муселимян Д.С.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Пишизова А.К.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Актуальность темы: становление Лермонтова как творческой личности именно на Кавказе. Там были написаны его знаменитые литературные произведения, одни из которых: «Мцыри» и «Демон».

Данная тема была мною выбрана с целью раскрыть литературные произведения, написанные на Кавказе, а именно каково было влияние природы Кавказа на творчество М. Ю. Лермонтова.

Объект исследования: биография Лермонтова в периоды пребывания на Кавказе и творчество, связанное с этим живописным краем.

Предмет исследования: литературные произведения «Мцыри» и «Демон», написанные в периоды пребывания Лермонтова на Кавказе, а также проявление художественного таланта поэта,

посредством литературных приемов, описывающих живописность Кавказа.

Гипотеза исследования: если рассмотреть тему Кавказа в творчестве М. Ю. Лермонтова, то мы узнаем влияние Кавказа, его природы на становление наиболее известных литературных произведений М. Ю. Лермонтова.

Цели исследования: изучить художественное своеобразие произведений Лермонтова и обозначить актуальность его творчества.

Задачи исследования: рассмотреть произведения, написанные М. Ю. Лермонтовым во время пребывания на Кавказе и определить место Кавказа в его произведениях.

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников по теме исследования.

Основное содержание работы: в данном исследовании речь идет о месте Кавказа в произведениях М. Ю. Лермонтова «Мцыри» и «Демон», в которых автор рисует величественные картины кавказской природы не только для того, чтобы воспроизвести место действия. Они служат ему поэтическим средством раскрытия внутреннего мира героев и своего авторского видения, своего отношения к изображаемым событиям.

В поэме «Мцыри» Кавказ является символом свободы и стойкости, борьбы за свои права и убеждения. В образе Мцыри поэт воплотил такие черты характера и душевные качества как стойкость, бунтарский дух, стремление к свободе, патриотизм, желание во что бы то ни стало вернуться на родину, так как Мцыри не мог представить свою дальнейшую жизнь в монастыре. Чтобы показать единение человека с природой, их неразрывную связь, автор, описывая Мцыри, сравнивает его то с тростником, то с горной серной. Когда юноше задали вопрос, что делал он, когда покинул монастырь, он ответил, что жил - любовался утренним золотым рассветом, вдыхал лесную свежесть и прохладу.

В поэме «Демон» Кавказ становится не только фоном действия, но и выполняет важные смысловые функции в произведении. В частности, он помогает в раскрытии образов: Демона и Тамары. Лермонтов неслучайно показывает нелюбовь Демона к природе, противопоставляя ее своей любви к природе. Но при этом в своей речи в обращении к Тамаре, Демон использует красочные описания природы. Это можно трактовать по-разному: либо у Демона действительно возникли чувства к Тамаре, либо он пытался с помощью красочных описаний искушать Тамару.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы о том, что место Кавказа в творчестве М. Ю. Лермонтова играет значительную роль, придавая его произведениям более глубокий смысл, где немалую роль играло то, что Лермонтов глубоко и искренне любил Кавказ и считал его своей второй родиной.

Список литературы:

1. Лермонтов М. Ю. Сочинения. Т. I. – Москва: Издательство «Правда», 1988.
2. Максимов Д. Е. Проблематика и символика поэмы Лермонтова «Мцыри».
3. Ходанен Л. А. Поэмы М. Ю. Лермонтова. Поэтика и фольклорно-мифологические традиции, 1990.

МАСТЕРСТВО Н.В. ГОГОЛЯ – ДРАМАТУРГА В КОМЕДИИ «ЖЕНИТЬБА»

*Пономарева Э.Г.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Пишизова А.К.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Объект исследования: Мастерство Н.В. Гоголя – драматурга в комедии «Женитьба».

Гипотеза: Гоголевское наследие занимающее особое место в русском и мировом театре.

Цель: Острая и глубокая социальная сатира, правдиво раскрывающая пустоту и моральное ничтожество современного общества на примере замысла пьесы Н.В. Гоголя «Женитьба».

Задачи: выяснить своеобразные черты драматургии Н.В. Гоголя; показать новаторские идеи в комедии; отразить языковой комизм у Н.В. Гоголя.

Николай Васильевич Гоголь (1809 – 1852) – классик русской литературы, писатель, драматург, публицист, критик. Родился в семье небогатого помещика, детские годы прошли в имении родителей, рядом с селом Диканька. В 1828 году в жизни Гоголя случился переезд в Петербург. В ноябре 1829 получает место мелкого чиновника. В 1830 публикуется в журнале «Отечественные записки». Интерес к театру у Николая Васильевича Гоголя проявился еще в юности, после смерти отца, замечательного драматурга и рассказчика. Осознавая всю силу театра, Гоголь занялся драматургией. Произведение Николая Гоголя «Женитьба» по праву считают первой бытовой комедией в отечественной литературе. Описывая своих персонажей, автор правдоподобно изобразил образ жизни Петербурга в тридцатые годы. Гоголю удалось создать социальную комедию, которая отображает пороки его времени. По мнению многих критиков и исследователей, пьеса Гоголя написана в реалистическом направлении. «Женитьба» представляет собой сатирическую комедию. В своей пьесе Гоголь высмеивает не только характеры персонажей, но и конкретные общественные явления. Так, например, к ним относится женитьба по расчету, которая представляет собой возможный способ улучшить социальный статус. Автор подверг осмеянию брак, который лишен чувств и взаимной ответственности. В знаменитой комедии основным средством выразительности, использованным Николаем Васильевичем является гипербола. Говорящие фамилии тоже создали комический эффект в произведении. Например, главный герой действительно оказывается «под колесом» своего друга, который давит на него своей инициативой. Главная мысль пьесы «Женитьба» заключается в том, что жениться нужно по любви, а не ради выгоды. Ведь брак, основанный на корыстных побуждениях, никогда не принесёт счастья. Пример тому – семейная жизнь Кочкарева. Он винит сваху в том, что она его женила.

Гоголь исходил из глубочайшего убеждения, что драматургия – кафедра социального служения, великая школа нравственно-общественного воспитания. При подчеркнутом комизме сцен, при всем обнажении пустоты жизни в «Женитьбе» глубоко изображены обыденные человеческие отношения. Чтобы более выпукло показать психологию героев, их типические черты, Гоголь в основу сюжета комедии положил «совершенно невероятное происшествие». Действие завершалось бегством жениха в последнюю минуту через окно. На первый план выдвинута личная жизнь героев. Но оказывается, что любовь, искренние чувства, глубокая привязанность к человеку, высокие порывы души чужды героям «Женитьбы». Обрисовка жизненной прозы в комедии тесно связана с темой застойности быта, инерции, косности сознания. Героям не преодолеть себя, не переменить не только сложившийся образ жизни, но и строй мышления. И как бы ни тянулись друг к другу Подколесин и Агафья Тихоновна, женитьба так и остается миражом. Выразителен образ Подколесина. Наиболее характерная его черта – страх всего нового, страх перед всякими изменениями в жизни. Сцена бегства – мастерское завершение характера героя: он тайно бежит, когда произошел уже сговор о женитьбе.

Таким образом можно сделать вывод, что самое интересное в процессе изучения классической драматургии – это ощущение ее живых связей с современностью, рождающее желание еще более сблизить передовое искусство прошлого с задачами и заботами дня сегодняшнего. Гоголь – великий писатель-психолог, создавший целую галерею самых разнообразных красок, необходимых актерам и режиссерам, и оставляем ему лишь статику быта и мертвенность карикатуры. Гоголевские характеры, как правило, даны в развитии, в движении, они со своим прошлым и настоящим, более того – нередко и со своим будущим. Трагические противоречия, раздирающие жизнь и творчество художника, также становились препятствием для объективного, синтетического изучения его пути в литературе. Решительно могу сказать, каждому из нас есть, чему поучиться у Н.В. Гоголя. Сегодня он не просто востребован временем, его герои очень часто бродят среди нас, таких же с виду благонравных и благополучных, уличая нас, публику XXI века, в подлом и мелочном. И порой кажется, что герой его произведения – это отголосок того времени, докатившейся до XXI века. День сегодняшний вызывает горькое раздумье о человеке, о его трагической судьбе в современном мире. Только острое чувство гражданственности, самосознания поможет переменить жизнь, как этого хотел Гоголь. А сегодня это необходимо как

никогда. В своей работе я использовала авторитетные источники и на мой взгляд выбрала правильный метод исследования.

Список литературы:

1. Аксаков С.Т., История моего знакомства с Гоголем. - М.: Издательство во АН СССР, 1960.
2. Аксаков С.Т., Собрание сочинений: в 4-х тт. - М.: Художественная литература, 1956.
3. Аникст А.А., Теория драмы в России от Пушкина до Чехова. - М.: Наука, 1972.
4. Анненский И.Ф., Книга отражений. - М.: Наука, 1979.
5. Афанасьев М.Н., Системно-исторический анализ искусства. - В кн.: Актуальные вопросы методологии современного искусствознания. - М.: Наука, 1983.
6. Бабочкин Б.А., В театре и кино. - М.: ВТО, 1968.

АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ АЩАГЪЭФЕДЭРЭ ЭЛЕКТРОННЭ РЕСУРСХЭМ ЯШУАГЪ

*Терчыкьо Саид,
Адыгэ кьэралыгьо университет, кь. Мыекъуапэ.
Научнэ Iэшхьэтетыр: Цэй Б.А.
филологие шIэныгъэхмкIэ кандидат, доцент
Адыгэ кьэралыгьо университет, кь. Мыекъуапэ.*

ТищыIэныгъэ чIыпIэшхо щызыубытырэ лъэныкъохэм интернетыр зэу ащыщ хьугъэ. Дунэ хьытыгум зыIэпищэхэрэм япчъагъэ илгъэс кьэс нахьыбэ мэхьу. Интернетым уасэу иIэр кьызыгурылон зылгъэкIыщтхэр дунэ хьытыур лъэныкъо зэфэшхьафхэмкIэ шIуагъэ кьытэу кьызыфэзгъэфедэхэрэр ары. Непэ дунаир зэрэхьугъэмкIэ, цIыфхэм янахьыбэм интернетыр ямыIэу ящыIэныгъэ альгъуреп, кьин къащэхьу. Сыда пIомэ, ар гьунапкъэ зимыIэ шьофышхоу щыт, ащ цIыфхэм ашIогъэшIэгъоныщтыр зэкIэ рагъотэщт. Джащ фэд еджапIэм иIофшIэни интернетыр хэгъэшагъэ зыхьугъэр бэ шIагъэ. Ащ кьыпкъырыкIэу урокхэм информационнэ технологиехэр инэу ащагъэфедэхэу аублагъ. Ары тиушэтынкIэ мы темэм тынаIэ тетыдзэнэу зыкIэхьугъэр.

Анахьэу кьызэхэтфырэр адыгэ литературэм иурок уахьтэм диштэу информационнэ технологиехэр хэгъэшагъэу бгъэпсын зэрэфаер ары. Метод зэмлIэужыгъуабэ адыгэ литературэм иурокхэм ащагъэфедэ. Аужрэ илгъэсхэм лъэхъаным диштэрэ IэпыIэгъухэр бэу урокым хэгъэшагъэ хьугъэх. Ахэм кIэлэгъаджэм иIоф къагъэпсынкэ ыки ныбжьыкIэхэм якъылы-къулай диштэу гъэпсыгъэх.

Информационнэ технологиехэр урокым щыгъэфедагъэ хьумэ литературэм изэгъэшIэн нахь гъэшIэгъонэу зэхэшагъэ мэхьу, шIэныгъэу агъотыхэрэр нахь пытэх, ащ фэдэ урокхэр нахь гъэшIэгъонэу, жьы акIэтэу макIох.

Ащ кьыхэкIыкIэ еджапIэми екIолIакIэу агъэфедэхэрэри зэблахьух. Сыда пIомэ урокыр ашIогъэшIэгъоны зыхьукIэ, зэхыхыгъэр агу раубытэщт, яшIэныгъэхэм ахагъэхъоным пылгыщтых. КIэлэгъаджэ пэпчъ нэрыльгъуэ IэпыIэгъухэр егъэфедэх, джэгукIэ шьуашэм илгъэ IофшIэнхэр зэхещэх.

ЕкIолIэкIэ амал тэрэххэр кьыхэхыным, урокхэр гъэшIэгъонхэу шIыгъэнхэм, джэгукIэ, тест зэмылIэужыгъохэр агъэфедэнхэм кIэлэгъаджэхэр пылгых. Жабзэм фэлэжьэрэ урок зэфэшхьафхэр зэхэщэх: урок-хьакIэщхэр, зэнэкьокъухэр, кьэгъэльгъонхэр, инсценировкэхэр зыхэтхэр, джэгукIэ зэфэшхьафкIэ зтефыгъэ шIыкIэхэр, урок-концертхэр, тхыль еджэ зIуекIэхэр.

Тилгъэхъан зытштгкIэ, пэрыохьу кьытфэхьоу тлгытэхэрэр тэ кьызфэдгъэфедэнхэшъ шIуагъэ къядгъэхьын тлгъэкIыщт. Ахэр компьютерыр, телефоныр, интернетыр арых. Мыхэр урокым ащыдгъэфедэмэ дэгъу хьушт, яшIуагъэ кьэжIошт.

Тилгъэхъан кIэлэеджакIохэм гущыIэрэ тхыль кьодьерэкIэ урокхэр ашIогъэшIэгъон ышIын ылгъэкIыщтэп. ЗэкIэм анахь Iэрыфэгъоу щыIэр интернетыр ары. Социальнэ сетхэр, узщылгыхъон пльэкIыщт «Яндекс», «Гугл», «Википедия» зыфиIохэрэм кьэбар гъэшIэгъон дэдэхэр кIэки

цЫкГухэу е видеохэр, хьишъэм, адыгэ хабзэм, адыгэ оредыжъхэр, къашъохэр, цЫф гэшлэгъонхэм къаЮрэ псалъэхэр узфэе информацийер дэхэклаеу ащыбгъотышт. Психологхэм зэралытэрэмкИэ, Интернетыр — лъапсэ зиЛэ къэкЮапИ, ащ ишЮагъэкИэ ныбжь зиЛэхэм ыкИи кИэлэцЫкГухэм яшлэныгъэхэм ахагахъо. Ары ар кИэлэегъаджэмкИэ лэпылэгъушЮ.

Лъэхъанэу тызэрытым творческэу Юф зышлэрэ кИэлэегъаджэхэм нахь шъхьафитныгъэ агъотыгъ. Урокым темэр къафэпЮатэу, укычлэкИыжъкИэ макИэ хъушт. Урокым шъабгъэшлэгъэр, урокым шъхьадэкИрэ ЮфшлэнхэмкИэ бгъэпытэжыным шЮогъэшхо къеты. АщкИэ техническэ лэпылэгъоу къежъагъэм Юфыр къагъэпсынкИэ.

Гушылэм пае, электроннэ ресурс зэфэшъхьафхэр ащкИэ лэрыфэгъух. Ахэм арыль уплэкЮн Юфшэнхэр, тестхэр, презентациехэр, интеллект-картэхэр: тхакЮм ищылэныгъэ гъогу къаЮатэ хъумэ, темэм изэфэхьысыжынкИэ, видеохэм язэхэгъэуцон нахь гэшлэгъон арашЫн альэкИышт.

ШЮагъэ къэзыхьырэ ресурсхэм ащыц Ленингапс ыкИи Вордволл зыфаЮохэрэр. Цифровой ресурс зыфаЮрэр - сурэтхэр, текст гъэнэфагъэр (зэрагъашлэрэм екЮу), оредхэр, видеор, сурэт техыгъэхэр ыкИи къыпшъхьапэн фэдэ информацийер зыщыугъоигъэр ары.

Цифровой е электроннэ егъэджен ресурсхэм яшЮагъэхэр:

- нэрыльэгъоу лэпылэгъум ычЫпИ;
- телефонкИэ е компьютеркИэ бгъэцэкИэшт Юфшлэнхэр, схемэ зэфэшъхьафхэр, тестхэр, таблицэхэр щызэхэугъоягъэх;
- тренажер гэшлэгъонхэу зэбгъэшлэгъэр зэрыбгъэпытэжынын плэкИыштхэр илтых;
- еджаЮохэм Юф зэрашлэгъэр, къахьыгъэ оцекэр, баллэу рагъэкъугъэр, ярейтинг зэрэщытэу иплэгъон плэкИышт;
- сабийхэм ежъ-ежъырэу джэгукИэ гэшлэгъонхэр акЮгъэ темэхэмкИэ ашЫн альэкИышт.

Мыр зэкИэ зыфэЮрышлэрэр зы – зэрагъэшлэгъэр агъэпытэжынын, ащымыгъупшэу агу раубытэныр ары.

Электроннэ ресурсхэм яшЮаашэхэр зыфэдэ хъухэрэр:

- электроннэ тхыльхэр, учебникхэр;
- гушылалэхэр, тренажерхэр;
- тестовэ гъэцэкИэнхэр, нэмыкИхэр.

Зигугъу къэтшыгъэ ресурсхэм яшЮагъэкИэ:

1. ТемакИэр къэптын плэкИышт
2. УнэмкИэ гъэцэкИэныр ууплэкИужынын плэкИышт
3. Проект Юфшэн зэхэпцэн плэкИышт.
4. Зырыз ыкИи тЮурытЮу, куп зэхэт гъэцэкИэнхэр ребгъэкЮкЫн плэкИышт.
5. УплэкЮн Юфшэнэр рызэхэпцэн плэкИышт.

Вордволл зыфиЮрэ ресурсым карточкэ зэфэшъхьафхэу урокым шагъэфедэхэрэри щыпшЫн олэкИы. Мыхэр нэрыльэгъу лэпылэгъум ахэхъэ. Ленингапс ыкИи Вордволлым шаблон зэфэшъхьафыбэ арыт, ахэр хъазырых, о уиупчлэхэр ибгъэуцожьмэ упчИэ-джэуап шЮуашэм тет гъэцэкИэнхэр бэу рыпшЫн олэкИы. Я 5-8-рэ арыс классхэм апае джэгукИэ шъыпкъэу, гэшлэгъонэу шыгъэх, я 9-11-рэм апае фэшъхьафхэр итых. Ахэм ащыщых телевикторина, кроссворд, лабиринт, воздушный шар, нэмыкИхэри. ГъэцэкИэным игъэхъазырын узэрпылбыр анахьыбэу такыкь 20. ДжэгукИэ е гъэцэкИэн хъазырхэр QR-кодкИэ е ссылкъэмкИэ уадэгощэн плэкИышт. Зы кИэлэегъаджэм ыгъэхъазырырэ урокхэр папкэ шъхьафэу ежъ интернетым къыринэн ыльэкИышт, зищыкИагъэми ыгъэфедэн амал иИ.

Адыгэ литературэм фэгъэхьыгъэу гъэцэкИэнэу бгъэхъазырыштхэм ащыщых:

1. ТхакЮм ищылэныгъэ гъогу фэгъэхьыгъэр;
2. Произведениеу зэрагъэшлэгъэм ахэт образхэм афэгъэхьыгъэхэр;
3. Произведением фэгъэхьыгъэ кроссвордхэр;
4. МакъэкИэ узэдэЮн плэкИышт материалхэр.

ГъэцэкИэнэу бгъэхъазырырэ пэчъэ о узфэе теплэм иплъхъан уфит: шъор, шрифтыр, инагъэ зэблэпхъун олэкИы. ГъэцэкИэным уахътэу тэфэщтыр ежъ кИэлэегъаджэм егъэнафэ, ар такыкьбитфым щыублагъэу такыкь 25-м нэсы. Юфшэныр аухыгъэ уж системэм ежъ-ежъырэу джэуап тэрэзхэмрэ мытэрэзхэмрэ къелытэжыны ыкИи баллэу рагъэкъугъэм елытыгъэу рейтинг къызэхегъэуцо.

Зигугъу къэтшыгъэ урок шыкIэхэр игъэкIотыгъэу джырэ лъэхъан еджапIэхэм ащагъэфедэх. ДжэгукIэ шыуашэм илъэу гъэпсыгъэ урокыр ары тиныбжыкIэхэм ягулъытэ зэрпIыгъын плъэкIыщтыр. Адыгэ литературэм изэгъэшIэнкIэ мыхэр зэцтегъэу джэгукIэ къодыеу щымытхэу шIогъэшхо къэзытырэ Юфыгъомэ ащыщ хъугъэх.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Бахъукъо, Е. Адыгэ литературэм иегъэджэнкIэ методическэ IэпыIэгъу / Е. Бахъукъо, Т. Цуамыкъо, М. Къуныжъ. – Мыекъуапэ, 1989. – 192 с.
2. Жэнэ, С.Ю. Адыгэ литературэм иегъэджэнкIэ методическэ IэпыIэгъу / С.Ю. Жанэ. – Майкоп: Адыг.кн. изд-во, 1994. – 177 с.

ПРОБЛЕМА ВОЗМЕЗДИЯ В РОМАНЕ С.-ЩЕДРИНА «ГОСПОДА ГОЛОВЛЕВЫ»

*Унарокова Д.Ш.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Пишизова А.К.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Проблема деградации человеческой личности. На страницах романа «Господа Головлёвы» (роман опубликован в 1880 году) Салтыков Щедрин развернул трагическую историю семьи Головлёвых, историю деградации человеческой личности. Эгоистичные, жадные, злые, выворачивающие наизнанку самые добрые человеческие чувства – такими представлены Головлёвы.

Роман невероятно актуален в наши времена. Актуален он тем, что в романе рассказывается о судьбе женщины-помещицы, которая тянула на себе всю семью, включая не только ее детей, но и мужа. Муж ее был невероятно ленивым и бездейственным, что придает роману ещё больше актуальности, поскольку в наши дни много женщин тянут на себе семью, работают без устали, а мужья выпивают и ничем не занимаются.

Роман «Господа Головлёвы» состоит из ряда глав, повествующих о различных семейных событиях, но неизбежно каждая глава кончается гибелью одного из членов семьи. Причем с каждой смертью все большее состояние концентрируется в руках Иудушки – Порфирия Головлева, а вместе с тем растет и растет его одиночество.

В это романе, автор не просто повествует о моральном уродстве семьи Головлёвых, приведшее к её вымиранию, ведь это семейство, по сути, отождествляется со все классом помещиков, с его нравами, чертами, психологией, существовавшей до отмены крепостного права в России.

Жестокость, ненависть друг к другу, постоянная вражда, зависть – все это Салтыковым-Щедриным раскрыто в полной мере. С каждой новой главой, мы видим безысходность такого общества, трагедию нескольких поколений.

Читая этот роман, подчас чувствуется личное омерзение к персонажам и их действиям, но автор наверно просто обобщил ситуацию, обрисовал в насыщенных тонах, хотя он повествует о реальной жизни того времени.

Проблемы, поднятые Салтыковым-Щедриным в своем романе, это паразитизм, извращённое влияние собственности на человеческую сущность и характер и конечно неизбежный финал при таком нравственном и физическом разрушении личности.

Центральная проблема романа – проблема семьи (как и в «Анне Карениной» Л. Н. Толстого, в «Братьях Карамазовых» Ф. М. Достоевского, создававшихся примерно в те же годы). Не случайно в центре внимания выдающихся писателей оказалась именно эта проблема. В середине XIX в. в России институт семьи переживал кризис. В обществе, основанном на стяжании и расчете, нет места чистым человеческим отношениям. В романе рисуется мрачная история распада семьи, распада человеческой личности, потонувшей в пошлых пустяках, в атмосфере, пустословия и праздности.

Такие проблемы общества, которые нам повествует автор возникли в России не в мгновение

ока - они на протяжении многих десятилетий принимали более извращенные формы. Проблемы в романе касаются пороков общества, которые представлены паразитическим образом жизни помещиков.

Введение. В творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина большое место занимает произведение «Господа Головлевы». Центральный персонаж романа, Порфирий Головлев (Иудушка) стал образцом лгуна и празднословия, высшее наслаждение которого заключается в лицемерии и бесконечном издевательстве над окружающими.

История создания. Замысел написать большое произведение о жизни помещиков возник у Салтыкова-Щедрина в конце 50-х гг. XIX века. В основу романа легли отдельные рассказы о семье Головлевых, входящие в цикл «Благонамеренные речи». В течение 1875-1876 гг. одна за другой публикуются главы произведения.

Смысл названия. «Господа Головлевы» – это три поколения помещичьей семьи, описанных в романе. В самом названии заложена тонкая ирония автора, который ненавидел образ жизни провинциальных помещиков. «Господа» изображены в качестве вымирающего сословия, которое не приносит никакой пользы. К постепенному неизбежному «умертвлению» их приводит празднословие или запой.

Тема. Центральная тема романа - обреченность помещичьего сословия. Жизнь за счет крестьян, находящихся в рабской зависимости, не может развить в человеке ничего хорошего. Начинается постепенное вырождение, ярче всего проявившееся в образе Порфирия Головлева.

В третьем поколении еще заметна тяга к какой-то иной жизни. Сыновья Порфирия, сироты Любинька и Аннинька стремятся во что бы то ни стало покинуть родовое имение. Но «головлевский гной» преследует их повсюду. Главным виновником смерти молодежи оказывается Иудушка, который, как паук, накидывает на всех свои петли.

Проблематика. Главная проблема романа заключается в том, что все его герои обречены на страдания с рождения. Между членами одной семьи не существует любви и уважения. Арина Петровна всю жизнь положила на «округление» своего хозяйства, но в итоге оказалась ни с чем. Даже в отношениях, горячо любящих друг друга Любиньки и Анниньки наступает период, когда они перестают общаться.

Еще одной общероссийской проблемой, описанной в романе, является запой. К нему членов семейства приводит праздный образ жизни и отсутствие каких-либо четких целей. Самое страшное падение происходит с Аннинькой и Любинькой, которые мечтали о высоком искусстве, но также скатились до пьянства и разврата.

Чему учит автор? Салтыков-Щедрин показывает, что гибель провинциального дворянства неизбежна. Их бесполезная жизнь в «прахе» и «гною» никому не нужна. Помещики сами способствуют своему уничтожению, стремясь вырвать последний кусок из рук умирающих родственников.

Однако при ознакомлении с текстом романа видно желание автора показать упадок и свое негативное отношение к дворянскому семейству. Вероятно, здесь сыграло роль то обстоятельство, что произведение носит отчасти автобиографический характер.

Герои романа отмечены множеством разнообразных отрицательных качеств. Однако главный порок семейства Головлевых – это равнодушие к другим, жестокое отношение даже к самым близким людям.

Приводя итоги по вышесказанному, можно отметить, что первой причиной вырождения головлевского рода – это отсутствие теплых отношений друг к другу.

Второй причиной является, не правильное воспитание детей, да и в целом небольшое участие родителей в жизни детей, которое характерно для большинства дворянских семей.

Третья причина относится к паразитическому образу жизни, следствием которого является крепостное право.

Автор желал показать, что таких людей, как созданные им Головлевы уже ничего не может спасти. Они не приносят пользы или счастья ни другим, ни даже себе самим, несмотря на некоторые материальные приобретения. На это же косвенно указывает и описание их имения, от которого исходит дух затхлости и умирания.

Список литературы:

1. Бушмин А.С., Салтыков-Щедрин М.Е. - Л., 1970.
2. Григорьян К.Н., «Господа Головлевы» – роман Салтыкова-Щедрина. М.; Л., 1962.
3. Кирпотин В.Я., Салтыков-Щедрин М.Е. Жизнь и творчество. - М., 1955.
4. Николаев Д.П., Салтыков-Щедрин М.Е.: Жизнь и творчество. - М., 1985.
5. Эльсберг Я., Салтыков-Щедрин М.Е. Жизнь и творчество. - М., 1953.

ИННОВАЦИОННЭ ШЫКІЭМЭ АЩЫЦЭУ ІЭПЫІЭГЪУ ХЪУРЭ ТХЫГЪЭР АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ ЗЭРАЩЫБГЪЭФЕДЭЩТЫР

*Хьатхьохъу Дж.Н.,
Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуапэ.
Научнэ Іэшхьэтетыр: Хьуажь Н.Хь.,
филологие шІэныгъэхэмкІэ кандидат, доцент
Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуапэ.*

Инновационнэ (ямышыкІэ) егъэджэным пшъэрыль шъхьалэу иІэхэр: акъылым хэбгъэхьоныр, нэмыкІхэм адэгощэнымкІэ, бзэ зэгъэшІэнымкІэ ыкІи творческэ хэьоныгъэхэр еджакІом ебгъэшІынхэр; унэе нэшанэу хэлхэр псыхьагъэ хьунхэр; еджэн-шІэныгъэльыхьу ІофшІэным хэгъэхьоныр ыкІи гъэхьэгъэшІухэр егъэшІынхэр; кІэлэеджакІор анахьэу зыфэщэгъэ лъэныкьохэр гъэнэфэнхэр.

Инновационнэ егъэджэн шыкІэм игъэпсын Іахь заулэ къыдэлъытагъ: егъэджэным ипшъэрыль, шъуашэр, шыкІэр, амалэу гъефадагъэр, кІэлэеджакІом иІофшІэн. А пстэум яхьатыркІэ егъэджэн Іофыгъом зэкІэлъыкІокІэ гъэнэфагъэ зэрэхэлъын фаем укыфешэ.

ЕгъэджэнымкІэ инновационнэ технологиехэу, ахэмэ яшыкІэхэу бэ щыІэр, гушыІэм пае: акъылыр зыгъэчанрэр, проект шыкІэр, интерактивнэ доскэр, ІэпыІэгъу хьурэ тхыгъэр, куп зэхэгущыІэр, эссе, электроннэ тхылъеджапІэр, джэгукІэхэр, текстхэр, бзэзэгъэшІэн картэхэр, тестхэм Іоф адэшІэныр, видеофильмэхэр, планшетхэр, мастер-классхэр, нэмыкІхэри [2]. Мы шыкІэхэм урокыр нахь гъэшІэгъоны къашы, еджакІохэм агу изытет дэгъукІэ зэблахьу, еджэн уахьтэр псынкІэу агъакІо, шІэныгъакІэхэр аушэтых, къызІэкІагъахьэх.

ІэпыІэгъу хьурэ тхыгъэр инновационнэ шыкІэмэ ащыцэу гурыт еджапІэм адыгэ литературэм иурокхэм ащагъэфедэ. ІэпыІэгъу тхыгъэр – кІэлэегъаджэм къыІотэщтыр кІэкІэу зыщытхыгъэр ары. Анахь шъхьалэу зигугъу къышІыщтхэр, изэкІэлъыкІуакІэ цыгъэнэфагъэхэу ар гъэпсыгъэ. Фэдэ ІэпыІэгъу тхыгъэм изэхэгъэуцон дэлэжьэн фэшІ къыІотэщтыр зэкІэ зэхуигъоен, зэкІэлъыкІокІэ гъэнэфагъэ ахилъхьан, Іахь пэпчъ шъхьадж ичІыпІэ кІэлэегъаджэм ригъэуцон фае.

ІэпыІэгъу тхыгъэм гушыІабэ ищыкІагъэп, гушыІэ шъхьалэхэмкІэ гъэнэфагъэмэ хьушт. ГушыІэ е тамыгъэ пэпчъ мэхьанэ горэ хэль. ІэпыІэгъу тхыгъэмкІэ нэшанэхэр: кІэкІы, иІахь шъхьалэхэр зэу нэм къыкІедзэх. ГушыІакІэхэр зэрэпсэу тхыгъэх. ІэпыІэгъу тхыгъэр агъэхьазыры зыхьукІэ земышъогъуищ агъэфедэ. АхэмкІэ теорие материалыр, анахь шъхьалэр ыкІи щысэхэр атых.

ІэпыІэгъу тхыгъэм изэхэгъэуцон къыхиубытэрэ Іахьэхэр:

- текстым икьоу уеджэныр, мэхьанэу иІэм елгытыгъэу анахь шъхьалэхэр къыхэпхынхэр;
- гупшысэу хэлхэм ялгытыгъэу зэкІэлъыкІокІэ тэрэз яІэу птхынхэр;
- гъэкІэкІыгъэ тхыгъэхэм ячерновик пшыныр;
- тхыгъэхэр график шъуашэм иплъхьанхэр, тамыгъэхэмкІэ бгъэнэфэнхэр;
- Іахьхэр къыхэбгъэщынхэр;
- Іахьхэм язэпхыныгъэ къэбгъэльэгъоныр;
- анахь мэхьанэ шъхьалэ зиІэ Іахьхэр нэмыкІышъокІэ къыхэбгъэщынхэр.

Мэхьанэ купкІэу хэльымкІэ тхыгъэ кІэкІыр зыфэдэн фаер:

1. УпчІэм иджэуап икьоу къыщыгъэльэгъогъэн фае.
2. Тхыгъэ кІэкІым логикэ зэкІэлъыкІуакІэ хэлъын фае.

Ипылэгъу тхыгъэ кIэкIым ишыуашэ зыфэдэн фаер:

1. Такъикъи 6-8 къэпIотэшъунэу гъэкIэкIыгъэу шытын фае;
2. Iахь-Iахьэу гошчыгъэу, ахэри зэтеутыжыгъэхэу пчъагъэхэмкIэ гъэнэфэгъэнхэ фае;
3. Мэхъанэ купкIэу хэлъыр зэу къэплъэгъуным фэшI, зэмышъогъоу кыыхэгъэщыгъэнхэ е къэбгъэлэнтхыыхъанхэ фае;
4. Ипылэгъу тхыгъэм гъэкIэкIыгъэ къэIуакIэхэр шыгъэфедэгъэнхэ фае. Терминхэр хъарыф инхэмкIэ кIэкIэу агъэнафэх;
5. Ипылэгъу тхыгъэм иIахь пэпчъ мэхъанэ ухыгъэ кыкIэу, кыкIэлъыкIорэм логическэу епхыгъэн фае;
6. Ипылэгъу тхыгъэм ишыуашэкIэ ямышIыкIэн фае. Ары зыхъукIэ шъхъэм иуубытэныр нахь Iэрыфэгъу мэхъу.

Кошбэе Пщымафэ иповестэу «Аслъанбэч икъамэхэр» [1] зыфиIорэм ехылиIэгъэ Ипылэгъу тхыгъэ кIэкI:

1. Повестыр Хэгъэгу ззоихом фэгъэхьыгъ ыкIи 1943-рэ илгъэсымкIэ кыырегъажьэ. 2. Герой шъхьаIэу Аслъанбэч кIыщым Iоф щешIэ. 3. Фронтым Iашэхэр аригъэцэнным нае икIэлитIоу Аскэррэ Ахъмэдрэ кыидэIэпыIэх. 4. Iашэхэр ятэ дашIыным нае кIэлитIур заом амыцэхэу чылэм кыидэнагъэх. 5. Къоджэдэсмэ Аслъанбэч икIэлитIу заом зэрэмыкIуагъэхэр агу римыхъэу, аумысхэу рагъэжъагъ. 6. Аслъанбэч добровольцэхэу икIэлитIу заом егъакIох. 7. Аслъанбэч кIыщым ишъхьагъусэ къаIозэ кыидэIэпыIэ. 8. Заом кIэлитIур кыицаукIыгъэу тхыль къафэIуагъ. 9. Тымрэ нымрэ къяхъулIагъэр узышхо афэхъугъ. 10. Хэгъэгу ззоихор аухыгъэу зы мафэ горэм Ахъмэд дэзэуагъэ урыс кIалэу Архип Аслъанбэч иунагъо кыфэIо ыкIи къафэIуатэ лIыгъэ зэрихъэзэ якIалэ зэрэфэхыгъэр. 11. Архип Ахъмэд Iашэу ыIыгъыгъэр къаритыжъыгъ. 12. Нымрэ тымрэ Архип ельэIугъэх якIалэ фэдэу къахэнэны адэпсэунэу.

Инновационнэ шыкIэхэр зыщыгъэфедэгъэ урокхэм яшIуагъэкIэ еджакIохэм афызэшIокIыщтыр къагъэлэгъонэу амал къареты, ятворческэ гупшысакIэ зырегъэушъомбгъу. Хабзэ хьугъэ гъэсэнныгъэм фэмыдэу шыкIакIэхэм еджакIохэм шIэныгъэхэр зэрагъэгъотыныр нахь ашIогъэшIэгъон ешIы, зэдэлэжъэныгъэ къахельхъэ, творческэу шъхьафит ешIых.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Хамерзокова Н.А., Хуажева Н.Х., Темзокова М.А. Примерная образовательная программа учебного предмета "Родная (адыгейская) литература для 5-9 классов среднего общего образования», 2021. - fgosreestr@eit.edu.ru.

2. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник. - Москва: Академия, 2018. - 224 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ В АДЫГЕЕ

*Хуажева Р.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Пишизова А.К.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Литературная критика сыграла немаловажную роль в зарождении, становлении, развитии и современном состоянии младописьменной адыгской литературы. Впервые литературоведческие и критические статьи посвященные национальной литературе были опубликованы писателями-основоположниками адыгейской литературы – Т.Керашевым и А.Хатковым в журналах «Красная новь», «Печать и революция», «Революция и горец» и были посвящены критическому обозрению произведений начинающих литераторов, а также размышлениям о путях, специфике и темпах развития адыгской литературы, о ее достоинствах и недостатках. Кроме них публикацией критических статей в газете «Голос Адыга», «Адыгейская правда» занимались Д. Костанов, А.Евтых. Своего расцвета адыгское литературоведение достигло в 60-70г. 20 столетия, с появлением

таких профессиональных теоретиков и критиков национальной литературы как А.Схалыхо, М.Кунижев, К.Шаззо, Т.Чамоков, Р.Мамий, М.Глепперше, У.Панеш, придерживающихся строго научного, многоаспектного анализ художественных произведений адыгских писателей, а также их сравнительно-исторического анализа. Широкий интерес критиков вызывали вопросы соотношения адыгского фольклора и авторской литературы, формы и степень их взаимосвязи в их творчестве. Отслеживая эти проблемы, А. Схалыхо вводит в научный оборот теоретическое понятие «адыгейская устная литература индивидуального творчества». В названной выше монографии имеется целый раздел, посвященный формированию этой литературы. Ученый вернул в адыгейскую литературу имена полтора десятка устных талантливых литераторов-импровизаторов, начиная с 40-х годов XIX века. В их числе Осмэн Шапсугский, Лилюх Слепой, Татаршау Цей, Хаджибиеко Юсуф, Хамакоко Хапит (Бэчый Хусен) Сэлэчэрыеко Дэгу (Едиджи Магомет), Джанчатэ Куйнеш, Аутлев Тхайшау, Пшизов Батут, Туов Шарабук, Гучетль Гажуан, Тугуз Шаочас и другие. Замыкает этот ряд эпохой и именем Цуга Теучежа. Из-за отсутствия письменности их произведения в основном существовали в устном виде. Но А. Схалыхо анализирует их на литературно-профессиональном уровне. Глубокий интерес А. Схалыхо к зарождению, становлению и развитию адыгской литературы различных типов художественного сознания нашел отражение в его книгах «Рождена новой жизнью», «Ступени роста», «Адыгейский фольклор». Одно из самых главных достоинств ученого состоит в том, что он изучал адыгейскую дореволюционную литературу как неотъемлемую часть современного литературного процесса, что, собственно, и уточняет специфику взаимодействия различных типов художественного сознания. Многие положения, выдвинутые и обоснованные в работах А. Схалыхо, оказались актуальными для следующего поколения литературоведов, и прежде всего для К. Шаззо, Р. Мамия и У. Панеша.

А предложенная К. Шаззо модель художественного конфликта в изучении адыгского фольклора и авторской литературы советского периода представляет собой непреходящий интерес. Именно форма и типология конфликтных противостояний в адыгском народном творчестве и авторской литературе может считаться самой мобильной составляющей эстетического текста и, соответственно, использоваться как один из бесспорных знаков эволюционного статуса автора, стилевого направления и периода развития национальной литературы и культуры. Филологический анализ К. Шаззо всегда опирался на достижения современной теории и историко-литературные исследования. Освоение научного опыта предшественников (прежде всего А. Схалыхо) и современных достижений советского литературоведения лежало в основе смелой собственной концепции о закономерности развития адыгских литератур и развитых литератур – в типологических сопоставлениях с русской, русскосоветской литературой. Такая научная объективность и глубина анализа литературного и историко-культурного процессов характерны для самых различных по тематике и проблематике работ Казбека Шаззо. Введенные в научный оборот тезисы Казбека Шаззо о новописьменных литературах отличались научной обоснованностью, имели большое значение для дальнейшего развития национального литературоведения. Особенно отчетливо это выразилось в изучении адыгейским ученым проблем генезиса, формирования и развития адыгских литератур, их жанрово-родовой специфики и структурной типологии. При этом весьма существенно, что К. Шаззо рассматривал ту или иную национально-творческую индивидуальность в координатах общечеловеческих непреходящих ценностей. Именно такой методологический подход и позволил ему убедительно аргументировать одну из самых сложных и дискуссионных для истории и современного состояния адыгских литератур проблему взаимодействия фольклора и литературы на последующих этапах эволюции национальных литератур, процессов взаимодействия двух различных эстетических систем в целостном восприятии национально-художественного текста. (Шаззо К.Г. Художественный конфликт и эволюция жанров в адыгских литературах. – Тбилиси: Мецниереба, 1978). В этом плодотворном научном смысле Р. Мамий продолжил изучение типа сознания и структуры личности в ее романо-жанровом «обрамлении» [4, с. 124].

Именно такой подход позволил Р. Мамию предложить свое решение одной из самых сложных и дискуссионных для национального литературоведения проблем - взаимодействие фольклора и литературы на исторически последовательных этапах развития жанра романа. Развитие

адыгского художественного мышления в контексте «своей» и «чужой» художественной картины мира У. Панеш [4, с. 280] рассматривает как атрибутивное качество, лежащее в основе общероссийского социокультурного процесса. В своих работах Р. Мамий и У. Панеш дают анализ творчества как основоположников литературы, так и авторов, достойно представленных в 60-80-х годах на уровне развития советской многонациональной литературы. Именно в работах Р. Мамия, У. Панеша развернулись возможности обобщения развития стадияльно-литературного процесса, перспективная методологическая основа изучения типов художественного сознания в новописменных литературах народов России.

Список литературы:

1. Кунижев М. Истоки нашей литературы: Литературно-критические статьи. – Майкоп: Адыгейское отделение Краснодарского книжного издательства, 1978. – 184 с. (На адыгейском языке). – Текст: непосредственный.
2. Схалыхо А.А. О некоторых вопросах современной адыгейской литературы. – Текст: непосредственный // Проблемы адыгейской литературы и фольклора. Вып.2. АНИИ. – Майкоп: Адыгobl полиграф объединение, 1979. – С. 5-29.
3. Панеш У.М. Типологические связи и формирование художественно-эстетического единства адыгских литератур. – Майкоп: РИПО «Адыгея», 1990. – 275 с. – Текст: непосредственный.
4. Панеш У.М., Тхакушинов А.К. Адыгейская литература 50-80-х годов XX века. – Текст: непосредственный // История адыгейской литературы в 3-х томах. – Майкоп: АРИГИ, 2002. – т. II. – С. 23.
5. Шаззо К.Г. Современная адыгейская новелла (Т. Керашев, Х. Ашинов). – Текст: непосредственный // АНИИ. Сборник статей по адыгейской литературе и фольклору. – Майкоп, 1975. – С. 53-88.
6. Шаззо К.Г. Художественный конфликт и эволюция жанров в адыгских литературах. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – 238 с. – Текст: непосредственный.

КОНЦЕПТЭУ «ШУ» АДЫГЭ ГУЩЫЭЖЪХЭМ ЗЭРАХЭТЫР

Хьоклон Р.Р.

Адыгэ къэралыгьо университет, къ.Мыекъуапэ.

Научнэ Iэшъхэтетыр: Бгьошэ З.Б.

филологие шIэныгъэхмкIэ кандидат, доцент

Адыгэ къэралыгьо университет, къ. Мыекъуапэ.

Жэрыло фольклорым илахьэхэм ащыщэу анахь пэсэрэхэм, гьэшIэгьонхэм ащыщ гущыIэжъхэр. Илгэсишгэ мин пчъагэмэ къапхырыкIхи гущыIэжъхэр тилгэхъан къынэсыжыгъэх. ГущыIэжъым къыIорэр зы нэбгырэ горэм ишIошIэп, иакъылэп, зэкIэ лъэпкъым зэдиштэгъэ гупшысэ нахь. ГущыIэжъхэм цIыфым ижабзэ къагъэбай, щэрыуагъэ, IупкIагъэ къыхалхьэ.

Темэу къыхэтхыгъэр актуальнэу щыт, сыда пIомэ, гущыIэжъхэр – тилгэпкъ ихъишгэ, итхыд, игупшыс, игулыт, изэхэтыкI, идунэееплъыкI, ихудожественнэ гупшысакI, псэлъакI. IофшIэным имурад-гущыIэжъхэр зыдэт тхыльхэу илъэс зэфэшъхьафхэм къыхаутыгъэхэм гущыIэу «шу» зыхэтхэр къахэхыгъэныр, ахэр лъэныкъо зэфэшъхьафхэмкIэ къэтхыхьэгъэныр, зэхэтыкIэу яIэм лъыплъэгъэныр.

IофшIэным ипшгэрылхэр:

– гущыIэжъхэм яугъоин, якъыхэутын къыкIугъэ гьогум къытегущыIэгъэныр;

– дунаим ибзэ сурэт концептэу «шу» зыхэт гущыщыIэжъхэм чIыпIэу щаубытрэр къэтхыхьагъэныр.

ГущыIэжъхэм анахь мурадэу сыдигъокIи ялагъэр пIуныгъэр ары. ЩыIакIэм ылгэныкъо пстэуми яхылаIагъэу цIыфхэм (кIи, жъи) яакъыл, язэхэшIыкI, яшIэныгъэ, ялэжъаIэ, язэхэтыкIэ хабзэхэр икъоу ашIэнымкIэ ыкIи агъэцкIэнымкIэ хэхъоныгъэ ягъэшIыгъэным, цIыфхэм ящыIакIэ

нахышлу шыгъэным гуцылэжъхэр фэlorышлэх, тыкэзыуцухьэрэ дунаим исурэт IупкIэу кыырагъэлъэгъукIы. Ары ахэмэ чIыпIэ гъэнэфагъэ зыкIыщаубытрэр адыгэ дунаим ибзэ сурэт. Дунаим ибзэ сурэт кыбгурылэным фэшI концепт зэфэшъхьафмэ ямэхьанэ дэгъоу пшIэн фае, кыбгурылоу, зэхапшIэу шытын фае.

ШIэныгъэлэжъэу З.Х. Быжкым адыгэхэм якультурэклэ мэхьанэ зиIэ концептхэр кыыхегъэщы ыкIи илофшIагъэ шызэхефы: «насып «судьба», цIыфы «человек», пшъэрыль «долг», шъор кэзытрэ концептхэр «цветовые концепты», зэхашIэр кэзэгъэлъэгъорэ концептхэр «эмоциональные концепты», псэ «душа», гу «сердце», шъыпкэ «истина» – «правда», лъытэныгъ, цIыфыгъ «честь», совесть», зэфагу ыкIи уахътэ «пространство» и «время», джабгъу – сэмэгъу, шъхьагъ – чIэгъ «правый – левый», «верх – низ», бзэр жабзэм иIэмэ-псым «язык как «инструмент» речи», джэгъу «игра» [Бижева З.Х. 2000:122].

Джырэ бзэшIэныгъэм мы аужрэ илъэсхэм лингвокультурологическэ еклIаклэ иIэу бзэм изанэхэр щаушэты, дунаим ибзэ сурэт фэгъэхьыгъэ тхыгъэхэр шIэныгъэлэжъхэм кыыхаутых. Лъэпкэ клэнэу адыгэ гуцылэжъхэм ащызэфэхьысыжыгъ адыгэмэ ахэлъыгъэ сэнауцыгъэр ыкIи бэрэ бзэшIэныгъэлэжъхэм ушэтынхэр рашIылIэ. Концептхэу гуцылэжъхэм ахэтэу Iоф зыдэпшIэн плъэкIыщтыр бэ, мэхьанэу яIэр шъуамбгъо. Адыгэ цIыфым идунэететыклэ, ипсэукIэ шIу «добро» зыфэшIощтым чIыпIэшхо щаубыты нахь мышIэми, мы концептыр непэ кызнэсыгъэм икъоу зэхэфыгъэп.

ЦIыфыр дунаим кызыкIытехьуагъэр шыIэнэу, лэжъэнэу, шIу ышIэнэу ары. Тарихьым кызырэгъэлъагъорэмкIэ адыгэхэм шIу ашIэныр яшэнэу кыырэклэх. Адэ «шIу» зытIокIэ сыда кыкIырэр, сыдэушIтэу кыбгурыломэ хьушIта?

«ШIу» зытIокIэ «Адыгабзэм изэхэф гуцылалъэ» мыщ фэдэ мэхьанэхэр иIэу кыщытыгъ: «1. ШIу (печенка). Былымым ишIу. ШIу бзыгъэм чэпэ бзыгъэ телъэу клалэм ритыгъ. 2. ШIу (хороший, качественный). Дэгъу. ШэкIышIу. КIэлэшIу. Добро. Iоф дэгъу, гуапэ. ШIу шIи псым хадз. ШIу ылъэгъугъ – любил» ыкIи нэмыкIхэр. [Хатанов, Керашева, 1960:166]. Нафэу зэрэщытымкIэ, «шIу» зытIокIэ мэхьанэ пчъагъэ къеты. Ау тэ тызлыблъягъэр гуцылэу «шIу» зыфилорэм «дэгъу» мэхьанэ иIэу.

Ю.А. Тхьаркыуахъом кыдыггэкIыгъэ «Адыгэ синоним гуцылалъэ клэкIым» «шIу» зыфилорэ гуцылэм мыщ фэдэ гуцылэхэр синоним дэхъоу кыдэхьагъэх: дэгъу, гоуз, шIагъу, пшъхьап, ялый, шIагъу, хьарзын. ШIу – шыкIагъэ зимыI, дэгъу» [Тхьаркыуахъо, 1969:57]. ШIуагъэ, дэгъугъэ зыхэлъ мэхьанэр мы гуцылэхэм язэфэд.

Адыгэ гуцылэжъхэу илъэс зэфэшъхьафхэм кыыхаутыгъэхэм «шIу» зыфилорэ гуцылэр бэрэ ахэтэу уарехьылIэ, сыда пIомэ лъэпкыым ныбжьыкIэу кыкIэхъухьэхэрэм пIуныгъэ-гъэсэнныгъэ тэрэз ягъэгъотыныр, шIу пшIэным фэгъэсэгъэнхэр, шIу зышIэрэм шIу зэрэфашIэжырэр, ыцIэ дахэу зэрагъэлурэр мы гуцылэжъыхэм хагъэунэфыкIы:

ШIу зышIэрэм ишIушIэ клодрэн.

ШIу зышIэрэм шIу фыщылъ.

ШIу зышIэрэр упчIэжъырэн.

ШIу зышIэрэр шIум IокIэжъы.

ЦIыфым шIур ыкIи шIушIэныр егъэлъапIэ. ЦIыфым идэгъугъэ уасэу иIэр, изекIуакIэ шIум зэрэфэlorышIэрэр, зыфэдэр кэзыушыхьатрэ нэшанэхэр ахэплъэгъошIт мыщ фэдэ гуцылэжъхэм:

ЛышIу иIанэ шыгъэ.

ЛэжъэкIошIу ишIуанэ къутэрэн.

ЛэжъэкIошIу ишIуанэ чIымы жъымы аIуатэ.

ЛэжъэкIошIу ицэмэдэж уцэкурэн.

ШIу зыхэлъхэм язекIуакIэ, зыфэдэхэр, ашI уасэу иIэр кыщэлъагъо мыщ фэдэ гуцылэжъхэм:

ГъунэгъушIур къошышIум фэд.

ГъунэгъушIур осэнчъэ.

Блэгъэ чыжъэ нахьы гъунэгъушIу.

Къор дэгъумэ нысэр дэгъу.

ШIур кэблэжъын, цIыфмэ уигугъу шIукIэ ябгъэшIын, шIур угу илбын зыфэшIощтыр мы гуцылэжъхэм ямэхьанэ къаты:

*Ушлүмэ цыфмэ укъашлэн.
Ушлүмэ, шлүм гу кыплытэцт.
Шу зыгу шльым шлу кыдэхъу.
Ушлүмэ пшхъэ уцымытхъужь.*

Адыгабзэм шлүм фэгъэхьыгъэ гущылэжъэу хэтым япчъагъэ нахьыб, сыда плэмэ шлушлэныр цыфым шэн дэгъоу хэлын фаемэ ащыщ. Шлүм цыфхэр егъэгушлэх, язэфыщытыклэ нахь дахэ ешы, агу егъэшъабэ, егъэшлу, шлүм фещэх, шлу ашлэным регъасэх, шлу зышлэрэм щытхъур фагъэшъуашэ.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Бижева, З.Х. Адыгская языковая картина мира / З.Х. Бижева. – Нальчик, 2000. – 122 с.
2. Хатанов, А.А. Толковый словарь адыгейского языка / А.А. Хатанов, З.И. Керашева. – Майкоп, 1960. – 696 с.
3. Тхьаркъохъо, Ю.А. Адыгэ синоним гущылэлъэ клэкI / Ю.А. Тхьаркъуахъо. – Мыекъуапэ, 1969. – 325 н.

СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ И ИХ ФУНКЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (на материале повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка»)

*Хоконова Р.Р.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хейшхо Ф.И.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Устойчивые единицы выступают в художественном произведении как яркие и выразительные средства. Они встречаются достаточно часто в художественной литературе и занимают прочное место в творчестве писателей. Использование устойчивых единиц дает возможность писателям более полно охарактеризовать литературных героев. Для установления функциональных, стилистических и структурных особенностей фразеологических единиц в характеристике героев художественного произведения мы обратились к творчеству великого Александра Сергеевича Пушкина. До настоящего времени не иссякает интерес к изучению жизни и творчества русского гения, его произведений. Замечательный язык, выработанный им на протяжении всего творческого пути, оставил незабываемый след в истории русской литературы. И сегодня мы знаем Пушкина, говорим о Пушкине как о многогранной личности.

Изучая устойчивые единицы и их роль в характеристике персонажа, мы обратились к прозе А.С. Пушкина, повести «Капитанская дочка», из которого извлечены все устойчивые единицы, послужившие фактическим материалом данной работы. Безусловно, это одно из лучших его творений, вершинное произведение пушкинской прозы. Атмосфера всего повествования пронизана народными песнями, пословицами, поговорками, фразеологическими оборотами. В целом автором использовано в повести более 150 устойчивых единиц, крылатых выражений, которые напрямую связаны с описанием героев, различных ситуаций вокруг них. Обращает на себя внимание и то, что структура и грамматическая характеристика устойчивых единиц различна. В одних контекстах они соответствуют целому предикативному сочетанию, т.е. предложению с разной структурной организацией, в других – непредикативному сочетанию, т.е. структуре словосочетания. Форме предложения соответствует 26 устойчивых единиц в тексте, словосочетанию – 123 единицы. В качестве основополагающего мы избрали для описания образ одного из главных героев повести дворянина Петра Андреевича Гринева. Творчество А. С. Пушкина исследовалось многими литературными критиками, которые неоднократно обращали внимание на особую речь героев повести. В данной работе мы остановимся на речевых особенностях дворянина Петра Андреевича

Гринева, в речи которого в большом количестве встречаются устойчивые единицы. Этот образ занимает особое место в повести.

Наш герой Гринева на своем жизненном пути встречается с разными людьми. Он умеет правильно давать оценку поведению и поступкам каждого из них и использует для этого подходящие крылатые выражения, устойчивые единицы. Если обратимся к детству героя, то заметим, что он смеется над беспутным Бопре, который не утруждал своего воспитанника «науками». Но делает это добродушно и считает, что «он был *добрый малый...*» и «мы жили душа в душу». Такие устойчивые единицы больше всего свойственны разговорной речи. *Добрый малый...* - такое можно сказать о неплохом человеке. Герой, обращаясь к своему детству, только с помощью устойчивой единицы дает точную оценку своему учителю. Мосье Бопре имел определенные недостатки, но все же был неплохим, отзывчивым, милым человеком. Устойчивая единица (*жить*) *душа в душу*, представляющая собой словосочетание именного типа, автором также используется для описания своих героев, закреплена в словаре и обозначает «*в полном согласии, дружно*». В повести с глаголом *жить* автор употребляет личное местоимение множественного числа, которое служит для обозначения и себя, и своего собеседника, и тем самым, указывает на взаимоотношения, сложившиеся между этими героями. Петр Гринева способен правильно узнать и оценить достоинства человека.

Невозможно не обратить внимание на первую встречу Гринева в крепости с Машей. Эта встреча перевернула его жизнь. Он подробно описывает свое состояние, переживания и в его речи встречается много различных оборотов, объясняющих его внутренние ощущения от этой встречи. Запоминающейся является ситуация, когда его родители не дали согласия на брак с Марией Ивановной. Он обо всей этой ситуации говорит: «Жизнь моя *сделалась* мне *несносна*. *Дух мой упал*». Устойчивая единица «падать духом», используемое в повести, обозначает «*приходить в уныние, отчаиваться*». В структуре устойчивого сочетания мы видим глагол в форме прошедшего времени совершенного вида (*дух пал*), указывающий на реакцию героя по тому решению, которое приняли его родители. Другой ситуацией является поведение Петра, узнавшего из письма Маши о том, что находится в руках Швабрина: «Прочитав это письмо, я чуть *с ума не сошел*. Я отправился прямо к генералу и *опрометью вбежал* к нему». Фразеологический оборот «*сходить с ума*» выражает несколько значений. В своей повести Пушкин употребил его в значении «*не давать отчета в своих поступках, действиях, совершая безрассудные поступки, говоря глупости, нелепости*» и автор использовал его для характеристики состояния возмущения, негодования, отчаяния героя. Но герой не впадает в панику. В предложении используются однородные сказуемые совершенного вида, с помощью которых автор описывает быстро сменяющиеся действия, передает стремление героя спасти свою любимую девушку. В предложении также вместе с глаголом *вбежал* автор употребляет наречие *опрометью*, уточняющее, конкретизирующее действие основного глагола, то есть очень быстро, поспешно. И мы видим, что через речь в чувствах к Маше раскрываются лучшие качества Гринева: искренность и прямота, мужество и верность любви.

В тексте повести встречается еще немало устойчивых единиц, характеризующих отношения с другими героями. Одним из них является Емельян Пугачев. Наблюдения за этим героем помогли Гриневу по-новому посмотреть и оценить жизнь, увидеть положительные качества выдающейся личности из народа и проявление жестокости с его стороны. Первая встреча с вождем восстания всколыхнула его внутреннее состояние: «Мороз пробежал по всему моему телу при мысли о том, в чьих руках я находился». Выражение «*мороз пробежал*» передает чувство страха, ужаса, волнения, возбуждения. А устойчивое сочетание с выражением «*находиться в чьих-то руках*» еще больше усиливает зависимость его жизни от того, какое решение примет Пугачев. Гринева хорошо понимает, кто такой Пугачев, но он так же хорошо осознает, что счастьем своим обязан был ему и отмечает в нем и многие положительные качества: ум, душевность, способность совершать благородные поступки, верность долгу, простоту. Именно это заставляет Гринева испытывать постоянную боль за Пугачева, желание спасти его. «*Бог тебя знает*, но кто бы ты ни был, ты *шутишь опасную шутку*» - так Гринева, переживая, предупреждает Пугачева. Устойчивое сочетание «*Бог знает*» выражает значение «*неизвестно, никто не знает*», и это наводит на мысль, что Гринева так и не понял поступки и действия Пугачева как руководителя восстания, но он хочет, пытается остановить,

оценив все его человеческие качества. Использование в речи Гринева выражения «шутить шутку», обозначающего «говорить или делать что-либо ради забавы или развлечения» по отношению к Пугачеву, является предостережением от последствий дела, начатого им, призывом задуматься и о своей личной судьбе. Эти устойчивые единицы еще раз подтверждают противоречивые чувства Гринева по отношению к Емельяну Пугачеву.

Наблюдения за поведением и речью героя повести подтверждают, что под влиянием всех жизненных испытаний, выпавших на его долю, за которыми приходится наблюдать в ходе повествования, постепенно формируется характер самого дворянина Петра Андреевича Гринева. Это честный, добрый, отважный человек, повзрослевший на различных жизненных ситуациях и способный к большому чувству, верный своей любви, долгу, с уважением относящийся к жизни других людей.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЭХЭУ ЗООНИМХЭР ЗЫЛЪАПСЭ ХЪУХЭРЭМ ЯЗЭДЗЭКЫН

ШъхьакIэмыкъо Джэнэт,

Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.

Научнэ Iэишъхьэтетыр: Цэй Б.А.

филологие шIэныгъэхмкIэ кандидат, доцент

Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.

Тинаучнэ Иофшагъэ зыфэгъэхьыгъэр художественнэ литературэм къыхэфэрэ фразеологизмэхэу зоонимхэр зылъапсэ хъухэрэм яздзэкIын. Иофыгъор актуальнэу щыт, сыда Iомэ адыгэ зэдзэкIын шIэныгъэм мы темэр хэушъхьафыкIыгъэу щызэхэфыгъэп.

Зоонимхэр зыхэт фразеологие занэхэр бзэ зэфэшъхьафмэ кызыращытыгъэ шыкIэр, ащ язэхэтыкIэ, якъэIуакIэ зыфэдэр, псэушъхьэхэр къэзгъэлъэгъорэ лексикэр ахэм лъапсэ зырафэхурэм иккыхэгъэщын, ахэр зэрзэтеутыгъэхэр къэгъэнэфэным тиIофшагъэ актуальнэ къашы.

Урыс ыкIи адыгэ тхакIохэм атхыгъэ текстхэу зэтыдзэкIыгъэхэм къахэфэгъэ фразеологизмэхэу зоонимхэр зылъапсэ хъухэрэр къахэдгъэщын, куп-купэу зэтетыутын, гушчыIэгъэпсыным ыкIи семантикэм альэныкъокIэ тыкъекIуалIэзэ зэпэдгъэуцун, зэдгъэпшэныр ары тиIофыгъо шъхьаIыр. Фразеологизмэхэу зоонимхэр зылъапсэ хъухэрэм язэгъэшIэнкIэ еплъыкIэу, Иофшагъэу щыIэхэм талъыплъагъ, ахэр куп-купэу зэрагошчхэрэр къэдгъэлъэгъуагъ; зэдзэкIыгъэ зэрыхурэ шыкIэр кыхэдгъэщыгъ, зэдзэкIын амалхэр къэдгъэнэфагъ.

Хъайуанхэм, бзыухэм ацIэхэр кызырыкIырэ гушчыIэхэр зыхэхьэрэ фразеологизмэхэр – *фразеологизмэхэу зоонимыр зилахьэр араIо*. Зоонимхэр – фразеологизмэхэм ялахьэхэу, пкыгъуацIэкIэ къэIуагъэхэу, псэушъхьэхэр кызырыкIхэрэр ары. Ахэр куп-купэу гошчыгъэх:

1. Псэушъхьэ Iалхэр зыхэгъэщагъэхэр (тыгъужь, тхьакIумкIыхь, баджэ, пыжъы, аслъан, цызэ...) – *мэлышъо зытельгъыуагъ (волк в овечьей шкуре) (тхьагъэпцI, хьор-шэр)*.

2. Бзыу Iэлхэр (тхьаркъо, пцIашъо, къандж, къолэжъ...) – *заливаться соловьем (пцIашъом фэдэу гушчыIэн)*.

3. Унэгъо псэушъхьэхэр (чэтыу, хьэ, чэмы, шкIэ, къо, мэлы, шы...) – *пкIэгъуалэм тес (ешъуагъ), укIытэр агошым цындым тесыгъ (мыукIыт, нэхъончъ), хьэлъакъо ышхыгъэм фэд (къэкIухьакIу), хьэм кыльфыгъ (баджэ), цубжэ зэрынагъэ зыфызэрымыгъэкIыжъышъу (фэмыф), цунэпс регъэхы, хьитIум азфагу кыкIыгъ*.

4. Щагу бзыухэр (атакъэ, чэт, псычэт, къаз).

5. ХьэцIэ-пIацIэхэр (баджэ, аргъой...) – *мацIэм фэд (бэ дэд)*.

Псэушъхьэм нэшанэу хэлъыр цIыфым екIоу, цIыфым ишэн е ишшыкIэ зоонимхэр зыхэгъэщэгъэ фразеологизмэхэмкIэ кыраIотыкIы. ГушчыIэм пае:

1. Цыфым итеплэ къытхыхьэмэ – *пчээн жакI*.

2. Цыфым ишэн, игъэпсыкIэ – *блэр гъуанэм кыырищэу (дахэу, зэкIужьэу, фэIазэу мэгушчыIэ)*.

3. Цыфым ипсихофизическэ зытет къэзгъэлъэгъорэ фразеологизмэхэр – *цум фэдэу лэжъэн*.

4. Гъэсэныгъэм ехьылIэгъэ фразеологизмэхэр.

5. Лъэпкъ хабзэхэм яхьылгъэ фразеологизмэхэр.
6. Цыфыр шылакэм зэрэплъырэ шыкIэр къэзгъэлыгъорэ фразеологизмэхэр – *кукуум игъубзэ къырешы (мэтхъаусыхэ)*.
7. Цыфхэм язэфыщытыкIэхэр къэзгъэлыгъорэ фразеологизмэхэр.
8. Социальнэ зэфыщытыкIэхэр къэзгъэлыгъорэ фразеологизмэхэр – *пщырэ хьарэ зэфэдэ*. Фразеологизмэхэм язэдзэкIын шыкIэхэр:

Бзэм эквивалент щыриIэныр (передача на основе полного эквивалента)	Вставать с петухами – атакэмэ къадэущын Голубь мира – мамырныгъэм итхьаркъу Делить шкуру неубитого медведя – умыукIыгъэ мышгъашъом гуащэр щыгъэгугъын, къэмыхъугъэ куандэм къэмыхъугъэ тхьакIумкIыхъэ хэс
Ехыщыр мэхьанэ зиIэ гущылэхэмкIэ зэдзэкIыныр (передача на основе аналога)	Волк в овечьей шкуре - мэлышъо зытельэшъуагъ Заморить червячка – зыгорэ зыIудзэн
Къэтхыхьан шъуашэм тетэу зэдзэкIыныр (передача на основе описательного перевода)	Гадкий утенок – узэмышхьорэм шхъо къыкъокIы, зэмыпэсырэм урегъэпсыхы Гоняться за двумя зайцами – ИофитIу зэдэфын Львинная доля – Iахышху Гол как сокол – тхьамыкIэ джашъу
Калькированиер	Вставать с петухами – атакэмэ къадэущын

ЭквиваленткIэ алыгъэрэр фразеологие занэу адрэ бзэм фэдэ къабзэм (мэхьанэмкIи, гущылэ зэхэтыкIэмкIи, гъэпсымкIэмкIи) зэфэдэхэр арых: *голубь мира – мамырныгъэм итхьаркъу; калькэр: вставать с петухами – атакэмэ къадэущын*.

Темэу кыхэтхыгъэр щысэхэмкIэ къэтэгъэшъыпкъэжы. А щысэхэр зэтыдзэкIыгъэ баснэхэм ыкIи тхыгъэу «Агъэстыгъэ сурэтыр» зыфиIоу адыгабзэм итлхъажыгъэхэм къахэтхыгъэх. Мыхэм язэдзэкIын тылгыплагъ, зэхьокIыныгъэу бзитIуми ащыфэхъухэрэр къэдгъэнэфагъ.

Адыгабзэм фразеологизмэхэу зоонимхэр зылгъапсэ хъухэрэр нахьыбэу зыщыгъэфедэагъэр гущылэжъхэр, гущылэ щэрыохэр, хырыхыхьэхэр арых.

Мыхэр ыкIи нэмыкI фразеологие занэхэм тиIофшIагъэ къыщхэдгъэщыгъэх, ахэм урысыбзэм эквивалент щыряIэмэ тылгыплагъ, е ахэр зэдзэкIыгъэ хъумэ зэхьокIыныгъэу афэхъухэрэр къыхэдгъэщыгъэх.

ТиIофшIагъэ урысыбзэр-адыгабзэр щызэдгъэпшагъ. Зоонимхэр къэзгъэнэфэрэ гущылэхэу зэтыдзэкIыгъэхэр зэрэзетекIхэрэр къэдгъэлыгъуагъэх. Гущылэгъэпсын шыкIэу ахэлхэм талгыплагъ, урысыбзэм эквивалентхэр щыряIэхэу къыхэдгъэщыгъ, е ахэр зэдзэкIыгъэ хъумэ зэхьокIыныгъэу афэхъухэрэм тынаIэ атетыдзагъ.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Блягоз З.У. Жемчужины народной мудрости (Адыгейские пословицы и поговорки на адыгейском и русском языках). Майкоп, 1992. – 127 с.
2. Яковлева Е.С. Животные в языковой картине мира, или еще раз об антропоцентричности языка // Актуальные вопросы языкознания в историческом и современном освещении: Материалы 3-х Поливановских чтений. Смоленск, 1996.
3. Тхьаркъуахъо Ю.А. Адыгабзэм ифразеологизмэ гущылал. Мыекъуапэ, 1980. – 199 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА В СРЕДНИХ КЛАССАХ УЗБЕКСКОЙ ШКОЛЫ

*Донаева Раъно Немат кизи,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Напцок Мариетта Радиславовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В настоящее время в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) общепризнана идея о неотделимости изучения русского языка от знакомства с культурой России, её историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем языка. Проблема взаимосвязанного обучения языку и культуре находит отражение в исследованиях А.А. Брагиной, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова и др.

Знакомство с лингвострановедческими характеристиками произведений фольклора способствует пониманию иностранными учащимися особенностей русского менталитета, этической системы ценностей русского народа, помогает проникнуться духом русской культуры, почувствовать красоту и выразительность русского слова. Фольклорные тексты служат источником культуроведческой информации.

Анализ учебно-методической литературы по русскому языку как иностранному показал, что в ней отсутствует методически обоснованный комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции, тексты малых жанров русского фольклора представлены в учебных пособиях в основном пословицами и поговорками. Пословицы и поговорки, несомненно, имеют важное значение в лингвострановедческом и культурологическом плане и отличаются наибольшей востребованностью в методическом аспекте, однако привлечения лишь этого материала недостаточно. С учебной точки зрения мы считаем необходимым обращение и к другим жанрам фольклора, а именно - к потешкам, прибауткам, загадкам, считалкам. Названные жанры фольклора обладают значительным образовательным и культурным потенциалом, который можно успешно применять для повышения эффективности преподавания русского языка, гармонично сочетая в процессе обучения языковой и страноведческий материал.

Таким образом, необходимо разработать методику обучения иностранных учащихся средней школы, в том числе узбекских, средствами различных фольклорных жанров, чем и обусловлена **актуальность данного исследования**.

Целью исследования является рассмотрение возможностей обучения узбекских школьников средних классов посредством использования фольклора на уроках русского языка.

Следует отметить, что тексты малых жанров русского фольклора составляют самостоятельный методически ценный корпус культурно маркированных и информативных языковых единиц, требующих особого учебно-методического осмысления и интерпретации в иностранной аудитории. При этом условием эффективной работы с текстами малых жанров русского фольклора в узбекской школе является опора на лингвострановедческий комментарий. Работа над текстами малых жанров русского фольклора активизирует познавательную деятельность школьников, страноведческую и лингвистическую работу.

На уроках русского языка в узбекской школе следует формировать умение определять лексику с национально-культурным компонентом на фоне родного языка, толковать ее содержание, использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения.

Формирование лингвокультурной компетенции у узбекских учащихся требует введения в учебный процесс в качестве единиц обучения текстов малых жанров русского фольклора. К малым жанрам русского фольклора относятся: пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, колыбельные песни, потешки, прибаутки, считалки и так далее.

Обучение русскому языку учащихся узбекской школы посредством использования фольклора подтверждает, что малые жанры фольклора обладают значительным образовательным и культурным потенциалом, который можно успешно применять для повышения эффективности преподавания русского языка, гармонично сочетая в процессе обучения языковой и страноведческий материал. Транслируемые этими жанрами знания о культуре, истории и традициях народа способствуют воспитанию положительного отношения к русскому языку, культуре русского народа.

Нами разработан и экспериментально проверен комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся; установлены оптимальные способы семантизации лексических единиц текстов малых жанров русского фольклора в иностранной аудитории:

- лингвострановедческий комплексный комментарий,
- словарные дефиниции,
- толкование,
- наглядность.

Используемые при работе с текстами малых жанров русского фольклора упражнения делятся на языковые (заполнение пропусков, упражнения по аналогии, упражнения на трансформацию, перекрестный выбор (соответствие элементов в левой и правой колонках или так называемые задания на установление соответствия), конструирование фразы из структурных элементов); речевые (условная беседа, дискуссионные упражнения, устный рассказ); условно-речевые (проверка понимания текстов малых жанров русского фольклора).

Список литературы:

1. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. — М.: Русский язык, 1986. — 152 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1983. - 269 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ РУССКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ EVENT –ТЕХНОЛОГИИ

*Лапасов Баходир Холжигит угли
Адыгейский государственный университет
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Глевцежева Мариет Магаметовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

С 90-х годов 20 век русский язык ушёл в тень. И только 29 декабря 2006 года президентом Российской Федерации В. В. Путиным был подписан приказ О проведении Года русского языка на территории России и за рубежом. 2007 год стал стартовым в продвижение русского языка и русской культуры в мире.

Но для эффективного преподавания русского языка как иностранного (РКИ) традиционные подходы уже не удовлетворяют современным потребностям учебного процесса, поэтому с целью повышения качества образования современная педагогика вынуждена искать новые методы преподавания РКИ. Event-технологии стали альтернативным приемом, применяемые при преподавании русского языка как иностранного.

Что такое Event-технология? Это методика организации учебного процесса с элементами досуга и учетом личностных потребностей [Полякова, электронный ресурс].

Появление Event-технологий обусловлена расширением политических и экономических связей России, продвижением русского языка как языка межнационального общения, а также развитием методики РКИ. Дифференцированный подход в преподавании русского языка как иностранного пробуждает интерес не только к языку, но и к русской литературе, истории, культуре и традициям русского народа.

В настоящее время педагогический потенциал event-технологий в формировании компетенций иностранного учащегося еще недостаточно изучен.

К сожалению, пока event-технологии в преподавании РКИ ещё не получили достаточного описания в научной литературе, хотя практика проведения подобных мероприятий со временем становится все более востребованной. Event-технологии – это набор событийных инструментов, призванных сделать обучение увлекательным процессом, отвечающим потребностям иностранных учащихся и сохраняющим за собой конечные педагогические цели, и являющийся наиболее близким к коммуникативно-деятельностному подходу, в котором обучение производится при помощи игровых методик.

Проведение успешного event-мероприятия лингвистической направленности требует предварительной языковой подготовки. Мероприятие рекомендуется проводить в несколько этапов, и в том числе можно проводить предварительные этап в заочном формате. Занятия экспресс-курса должны включать в себя теоретическую информацию (с последующим повторением и закреплением на практике при помощи упражнений) направленные на развитие всех видов речевой деятельности. В целях повышения уровня знания русского языка иностранных учащихся, необходимо постепенно повышать уровень сложности заданий, а практическая отработка – погружению в современный русский язык в его устной разновидности.

Целью любого event-мероприятия является формированию мотивации к изучению русского языка, повышения качества преподавания русского языка, продвижения, поддержки и укрепления позиций русского языка и образования на русском языке в мире.

Event- мероприятие должно стать не просто очередным внеаудиторным занятием, а целым событием в жизни иностранного обучающегося. Оно должно стать мероприятием, которое стимулировало бы интерес к языку, культуре и традициям русского народа.

Во время event-мероприятия иностранные обучающиеся должны получить активную практику аудирования и говорения. Деятельностный event-подход к обучению показал свою эффективность реализован как на российских площадках, так и на международных.

Список литературы:

1. Азарова Юлия Александровна «Event-технологии» и «Событийность» – проблемы инновационного развития // ТРУДЫ СПБГИК. 2012.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогические технологии. / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика. — 1989. — 192 с.
3. Бурнацева Э.Р. Актуальные тенденции развития инновационных технологий в Event-маркетинге / Э.Р. Бурнацева // Event-маркетинг. – 2012.
4. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. - Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.
5. Талызина Н. Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории Текст.: Современная высшая школа, 1977. № 1. — с. 91 —96.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РУССКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ (СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ, РУССКОЯЗЫЧНЫЕ БЛОГИ)

*Махмудова Маржона Кахрамон кизи
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Сапиева Саида Казбековна, канд. филолог. н., доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В настоящее время идет активный переход общества на новую стадию развития, характеризующуюся цифровизацией всех сфер жизни и деятельности. Формирование цифрового общества приводит к изменениям во взаимоотношениях людей, что проявляется в популяризации такого способа общения, как интернет-коммуникация. Под интернет-коммуникацией понимаются «виды общения, при которых передача информации происходит по каналам Интернет с использованием стандартных программных средств и способов представления информации» [1, с. 102]. В связи с этим перед преподавателями русского языка как иностранного (далее – РКИ) возникает проблема поиска методов и технологий, с помощью которых будет происходить формирование коммуникативной компетенции как способности не только к общению в реальной жизни, но и к интернет-коммуникации. «Социальные сети в процессе обучения могут выступать как уникальные источники аутентичной информации, как инструмент обучения и как платформа для межкультурной коммуникации. Все это должно способствовать развитию знаний, умений и навыков учащихся, направленных на формирование коммуникативной компетенции» [1, с. 118]. Помимо этого, потенциал социальных сетей позволит повысить мотивацию иностранных учащихся к обучению РКИ, поскольку посредством интернет-ресурса они могут сразу применять полученные знания, умения и навыки в интернет-общении.

Цель настоящего исследования состоит в разработке теоретически обоснованной и экспериментально проверенной методической системы, направленной на формирование у обучаемых коммуникативной компетентности с использованием компьютерной коммуникативной среды на базе сетевых дневников.

Объект исследования - учебно-познавательная деятельность иностранных студентов-филологов, владеющих русским языком в объеме второго сертификационного уровня общего владения.

Предмет настоящего исследования – методика формирования у студентов-иностранцев навыков спонтанного общения на русском языке в компьютерной коммуникативной среде сетевых дневников.

В соответствии с основной целью исследования выдвигается следующая гипотеза: уровень коммуникативной компетенции у иностранных учащихся повысится, если в процессе обучения русскому языку будет использована компьютерная коммуникативная среда сетевых дневников как фактор формирования сильной мотивации в изучении языка и приобретении навыков спонтанной разговорной речи, развития рефлексии для выбора адекватных коммуникативной ситуации и цели речевых стратегий и тактик.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы исследования поставлены следующие задачи:

- 1) выявить содержательное наполнение понятий «компьютерная коммуникативная среда»;
- 2) собрать эмпирический материал (примеры наблюдения за различными видами электронной коммуникации) и обосновать принципы отбора изучаемого материала в лингвистическом и лингводидактическом аспектах;
- 3) разработать методическую систему по использованию компьютерной коммуникативной среды в процессе обучения разговорной ситуативно обусловленной речи;
- 4) апробировать в условиях экспериментального обучения эффективность использования текстов сетевых дневников для формирования навыков разговорной речи, функционирующей в сфере компьютерной коммуникации.

В процессе решения поставленных задач были использованы следующие методы и приемы исследования: системный анализ лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы в определении научных основ исследования; тестирование; различные виды педагогического эксперимента;

Материалом для анализа являются сетевые дневники, которые представляют собой устный спонтанный текст, зафиксированный в письменной форме, и социальные сети. Анализируемые тексты рассматриваются как продукт речевой деятельности интерактивного характера, выполняющего коммуникативную функцию.

В этом плане наибольший интерес для многих преподавателей представляет социальная сеть «ВКонтакте», поскольку имеет следующие преимущества:

- популярность в России;
- удобство русскоязычного интерфейса;
- доступность использования через любые мобильные устройства;
- возможность загрузки учебного и наглядного материала разных видов (текстовый, аудио, видео и т.п.);
- возможность использования аутентичных материалов;
- возможность организовывать сообщества, беседы и опросы разных видов [2, с. 414].

Анализ научных и учебно-методических работ показал, что соцсеть «ВКонтакте» используется в практике преподавания РКИ в качестве инструмента сопровождения традиционного обучения русскому языку, причем в целом ряде случаев в данной соцсети создается соответствующее сообщество [2; 10].

В результате возникает ситуация, при которой иностранные обучающиеся находятся в искусственно сформированной интернет-среде, выход из данной среды контролируется преподавателем и осуществляется в основном в рамках выполнения учебных задач. Следовательно, соцсеть «ВКонтакте» используется в качестве аналога платформы дистанционного и/или смешанного обучения.

На наш взгляд, такой подход к использованию данной соцсети может привести к осмыслению ее учащимися не столько как площадки для общения, сколько как очередного ресурса обучения, что в дальнейшем может снизить интерес к данной соцсети и ее возможностям.

Использование «ВКонтакте» на начальном этапе обучения оказывается более перспективным, поскольку общение в социальных сетях способствует более раннему переводу иностранных учащихся из учебной ситуации в ситуацию коммуникативную, что обеспечивает активное закрепление знаний, умений, навыков, полученных на занятиях».

На основании проведенного анализа научных и учебно-методических трудов было установлено, что соцсеть «ВКонтакте» может стать прекрасным ресурсом для обучения иностранных учащихся с начальным и базовым уровнями владения русским языком интернет-коммуникации.

В соответствии с избранной методикой была определена базовая стратегия формирования коммуникативной компетенции, которая применялась при построении каждого занятия по РКИ с использованием соцсети «ВКонтакте».

1. Подготовительная работа (поиск соцсети в браузере).

2. Основная стадия формирования коммуникативной компетенции (создание профиля)

а) Ситуативно-коммуникативная деятельность:

– Предтекстовые вопросы (Как зовут? Когда ты родился?).

– Аудиовизуальный текст (загрузка фото и видео с описанием).

– Послетекстовые вопросы (Что это? Где это?).

– Творческое задание.

б) Самостоятельная коммуникация с использованием отработанных речевых конструкций.

В качестве условий повышения мотивации выступала индивидуализация обучения, самостоятельность решения задач, самоконтроль, проблемный характер обучения, наглядность.

Анализ внедрения разработанной технологии в учебный процесс показал, что занятия с использованием соцсети «ВКонтакте» повышают мотивацию иностранных обучающихся к

изучению русского языка, поскольку учащимся уже на раннем этапе обучения РКИ предоставляется возможность для интернет-общения и знакомства с русскоговорящими друзьями, а преподаватель становится помощником в навигации на этой площадке.

Таким образом, социальные сети оказываются перспективным ресурсом обучения русскому языку как иностранному в новой реальности.

Список литературы:

1. Степаненко В.А., Халекова Д.Р. Использование социальных сетей в практике преподавания РКИ // Русский язык как иностранный: методика молодых: Сб. науч. тр. молодых исследователей. – М.: Изд-во МГОУ, 2020. – С. 117 – 122.
2. Белихина Е.Н. Использование социальных сетей в процессе обучения русскому языку как иностранному // MEDIA образование: векторы интеграции в цифровое пространство: Материалы IV международной научной конференции. Челябинск, Изд-во Челябинского гос. ун-та. – 2019. – С. 413 – 416.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОСТОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ УЗБЕКСКИХ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

*Мусаева Зебо Жолибоевна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Сапиева Саида Казбековна, канд. филолог. н., доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Развитие науки и техники требуют, чтобы молодое поколение для конкурентоспособного функционирования в поликультурном мире хорошо владело несколькими иностранными языками. Знание иностранного языка является одной из составляющих профессиональной компетенции специалистов любого профиля. Во введении обосновывается выбор темы исследования, ее актуальность, формулируется гипотеза, определяются объект и предмет, цель и задачи, методология и методы исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость. В Послании Олий Мажлису Президент Республики Узбекистан Ш.М. Мирзиёев отмечал, что «наука и просвещение имеют первостепенное значение для повышения интеллектуального и духовного потенциала не только молодежи, но и всего нашего общества. Там, где не развивается наука, наблюдаются регресс, отсталость общества во всех сферах.»¹

Актуальность темы исследования обусловлена ростом национального самосознания народов среднем Азии, предопределившим признание свободы родных языков и возможность выбора для себя языка обучения. Но в то же время эта возможность не предполагает произвола: свобода как философская и нравственная категория означает прежде всего осознанную необходимость, которой для нашего народа давно уже стал русский язык. Поэтому национальные школы сегодня призваны обеспечивать функциональное двуязычие в учебном процессе и формировать коммуникативную компетенцию на родном и русском языках.

В системе школьного обучения, как известно, синтаксис простого предложения является важнейшим разделом курса "Русский язык". Однако результаты констатирующих срезов, проведенных практикантами и другими исследователями в узбекских школах с узбекским составом учащихся, свидетельствуют о весьма невысокой эффективности обучения данной синтаксической единице, а также о недостаточном уровне владения русским языком выпускниками названных школ. Это указывает на реальную значимость работ по совершенствованию методики обучения узбекоязычных учащихся русскому языку, в частности, правилам построения простого предложения.

¹УП-6108 07.11.2020 Президента Республики Узбекистан «О мерах по развитию сфер образования и воспитания, и науки в новый период развития Узбекистана»

Цель исследования: разработать более действенную методику изучения простого предложения русского языка в 8-9 классах узбекской школы с опорой на особенности родного языка учащихся и нацеленную на развитие русской речи.

Основные задачи исследования:

- проанализировать существующие в современной лингвистике вопросы синтаксической теории простого предложения русского и аварского языков;
- провести сравнительно-типологическое описание синтаксиса простого предложения русского и узбекского языков с точки зрения традиционных аспектов для методики русского языка в национальной школе;
- определить резервы оптимизации процесса обучения синтаксису русского простого предложения на основе лингвистического сопоставительного анализа и выявления социопедагогических условий формирования узбекско-русского двуязычия;
- разработать и экспериментально проверить методику изучения русского простого предложения на продвинутом этапе школьного обучения.

В соответствии с предметом, гипотезой и задачами исследования нами использовались следующие методы: теоретический (анализ лингвистической, психолингвистической, педагогической и методической литературы в аспекте исследования); педагогический (анализ практики изучения простого предложения в начальной осетинской школе); экспериментальный (констатирующий, обучающий, контрольный эксперименты); статистический (обработка экспериментальных материалов).

В работе были использованы следующие методы исследования: теоретический (изучение лингвистической, психологической, методической, педагогической литературы); сопоставительный (сравнительно-типологическое описание синтаксиса изучаемых языков); социолого-педагогический (анкетирование, анализ программ и учебников, беседы с учителями и учениками, наблюдение над учебным процессом); педагогический эксперимент, статистический.

В настоящее время в отечественной лингвистике отмечается рост интереса к произведениям русского словесного искусства, что представляется закономерным. Однако стихотворный текст редко используется при работе с нерусскими учащимися, что обусловлено особенностями стихотворения как речевого продукта и прежде всего его языковой сложностью.

Тем не менее, в учебный процесс целесообразно включить такой вид материала, как стихотворный текст, рассматриваемый как речевой продукт, выражающий специфические особенности русской речи, демонстрирующий языковые средства выражения содержания, характерные для произведений словесного искусства, выступающий как культурная ценность, воплотившая духовное наследие не только русского народа, но и мировой цивилизации.

Анализ учебно-методической литературы по проблеме изучения простых предложений в средней начальной школе рассматривая аспекты изучения простых предложений в средней начальной школе, следует отметить, что данная работа проводится в рамках раздела "синтаксис". В то же время при организации процесса необходимо учитывать различные аспекты изучения простого предложения, такие как: логический, структурный, коммуникативный, семантический. Эти аспекты наиболее важны для характеристики простого предложения в предложении, основанном на структурно-семантическом направлении, и в его членах синтаксиса школьного образования.

Формирование грамматических и коммуникативных умений и навыков при изучении простого предложения должно строиться на принципе поэтапного формирования структурно-семантических и функциональных признаков простого предложения.

Формирование осознанных грамматических конструирующих умений в 1 классе служит основой для последующего развития грамматических автоматизмов в речи учащихся и условием становления их коммуникативной способности.

Упражнения, включённые в систему работы по синтаксису простого предложения, направлены на формирование синтаксических умений на разных этапах усвоения понятия "предложение" и рассчитаны на то, чтобы в ходе их выполнения учащиеся не только познакомились с языковыми единицами и учились их анализировать, но и учились пользоваться ими в речи.

Список литературы:

1. Вишневский, К. Д. Мир глазами поэта: Начальные сведения по теории стиха. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
2. Подласый, И. П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Муротова Азиза Кувондиковна

АГУ, г. Майкоп

*Научный руководитель: Хавдок Асет Нурбиевна,
к.филол.н., доцент кафедры русского языка как иностранного,
АГУ, г. Майкоп*

На сегодняшний день необходимость формирования навыков письма наравне с чтением, аудированием и говорением не вызывает сомнений, поскольку письменная речь перестает выступать лишь во вспомогательной роли в процессе обучения русскому языку как иностранному. Исходя из этого, преподаватель должен научить учащихся создавать письменные сообщения разной функционально-коммуникативной направленности, содержания, структуры и языковой формы. Это и определяет актуальность данного исследования.

Целью данной работы является изучение методики формирования навыков письменной речи учащихся средней школы на занятиях по русскому языку как иностранному и разработка рекомендаций по реализации целей исследования.

Поставленная цель подразумевает решение ряда задач:

- изучение теоретического материала по поднятой проблеме;
- анализ видов работ по развитию письменной компетенции учащихся средней школы;
- отбор заданий по формированию навыка грамотной письменной речи.

Цель и задачи определили использование следующих методов исследования: анализа теоретической литературы по методике преподавания русского языка как иностранного, наблюдение, использование передового педагогического опыта.

Проблема обучения письменной речи поднималась во многих работах, в том числе Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Е.Н. Солововой, Н.Д., Гальсковой, И.К. Вахека, Г.И. Бубновой и Н.К. Гарбовского и др.

Отметим, что обучение русскому языку как иностранному направлено на формирование у учащихся языковой, речевой и коммуникативной компетенций, которые предполагают как овладение фонетическими, лексическими, грамматическими нормами языка и их использование в устной и письменной речи. Таким образом, целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает владение письменными знаками и нормами правописания.

«Задачи, решаемые при обучении письменной речи, включают формирование у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать письменные произведения в соответствии с речевым стилем и графической формой письменного текста» [2, с. 24].

Следовательно, письмо – это и цель, и одновременно средство обучения. В качестве средства письмо связано с выполнением различного рода упражнений и заданий в письменной форме. В качестве цели обучение письменной речи предполагает выработку умений излагать мысли в письменной форме. Условием письма является техника письма – умение соотносить звук с графическим символом. Это сложный психологический и психолингвистический процесс, который связан с общеречевыми механизмами:

1. Механизм осмысления: установление смысловых связей между понятиями, словами в предложении, а также между темой и ремой.

2. Механизм упреждающего синтеза: внутреннее проговаривание слов, которые пишущий собирается написать, с характерной артикуляцией и интонацией; предвидение последующих слов и связей между ними.

3. Механизм оперативной памяти: организация и удержание материала при записи текста [1, с. 122].

Обучение письму начинается на вводно-фонетическом курсе. Первый шаг в этом направлении – обучение графике, т.е. системе написания знаков, принятых в данной языковой общности.

Обучение графике проводится в следующей последовательности:

- демонстрация буквы – прописной и строчной;
- медленное начертание буквы учителем на доске с необходимыми пояснениями;
- вторичное написание буквы с заданием воспроизвести требуемые движения ручкой в воздухе;

- написание буквы в тетради;

- сравнение написанного учениками с образцом на доске [3, с. 149-150].

Следующий шаг преподавателя – научить учащихся писать связный текст, который сначала состоит из 3-4-х предложений, а потом постепенно укрупняется и усложняется. Наряду с этим нужно учить детей орфографии и пунктуации.

Упражнения, направленные на обучение письму, можно разделить на языковые и речевые. Целью языковых упражнений «является овладение языковым материалом и подготовка к письменному выражению мыслей...», что включает «...имитацию, подстановку, трансформацию, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение, расширение, перевод и т.д. К речевым упражнениям относятся все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации в письменной форме» [4].

Последовательное овладение учащимися компетенциями письменной речи включает следующие виды деятельности:

- списывание слов и текстов;
- запись на слух (разные виды диктантов и изложений);
- выписка информации из текста;
- озаглавливание частей текста;
- выполнение орфографических упражнений;
- выполнение упражнений на восстановление пропущенных слов;
- выполнение упражнений на выбор/подбор слов, подходящих по смыслу;
- написание плана текста в виде вопросов, глагольных и назывных предложений;
- письменная реконструкция услышанного текста по ключевым словам;
- написание конспектов лекций;
- написание личных и деловых писем;
- написание заявлений;
- заполнение бланков и анкет;
- написание сочинений и других творческих работ;
- написание докладов и рефератов.

В современной методике преподавания РКИ утвердилось мнение о необходимости взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Чтобы научить слушать, говорить и читать, надо одновременно учить писать. Следовательно, только в единстве слушания, говорения и письма или чтения, говорения и письма можно добиться правильного построения речи.

Список литературы:

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус.яз. Курсы, 2002. – 256 с.

2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство РУДН, 2007. – 185 с.

3. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. 9-е изд., стереотип. – Минск: Выш. шк., 2004. – 528 с.

4. Чорна Ю., Турковский С. Развитие письменной речи на уроках РКИ – [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://old-zdia.znu.edu.ua/gazeta/InternetKonf_2016_316.pdf (дата обращения - 16 апреля 2023 г.).

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Пан Карина Николаевна
Адыгейский государственный университет
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Меретукова Мариета Муратовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В настоящее время информационные технологии активно используются во всех сферах человеческой деятельности, включая образование. С появлением первых компьютеров учителя начали интегрировать их для улучшения процесса обучения, как средство наглядности, инструмент для развития навыков, источник дополнительной информации.

С развитием технического прогресса появляются все более совершенные технические средства, обладающие значительным лингвистическим и дидактическим потенциалом. Сегодня в практике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного (далее – РКИ), используется широкий спектр технических средств, будь то стационарные (например, компьютеры, интерактивные доски) или мобильные (планшеты, смартфоны), все они объединены термином «цифровые технологии». Появление этих технических средств также повлияло на способ представления информации. Сегодня она чаще всего представлена в мультимедийных форматах, то есть в нескольких формах одновременно: текст, графика, видео, аудио. Поэтому современные технологии, используемые в обучении иностранному языку, можно объединить под термином «мультимедийные и цифровые технологии».

Целью работы является обоснование эффективности применения цифровых технологий в обучении русскому языку иностранных граждан на подготовительном отделении.

Для достижения поставленной цели, мы выделили следующие задачи:

1. описать имеющийся опыт применения цифровых технологий в практике преподавания русского языка как иностранного на подготовительном отделении международного факультета Адыгейского государственного университета.

2. привести примеры использования бесплатных электронных цифровых ресурсов в обучении русскому языку как иностранному и обосновать их эффективность;

Для решения поставленных задач был использован метод анализа научной литературы по методике обучения русскому языку как иностранному.

Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью решения многих задач образовательного процесса. Сегодня цифровые технологии (в том числе информационные, компьютерные, мобильные, сетевые) помогают учителям в полной мере реализовать в процессе обучения индивидуальный подход. Они позволяют развивать дифференцированный подход к обучению с учетом индивидуальных свойств учащихся, их способностей к усвоению материала и прочим характерным особенностям. Учащимся цифровые технологии позволяют повышать качество самостоятельной работы [1, с.74], а преподавателям – применять разнообразные методы подачи и обработки информации, качественно осуществлять оперативный контроль над результатами проведенной работы, организовывать оперативный интерактивный обмен учебной информацией и результатами учебной деятельности между преподавателем и учащимися [2].

Использование аудиовизуальных цифровых ресурсов в изучении русского языка повышает мотивацию и интерес учащихся к предмету, дает возможность моделирования условий коммуникативной деятельности, способствует росту лексико-грамматических навыков, позволяет учащимся быстро получать обратную связь, делает наглядной динамику изменения образовательных достижений, стимулирует преподавателя к введению новых подходов в обучении, задает индивидуальную траекторию развития для каждого учащегося, на практике реализуя принципы дифференцированного обучения.

В практике преподавания РКИ на подготовительном отделении международного факультета Адыгейского государственного университета активно используются различные электронные ресурсы и задания с применением мобильных приложений. В аудиториях открыт доступ к Интернету, а сами помещения хорошо оснащены мультимедийным оборудованием, студенты же в абсолютном большинстве имеют планшеты, смартфоны, айфоны, ноутбуки и в совершенстве оперируют ими. Это дает возможность преподавателям использовать те или иные электронные материалы (музыкальные видеоклипы, фрагменты фильмов и мультфильмов, документальные материалы) для иллюстрации изучаемого материала или отработки, закрепления или активизации в речи определенных конструкций, проверки степени усвоения темы и т.д. На занятиях РКИ могут быть использованы мультипликационные или художественные фильмы, фрагменты передач или же обычные «жизненные» видео, например, с видеохостинга YouTube.

Использование приведенных выше форм цифровых технологий позволяет расширить возможности учащихся и преподавателей в обучении РКИ: решить проблему доступности образовательной среды: снять территориальные ограничения, открыть свободный доступ к учебным материалам; сократить нагрузку преподавателя в виде зачитывания лекций, проверки результатов тестирования и т.п.; обеспечить оперативный контроль и коррекцию учебного процесса; решить множество дидактических задач (создать условия для активизации различных видов речевой деятельности, обогатить активный и пассивный словарный запас учащихся и т.д.);

Цифровые технологии позволяют создавать эффектные учебные материалы, на основе анимированной компьютерной графики, включающие визуально запоминающиеся элементы (схемы, диаграммы, иллюстрации и т.д.) и различные формы аудио- и видеоматериалов. Это позволяет направлять внимание обучаемых, задействовать разные виды информационных каналов и использовать возможности слуховой, зрительной, эмоциональной памяти, стимулировать когнитивную активность учащихся.

Примером бесплатного электронного цифрового ресурса, успешно применяемого в обучении, является сервис Google Class, который позволяет учителям управлять составом курса, работать одновременно с несколькими группами, импортировать задания и шаблоны, выделять текст в прилагаемых документах и таблицах, создавать объявления и интегрировать другие материалы (GoogleForms, PDF-файлы, PPT-файлы и т.д.) с Google Диска. Необходимо отметить, что эта программа имеет мобильное приложение, что может помочь оптимизировать учебный процесс не только дома, но и непосредственно на занятии. Мобильные технологии более доступны и могут свободно использоваться учащимися дома, способствуя самоорганизации и развитию самодисциплины [3, с.16].

Таким образом, можно отметить, что использование цифровых технологий в обучении РКИ, создаёт неограниченные возможности для преподавателей и учащихся, имеют огромный обучающий потенциал, в том числе являются важным условием формирования парадигмы дифференцированного обучения. Разумное применение информационно-коммуникационных, мобильных, компьютерных, сетевых технологий в образовательном процессе позволяют повышать мотивацию учащихся к самостоятельному изучению русского языка, культуры русского народа, его традиций и, как результат, формированию устойчивых навыков иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы:

1. Sharifbaeva H.Y., Abdurazzakova D.A. Technology of blended learning as a condition of formation selfeducation skills for students // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education, 2020. С. 73-75.

2. Эгамова М.Х. Возможности ИКТ в обучении русскому языку в неязыковых вузах // Проблемы педагогики, 2018. № 5 (37).

3. Iftakhar S. Google classroom: what works and how // Journal of Education and Social Sciences, 2016. Т. 3. № 1. С. 12-18.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

*Тилавбекова Умидахон Режабали кизи,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Напцок Мариетта Радиславовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Усовершенствованная модель развития методики преподавания русского языка отличается поиском креативных способов обучения, ориентированного на особое внимание к функциональному аспекту изучаемых явлений языка. Особо важно в учебном процессе - формировать самостоятельного человека, полагающегося в своих суждениях и действиях на диалог взаимопонимания и сотрудничества. В связи с этим возрастают требования к качественной образовательной подготовке учащихся. Преподаватель ставит перед собой цель - совершенствовать все стороны учебного процесса. Современное занятие должно быть интересным, насыщенным познавательной информацией, а материал должен быть доступным для обучающихся. Значит, основная миссия преподавателя - при подготовке к занятию подобрать такие методы и средства, которые не только смогут объединить теоретические знания и практические навыки обучающихся, но и сформировать их мировоззрение в целом. Одним из таких средств обучения на уроках русского языка в иностранной аудитории являются пословицы и поговорки, рассмотрение которых в рамках данного исследования вызвано актуальностью изложенной выше методической проблемы.

Цель исследования – рассмотреть возможности использования пословиц и поговорок на уроках русского языка как иностранного. Задачами данной работы являются характеристика методической целесообразности использования пословиц и поговорок в учебном процессе и анализ особенностей их применения на разных этапах обучения иностранцев русскому языку.

Особенности использования пословиц при обучении языку рассматривали Н.В. Баско, К.А. Деменева, М.П. Чембарцева [1-3] и др. Учёные отмечали, что специфика отражения в пословицах и поговорках национальной картины мира россиян и концентрации в них внелингвистической информации представляет значительные трудности для иностранных учащихся. Иностранцам сложно понять семантику этих единиц, хотя они часто используются носителями языка, и это затрудняет адекватное использование иностранцами русских пословиц и поговорок в речи.

Поговорки и пословицы - миниатюрные поэтические произведения, в которых выражена, народная педагогика, народная оценка.

В работе над русскими пословицами и поговорками в иностранной аудитории желательно обратить внимание на следующее:

1. Использование пословиц и поговорок при обучении грамматике. Использование пословиц и поговорок является одним из самых эффективных приёмов расширения и углубления знаний учащихся. С одной стороны, это является средством выражения мысли, а с другой - реализуя изучаемые формы или конструкции в речи, пословицы и поговорки как нельзя лучше способствуют автоматизации и активизации грамматических форм и конструкций.

Так, в пословицах и поговорках с глаголами повелительного наклонения глаголы обозначают действия, а пословицы и поговорки с такими глаголами воспринимаются как совет. Например:

Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.

Не рой другому яму - сам в нее попадешь.

Умей сказать, умей и помолчать.

Коль не просят, не пляши.

Опыта спрашивай не у старого, а у бывалого.

Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.

Пословицы для нас своеобразный учебник жизни. Они учат, каким должен быть человек в труде, в любви и дружбе, в отношениях с другими людьми. Поистине волшебные слова заключены в мудрых русских пословицах. И это не случайно. Народ создавал их в течение многих веков.

Несомненно, использование пословиц и поговорок на уроке русского языка - не просто необходимость, это базовый элемент формирования целого ряда компетенций: речевой, тематической, социокультурной, компенсаторной и др. Принято считать, что пословицы и поговорки делают речь людей, изучающих язык, более естественной и образной и свидетельствуют о глубоком знании языковой системы. Однако необходимо помнить, что в изучении данного пласта языка огромную роль играет контекст и употребление подобных единиц должно быть в первую очередь уместным.

Важный источник пополнения пословичного репертуара народа произведения художественной литературы. Многие изречения писателей стали употребляться в разговорной речи наряду с пословицами и поговорками. Так, например, из басен И.А. Крылова в устную речь вошли афоризмы: *А Васька слушает да ест; А воз и ныне там; А ларчик просто открывался; Демьянова уха; Услужливый дурак опаснее врага; Свинья под дубом* и др.

Из комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума»: *Счастливые часов не наблюдают. И дым отечества нам сладок и приятен; Дистанция огромного размера; С корабля на бал; Подписано, так с плеч долой; Как не порадеть родному человечку; Служить бы рад, прислуживаться тошно; А судьи кто?* др.

Из произведений А.С. Пушкина: *В Европу прорубить окно; Привычка свыше, нам дана; Еще одно, последнее сказанье; Любви все возрасты покорны* и др.

Преподаватель русского языка в вузе обязательно применяет лингвострановедческие знания во время объяснения темы для повышения интереса студентов. Далеко не все студенты, обучающиеся в группах с узбекским языком обучения, знакомы с историей, культурой, обычаями и традициями русского народа. В пословицах и поговорках можно также изучать сложноподчинённые предложения. Сюда можно отнести такие пословицы:

Там хорошо, где нас нет.

Кто смел, тот и съел.

Чему быть, того и не миновать.

Не всё то золото, что блестит.

Кто не ходит, тот не падает.

Практика показывает, что в процессе освоения степеней сравнения прилагательных и наречий не встречаются так много трудностей, если материал предлагается в виде пословиц и поговорок.

Таким образом, использование вышеприведенных материалов при изучении грамматики поможет сделать урок русского языка более увлекательным и интересным, а результат эффективным.

2. Использование пословиц и поговорок для обучения лексике

Использование пословиц и поговорок в обучении русскому языку позволяет употреблять их не только при объяснении многих грамматических явлений, но и для обогащения лексического запаса.

Пословицы и поговорки могут употребляться в упражнениях на развитие речи, в которых они используются в качестве стимула. Одну и ту же пословицу или поговорку можно интерпретировать по-разному. Поэтому на основе данной пословицы или поговорки, учащиеся учатся выражать свои собственные мысли, чувства, переживания, т.е. демонстрируют различные способы их размещения в речи. Поэтому использование пословиц и поговорок на уроках русского языка развивает творческую инициативу учащихся через подготовленную и неподготовленную речь.

Знание русских пословиц и поговорок обогащает словарный запас учащихся, помогает им усвоить образный строй языка, развивает память, приобщает к народной мудрости. В некоторых

образных предложениях, содержащих законченную мысль, обычно легче запоминаются новые слова.

Таким образом, использование пословиц и поговорок является целесообразным для иллюстрации грамматических явлений и закреплений их в речи. Пословичный материал:

- помогает привлечь внимание учащихся к мелодике, красоте, мудрости народного слова;
- помогают с помощью разнообразных языковых средств понять их роль в создании образа и оценить их точность, яркость и выразительность;
- обогащают и активизируют словарь учащихся;
- обогащают и активизируют словарь учащихся;
- развивают устную речь, её содержательность, точность, ясность и выразительность;
- развивают поэтический слух.

Список литературы

1. Баско, Н.В. Приемы семантизации пословиц и поговорок при обучении иностранцев русскому языку / Н.В. Баско // Язык, сознание, коммуникация: сб ст. – М.: Филология, 1998. – Вып. 3. – С. 67-72
2. Деменева, К.А. Пословицы и поговорки на уроках РКИ / К.А. Деменева // Русский язык за рубежом. – 2013. - № 6. – С. 38-44.
3. Чембарцева, М.П. Пословица недаром молвится/ М.П. Чембарцева // Филология и лингвистика в современном обществе. - М.: Буки-Веди, 2016. - С. 35–38.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Тошев Дилшодбек Толмасбек угли
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Тлевцежева Мариет Магаметовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Фразеологизмы являются значимой и неотделимой частью культуры, отражением истории и уникальности народа. Правильное и уместное использование русских фразеологизмов в речи, с одной стороны, – показатель уровня владения русским языком, с другой, – средство выразительности, способствующее яркости, точности и лаконичности речи. Изучение русских фразеологизмов расширяет словарный запас иностранных учащихся, служит источником знаний о культуре русского народа и формирует коммуникативную компетенцию.

Темпоральная фразеология – достаточно объемный и коммуникативно значимый пласт русской идиоматики. Это обусловлено тем, что время является важнейшей категорией мироустройства человека.

В необъятном фонде фразем русской лингвокультуры особое место занимают единицы с темпоральной семантикой. Хотя концепт время является базовым в картине мира любого человека, представители разных культур воспринимают его по-своему. Это своеобразие фиксирует и темпоральная фразеология. В результате она обладает высоким методическим потенциалом и может быть использована на занятиях по практике языка, литературе, русскому фольклору, синтаксису.

Важной особенностью современных лингвистических исследований является изучение национально-культурного аспекта языка, сохраняющего культурно-исторические сведения и отражающего множество фактов современности.

Одним из важнейших источников подобной информации выступают фразеологические единицы, интерпретация которых представляет собой особого рода когнитивную процедуру. Фразеологизмы играют особую роль в трансляции культурно-национального самосознания народа и его

идентификации как такового. Поэтому фразеология закономерно должна быть предметом обучения РКИ, как и лексика. Без изучения фразеологии невозможно в полном объеме сформировать у иностранных учащихся коммуникативную компетенцию, включающую в себя языковую, речевую, дискурсивную, социокультурную, стратегическую (компенсаторную), социальную компетенции.

Предложенные нами критерии отбора и классификации темпоральных фразеологических единиц призваны облегчить преподавателю РКИ этап отбора материала при подготовке к занятию. Предлагаемые нами методы и приёмы работы с темпоральными фразеологизмами русского языка применимы и к другим тематическим группам ФЕ, поскольку приёмы семантизации и система упражнений являются своего рода универсальной моделью изучения и усвоения фразеологического материала.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением объема изучаемого материала и рассмотрением его в различном контекстном окружении, а также более детальной проработкой классификаций темпоральной фразеологии.

В настоящее время разработана и представлена лишь одна классификация темпоральных фразеологизмов-союзов, разработанная М.А. Авериной, которая не охватывает даже половины фразем русского языка с временным компонентом. Существующие на сегодняшний день учебные пособия по обучению фразеологии русского языка иностранных учащихся не включают в себя группу фразеологизмов со значением «время», хотя частотность данных устойчивых выражений в устной и письменной речи носителей русского языка велика. Отсутствие методических рекомендаций, четких критериев отбора фразеологизмов, изучаемых в рамках одного занятия, системы упражнений, направленных на овладение данной группой ФЕ – всё это создает трудности для полноценного включения данного пласта фразем учебный процесс.

На сегодняшний день основной целью преподавания русского языка как иностранного является овладение иностранными учащимися коммуникативной компетенцией. Можно утверждать, что они овладели ею в полном объеме, только в том случае, если при общении с носителями русского языка они успешно решают задачи взаимопонимания в соответствии с нормами общения и культурными традициями России.

Список литературы:

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в системе современного русского языка / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 1993. – 147 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая / пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М.: Языки слав. Культуры, 2001. – 287 с.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андришина., Г. А. Битехтина., А. С. Иванова [и др.]. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ

*Тураева Дилафруз Кувандик кизи,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Напцок Мариетта Радиславовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В последние годы информационно-коммуникационные технологии активно внедряются в сферу науки и образования. Образовательный процесс, который по своей сути является информационным процессом, всегда заключался в передаче и получении информации. Поэтому и в современных условиях обучение иностранных учащихся русскому языку связано с применением

информационных технологий, среди которых в том числе выделяются образовательные платформы. Все сказанное объясняет актуальность темы нашего исследования.

Целью данной работы является рассмотрение использования образовательных платформ в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся. При этом задачи исследования заключаются в характеристике образовательных платформ по изучению русского языка как иностранного и анализе особенностей их использования, для чего применяются описательный, сопоставительный и аналитический методы.

Анализируя работы российских и зарубежных авторов, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, несложно заметить различия в используемых терминах. В частности, О.И. Руденко-Моргун и Л.А. Дунаева используют термины «мультимедийная интерактивная обучающая среда», «гиперучебник», «интерактивная обучающая среда» [1, 2]. С внедрением информационно-коммуникационных технологий в дистанционное образование студенты и преподаватели по-прежнему разделены в пространстве, но не обязательно во времени. Дистанционное образование чаще всего принимает форму массового распространения, используя свои преимущества по масштабу и охвату огромной территории. Тысячи студентов могут быть вовлечены в учебный процесс столь эффективным и экономичным по времени образом. Преимущество для студентов заключается в гибкости данной технологии: они могут учиться в любом предпочитаемом темпе, например, на работе или в другое удобное для них время.

Существует множество образовательных платформ для обучения русскому языку как иностранному. Некоторые из них:

1. Duolingo - это бесплатная платформа, которая позволяет изучать русский язык с помощью игр и заданий.

2. LinguaLeo - это онлайн-курсы, которые позволяют изучать русский язык с помощью интерактивных упражнений и игр.

3. Babbel - это платформа, которая предлагает онлайн-курсы русского языка, разработанные профессиональными преподавателями.

4. RussianPod101 - это платформа, которая предлагает аудио- и видеуроки русского языка, а также упражнения и тесты.

5. Rosetta Stone - это приложение, которое позволяет изучать русский язык с помощью интерактивных упражнений и игр.

6. Learn Russian - это онлайн-курсы, которые позволяют изучать русский язык с помощью видеуроков, упражнений и тестов.

7. Russian for Everyone - это платформа, которая предоставляет учебный материал для изучения русского языка, включая грамматику, лексику и упражнения.

8. Russian Language Lessons - это бесплатный онлайн-курс, который предоставляет учебный материал для начинающих и продвинутых учащихся русского языка.

9. Russian Language Learning Club - это онлайн-сообщество, которое предоставляет ресурсы и материалы для изучения русского языка, включая уроки, видео и упражнения.

Каждая платформа имеет свои особенности и преимущества, и выбор зависит от индивидуальных потребностей и предпочтений учащихся. Одной из самых популярных платформ является «Русский язык онлайн», которая предоставляет бесплатные уроки и тесты на различные уровни сложности. Она также предлагает возможность общения с преподавателями и другими студентами на форумах и чатах.

Другой платформой является LinguaLeo, которая предлагает курсы русского языка как иностранного на различных уровнях сложности. Она также предоставляет доступ к различным материалам, таким как видеуроки, аудиозаписи и учебники.

Duolingo также является популярной платформой, которая предлагает курсы русского языка как иностранного на начальном уровне. Она использует игровой подход к обучению, что делает процесс более интересным и захватывающим. Кроме того, существуют множество онлайн-курсов и программ обучения русскому языку как иностранному, предоставляемых различными университетами и школами.

Rosetta Stone - это еще одна популярная платформа для изучения русского языка как иностранного. Она предлагает курсы на различных уровнях сложности, используя метод погружения в язык, который помогает студентам быстрее освоить язык.

Russian for Everyone - это онлайн-курс, предоставляемый Московским государственным университетом имени Ломоносова. Он включает в себя уроки по грамматике, лексике и произношению, а также практические упражнения.

Russian Language Centre - это онлайн-школа, которая предоставляет индивидуальные занятия по русскому языку как иностранному. Преподаватели школы имеют большой опыт работы с иностранными студентами и могут подстроить уроки под индивидуальные потребности каждого студента.

Learn Russian - это онлайн-курс, предоставляемый Российским государственным гуманитарным университетом. Он включает в себя уроки по грамматике, лексике и произношению, а также практические упражнения и тесты. В целом выбор платформы для обучения русскому языку как иностранному зависит от индивидуальных потребностей и предпочтений студента. Но важно помнить, что регулярное обучение и практика языка - ключевые факторы в успешном освоении русского языка как иностранного.

Обучающие платформы Webinar.ru, Unicraft.ru и Инфоурок.ru также могут быть полезными при изучении русского языка в иностранной аудитории.

Webinar.ru – это платформа для проведения вебинаров, которая позволяет организовать онлайн-уроки русского языка для иностранных студентов. Она имеет множество функций, таких, как возможность проведения интерактивных уроков, обмен сообщениями в реальном времени и демонстрация презентаций. Это может быть полезно для обучения русскому языку, так как позволяет учащимся получать обратную связь от преподавателя и общаться с другими студентами в режиме реального времени.

Unicraft.ru – это платформа с онлайн-курсами, которые позволяют изучать различные языки, в том числе русский язык. Курсы на Unicraft.ru разработаны для иностранных студентов и включают в себя видеоуроки, упражнения, тесты и другие материалы для самостоятельного обучения. Это подходит для тех, кто хочет изучать русский язык в своем темпе и по своему расписанию.

Инфоурок.ru - это онлайн-платформа, которая предоставляет доступ к большому количеству обучающих материалов, включая видеоуроки, уроки и тесты. На Инфоурок.ru можно найти материалы для изучения русского языка, которые могут быть полезны для иностранных студентов. Это может быть полезно для тех, кто хочет изучать русский язык самостоятельно и иметь доступ к различным материалам на одной платформе.

Однако, при использовании любой обучающей платформы для изучения русского языка в иностранной аудитории, следует учитывать особенности культурного контекста и языковых особенностей учащихся. Например, для иностранных студентов может быть трудно понимать русскую грамматику и произношение, поэтому необходимо разработать материалы, которые учитывают эти особенности. Также необходимо учитывать различия в образовательных системах и культуре, чтобы обеспечить эффективное обучение русскому языку для иностранных студентов.

Изучение русского языка в иностранной аудитории может быть сложным и требует использования различных методов и подходов. Одним из таких подходов является использование обучающих платформ, которые могут помочь студентам улучшить свои навыки в чтении, письме, говорении и понимании русского языка.

Особенности использования обучающих платформ при изучении русского языка в иностранной аудитории могут включать в себя:

1. Доступность: обучающие платформы могут быть доступны в любое время и из любого места с помощью интернета, что делает их удобными для использования студентами в любой точке мира.

2. Разнообразие: обучающие платформы могут предложить различные виды материалов, такие как видеоуроки, интерактивные упражнения, тесты и игры, что помогает студентам улучшить свои навыки в разных аспектах языка.

3. Индивидуальный подход: многие обучающие платформы предлагают индивидуальный подход к обучению, позволяя студентам работать в своем собственном темпе и выбирать материалы, которые соответствуют их уровню знаний.

4. Обратная связь: многие обучающие платформы предлагают возможность получать обратную связь от преподавателей или других студентов, что помогает студентам улучшить свои навыки и исправлять ошибки.

5. Мотивация: обучающие платформы могут быть мотивирующими для студентов, предлагая им достижения и награды за выполнение заданий и улучшение своих навыков.

6. Совместная работа: многие обучающие платформы предлагают возможность совместной работы студентов, что помогает им улучшить свои навыки в общении на русском языке и развить свою социальную компетенцию.

В целом использование обучающих платформ при изучении русского языка в иностранной аудитории может быть эффективным и удобным способом улучшения навыков языка. Однако важно выбирать качественные платформы с хорошими материалами и обратной связью от преподавателей, чтобы добиться максимального результата. Кроме того, обучающие платформы могут быть полезны для студентов, которые не имеют возможности посещать традиционные курсы русского языка в классе. Они также могут быть полезны для студентов, которые хотят улучшить свои навыки в определенных аспектах языка, например, грамматика или произношение.

В то же время использование обучающих платформ не должно заменять традиционное обучение русскому языку с преподавателем в классе. Важно иметь баланс между самостоятельной работой на платформе и учебными занятиями с преподавателем, чтобы достичь максимального результата. Также следует отметить, что использование обучающих платформ не гарантирует полного овладения русским языком. Для этого необходима постоянная практика и использование языка в реальных ситуациях.

Список литературы:

1. Дунаева, Л.А. Средства информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению / Л.А.Дунаева. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 292 с.

2. Руденко-Моргун, О. И., Дунаева, Л. А. Диагностическое тестирование как механизм управления самостоятельной работой в обучающей мультимедиа среде [Электронный ресурс]/ О. И. Руденко-Моргун, Л. А. Дунаева // Компьютерные учебные программы и инновации: Электронный журнал Государственного координационного центра информационных технологий Министерства науки и образования России и Русского университета инноваций. – 2014. – № 2. – Адрес доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/innovat/n2_2004/n2_2004s1.html

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

*Убайдуллоева Мадинабону Хасановна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
аучный руководитель: Глевцежева Мариет Магаметовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Фразеологические единицы — это значительный пласт русской лексики, однако, представляет собой огромный корпус лексикологии, пока не окончательно ограниченный рамками научных характеристик и, кроме того, непереводаемой дословно (без утраты смысла) на другие языки. Затруднения состоит в том, иностранные слушатели подготовительных отделений представители разных стран мира уже обладают знаниями фразеологии родного языка, в которых отражены в полной мере и страноведческие, и культурологические национальные концепты, не совпадающие, как правило, с аналогичными явлениями в русской среде.

При обучении иностранных слушателей подготовительных отделений русскому языку проблемы усвоения русской фразеологии оказываются весьма актуальными. Комплекс методических приёмов изучения русских фразеологизмов иностранными слушателями предполагает и метод сопоставления с фразеологией родного языка. Поиски эквивалента русскому фразеологизму в родном языке оказывается процессом плодотворным, подбор эквивалента не только помогает точнее ощутить семантику фразеологического оборота, его коннотативную сферу, но и расширить ассоциативное восприятие устойчивых сочетаний русского языка.

Иностранному слушателю прежде всего изучает фразеологию как определенный, огромный по объёму пласт лексики, поэтому все грамматические категории фразеологизмов он усваивает так же обстоятельно, как и семантические характеристики. Иностранному слушателю в курсе лингвокультурологических и страноведческих проблем в области интерферирующих влияний при контакте двух фразеологических систем.

Мной отбирался фразеологический материал:

ПЕРВОЕ по тематическому принципу, по семантическим группам, по морфологическим и синтаксическим структурам, по опорным словам;

ВТОРОЕ: на занятиях по РКИ мы со слушателями сопоставляли русские фразеологизмы с аналогичными фразеологизмами в других языках (это арабский и фарси) в целях выявления сходства и различия их образных систем;

ТРЕТЬЕ: все фразеологические единицы представлены в контекстах в адекватном восприятии иностранными слушателями;

Фразеологические единицы отбирались мной по тематическому принципу, по опорному слову и семантическим группам.

Мной были отобраны фразеологические единицы русского языка характеризующие человека (духовное состояние человека - *семи пядей во лбу, ума не занимать, ходячей энциклопедией, с царём в голове, без царя в голове, голова садовая, с неба звёзд не хватает и так далее*. Социальное положение человека – *работа спорится, работает как муравей, зол до работы, работать в поте лица, до седьмого пота, лень вперёд него родилась, не бей лежачего, вольный как ветер, сам себе не хозяин, сам себе хозяин, занят по горло, забот полон рот и так далее*. Физическое состояние человека - *здоровая дубина, круглый как шарик, худой как тростинка, стройная берёзка, кожа да кости, версту коломенскую, метр с кепкой, мужичок с ноготок, кровь с молоком, как маков цвет, страшнее атомной бомбы, как жаба и так далее*).

Данные фразеологические единицы могут быть использованы для составления двуязычных фразеологических словарей различного характера: по алфавитному, тематическому, структурному принципам, фразеологических словарей как приложения к художественному произведению. Методическая схема для презентации фразеологических единиц, их осмысления, введения в предречевую и речевую практику и для разработки системы упражнений по усвоению фразеологических понятий и формированию умений использовать фразеологизмы.

С целью пополнения словаря иностранных слушателей и использования фразеологизмов в речи необходимо, чтобы иностранным слушателям был определен запас фразеологических единиц, который может быть обеспечен путём специальной внеаудиторной работой. Это позволит, с одной стороны, пополнить словарь иностранных слушателей фразеологическими оборотами, а также будет способствовать формированию орфографических навыков. У иностранных слушателей возрастает интерес не только к содержанию речи, но и её форме, то есть они начинают более глубоко ориентироваться в вопросах лексики, в частности в вопросе синонимии слов. Всё это способствует увеличению словарного запаса иностранных слушателей, повышению общелингвистических интересов и развитию культурологического аспекта изучения языка.

Для обогащения речи иностранных слушателей подготовительного отделения фразеологическими оборотами необходимо проводить специально организованную внеаудиторную работу, используя такие приёмы, как игра, наглядные пособия, картины, таблицы, кроссворды.

Организованная таким образом работа будет способствовать развитию словаря иностранного слушателя, языкового чутья, привития любви к русскому языку и развитию логического мышления.

Список литературы:

1. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностр. языки в школе - 1999. - № 1. - с.43-49.
2. Пугачева Л.С. Вопросы формирования фразеологической компетенции иностранных учащихся: Материалы Всероссийской научной конференции молодых исследователей, посвящённой Дню славянской письменности и культуры. Московский государственный областной социально-гуманитарный институт / Отв. ред.Л.Н. Костякова. - Коломна: МГОСГИ, 2010. - 164 с.
3. Сысоева С.В. Лексико-фразеологический анализ текста как средство речевого развития младших школьников. - Рязань, 1999. - 172 с.
4. Телия В.Н. "Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты" - М.: Языки русской культуры, 1996. - 288

ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА

БИОГРАФИЯ СИДНИ ШЕЛДОНА

*Асманова Диана Руслановна, Шовгенова Бэлла Аскарбиевна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Хабекирова Зарема Схатбиевна, канд. филол. наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Родился 11 февраля в 1917 году в Чикаго, в семье евреев. Мальчик долгое время носил фамилию родителей. Но затем, повзрослев, сменил ее на псевдоним.

Любовь к литературному творчеству проявилась у Сидни достаточно рано. При этом родители будущего писателя едва знали грамоту. Он продал первое стихотворение в 10 лет, выручив за него 5 долларов. В годы Великой депрессии, когда Сидни было всего 12 лет, он бросил школу, чтобы помочь родителям. А затем Сидни вернулся в школу, и окончил ее в Денвере.

После этого молодой человек отправился учиться в Северо-Западный университет США, где получил стипендию. Помимо занятий, Сидни находил время на создание коротких постановок для драматических трупп.

Сидни Шелдон умер в весьма преклонном возрасте 89 лет, за 2 года до этого выпустив свою автобиографию «Другая сторона меня».

Кино и ТВ

Когда телевидение стало новым популярным средством массовой информации, он решил попробовать свои силы в нем.

Сидни в 1937 году, в возрасте 20 лет, начал работать в Голливуде сценаристом. В 1936 году он прибыл Нью-Йорк и успел поработать на фабрике, а также продавцом обуви и диктором на радио.

Спустя некоторое время он писал не только киносценарии для таких крупных компаний как Paramount Pictures, MGM, но и создавал либретто к мюзиклам для постановок на Бродвее.

Одним из первых самостоятельных сценариев Сидни стал «Мистер окружной прокурор по делу Картера». Затем была лента «Она в армии» (1942 г.).

В 1953 году, в фильме «Жена мечты» Шелдон впервые выступил как сценарист и режиссер. Повторять такой опыт он уже не решился. В 1957 году на экраны выходит «История Бастера Китона», затем еще пара фильмов.

В 1963 году, понимая, что телевидение набирает обороты, Шелдон переключается на написание сценариев к сериалам. И на этом поприще получает огромную известность. С 1983 года Сидни участвует лишь в подготовке экранизаций по собственным книгам для телевидения.

Писательская карьера

Сценарии Сидни Шелдон предпочитал писать в комедийном жанре, однако в литературе выбрал детектив. Излюбленной темой автора стали заговоры с участием спецслужб.

Он не был склонен к мистике: единственным проявлением присутствия высших сил стал случай, когда писатель, измученный неудачами, воззвал к Богу, стоя на берегу озера.

Шелдон подчеркнуто уважительно относился к женщинам. В его романах не было глупых соблазнительных красавиц и прочих обидно стереотипных персонажей.

Свой первый роман Сидни Шелдон создал только в 1970 году, будучи состоявшимся сценаристом.

Следующая книга «Оборотная сторона полуночи» вышла 3 года спустя. Этот детективный триллер стал одним из самых успешных в карьере писателя. Он занимал место в списке бестселлеров Нью-Йорк Таймс целый год. Спустя 4 года на киноэкраны вышла экранизация. В числе авторов сценария к ней был Сидни Шелдон.

Из почти 20 романов Шелдона на русский язык было переведено всего 4. Наиболее плодотворными для писателя были 70-90 годы XX века. Тогда были созданы такие хиты как «Незнакомец в зеркале» (1976), «Гнев Ангелов» (1980), «Если наступит завтра» (1985).

Свой последний роман «Ты боишься темноты?» Шелдон написал в 2004 году. А за 6 лет до этого в печать вышла книга «Расколотые сны» о девушке со множественным расстройством личности.

Стоит отметить, что большинство книг Шелдона было экранизировано. Проза писателя в большинстве своем полна достаточно драматичных подробностей, в ней есть множество сцен насилия, а герои часто ведут себя странно. Но такие приемы позволяли автору держать читателя в напряжении до конца.

Суммарный тираж книг Шелдона превышает 700 000 000 экземпляров. Его романы читают в 180 странах, на 51 языке. Имя Сидни Шелдона давно стало олицетворением коммерческого успеха в литературе.

В работе автор придерживался строгих правил. Он диктовал черновик секретарю, а затем безжалостно правил рукопись, оставляя от 2000 страниц не более четверти. В своих книгах Шелдон всегда писал о том, что пробовал или видел сам.

5 секретов литературного мастерства

Секрет первый. Картинка, картинка и еще раз картинка. Сидни Шелдон не зря поднаторел на сценариях, где нужно делать упор на визуал.

Секрет второй. Правдивость. Автор дотошно изучал малейшие детали и нюансы всех вещей, о которых писал.

Секрет третий. Персонажи важнее сюжета. Шелдон утверждал, что в большинстве случаев придумывал изначально не сюжет, а интересного героя. Сюжет появлялся уже под готового главного героя, который сначала существовал в отдельных сценках и зарисовках, а потом вдруг обнаруживал себя среди кровавой лужи где-нибудь в центре Чикаго.

Секрет четвертый. Распорядок и методичность. Начав писать роман, Шелдон надиктовывал секретарше около пятидесяти страниц текста каждый день.

Секрет пятый. Старая добрая редактура. Если автор каждый день писал аж по пять десятков страниц, то в его наследии должно бы быть не 19 книг, а 119. Не тут-то было! После фазы активного написания романа, как только полный текст был готов за пару недель, Шелдон брался за его редактуру и доработку. Каждый текст он полностью переписывал по 12–15 раз. От некоторых детективов и вовсе не оставалось ни одной первоначальной строчки. Полторы-две недели на написание романа — и полтора-два года на его оттачивание.

Избранные труды

- Сорвать маску

Первый роман бывшего сценариста вышел в 1970 году и получил название «Сорвать маску» (в оригинале «The Naked Face» - «Обнаженное лицо»).

- Оборотная сторона полуночи

Это самый коммерчески успешный роман Шелдона. Он вышел в 1973 году и закрепил успех дебютной книги автора.

- Незнакомец в зеркале

В 1976 году читающая публика с энтузиазмом встретила третий роман писателя - «Незнакомец в зеркале». Это была повесть о мире актеров, где в центре внимания популярный комик Тоби, сделавший карьеру на умении смешить людей.

- Гнев ангелов

У этого романа, изданного в 1980 году, есть два распространенных русских названия, данных разными переводчиками. Это «Ярость ангелов» и «Гнев ангелов». Успех бумажного издания позволил в 1983 году снять фильм «Гнев ангелов». Сидни Шелдон являлся автором сценария для адаптации своего произведения на большом экране.

- Расколотые сны

Шизофрения – это тема, которую затрагивает роман «Расколотые сны». Сидни Шелдон издал книгу в 1998 году на волне собственного успеха после предыдущих произведений. Интересно, что оригинальное название книги, «Tell me your dreams», на самом деле переводится как «Расскажи мне свои сны».

Награды

В 1947 году театральным сценарий «The Bachelor and the Bobby-Soxer» получил «Академическую Премию» (Academy Award) и «Оскар» за самый оригинальный сценарий. В 1959 году сценарий мюзикла «Рыжая» («Redhead») получил премию Тони. В 1971 году роман «Сорвать маску» («The Naked Face») получил премию Эдгара По «The Mystery Writers of America Edgar Award» в категории «Лучший первый роман».

Заключение

Действие романов Сидни Шелдона может разворачиваться в самых неожиданных местах. Книги Сидни Шелдона читаются на одном дыхании. Они не перегружены излишними деталями, в них присутствует дух авантюризма и романтика приключений, а развязка бывает столь неожиданна и непредсказуема, что читатель вовсе не предполагает такого поворота в развитии событий. Всё в романах Сидни Шелдона органично, четко выверено и предельно динамично, за что и обожает его творчество огромное количество людей во всем мире, а свита почитателей его таланта растет с каждым годом.

Список литературы:

1. Шелдон, Сидни — Википедия (wikipedia.org)
2. Сидни Шелдон – биография, фото, личная жизнь, книги, причина смерти - 24СМИ (24smi.org)
3. Сидни Шелдон - биография и творчество писателя (biographe.ru)
4. Сидни Шелдон все книги по порядку список (topspiski.com)

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Дочлеж Фарида Руслановна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент
Хабекирова Зарема Схатбиевна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Выбор темы обусловлен теоретическим и практическим значением изучения аффиксальных способов выражения категории отрицания в интересующих нас разносистемных языках - русском и английском.

Категория отрицания в современном языкознании является объектом исследования многих исследователей, поскольку отрицание является не только лингвистической, но и логико-

философской категорией. Категория отрицания представляет собой лингвистическую универсалию и может быть выражена на различных уровнях языка.

Цель доклада - анализ морфологических средств выражения отрицания в каждом из исследуемых языков, установление общих и различных черт, то есть уникалий и универсалий. Поставленная в работе цель предполагает решение следующих задач:

- 1) исследование морфологических способов выражения отрицания в указанных языках;
- 2) сравнительный анализ способов выражения отрицания на уровне морфологии в сопоставляемых языках;
- 3) анализ способности различных частей речи к выражению отрицания аффиксальным способом;
- 4) выявление универсальных и уникальных морфологических способов выражения отрицания в разносистемных языках. Решение этой задачи состоит в выявлении общего и специфического в морфологических средствах выражения отрицания в разносистемных языках-русском (язык флективного строя, группа индоевропейских языков) и английском (язык с ярко выраженным аналитическим строем).

Методы исследования. Выбор используемых методов лингвистического анализа обусловлен спецификой исследуемого материала и поставленными задачами. В докладе использованы методы: системного анализа, наблюдение, описание, сравнение, обобщение, трансформационный метод.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Русский язык располагает несколькими вариантами реализации синтаксического отрицания.

Двойное отрицание характеризуется наличием двух материализованных отрицаний при одном члене предложения.

Отрицание отрицания создается постановкой частицы **не** перед отрицательным местоименным словом, или наречием, перед отрицательным предикативом **нельзя, невозможно** или перед словоформой, уже имеющей при себе отрицательную частицу **не**. Отрицание отрицания тесно связано с контекстом и используется обычно для выражения возражения и противопоставления.

Общее модальное отрицание может быть выражено а) формально-грамматически и б) лексико-синтаксическими средствами.

Отрицание также может выражаться инверсией, тем не менее, это не исключает интонацию, так как инверсия вне интонации может предопределить логическое ударение и только интонационно реализовать отрицание. Как отмечает Е.М. Кубарев, в устной речи ярким средством выражения отрицания является интонация, вносящая выразительные оттенки иронии, сомнения, невозможности, запрета и т.п. Предложения, где отрицание выражается только интонацией, автор называет интонационно-отрицательными. Они не имеют отрицательных частиц **не** и **ни**, но обладают ярким, экспрессивным отрицательным значением, которое выражается особой интонацией, вернее, группой близких друг другу интонаций.

Отрицательные предложения в русском языке делятся на общеотрицательные и частноотрицательные. Структурными признаками общеотрицательных предложений в русском языке является наличие частицы **не** в составе сказуемого, слова **нет** в роли сказуемого безличных предложений, частицы **ни** в предложениях типа «На небе **ни** облачка», отрицательных местоимений и наречий в односоставных предложениях. В частноотрицательных предложениях отрицание связано со всеми остальными членами предложения.

Не всегда наличие отрицательной частицы является признаком отрицательного предложения. В этой связи имеет место упоминание о подразумеваемом отрицании, не имеющем материально выраженные компоненты отрицания.

Выводы:

Категория отрицания в русском языке может быть выражена:

- частицей **не**, способной находиться перед любой словоформой: не дом, не раз, не беспокоя и т.д.;

- префиксом **не-**, который присоединяется почти ко всем словоформам: **несчастье, ненадежный, нелегко, неопрятно** и т.д.;
- префиксами **без/бес, дез, дис** и т.д., которые могут присоединяться к именным и глагольным основам: **бездействие - бездействовать, дезорганизация - дезорганизовать**;
- частицей **ни** (в предложениях типа: «**Ни** огонька», «**Ни** копейки», «**Ни** одного вопроса» и т.п.);
- отрицательными местоимениями и наречиями с префиксом **не-**;
- местоимениями и местоименными словами с префиксом **ни-**: **никто, ничто, никакой** и т.д.;
- предикативами **нет, нельзя, невозможно, немыслимо**;
- словом **нет** в качестве эквивалента отрицательного предложения или его главного члена, употребляющийся в ответных репликах или при противопоставлении.

Они могут:

- 1) сами выражать отрицание,
- 2) с помощью отрицания выражать утверждение;
- 3) употребляться для усиления вместе с известными уже модальными словами или модальными частицами, модальными словосочетаниями (**видимо не..., конечно, нет, безусловно, невозможно** и т.д.). В этих случаях традиционные модальные средства выступают как усилители модальности отрицания.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

По характеру выраженного в предложении отношения к действительности их делят на утвердительные и отрицательные. Обычно отрицание выражается с помощью отрицательных частиц или отрицательных местоимений. Возможна передача отрицания интонационными средствами, однако, между способами построения отрицания в разных языках есть безусловные различия: так, в русском языке отрицание может быть передано соединением нескольких способов, например, отрицательной частицей и отрицательным местоимением, что невозможно в английском языке. Сравним английское предложение «**Nobody** ever knows anything» и его русский перевод: «**Никто никогда ничего не** знает». В английском языке отрицание выражено один раз - при помощи отрицательного местоимения **nobody**, а в русском - четыре раза.

Если структурными признаками общеотрицательных предложений в русском языке является наличие частицы **не** в составе сказуемого, слова **нет** в роли сказуемого безличных предложений, частицы **ни** в предложениях типа «На небе **ни** облачка», отрицательных местоимений и наречий в односоставных предложениях типа: «**Нечем** молодость вспомнить»; «**Не с кем** поговорить»; «**Некуда** пойти» и т.д., то в английском языке общеотрицательные предложения содержат в себе глагол в отрицательной форме.

Отрицание нередко сопровождается утверждением как потенциальным, так и выраженным. Предложения, включающие грамматически оформленные отрицание и утверждение, называются отрицательно-утвердительными. Такие предложения могут быть как простыми, так и сложными. В инфинитивных, герундиальных и причастных конструкциях отрицание может быть выражено: а) при ведущем компоненте - непредикативной форме; б) при каком-либо подчиненном компоненте:

В инфинитивных, герундиальных и причастных конструкциях, как в целом предложении, в английском языке, в отличие от русского, может быть только одно отрицание:

Not having any friends \ **Having no** friends - «**Не** имея **никаких** друзей».

Однако вполне возможно наличие двух отрицаний: в основном составе предложения и в конструкции с непредикативной формой:

Would it **not** be better **not** to tell your father? - **Не** лучше было бы **не** говорить твоему отцу?

Наиболее часто употребляемой отрицательной частицей является частица **not**. Употребление этой частицы зависит от того, выступает ли она при предикативной форме глагола (в таком случае ставится после вспомогательного или служебного глагола) или при других словах и формах слов (тогда ставится перед словом, к которому она относится)

В.Н. Бондаренко в своей монографии «Отрицание как логико-грамматическая категория» выделяет следующие шесть способов выражения отрицания: отрицательные аффиксы; отрицательные частицы; отрицательные местоимения и наречия; отрицательные союзы; отрицательные предлоги - в некоторых языках послелого; а также имплицитный способ выражения отрицания. Важно:

- при наличии отрицательных аффиксов префиксы превалируют над суффиксами;
- сочетаемость отрицательных аффиксов с основами различных частей речи варьируется как от языка к языку, так и в рамках одного и того же языка;
- при именах прилагательных и (реже) существительных чаще всего употребляются префиксы **un-** (омоним глагольному un-), **non-**, **in-** (**im-**, **il-**, **ir-**, **dis-**, **mis-**). Наиболее близкими по значению являются префиксы **un-**, **non-**, **in-**, о чем свидетельствует существование слов-дублетов.
- суффикс **-less**, обозначающий отсутствие чего-либо, присоединяется главным образом к основам прилагательных и существительных, причем этому суффиксу близок по значению префикс **un-**, выражающий отсутствие чего-либо, что подтверждается наличием слов-синонимов.
- глагольные основы как правило с отрицательными аффиксами не сочетаются, ибо глагольное отрицание передается в этом языке аналитической формой глагола, образуемой при помощи определенного вспомогательного глагола и отрицательной частицы **not**.

Вывод: отрицание является одной из фундаментальных проблем языкознания, поскольку оно относится к числу функционально-семантических явлений, имеющих универсальный характер. Это свидетельствует о том, что отрицание по-прежнему представляет особый интерес для лингвистов и дает пищу для новых размышлений.

Список литературы:

1. Афанасьев П.А. Обучение диалогической речи при выражении подтверждения и отрицания в современном английском языке. - Ростов н/ Д, 1979 г.
2. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1975. - 156 с.
3. Бахарев А. И. Отрицание в логике и грамматике. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1980г. - 77с.
4. Берман И.М. Грамматика английского языка: Курс для самообразования. - М.: Высшая школа, 1994. - 288 с.
5. Библиографический указатель: «Вопросы терминологии по фразеологии, общему и прикладному языкознанию». - Самарканд, 1986. - 156 с.
6. Богуславская В.В. Негативные конструкции в роли заголовков (на материале газетном - публицистического стиля современного русского языка): Дисс. канд филол. наук. - Ростов-на-Дону, 1993.-181с.
7. Бондаренко В. Н. Отрицание как логико-грамматическая категория. - М., 1983.-213 с.
8. Бондарчук Н.С. К семантике отрицания // Проблемы лингвистической семантики. - Алма-Ата, 1986. - С. 11-15.
9. Брусенская Л.Н. Нормы русской морфологии // Филологический вестник Ростовского государственного университета. - Ростов- на-Дону, 2001. -С.31-34.
10. Васильева С.А. К вопросу о природе отрицания. // Ленинградский технологический институт пищевой промышленности. Сб. работ. Л., 1958

ENGLISH LANGUAGE FOR EFFECTIVE COMMUNICATION OF PROGRAMMERS

*Косинов И.С.,
АГУ, г.Майкоп
Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л.Р.,
АГУ, г.Майкоп*

Relevance of this study is the rapid growth of the programming profession and the growing demand for qualified programmers around the world. As the programming industry evolves, the role of technical English is becoming increasingly important. Technical English serves as a specialized language that facilitates effective communication, documentation, and collaboration among programmers. Understanding the importance of Technical English in the programming profession is essential for aspiring programmers and industry professionals alike to enhance their skills and meet the demands of the job market.

The main goal of this project is to highlight the role of technical English in the programming profession and its impact on communication, documentation, and collaboration.

For this problem we used the following methods: analysis, synthesis, historical.

All this allows us to conclude that:

1. Technical English is a vital component of the programming profession, playing a crucial role in effective communication, documentation, and collaboration among programmers.

2. Mastery of technical English allows programmers to express their ideas clearly, ensuring team members understand the requirements and goals of the project, and facilitating accurate discussion of problem solving.

3. Clear and concise documentation, written in technical English, is essential for maintaining and updating the code, allowing other programmers to understand the functionality and purpose of the code.

4. Technical English promotes effective collaboration in diverse programming teams, overcoming language and cultural barriers and facilitating effective communication across borders and time zones.

5. Technical English not only includes technical terminology and written agreements, but also promotes professional communication skills, critical thinking, problem solving, and creativity in programmers.

6. Employers increasingly value technical English language skills when hiring programmers because effective communication, effective collaboration and clear documentation are critical in multinational companies and dynamic work environments.

7. Understanding the importance of technical English and continuous improvement of language proficiency can significantly improve programmers' career prospects and their ability to meet the demands of the evolving job market.

These conclusions underscore the integral role of technical English in the programming profession and highlight the benefits of mastering technical English skills for the professional growth and success of programmers.

Literature:

1. Мигунов Александр Андреевич “Технический английский язык в сфере информационных технологий” [Электронный ресурс] // Юный ученый №3 (66) Март 2023.

URL:<https://moluch.ru/young/archive/66/3416/>. (Дата обращения: 14.04.2023)

2. Unesco Science Report [Электронный ресурс]// - 2016.

URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf>. (Дата обращения: 14.04.2023).

КОНТЕНТ «ДУША» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Невмира А. Е.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л. Р.,

АГУ, г. Майкоп

В настоящее время особо актуальными являются вопросы, изучающие культуры различных этнических групп. Это помогает установить понимание мировоззрения иноязычных участников межкультурного диалога.

Целью настоящей публикации является установление проблем межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Для реализации поставленной цели необходимо выполнить ряд задач:

- определить роль языка в жизни человека;
- выявить языковой и культурный барьер;
- изучить и сравнить употребление контента «душа» в русской и английской культурах.

Для исследования был использован метод сопоставления двух культур, что позволяет наглядно проследить разницу в конкретных областях на практике. Данная методика является простой и эффективной для изучения сложных проблем.

При освоении иностранного языка появляются трудности, связанные с лексической сочетаемостью слов в речи. Для распознавания значения слова в тексте, необходимо знать не только перевод слова, но и его функциональное значение в котором оно употребляется в данной культуре. Именно поэтому изучение иностранных языков в России должно быть основано на сопоставлении с родным языком и культурой.

Освещение проблемы взаимодействия культур и языков нашло отражение в работах В. В. Воробьева, А. В. Кирьяковой, С. Г. Тер-Минасовой, Э. В. Тишкевич и др.

Проанализировав идиомы в русской и английской культурах, мы пришли к выводу, что в русском языке чаще употребляется контент «душа», а в английском языке вместо этого контента употребляется слово «heart» (сердце). Это говорит о том, что русский народ добродушнее и милосерднее, чем англичане. Поэтому можно сказать, что семантическое значение этих слов примерно одинаковое, но русское слово наиболее употребительно.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что идиомы не переводятся дословно на другой язык, они передают только суть высказывания. Знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка.

Полученные результаты позволяют утверждать, что только зная культуру изучаемого языка, можно правильно понять участников межкультурного диалога и избежать конфликта культур.

Список литературы:

1. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эпоху. – М.: Логос, 2005.
2. Кирьякова А.В. Ценность как социальная доминанта ориентации // Учебные записки Оренбургского государственного университета. Оренбург, 2002. Вып. 1. С. 96-100.
3. Попов М. Е. Конфликты идентичностей в посттрадиционной России: общероссийский и региональный аспекты. - М. Ставрополь, 2011.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М: Слово, 2000. 146с.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ: Астрель, 2011.

UNIVERSAL LANGUAGE IN INTERNATIONAL PROJECTS

*Нагоев С. Р.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Читао Л. Р., к.пед.н., доцент,
АГУ, г. Майкоп*

In the XXI century, the issue of international cooperation of specialists from different countries is more relevant than ever. For productive and effective work, people need to communicate, maintain documentation, write programs and much more in a common language that will be understandable and convenient for everyone. Historically, English has become the language of international communication, from which the so-called "technical English" naturally flowed out. We can say that there are a large number of different applications and devices that can translate the necessary text. However, even at the moment, the availability of modern means of communication is not able to fully replace the knowledge of the language by a person, since the translation may be inaccurate.

One of the goals was to describe what technical English is and how it is used in various fields, as well as tell about the history of its development and the current state of affairs. In this connection it should be noted that proficiency in technical English depends on the specific scope of the language, and that at the moment most scientific articles are written in English.

For the research we used the method of comparative historical analysis.

We can say that technical English language is used in professional activities and various fields, such as programming, mechanical engineering, manufacturing, construction, military, trade and marketing. Technical English differs from everyday English in its accuracy and unambiguity of wording, as well as a large number of professional terminology. We must also note that technical English has penetrated so deeply into various spheres of life that it is difficult to list all the areas where it is used. The historical aspect of the problem is also emphasized: the German was once considered the language of science, but anti-German sentiments during the First World War led to a boycott of publications in German. During the Cold War, English and Russian were the languages of science for the Western and Eastern blocs, respectively. After the collapse of the Soviet Union, a significant number of specialists emigrated and began working in English, as a result of which more than 90% of scientific articles are now written in English. Thus, we note that when discussing technical English proficiency, it is important to clarify in which specific area it will be applied. All this allows us to conclude the importance of technical English in modern life, especially when using technical equipment and reading instructions and interfaces.

Literature:

1. Столярчук Александр. Как английский стал языком науки вместо немецкого [Электронный ресурс] // Информационное агентство «Научная Россия» 2014. URL: <https://scientificrussia.ru/articles/pochemu-anglijskij-stal-jazykom-nauki>. (Дата обращения: 14.04.2023).

2. Unesco Science Report [Электронный ресурс] // — 2016. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf>. (Дата обращения: 14.04.2023).

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА НАЗВАНИЯ УЛИЦ В РОССИИ И США

Однолетко А. А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л. Р.,

АГУ, г. Майкоп

Тема выбранного нами исследования чрезвычайно актуальна. Так как городская среда в настоящее время сталкивается с вызовами глобализации и стандартизации. Изучение культурологической семантики улиц помогает сохранить и раскрыть уникальность и многообразие культурного наследия различных городов.

Развитие городов требует внимания к аспектам устойчивости и включения. Культурологическая семантика улиц позволяет исследовать, какие культурные и социальные факторы формируют городское пространство и каким образом оно может быть адаптировано к нуждам и предпочтениям разных групп людей.

Улицы являются местами взаимодействия и социальной интеграции. Изучение культурологической семантики улиц помогает понять, какие символические значения и смыслы сопутствуют городским пространствам и как они влияют на формирование личностей и сообществ. Культурологическая семантика улиц имеет практическое применение в дизайне городской среды и планировании. Понимание культурных особенностей и значимости уличных пространств помогает создавать гармоничные и удобные города, способствующие лучшей жизни и благополучию жителей.

Глобальные вызовы, такие как миграция, экологическая устойчивость и социокультурные конфликты, требуют новых подходов к городскому планированию и развитию. Культурологическая

семантика улиц предоставляет концептуальные и методологические инструменты для изучения и анализа этих вызовов и поиска соответствующих решений.

В целом, проект по культурологической семантике улиц актуален в контексте сохранения культурного разнообразия, создания городов, способствующих включению и благополучию, а также разработки устойчивых и инновационных подходов к городскому планированию.

Цель исследования заключается в сравнении культурологических семантик названий улиц в России и США и в раскрытии связей между названиями улиц и историческими событиями, культурным наследием, религиозными или этническими традициями.

Решение данной проблемы способствует выполнению следующих задач:

- собрать обширный корпус данных о названиях улиц в различных регионах России и США;
- проанализировать и систематизировать полученные данные, выявив основные тенденции и паттерны в названиях улиц;
- провести сопоставительное исследование между названиями улиц в России и США, выявив сходства и различия;
- проанализировать и объяснить исторические и социокультурные факторы, формировавшие культурологическую семантику названий улиц в обеих странах;
- интерпретировать значения и символику, заключенные в названиях улиц, исследовать их связь с культурными и политическими процессами в обществе;
- выявить изменения в названиях улиц и объяснить их причины, связанные с политическими, социальными или идеологическими сдвигами.

Для исследования культурологической семантики названий улиц в России и США мы использовали метод корпусного анализа, который позволил нам собрать и проанализировать большой объем данных геопространственных систем и других ресурсов для извлечения информации о названиях улиц.

Качественные интервью и опросы жителей, городских планировщиков способствовали получению экспертных мнений, взглядов и интерпретаций о культурологической семантике названий улиц.

Метод сопоставительно-исторического анализа для понимания формирования и эволюции названий улиц в России и США, включая изменения в социальных, политических и культурных контекстах.

Использование социологических методов, таких как наблюдение, фокус-группы, опросы и анкетирование, позволили нам изучить отношение различных групп населения к восприятию и пониманию названий улиц.

На основании исследования культурологической семантики названий улиц в России и США можно сделать следующие выводы:

Названия улиц в обеих странах отражают исторические события, культурные традиции и политические процессы. В России это может быть связано с коммунистическим наследием, имперской и советской историей, а в США - с колониальным прошлым, борьбой за независимость и бурным развитием в период индустриализации.

Названия улиц являются важным средством выражения культурных символов и идентичности. Они могут отражать национальную, этническую, религиозную или социокультурную принадлежность и служить для укрепления связи между сообществами.

В названиях улиц присутствует широкий спектр тематик, включая исторические личности, географические объекты, природные явления, литературные и художественные произведения, научные открытия и т.д. Это отражает разнообразие интересов и ценностей общества.

Названия улиц подвержены изменениям со временем в ответ на социокультурные и политические трансформации. Это может включать переименования, удаление или добавление новых названий, что свидетельствует о постоянной эволюции культурной семантики улиц.

Список литературы:

1. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В.И. Даль. –М: Эксмо-Пресс, 2001. – 797 с.

2. Миронов Владимир Топонимика Москвы: 10 улиц с необычным названием 2018 URL: [Электронный ресурс] <https://realty.rbc.ru/news/577d23f69a7947a78ce91a8d> (Дата обращения: 16.04.2023).

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов. – М.: «Русский язык», 1987. – 750 с.

4. Пушкарева Ю.Г. Принципы классификации названий внутригородских объектов // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Языковедение и литературоведение. 2010. С. 37-43

5. Суперанская, А.В. Что такое топонимика? / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1985. – 176 с.

6. Суперанская, А.В. Наименования и переименования в городах. Сб. Вопросы географии / А.В. Суперанская – М., 1986. №70, - 86 с.

НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК

Орлова Олеся Игоревна

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Шхумишхова Асият Руслановна, к.ф.н.,

доцент кафедры иностранных языков

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Мы живём в век огромных скоростей и технологий, сегодня в современном обществе иностранные языки играют важную роль. Взаимодействие людей разных стран и языков становится всё ближе. Причин для этого очень много. Страны, общество и люди получили возможность быстро связываться друг с другом вследствие развития коммуникаций и техники. В связи с этим возрастает значимость изучения иностранных языков, которая позволяет людям взаимодействовать даже через границы.

Германия – страна, открытая для сотрудничества, является одной из ведущих в области технологий и инженерных наук, поэтому изучение немецкого языка является актуальным и важным. Немецкие компании, такие как Siemens, Bosch, Volkswagen, Mercedes-Benz, BMW и другие, имеют мировую известность и признаны в качестве лидеров в своих отраслях. Экспорт товаров общей стоимостью 940 миллиардов долларов США, опережает даже сами Соединенные Штаты. Немецкая продукция конкурентоспособна и пользуется спросом, положительное сальдо торгового баланса стран достигло 162 миллиарда евро в 2015 г. и продолжает расти с каждым годом. Кроме того, немецкий язык предоставляет возможность получить доступ к новейшим технологиям и научным исследованиям, а это, в свою очередь, важно для профессионального роста, например, может помочь в установлении деловых контактов с немецкими компаниями и специалистами, что может быть полезно для развития карьеры и расширения бизнеса, а также помочь в достижении профессиональных и личных целей.

Цели и задачи включают:

- овладение основами немецкого языка, включая грамматику, лексику и произношение;
- развитие навыков чтения и понимания научных текстов на немецком языке;
- усовершенствование устной и письменной коммуникации на немецком языке, включая деловую переписку и презентации;
- изучение специфической терминологии в области технических наук на немецком языке;
- практика использования немецкого языка в профессиональной деятельности, включая общение с коллегами и деловыми партнерами из Германии.

Результатом работы должно стать уверенное владение немецким языком, позволяющее успешно работать с немецкими компаниями и специалистами, а также получать доступ к новейшим технологиям и научным исследованиям в области технических наук.

В работе по изучению новых языков существуют различные методы и подходы. Некоторые из них:

- Изучение технической литературы на немецком языке, включая учебники, научные статьи, технические отчеты и документацию;

одним из наиболее популярных учебников является «Deutsch für Ingenieure» (немецкий язык для инженеров) автора Ханса-Йоахима Арнольда. Этот учебник охватывает основные аспекты языка, необходимые для работы в технической сфере, и содержит много примеров из реальной жизни.

- Просмотр видео- и аудиоматериалов на немецком языке, связанных с технической тематикой;

также для работы с немецким языком в технической сфере полезно использовать научные статьи и отчеты. Одним из ресурсов, где можно найти такие материалы, является портал "Technikwissenschaften" (Науки о технике), который содержит множество научных статей и отчетов на немецком языке из различных областей техники и науки.

- Участие в онлайн-курсах и вебинарах на немецком языке, посвященных техническим вопросам;

полезным ресурсом является портал "Технический немецкий язык" (Technisches Deutsch), на котором можно найти множество материалов по различным техническим темам на немецком языке. Этот ресурс также предоставляет возможность общаться с другими студентами и специалистами в области техники на немецком языке.

- Общение с носителями языка, а также практика написания деловых писем и презентаций на немецком языке;

для изучения технической терминологии можно использовать специальные словари и глоссарии. Один из таких словарей - "Langenscheidt Fachwörterbuch Technik und angewandte Wissenschaften" (Специальный словарь Langenscheidt по технике и прикладным наукам), который содержит более 155 000 терминов из различных областей техники и науки.

Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого человека и адаптировать методы работы под его потребности и уровень владения языком.

Список литературы:

1. «Deutsch für Ingenieure» автор Hans-Dieter Gelfert
2. «Deutsch für Ingenieure» автор Klaus Puth
3. «Fachwortschatz Maschinenbau und Industrietechnik» автор Ulrich Stelzner
4. «Deutsch für IT-Berufe» автор Birgit Braun
5. «Deutsch für Naturwissenschaftler» автор Ingrid Schupetta
6. «Langenscheidt Fachwörterbuch Technik und angewandte Wissenschaften» автор Horst Gerner

МЕТАФОРИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Подлегаев М. Р.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л. Р.,

АГУ, г. Майкоп

Тема "Метафорика цветообозначения в русской и английской культурах" является актуальной и интересной, поскольку цвета играют важную роль в нашей жизни и культуре. Они используются для выражения эмоций, описания мира, а также в культурных традициях и обрядах.

Сравнение метафорического использования цветов в русской и английской культурах может помочь нам лучше понять различия и сходства в наших мировоззрениях, традициях и обычаях. Например, в русской культуре цвета могут иметь более глубокое символическое значение, чем в английской культуре. Например, красный цвет может ассоциироваться с любовью, страстью

и революцией в русской культуре, в то время как в английской культуре он может ассоциироваться с опасностью, запрещением и остановкой.

Также стоит учитывать, что культурные различия в метафорическом использовании цветов могут влиять на переводы литературных произведений, рекламных слоганов и других текстов между русским и английским языками. Поэтому изучение этой темы может быть полезным для лингвистов, переводчиков и культурологов.

Цель данного исследования состоит в описании основных значений и символики цветов в разных культурах и обществах и показать, как они могут варьироваться в зависимости от социокультурного контекста.

Для осуществления этой задачи необходимо:

- объяснить, как символика цветов может различаться в разных культурах;
- привести примеры того, как разные цвета могут иметь различные значения в зависимости от контекста;
- показать важность понимания символики цветов при общении и взаимодействии в межкультурной среде;
- описать значения и символику нескольких цветов, таких как белый, черный, красный, зеленый и синий, в разных культурах и обществах.

Наше исследование направлено на расширение знаний читателя о том, как цвета используются в языке и культуре и как это может повлиять на взаимодействие в разных социокультурных контекстах.

Мы попытались проанализировать это при помощи сравнительно исторического метода.

В данном исследовании мы рассказали о важности роли, которую играют цвета в языке и культуре, а также о том, что символика цветов может отличаться в разных культурах и иметь различные значения в зависимости от социокультурного контекста. Были приведены примеры ассоциаций с разными цветами в разных культурах, таких как белый, черный, красный, зеленый и синий, и было доказано, что эти цвета могут иметь разную символику в различных обществах.

Вывод, который мы извлекли из научного исследования, заключается в том, что понимание символики цветов является важным при общении и взаимодействии в межкультурной среде, и что необходимо учитывать социокультурный контекст, в котором цвета используются.

Список литературы:

1. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учеб. для студ. линг. вузов и фак. / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. - М.: Изд. центр "Академия", 2006. – 272с.
2. Гладкова, Е. С. Лингвокультурный аспект цветообозначений // Молодой ученый. — 2016. — № 19 (123). — С. 553-556.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М: Слово, 2000. – 146с.
4. Трахтеров А.Л. Практический курс фонетики английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. языков / А.Л. Трахтерова. - М.: Высшая школа, 1976. – 312 с.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 231 с.

ОТНОШЕНИЕ К БОГАТСТВУ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

*Стебаев А. И.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Читаол. Р., к.пед.н., доцент,
АГУ, г. Майкоп*

Тема нашего исследования чрезвычайно актуальна, так как богатство и его значение являются одними из ключевых факторов в формировании культурных и социальных ценностей общества. Русская и английская культуры имеют сильные традиции, исторически связанные с богатством, которые отличаются друг от друга. Русская культура традиционно связывает богатство

с наследством и общественным статусом. Богатство в России часто воспринимается как символ престижа и власти, а также как возможность обеспечить свою семью и близких. Однако, современное российское общество все больше признает важность труда, и личной ответственности в достижении финансовой стабильности. В то же время, в английской культуре богатство традиционно связано с индивидуальными усилиями и заслугами, а также с возможностью для личного роста и развития. Богатство в Англии также воспринимается как свобода выбора и возможность покупать лучшие вещи в жизни. Однако, в последние годы в английском обществе наблюдается увеличение общественного осуждения жадности и несправедливого распределения богатства

Целью исследования является изучение отношения к богатству в русской и английской культурах.

Для решения этой задачи необходимо:

- рассмотреть отношение к богатству в разные исторические периоды английской и русской культуры;

- показать, как оно менялось со временем;

- объяснить, каким образом богатство воспринималось в разные эпохи, и как эти взгляды отражались на отношении к богатым людям.

Метод сравнительно - исторического анализа и синтеза помог решить нам эти проблемы.

В результате изучения проблемы был получен материал, анализ которого позволил заключить, что в разные эпохи отношение к богатству может меняться и быть противоречивым как в русской, так и в английской культурах. Богатство может быть признаком статуса и влияния, а также символом успеха и престижа. Способ, которым заработано богатство, имеет большое значение для общественного восприятия обладателя этого богатства. Современные общественные ценности ставят акцент на концепцию "благотворительного богатства", при которой богатые люди используют свое богатство для благотворительных целей и вкладывают в развитие общества и экологии.

Список литературы:

1. Грачева Е.А. Анализ концепта «богатство» на материале русскоязычных и англоязычных пословиц и поговорок [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2017. Том 4. № 3. С. 129–138. DOI: 10.17759/langt.2017040313
2. Кирьякова А.В. Ценность как социальная доминанта ориентации // Учебные записки Оренбургского государственного университета. Оренбург, 2002. Вып. 1. С. 96-100.
3. Попов М. Е. Конфликты идентичностей в посттрадиционной России: общероссийский и региональный аспекты. - М. Ставрополь, 2011.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М: Слово, 2000. 146с.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ: Астрель, 2011.

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Темзоков И. А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л. Р.,

АГУ, г. Майкоп

Актуальность темы исследования заключается в том, что в металлургическом секторе в настоящее время наблюдается активный рост международного сотрудничества, в результате чего повышается интерес к системам машинного перевода, позволяющим оптимизировать процесс перевода технических текстов. Существующие системы машинного перевода предоставляют переводы различного качества, в связи с чем оценка качества перевода технического текста металлургической направленности, выполненного с помощью систем машинного перевода, позволит выявить наиболее подходящий сервис для использования в данной отрасли.

Тема работы является относительно новой, поэтому в научной и справочной литературе можно найти лишь ограниченное количество материалов, имеющих непосредственное отношение к вопросу использования систем машинного перевода в металлургической отрасли.

Цель исследования заключается в определении эффективности различных систем машинного перевода при переводе технического текста с английского языка на русский.

Решение данной проблемы способствует выполнению особых задач:

- определить основные способы и алгоритмы работы систем машинного перевода; - выявить и классифицировать функциональные возможности наиболее популярных сервисов онлайн-перевода.

Для решения этих задач мы использовали метод сравнительного анализа данных о системах машинного перевода и их характеристиках.

Технология машинного перевода может быть основана на правилах (rule-based) или на статистике (statistical-based). Машинный перевод на основе правил (Rule-based Machine Translation) опирается на бесчисленные встроенные лингвистические правила и множество двуязычных словарей для каждой языковой пары. Программа анализирует исходный текст и превращает его в переходный текст, из которого впоследствии создается текст на целевом языке. Данный процесс невозможен без объемной словарной базы, содержащей наборы морфологической, синтаксической и семантической информации, а также объемные наборы правил. Специальное программное обеспечение использует эти сложные наборы правил, а затем трансформирует грамматическую структуру исходного языка в структуру целевого языка. Процесс перевода в данном случае основан на использовании огромного числа словарей и сложных лингвистических правил. Специальное программное обеспечение использует эти сложные наборы правил, а затем трансформирует грамматическую структуру исходного языка в структуру целевого языка. Процесс перевода в данном случае основан на использовании огромного числа словарей и сложных лингвистических правил. Качество перевода, предоставляемого системой машинного перевода, основанного на правилах, в большинстве случаев можно повысить двумя способами:

1. осуществить первоначальные вложения, которые значительно повысят качество при ограниченных затратах;

2. осуществлять постоянные вложения для постепенного повышения качества перевода.

Несмотря на то, что процесс обучения систем машинного перевода, основанных на правилах, неминуемо приводит к повышению качества перевода текста, данный процесс может быть довольно долгим и весьма дорогостоящим. Одними из наиболее известных разработчиков СМП, основанных на правилах, являются PROMT.One (Россия) и SYSTRAN Translate (Франция).

Статистический машинный перевод (Statistical Machine Translation) является одним из видов машинного перевода, принцип действия которого заключается в непрерывном сравнении имеющихся баз данных на требуемых языковых парах [Imamura 2004]. Языковые пары представляют собой тексты на исходном и целевом языках. Исходный язык – это язык, на котором текст написан изначально, а целевой язык – это язык, на который данный текст должен быть переведен. Например, возникает необходимость существующий текст на испанском языке (исходный язык) перевести на немецкий язык (целевой язык). Качество полученного перевода во многом будет зависеть от того, как много языковых пар поддерживает СМП, основанная на статистическом подходе, а также, насколько точно базы данных необходимых языковых пар согласуются друг с другом. Таким образом, 14 статистический машинный перевод обладает навыком «самообучения» [Сокирко 2002; Кулагина 1991; Нелюбин 1991]. Алгоритм данного типа используется такими популярными сервисами онлайн-перевода как Яндекс Переводчик (Россия), Google Translate (США), Bing Microsoft Translator (США) и др.

Технология статистического машинного перевода получает все большее распространение и, безусловно, является лидером среди технологий, доступных на сегодняшний день. Постоянное повышение производительности серверов и увеличение объемов облачных хранилищ дают возможность разработчикам и пользователям повысить эффективность работы технологии SMT, что движет вперед всю индустрию машинного перевода. Данные, необходимые для обучения систем SMT, становятся все более доступными благодаря развитию Интернета и увеличению

объема многоязычного контента, создаваемого как компаниями, так и обычными пользователями сети. Процесс создания согласованных двуязычных корпусов высокого качества по-прежнему является дорогостоящим и довольно трудоемким, однако за счет эффекта масштаба сформированный корпус становится ценным активом для любого пользователя или любой организации, внедряющей технологию SMT.

Достоинства и недостатки систем машинного перевода

Название системы	Достоинства	Недостатки
Система SMT	<ul style="list-style-type: none"> • возможность использования с любой языковой парой; • высокое качество перевода текста определенной тематики; • «гладкий» перевод, напоминающий работу человека-переводчика; • простота использования при наличии достаточного объема параллельных текстов. 	<ul style="list-style-type: none"> • непредсказуемость перевода; • ориентированность на конкретную предметную область; • необходимость наличия достаточного объема параллельных текстов.
Система RBMT	<ul style="list-style-type: none"> • синтаксическая, грамматическая и морфологическая точность; • стабильность и предсказуемость перевода; • возможность тонкой настройки на предметную область. 	<ul style="list-style-type: none"> • трудоемкость и длительность разработки; • необходимость актуализации баз данных; • избыток буквализма; • наличие «машинного акцента» в переводе.

В результате научного исследования мы пришли к выводу, что переводческая деятельность является трудозатратным и довольно сложным процессом. В настоящее время машинный перевод является одним из наиболее популярных направлений в переводческой сфере. Над его разработкой и развитием работают крупнейшие мировые компании. Деятельность по преобразованию текста с одного языка на другой уже сложно представить без систем машинного перевода, поскольку такие системы оказывают колоссальную помощь человеку-переводчику. Непрерывное развитие металлургического сектора приводит к увеличению объема документации на различных языках, а СМП предоставляют реальную возможность оптимизировать работу по переводу технических текстов в данной сфере.

Список литературы:

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие / И. С. Алексеева. – М.: Академия, 2004. – 347 с.
2. Альбукова О. В. Обзор существующих подходов к проблеме оценки качества перевода // Филологические науки. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 4. Ч. 2 – С. 65-69.
3. Андреева А.Д. Обзор систем машинного перевода / А. Д. Андреева, И. Л. Меньшиков, А. А. Мокрушин. // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 64–66.
4. Колосёнок Полина. Системы машинного перевода. / № 70 (июль – август 2019). URL: <http://lingva.ffl.msu.ru/2019/08/системы-машинного-перевода/> (Дата обращения: 15.04.2023).

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ, АНГЛИЙСКИХ И АДЫГСКИХ СКАЗОК

*Тов Д. Р.,
АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Симбулетова Рима Казбековна,
кандидат пед. наук, доцент,
АГУ, г. Майкоп.*

На протяжении веков создавались бесценные памятники искусства слова: былины, сказки, песни, частушки, пословицы и поговорки, загадки. Одна из самых древних и распространённых форм устного творчества у всех народов – народные сказки.

Сказка помогает точнее понять культурные, страноведческие явления и национальный характер народов, в том числе своего собственного. В современных условиях развития общества это является немаловажным и актуальным, так как указанный сопоставительный анализ явлений культуры нескольких стран играет важную роль в развитии языковой и лингвострановедческой компетенции.

Особый интерес к народной сказке проявился в начале 19 века, когда в литературе господствовало направление романтизма. Романтики увидели в сказке отражение народной философии, мечты народа о будущем, его веру в победу добра. Необычное богатство, образность, сочность языка народной сказки также привлекли внимание многих писателей.

Сказка у немецких романтиков стала одним из любимых жанров. Братья Гримм были среди тех, кто осознал эстетическую ценность фольклора. Им принадлежат труды по истории языка, немецкой грамматике, праву, мифологии и истории. Однако, великую известность им принесли «Детские и домашние сказки». Немецкие народные сказки также имеют свою национальную специфику, которая выражается в языке, в бытовых подробностях, в характере пейзажа, укладе жизни.

Для лучшей передачи идеи взаимоотношения людей описываются через нестандартные, абсурдные, с точки зрения обычного немца, конфликтные социально-бытовые сцены. Важно отметить, что животные в немецких произведениях олицетворяют иные черты, нежели эти же животные в русских сказках. Неслучайно большинство животных в немецких сказках олицетворяют ум и расчетливость. Например, заяц — надменный и гордый, еж — умный, изворотливый и азартный, кот — хитрый, изворотливый, находчивый, храбрый, умный, лживый, а гусь — умный и находчивый.

Типичные персонажи немецких сказок — ремесленники, крестьяне, солдаты. Тут необходимо обратить внимание на то, что немцы берут за основу жизненной позиции рациональность, трудолюбие, упорство.

Проанализировав некоторые особенности немецких национальных сказок, можно в целом сделать следующие выводы. Немецкие персонажи напоминают нам о педантизме, сдержанности и практичности немецкого народа. В немецкой сказке вознаграждение является закономерным результатом добросовестного труда, в то время как в русских народных сказках оно часто связано с чудом, удачей. Это характеризует менталитет, национальный характер немцев. Они всегда последовательны, точны и аккуратны. Читая немецкий фольклор, видим, что во многих сказках при помощи выдумки, остроумной шутки на всеобщий суд выставляются такие общечеловеческие пороки нации, как глупость, жадность, трусливость, лицемерие, плутовство.

Сказка, как один из жанров устного народного творчества, за столетия приобрела характерные черты. Английская сказка зародилась в кельтской мифологии, но также она преемственна и с европейским фольклорным творчеством, в частности с германской и скандинавской традицией: яркие и сильные образы, волшебные события, необыкновенные приключения и своеобразный юмор. Во время независимого существования английские сказки стали обладателями национального самосознания, выразителями английского «духа» и менталитета. Английская литературная сказка относительно уникальное явление с практически законсервированным сюжетом, образами и тематикой, и воплощающая их в первозданном виде.

Сказки англоязычных стран являются ярким и разнообразным в жанровом, сюжетном и художественно-стилистическом плане разделом устного народного творчества. Среди фольклорных произведений, выражающих народную прозу, особое место принадлежит сказке, которая является своеобразной историей и сокровищницей народной мудрости, а также универсальным средством передачи тех представлений об окружающем мире и самом человеке, которые складывались у людей в каждую историческую эпоху.

На художественную сказочную картину мира, выстраиваемую писателем в тексте

современной британской литературной сказки, на ее концептуальный смысл огромное влияние оказывают прецедентные тексты, которые являются тем культурным фоном, на котором, собственно, и создается сказочная картина мира.

Одна из главных особенностей стиля английских сказок -восприимчивость к рифме. Рифма и ритм входят в сказки и с традиционными формулами, и с песенными вставками. Полисиндетон в литературной сказке выступает, прежде всего, как средство связи однородных членов предложения внутри простого предложения и самостоятельных предложений в сложносочиненном предложении, а также как средство связи самостоятельных предложений в абзаце и абзацев внутри текста. Стилистически маркированные синтаксические единицы в тексте английской литературной сказки служат целям создания экспрессивности: создают логическое, эмоциональное усиление; повышают динамичность описания, не затрудняя при этом восприятие информации, выполняют функции характеристики. Сочетание различных средств синтаксиса и преобладание синтаксических средств, основанных на необычном функционировании элементов языка в тексте, служат целям ритмизации речи, имитации устной формы повествования, что позволяет авторам установить эмоциональный контакт с читателем, повысить экспрессивное звучание текста.

Фольклор адыгских народов отличается многообразием древних жанров и видов: это — сложная, складывавшаяся на протяжении многих столетий система постоянно взаимодействующих жанров. В адыгском фольклоре есть сказки животных, волшебные, авантурные, бытовые, анекдоты, небылицы. Сказочные темы, общие для сказок всех народов мира — добывание невесты, борьба с чудовищами, победа социально обездоленного героя над представителями правящих классов, состязания в хитрости и ловкости, мудрости и находчивости, темы верности и неверности, жадности и зависти и др.; в адыгской сказке нередко получают своеобразное художественное решение (наиболее ярко общность адыгской сказки с мировой проявляется в волшебном сказочном эпосе).

Темы, которые затрагиваются в адыгских сказках, имеют много общего со сказками соседних народов (балкарцев, осетин, ингушей и чеченцев и др.), а также со сказками других народов мира. Герой сказки может добывать невесты, биться с чудовищами, одолевать злого властителя, проявлять хитрость или мудрость. Часто в адыгских сказках высвечиваются негативные черты характера: жадность, неверность и т.д. В адыгских сказках преобладают героические мотивы и сюжеты, а наиболее часто встречающаяся разновидность — волшебные и авантурные сказки. Общеадыгские художественные традиции представляет и жанр сказок. Наиболее полное исследование в области изучения адыгской сказки было предпринято адыгским ученым Ш.Х. Хутом. Собираением и публикацией произведений адыгского фольклора занимались многие представители передовой русской интеллигенции. Особое место здесь принадлежит профессору Л.Г. Лопатинскому - исследователю языков и фольклора адыгских народов.

Богатая мифологическая и обрядовая поэзия, монументальный эпос о богатырях-нартах, историко-героические песни и сказания, народная лирика и драма, пословицы и поговорки отразили не только своеобразно исторической жизни своих создателей, но и специфику их художественного восприятия мира и образного мышления.

Сказки адыгских народов имеют много общего со сказками их ближайших соседей — балкарцев и карачаевцев, осетин, ингушей и чеченцев, народов Дагестана. Эта общность, обусловленная сходством исторической, социально-экономической и культурной жизни и взаимосвязями горцев на протяжении многих столетий, проявляются в популярности одних и тех же сюжетов, мотивов, образов, а сходстве поэтических средств.

Сравнение адыгской сказки со сказками других народов Кавказа позволяет говорить об общекавказском фонде, который у каждого народа при наличии общих важнейших черт получает специфическое национальное оформление. Широко известные международные сюжеты в адыгской сказке сохраняют многие главные мотивы и образы. Целый ряд их творчески переработан с введением различных деталей, отражающих своеобразие исторической жизни адыгов, специфику их национального характера, быта, нравов, их этических и эстетических представлений.

Отличительной чертой сказок адыгских народов является преобладание героических мотивов и сюжетов, вообще характерное для фольклора народов Кавказа, — оно обусловлено

специфическими условиями их исторической жизни.

Список литературы:

1. Стародубченко, А. Е. Немецкие народные сказки как отражение менталитета нации / А. Е. Стародубченко, К. Ю. Семёнова. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2023. — № 3 (66). — С. 33-36. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/66/3441/> (дата обращения: 11.05.2023).
2. Абжамалова, Н. Д. К вопросу об изучении англоязычной литературной сказки в современной филологии / Н. Д. Абжамалова, Э. А. Жданова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 26 (130). — С. 778-781. — URL: <https://moluch.ru/archive/130/36068/> (дата обращения: 11.05.2023).
3. Алиева А. И. Адыгские сказки // Сказки адыгских народов. — М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1978. — С. 5-22. URL: http://sayings.ru/world/adighes/fairy_tale/000.html (дата обращения: 11.05.2023).
4. Хут Ш. Х. Особенности бытования адыгских сказок и их исполнители // Сказки адыгских народов. — М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1978. — С. 379-386. URL: http://sayings.ru/world/adighes/fairy_tale/000.html (дата обращения: 11.05.2023).

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПАРЕМИИ С НУМЕРОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*Балашова Анастасия Павловна,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп;
Научный руководитель: Копоть Лилия Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Цель исследования: анализ паремий с нумерологическим компонентом в русской лингвокультуре. Актуальность исследования определяется тем, что паремии с нумерологическим компонентом – древнейший жанр, сублимирующий представления предков об окружающей действительности, традициях, обычаях, ценностях, репрезентируемые в этнической картине мира русского народа. Система чисел присутствует в сознании каждого человека, независимо от культуры, традиций его страны. О том, что числа прочно вошли в культуру русского народа, свидетельствуют сказки, басни, пословицы, поговорки как наиболее архаичные жанры [Кочетова 2017: 4].

Объектом исследования является сборник «Пословиц и поговорок русского народа» В. И. Даля.

Л. Б. Кацюба определяет паремию как образную устойчивую единицу, синтаксически оформленную как предложение или его часть, излагающую важную истину, наставление, правила или принципы поведения, нравственные законы, сформулированные на основе жизненного опыта [Кацюба 2013: 54].

О.А. Абрамова под паремиями понимает пословицы и поговорки русского языка, являющиеся наиболее специфичными, уникальными и национально-самобытными единицами языка, обеспечивающими полноценную коммуникацию реципиентов и являющимися культурно-историческим богатством каждого народа. «С их помощью можно получить тонкие сведения о носителе языка, а именно: характере народа, его темпераменте, этническом быте, духовной жизни и, конечно, истории» [Абрамова 2006: 7].

В работе были поставлены следующие задачи:

- 1) собрать фактический материал, в составе которого будет присутствовать числовой компонент;
- 2) проанализировать символику чисел в русской культуре;
- 3) определить наиболее частотные разряды числительных в пословицах и поговорках;
- 4) выявить наиболее частотные цифры в русской лингвокультуре.

В соответствии с поставленными задачами в работе использовались следующие методы исследования: метод наблюдения, позволивший обнаружить наиболее частотные разряды числительных в пословицах и поговорках и наиболее частотные цифры в русской лингвокультуре; метод системного исследования, заключающийся в анализе собранного материала; метод обобщения результатов.

В результате исследования выявлено следующее.

1. Самыми распространёнными в паремиях являются простые количественные числительные, например: *Одна голова на плечах, и та на ниточке* [Даль 1984: 56]. *В семь лет перебородали семьдесят семь бед* [Даль 1984: 106]. *Русский крепок на трёх сваях: авось, небось да как-нибудь* [Даль 1984: 257].

2. Самые частотные числа, содержащиеся в пословицах и поговорках, - 1, 3, 7, далее менее частотные - 2, 100. Например: *Двух смертей не бывает, а одной не миновать* [Даль 1984: 56].

3. Числа в составе паремий приобретают определенную символику, свойственную русской культуре. Цифра 1 – символ единства, духовной целостности. Например, *на одно солнце глядим, да не одно едим* [Даль 1984: 53]. Число «два» - средоточие противоречивости, двойничества. Примеры: *Ему дай волю, а он две возьмет* [Даль 1984: 166]. *На то два уха, чтоб больше слышать* [Даль 1984: 249]. Цифра три - воплощение духовного начала, полноты и завершенности. *По третьему разу всегда вырубилшь огня* [Даль 1984: 38]. *Три друга: отец, да мать, да верная жена* [Даль 1984: 289]. Число «семь» - символ цикличности. *Мужик за спасибо семь лет работал* [Даль 1984: 101]. *Семь в тебе душ, да ни в одной пути нет* [Даль 1984: 241].

Таким образом, паремии с нумерологическим компонентом транслируют не только характерные для нации образы и символы культуры, но и способ мышления и мировосприятия [Гаврилова 2015: 22].

Список литературы

1. Гаврилова, Е.Г. Отражение национального мироощущения в русских пословицах и поговорках с компонентами-числительными два и двое / Е.Г. Гаврилова // Филология и журналистика. Серия №1. – 2015. – С. 20-22.
2. Даль, В.И. Пословицы русского народа В.И. Даль. – М: Худож.лит., 1984. – 383с.
3. Кацюба, Л.Б. Детерминация паремии как единицы языка и коммуникации / Л.Б. Кацюба // Вестник Челябинского государственного университета. Серия №1. – 2013. – С. 53-57.
4. Абрамова, О.А. Нравственно-эстетические и ментальные ценности фольклора. – М: 2006. – URL: // <https://www.dissercat.com/content/nravstvenno-esteticheskie-i-mentalnye-tsennosti-folklor?aqsclid=lgf9nxsjj131859352> (дата обращения: 23.04.2023).
5. Кочетова, О.Б. Числа в русской народной духовной традиции. – М: 2017. – URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2017/01/30/chisla-v-russkoy-narodnoy-duhovnoy-traditsii> (дата обращения: 24.04.2023).

ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ЭТНОНИМА «ЧЕРКЕС» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Сканчибасова С.
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Копоть Л.В.
канд. фил. наук, доц. каф. русского языка
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Актуальность нашего исследования связана с происхождением этнонима «черкес», изучением языковых стереотипов и их разновидностей, анализ представления о черкесах, путем отборки текста писателей, для глубокого понимания своего народа.

Цель исследования - изучить этноним «черкес», проследить эволюцию имени, объяснить его происхождение. Изучить гетеростереотипы русских писателей относительно внешности, характера, вооружения, истории черкесов.

Предметом данного исследования являются положительные и отрицательные гетеростереотипы русских писателей относительно внешности, характера, вооружения, истории черкесов, с помощью НКРЯ.

Материалом для исследования послужили произведения русских писателей 19-20 веков, в которых были проанализированы особенности экспликации гетеростереотипных моделей адыгской лингвокультуры

Объект исследования: Национальный корпус русского языка (НКРЯ), откуда извлечён необходимый материал в объёме 34 единиц.

Чтобы изучить гетеростереотипы в произведениях писателей, мы изучили происхождение черкесов, проанализировали виды стереотипов, также разделили текст на отрицательные и положительные гетеростереотипы. Были выделены подпункты относительно воинственности, сдержанности, мужественности, ловкости, внешности, мстительности и жестокости черкесов.

Таким образом, в ходе нашего исследования, мы изучили этноним «черкес», его происхождение и выявили, что стереотипы относительно этого народа расходятся. В некоторых найденных единицах черкесы представлены авторами с положительной стороны, а в других с отрицательной и воинственной.

Список литературы:

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и образование: ОНИКС, 2012.-1375 с.

2. Гишев, Н. Т. Все об адыгах: ЗэкIэри адыгэмэ яхьылIагъ / Н. Т. Гишев. - Майкоп: АРИГИ, 2002.-371 с.

МИР ТАНЦА В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

*Сторожко Наталья Сергеевна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
научный руководитель: Хаткова Ирина Нальбиевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Актуальность темы обусловлена тем, что в произведении Л.Н. Толстого «Война и мир» танец является не только важным средством изображения, но и раскрытия характеров действующих лиц, инструментом психологического анализа.

Цель – исследовать мир танца как средство характеристики героев в романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Основная задача – выявить, как мотив танца в романе раскрывает характеры основных героев.

При написании статьи применялись методы анализа и синтеза, культурно-исторический подход, описательный метод.

Данной теме был посвящен ряд исследований Э.Г. Бабаева, Г.А. Ахметовой, А.В. Леонавичус и других.

Танец в художественном произведении – это не только один из видов искусства, но и возможность раскрыть в движении все человеческие начала: душу, чувства, эмоции, характер,

разгадать замысел писателя, стремящегося как можно полнее, достовернее «выписать» своих героев.

Изображение танца в литературе, с одной стороны, способствует осмыслению культуры, а с другой стороны, позволяет литературе выйти на уровень реальности. Посредством мотива танца литература преодолевает собственную замкнутость, поскольку танец требует привлечения многих других сфер знания к созданию живого художественного произведения. Исследование мотива танца в литературе помогает определить принадлежность художественного мира произведения к определенной культуре и в то же время обозначить универсальные категории, выведенные в танце, как некий эстетический стержень, пронизывающий литературу в целом.

На страницах романа Л.Н. Толстого «Война и мир» мы встречаем такие танцы, как мазурка, экосез, англес и вальс. Все эти танцы вышли из XVII-XVIII века. И если мазурка – вид польского народного танца, для которого характерен музыкальный размер $3/4$ или $3/8$, то экосез – это старинный шотландский танец, размером $3/4$ или, местами, $2/4$. Что касается, англеса – это собирательное название наиболее распространенных танцев, происходивших, главным образом, из Англии. В англес входили француз, хорнайп и контрданс. Объединяли эти танцы музыкальные ритмы в $2/4$ и $3/8$ такта, а также расположение пар друг против друга. На российскую арену эти типы танцев проникли только в начале XIX века (тогда как упоминания о русском народном танце относятся еще к 907 году). В это время появляется и вальс, который все осуждали за его вульгарность. Екатерина II его не одобрила, но танец был разрешен как дань новому времени. Вальс – это бальный танец музыкального размера $3/4$ такта, его родиной считают Австрию. Существует несколько его типов, в которых размер такта неоднократно меняется.

В романе Л.Н. Толстого «Война и мир» англес – любимый танец графа Ростова, «танцованный им ещё в молодости». Вернее, это была только одна фигура англеса, но граф называл его Данило Купор. Автор рисует не только сам танец, но и подготовку к нему (что само по себе немаловажно). На танец надо «настроиться», поймать, как сейчас мы говорим, волну. Как только граф Ростов и Марья Дмитриевна дотанцевали последнюю фигуру экосеза, партнёр с молодецки-хитрою улыбкой заказывает музыкантам новый танец. Звуки Данилы Купора, вызывающие и весёлые, были похожи на развесёлого трепачка, и все гости, и дворовые, вышедшие полюбоваться на веселящегося барина, улыбались [4, с.53].

Автор соединяет в танце партнёров, которые по определению не могут ими быть. Л.Н. Толстой это делает с умыслом, с определённой целью. Граф танцевал хорошо, но «его дама вовсе не умела и не хотела хорошо танцевать». Марья Дмитриевна стояла прямо, «с опущенными вниз мощными руками; только одно строгое, но красивое лицо её танцевало. Что выражалось во всей круглой фигуре графа, у Марьи Дмитриевны выражалось лишь в более и более улыбающемся лице и вздергивающемся носе». Граф Ростов пленял зрителей неожиданностью ловких вывертов и лёгких прыжков, а его партнёрша «малейшим усердием при движении плеч или округлений рук» производила не меньшее впечатление. Пляска оживлялась. И что получается? Один партнёр находится в постоянном движении, выделывая коленца и требуя от музыкантов, чтобы они играли скорее: «... лише, лише и лише развёртывался граф» в то время, когда другой лишь округляет руки в поворотах и притоптывает. Но, к удивлению, и Марье Дмитриевне искренне рукоплещут зрители, высоко оценив «своеобразие» её танца.

Толстой изображает двух совершенно разных людей, подчёркивая у одного в характере живость, «кураж», готовность выплеснуть свои эмоции, а у другой, которая к танцу-то совершенно равнодушна, желание поддержать партнёра, не обмануть ожидание зрителей. Они такие разные (мы это понимаем, читая роман), и так различна их манера танца, но смотрятся они гармонично, естественно и воспринимаются всеми как единое целое. А ведь это и есть самое главное в танце! И танец этот не экосез, с его выверенными па, где нет возможности симпровизировать, раскрыться, слиться в одно целое, а лишь только «собственно одна фигура англеса» – Данило Купор!

Можно вспомнить бал Иогеля, где была и Наташа Ростова: «Наташа сделалась влюблена с самой той минуты, как она вошла на бал». Именно на этом вечере ее отметил Денисов, отличившийся и своим танцем: «Только на коне и в мазурке не видно было маленького роста Денисова, и он представлялся тем самым молодцом, каким он сам себя чувствовал». В танце он был

как на поле битвы. «Победоносно и шутиливо» он смотрел, «неслышно летел» вокруг Наташи, ведя ее по кругу и неожиданно замирая перед толпой дам. «Все были восхищены мастерством Денисова», и каждый улыбался, и смотрел, и каждому было хорошо [5].

Примечателен тот факт, что «один из лучших танцоров», князь Андрей Болконский, вообще не должен был уметь танцевать вальс. Этот вид танца появился в России только после 1806 года, когда Болконский жил в провинции. Он мог выучить этот танец либо в Австрии незадолго до Аустерлица, либо в четырехмесячное пребывание в Петербурге при М. Сперанском. Но можно ли представить, чтобы среди своих важных дел и дум этот серьезный, взрослый человек стал бы нанимать учителя танцев? Это снизило бы представление о его целеустремленности. Конечно, Толстой мог не знать о времени проникновения вальса на русские балы, хотя в дневниках С. Жихарева он при желании мог заметить отсутствие упоминаний о вальсе в 1805 – 1807 годах. Но едва ли бы это повлияло на решение писателя: в глазах читателей середины XIX века вальс наилучшим образом соответствовал романтичности Наташиного бала; впечатление было бы испорчено, если бы князь Андрей пригласил героиню на всеми забытый полонез, шальную мазурку или бездумный котильон [2, с.12].

Князь Андрей приглашает Наташу на вальс. Этот эпизод примечателен тем, что мы видим душу Наташи в движении: от минуты отчаяния, когда она думает: «Неужели так никто не подойдет ко мне, неужели я не буду танцевать между первыми, неужели меня не заметят все эти мужчины?», до вершины наивысшего счастья, когда она танцует с князем Андреем, почувствовавшим «себя ожившим и помолодевшим». Ради удовольствия Наташи – и всех читательниц вместе с нею – Толстой даже одел князя Андрея в белый кавалерийский мундир, предпочтя забыть, что герой с 1806 года служил в ополчении, а на бал в высочайшем присутствии должен был бы явиться в шитом золотом камергерском мундире, раз уж он был изображен камергером.

Но разве камергер сравнится по поэтичности с кавалергардом?

Волнение помогло Наташе остаться самой собой, что и привлекло Андрея Болконского, уставшего не только от политических разговоров, но и от пустоты и неискренности светских женщин [3]. В этом эпизоде Наташа, с ее «худыми руками и плечами», «неопределенной грудью», привлекает к себе внимание гостей, поскольку на ней не было «общего светского отпечатка». «Девочкой» Наташу мы видим не только внешне, но и внутренне: она глубоко переживает, она испытывает по-настоящему сильные и светлые чувства. Отчасти, именно танец помогает читателю разглядеть внутренний мир героини. Также Толстой воплотил в своей любимой героине необычайное чувство народности, которое особо выражается в знаменитой сцене танца в доме дядюшки Ростовых. Писатель с упоением описывает, как внезапно и вдохновенно эта «графинечка, воспитанная эмигранткой-французенкой», вдруг показала движения, которые «всосала из русского воздуха», поняла все то, «что было в Анисье, и в отце Анисьи, и в тетке, и в матери, и во всяком русском человеке».

Эта декларация чрезвычайно важна в художественной концепции Льва Толстого, в его идее единения всех русских, независимо от их происхождения и воспитания, если только французский дух не въелся в них бесповоротно, как в Элен или Жюли Курагину. Наташа, жившая в Москве и в деревне, естественно, многократно видела танцы крестьянских девушек, которые забавляли господ летними вечерами в имениях или на столичных праздничных гуляньях. Моду на сольные русские бальные девичьи танцы ввела Анна Алексеевна Орлова в начале XIX века, и в Москве она сразу же привилась. Таким образом, Наташу учили русскому танцу, приспособленному для бальной залы, и притом учить мог не только Балашов, но и Иогель, и другие французские танцмейстеры. Любопытно и то, что Наташа оставалась сидеть, пока звучала балалайка, а сорвалась с места под звуки гитары – инструмента, только-только входившего в обиход дворянского круга, но совершенно чуждого крестьянской среде, где даже зажиточный хозяин не мог позволить себе столь дорогую покупку. Деревенский парень или девушка с гитарой – образ невозможный во весь XIX век. Толстой честно отразил факт, но сопроводил его противоречащей ему идейной установкой.

Этот эпизод пляски Наташи в доме дядюшки очень важен. Дядюшка предлагает Наташе сплясать, и она, переполненная радостью, не только не заставляет себя упрашивать, как это сделала бы любая другая светская барышня, но тут же «сбросила с себя платок, который был накинут на

ней, забежала вперед дядюшки и, подперши руки в боки, сделала движение плечами и стала плясать». Пляска Наташи восхищает всех, кто ее видит, потому что Наташа неразрывно связана с жизнью народа, она естественна и проста, как народ. В этом эпизоде мы видим все очарование души Наташи, ее детскую непосредственность, естественность, простоту, ее открытость и доверчивость, и за нее становится страшно, потому что ей только еще предстоит встретиться с обманом и предательством, и никогда уже ей не испытать тот душевный подъем, который приносил радость не только ей, но и всем окружающим ее людям [1, с.36].

Таким образом, можно сказать, что Л.Н. Толстому, благодаря танцу удалось в каком-то смысле оживить свой роман. Танец, являясь одним из изобразительных средств, послужил основой для передачи времени и пространства, для более полного раскрытия характеров героев. Образ, рожденный музыкой и танцем, передаёт чувства, эмоции, настроения, мысли и идеи автора и его героев.

Список литературы

1. Горшков, А. И. Русская словесность: от слова к словесности. Учебное пособие для учащихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений / А. И. Горшков. – М.: Просвещение, 1997.
2. Добин, Е. Искусство детали / Е. Добин. – М.: Советский писатель, 1981.
3. Долинина, Н. «По страницам романа «Война и мир» / Н. Долинина – Л.: «Детская литература», 1974.
4. Маранцман, В. Г. Труд читателя / В. Г. Маранцман. – М.: Просвещение, 1986.
5. Толстой, Л. Н. «Война и мир» / Л. Н. Толстой – М.: «Эксмо», 2016.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА МЕДЕИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. УЛИЦКОЙ (АНТИ-МЕДЕЯ)

*Тарасова Анастасия Юрьевна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
научный руководитель: Хаткова Ирина Нальбиевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Актуальность темы нашего исследования заключается в том, что предпринимается попытка рассмотреть, как реализуется в романе Л. Улицкой «Медея и ее дети» «вечный» образ, пришедший из античной литературы – образ Медеи.

Цель статьи – исследовать трансформацию образа Медеи в романе Людмилы Улицкой. Для достижения данной цели была поставлена следующая задача: рассмотреть особенности интерпретации, ремифологизации образа Медеи в романе Людмилы Улицкой «Медея и её дети».

В статье используются методы анализа и синтеза, описательный и сравнительно-сопоставительный метод, культурно-исторический подход. Основными теоретическими источниками явились исследования О.М. Крижовцевой, М.В. Магомедовой, Т.А. Новосёловой, Т.А. Ровенской и других.

В литературе и искусстве всех стран и народов существуют вечные образы. Это – образы, встречающиеся многократно в произведениях разных авторов, относящихся к разным эпохам и литературным направлениям. Обычно это мифологические, библейские, фольклорные и литературные персонажи, ярко выразившие значимое для всего человечества нравственное и мировоззренческое содержание и получившие многократное воплощение в словесности разных стран и эпох (Прометей, Одиссей, Каин, Фауст, Мефистофель, Гамлет, Дон Жуан, Дон Кихот и др.).

Одним из таких образов является образ колхидской волшебницы Медеи. Он родом из мифа об аргонавтах, который много раз изменялся, пересказывался и переосмыслился. На мифологический сюжет создавали свои тексты и древнегреческие трагики, и римские поэты, и писатели нового и новейшего времени. Когда авторы переделывали и переосмыслили миф об аргонавтах, менялось и отношение к Медее.

Миф о Медее в основном восстанавливается по трём памятникам античной литературы: трагедии Еврипида «Медея», единственной сохранившейся древнегреческой поэме Аполлония Родосского «Аргонавтика» и «Метаморфозам» Овидия. Именно по ним впоследствии пересказывал миф и Николай Кун в своих «Легендах и мифах Древней Греции». Однако и эти источники опирались на более ранний вариант мифа, упоминания о котором можно найти в «Одиссее» Гомера и «Теогонии» Гесиода.

Русская литература конца XX – начала XXI веков создаёт совершенно новый образ Медеи. Примером могут быть рассказы Петрушевской, пьеса М. Хлебниковой «Репетиция», роман Л. Улицкой «Медея и её дети» и др.

Мифологические истоки видны в романе «Медея и её дети» уже в названии. Но, вопреки ассоциациям, вызванным названием, ожидания не оправдываются, и Улицкая представляет совершенно другую героиню, хотя у героинь и можно найти общие черты.

В романе виден как внешний мифологизм, проявляющийся в отдельных именах, событиях, эпитетах, так и внутренний, показанный в мифологизации текста, времени и пространства произведения.

События основной линии романа происходят летом 1976 года в Крыму, но хронотоп значительно расширяется благодаря историям членов семьи и близких им людей, захватывая время более чем на век до и на несколько десятилетий после основных событий.

Главный мифологический образ в романе – образ Медеи – выворачивается наизнанку. Медея Мендес, в отличие от своего античного прототипа, бездетна. Она не убивает детей, а собирает их вокруг себя. Становится почти матерью для своих братьев и сестёр, а впоследствии их детей и внуков. Людмила Улицкая берёт за основу античную мифологическую систему, но, как замечает Ровенская, «разрушает его образную и символическую структуру и творит на его месте новый миф и новую реальность» [4, с. 141].

В античном мифе повествуется о гибели семьи. Крижовецкая, сравнивая сюжеты романа и мифа, отмечает: «Любовь, побеждая разум (античная Медея – скорее любовница, чем мать), пробуждает в героине коринфского мифа разрушительную силу» [1, с. 119]. В романе же мы видим переосмысление античного сюжета: у Медеи нет собственных детей, она никого не убивает, думает не только о себе, ею не движут слепые эмоции. Её можно назвать сердцем и мозгом семьи, она является хранительницей семейного очага, собирая вокруг себя несколько поколений родственников. А также она является хранительницей родовой памяти (в её доме хранится семейный архив, она ставит большой крест из мрамора на могиле родителей).

Улицкая ремифологизирует образ Медеи, поэтому кажется, что между героиней романа и героиней мифов нет ничего общего, что они полные противоположности друг друга. Но так, кажется, только на первый взгляд, на самом деле в историях их жизни можно найти и совпадения.

Здесь надо взять во внимание то, что хоть Медея и известна в первую очередь как возлюбленная и помощница Ясона, отвергнутая жена и убийца детей, есть и другая ничуть не менее важная черта её личности – она волшебница. Причём очень сильная. Медею считают основательницей медицины. Она способна вернуть молодость и воскресить человека.

Также и Медея Мендес была травницей, она ходила «не праздно, была собирательницей шалфея, чабреца, горной мяты, барбариса, грибов, шиповника, но не упускала также и сердоликов, и слоистых стройных кристаллов горного хрусталя, и старинных темных монет, которыми полна была тусклая почва этой скромной сценической площадки всемирной истории» [5, с. 7]. Она знала всю округу, как «содержимое собственного буфета» [5, с. 7]. В отличие от своего прототипа она использует свои знания исключительно во благо. Она, будучи высококвалифицированной медсестрой, всё же часто полагалась при лечении болезней и необходимости облегчить боль на травы и настойки. Эта древняя медицина, часто приравниваемая к колдовству, пожалуй, самое очевидное заимствование из мифов.

Обе Медеи принадлежат роду царей. Мифологическая напрямую, она – дочь царя Колхиды Ээта. Медея из романа – через много поколений. Она, как и все женщины Синопли, подсознательно знает, что они «через понтийских мореходов получили, вероятно, каплю царской крови, почетное родство с теми царицами, всегда обращенными к зрителю в профиль, которые пряли шерсть, ткали

хитоны и выделывали сыр для своих мужей, царей Итаки и Микен» [5, с. 161]. Не менее примечательно и то, что обе Медеи родом с побережья Чёрного моря.

Главной функцией Медеи в романе является гармонизация хаоса. Делая такой вывод, М.В. Магомедова говорит: «Медея Синопли представляется своеобразной антиМедеей – фигурой отрицающей идею варварства, воплощенной в силах хаоса, – образом, вобравшим в себя черты античности и христианства» [2, с. 114].

Также можно выделить и отдельные совпадения в судьбе героинь. Главное из них – измена мужа. Они обе любят мужа жертвенной любовью, обе готовы на многое пойти ради супруга. Однако, оказавшись в похожих ситуациях, они принимают разные решения. Медея у Еврипида мстит и уничтожает всех, кто попадает под руку, делает всё возможное, чтобы препятствовать браку. Медея из романа Улицкой принимает полностью противоположные решения. Об измене мужа она узнаёт уже после его смерти, когда находит старое письмо своей сестры Александры к Самуилу Мендесу. Медея не превращает это в завязку античной трагедии, она понимает, что измена Самуила была очевидна всем кроме неё, смиряется с ней. А облик покойного мужа в конце концов приобретает «значительность и монументальность, которой при жизни и в помине не было» [5, с. 60].

Героиня Улицкой тоже не в состоянии простить своих предателей, хотя ее способ сопротивления отличается от классического персонажа. У нее нет агрессии, присущей ее предшественнице. Она дистанцируется от своей сестры, но проявляет свое великодушие, предоставляя приют сыну своего покойного мужа и своей сестры и, что более важно, сохраняя тайну. В ее сопротивлении есть благородный оттенок.

Разное у Медей и отношение к родине. Медея из мифов порывает все связи с семьёй и родной землёй. Она отрекается от них и совершает множество ужасных поступков: убивает брата, а затем ещё и сыновей, чем прерывает не только род Ясона, но и свой. Романная Медея – наоборот. Она всю жизнь живёт в крымском посёлке, почти не выезжая оттуда. И свой род она не уничтожает, а следит за тем, как он множится и разрастается. Т.А. Новосёлова, анализируя роман, отмечает, что Медея не стремится сохранить чистоту крови рода, а «только с интересом наблюдает, как множатся Синопли и как проявляют себя родовые наследственные признаки типа рыжеволосости матери и укороченного мизинца деда Харлампия. В конце романа создается впечатление, что благодаря стараниям Медеи род Синопли является неким универсумом, готовым принять всех, не ставящим для этого никаких условий, а наоборот, учитывающим особенности и потребности тех, кто в него включается» [3, с. 240].

Медея посвящает свою жизнь служению Богу и человечеству. Она работает ради благополучия членов своей семьи и пациентов больницы. Ее дом на Крымском холме полон посетителей, особенно во время летних каникул. Родственники разных религий присоединились к «куполу храма Медеи», то есть к ее дому, где все они сосуществуют и поклоняются одной религии – «родству, состраданию». Главная героиня – преданная христианка, но ее преданность не является догматичной, навязчивой. Прилагая все свои усилия, она заботится о том, чтобы священная книга евреев была передана ее умирающему мужу еврейского происхождения. Религия не стоит на пути ее любви к своему соседу-татарину, являющимся мусульманином. Ее дом – символ всеобъемлющего религиозного пространства.

Можно сказать, что, исследуя архетипический характер Медеи, Улицкая демонстрирует силу женщины с помощью контрмифа, создавая могущественную женскую фигуру. Она создаёт новую Медею, не похожую на античную, но имеющую с ней общие черты, сохраняющую свою любовь и величие несмотря ни на что, чувствующую влияние высших сил и с благодарностью принимающую все их удары.

Список литературы

1. Крижовецкая, О. М. Миф как способ осмысления мира и как художественный прием (к вопросу о социологии литературы) / О. М. Крижовецкая // Вестник ТвГУ. Серия: Философия. – 2016. – №4. – С. 118-122.

2. Магомедова, М. В. Примеры антропоморфизма в произведениях Л. Улицкой / М. В. Магомедова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2013. – №26. – С. 108-116.

3. Новосёлова, Т. А. Интертекстуальность романа Л. Улицкой «Медея и её дети» / Новосёлова Т. А. // Гуманитарные исследования. – 2010. – №4. – 237-241.

4. Ровенская, Т.А. Роман Л. Улицкой «Медея и её дети» и повесть Л. Петрушевской «Маленькая Грозная»: опыт нового женского мифотворчества / Т. А. Ровенская // Адам и Ева. Альманах гендерной истории. – 2001. – № 2. – С. 137-141.

5. Улицкая, Л. Е. Медея и её дети / Улицкая Л. Е. – М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2017. – 352 с.

ПРОБЛЕМА ЦИКЛИЗАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ГОГОЛЯ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»)

*Толокова Майя Сергеевна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
научный руководитель: Хаткова Ирина Нальбиевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Актуальность темы данной статьи заключается в особом интересе литературоведов к проблеме циклизации и обновлении подходов к изучению объединения произведений Н.В. Гоголя на примере сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки».

Цель статьи – выявление принципов циклизации в сборнике «Вечера на хуторе близ Диканьки». Для достижения данной цели была поставлена следующая задача: определить основные принципы циклизации и раскрыть идейно-эстетический смысл сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки» как художественно-тематического целого.

При написании статьи были использованы следующие методы анализа и синтеза, культурно-исторический подход, описательный метод.

Теоретическую основу данной статьи составили литературоведческие труды М.М. Бахтина, Г.А. Гуковского, Ю.М. Лотмана, Ю.В. Манна и др.

Сборник «Вечера на хуторе близ Диканьки» (1831 - 1832) создавался Николаем Васильевичем Гоголем в период художественных исканий. В основе ранних произведений классика лежат любовь к родной Малороссии, впечатления детства и юности. Необходимо учесть и три важных источника самобытности: народные песни, пословицы и слово церковных пастырей. На них сам писатель указывает в своей статье «В чем же, наконец, существо русской поэзии и в чем ее особенность».

Мировоззрение Николая Васильевича формировалось под сильным влиянием романтической литературы, эстетики, философии. Особенно длительным и устойчивым был интерес Гоголя к немецкому романтизму. С романтизмом связана циклическая организация гоголевских сборников первой половины 30-х годов. Собрание отдельных произведений, объединенных единой мыслью, но разнообразных, отмеченных резкой индивидуальностью, должно, по мысли романтиков, наглядно раскрыть идею единства и бесконечного развития жизни.

Литературный цикл (от греч. κύκλος – круг, колесо) – это объединение ряда произведений на основе идейно-тематического сходства, единства проблематики, общности сюжетных конфликтов и коллизий, общности жанра, места или времени действия, персонажей, формы повествования, стиля. [2, с.1083].

Характерно, что писатель создает вообще мало «обособленных» произведений. По справедливой мысли Гуковского, он постоянно стремится к ассоциативному выходу «за пределы замкнутого произведения, к образованию существенных смыслов между произведениями» [1, с. 37].

«Стремление к циклизации, отчетливо проявившееся в прозе Гоголя на всех этапах его творчества, имело один любопытный аспект: в основу изображения Гоголь кладет какую-то сторону русской действительности (и человеческого бытия) и придает изображаемому территориальный признак (Хутор близ Диканьки, Миргород, Петербург). При этом аспект жизни получает признак части территории России». [3, с. 288].

Форма «Вечеров...», пришедшая из мифологии, испытала подлинное возрождение в романтическую эпоху. «Вечера...» привлекали многих писателей как способ приглашения к полилогическому общению.

«Вечерницы» Гоголя ассоциировались с Малороссией, имели четкие «диканьковские» ориентиры и еще более локальное пространственное указание – хутор. Гоголевская Диканька, где прозвучали истории, выполняла функцию ранее не свойственную «вечерницам», становясь «центром художественной Вселенной». [4, с. 325 – 326].

Благодаря пяти рассказчикам (с их разным мироощущением, разной манерой повествования) идет постоянная смена точек зрения. Автор то приближается к предмету изображения, то подчеркнуто удаляется от него, меняя ракурс видения и демонстрируя «автономность» двух типов сознания. В результате художественная форма «Вечеров...» обретает целостность, являющуюся выражением «универсальности» воссозданной в произведении жизни, в которой одновременно существуют комическое и трагическое, прекрасное и безобразное, лирико-патетическое и героическое.

Гоголь предоставил мнимому издателю полную свободу действий, сделал его хозяином «вечерниц», осуществляющим и композиционную связь отдельных произведений. Рудый Панько отбирает повести и выстраивает их в определенной последовательности, вводит в повествование группу рассказчиков – «своих» и «чужих», – взаимоотношения которых играют важную композиционную и жанрообразующую роль. «Свои» отождествляются с миром Диканьки и выражают «диканьковский» взгляд на вещи: Фома Григорьевич, местный дьяк, любимый и почитаемый селянами, неизвестный рассказчик «Ночи перед Рождеством» и Степан Иванович Курочка из Галяча. Близок к ним и сам Рудый Панько.

«Чужие» далеки от Диканьки и являются носителями иных художественных ценностей. К этому типу относятся приезжий панич из Полтавы (Макар Назарович) и «темный» рассказчик «Страшной мести», который «выкапывал такие истории, что волосы ходили на голове».

Чередование «своих» и «чужих» – это своеобразная реализация авторской позиции, свободы авторского взгляда, его естественности и неограниченности, возможности раскрыться каждой точке зрения на мир.

Творческая активность Рудого Панька проявляется в роли собирателя «историй», в композиционном построении повестей, которые он «швырнул в свет».

«Издатель», разделивший сборник на части и главы, предоставивший своим гостям право рассказывания собственных историй, усилил элемент субъективности повествовательной формы. Он как будто занимает позицию «извне», «со стороны». Рудый Панько остается персонажем книги, время от времени «комментирующим» чужой сказ.

Смена рассказчиков и типов повествования создавала для каждой повести своего композиционного «двойника».

В. Гиппиус выделял в цикле четыре композиционных пары: 1) два рассказа дьячка («Пропавшая грамота» и «Заколдованное место»), имеющие форму народного, «комически-смешного, а не страшного анекдота», где «демоническое приняло вид мелкой чертовщины»; 2) две любовные новеллы («Майская ночь» и «Ночь перед Рождеством»), где более серьезно рассказывается «о состязании светлых сил с демоническими»; 3) две сказки-трагедии, близкие романтике Л. Тика, в которых гибнут все, кто попытался спорить с демонами («Вечер накануне Ивана Купала» и «Страшная мсть»); 4) две повести, находящиеся вне демонологии («Иван Федорович Шпонька и его тетушка») или почти вне ее («Сорочинская ярмарка»).

Повести чередовались и по тональности: за веселой «Сорочинской ярмаркой» следовала повесть с трагическим концом «Вечер накануне Ивана Купала», в которой чертовщина представляла

уже как необратимое. О дублетной паре: веселой «Ночи перед Рождеством» и страшной «Страшной мести» – можно сказать то же самое.

Гоголь уже внутри каждого текста постоянно балансирует на понятиях страшного и смешного. Самая веселая повесть цикла «Сорочинская ярмарка» имеет печальный финал («Не так ли и радость, прекрасная и непостоянная гостья, улетает от нас, и напрасно одинокий звук думает выразить веселье?»). И наоборот, «Страшная месьть» заканчивается веселыми песнями о Хоме и Ереме. С этим же связана и одна существенная особенность построения «Вечеров»: обилие повторяющихся мотивов, но поданных каждый раз с противоположным знаком. История клада с ее трагедийным исходом в «Вечере накануне Ивана Купалы» повторяется в комедийном варианте в «Заколдованном месте». Плутание героев, которые оказываются не в силах найти дорогу домой (Каленик в «Майской ночи», Чуб в «Ночи перед Рождеством»), оборачивается странной, исполненной мистического ужаса потерей пути колдуном в «Страшной мести».

Обычное «веселое место» реализации карнавального начала оказывается у Гоголя одновременно и проклятым местом (место, отведенное для ярмарки в «Сорочинской ярмарке», участок земли, где пытается танцевать дед в «Заколдованном месте»). «Веселое» сменяется не просто «грустным» в «Вечерах», но «чем-то непонятным, инородным».

Фантастическое и бытовое пространства в сборнике – совпадающие во времени миры: сколько времени занимает действие, происходящее в одном мире, столько же проходит в другом мире («Ночь перед Рождеством»).

Таким образом, сборник отличается композиционной стройностью и завершенностью: каждая часть содержит предисловие, словарь и четыре повести.

Важная композиционная роль в создании этого цикла принадлежит двоemiрию, хронотопу (единство пространственных и временных координат), «цепочке» рассказчиков и «воображаемому» издателю, что обеспечило единство художественного пространства гоголевского произведения.

Список литературы

1. Гуковский, Г. А. Реализм Гоголя / Г. А. Гуковский. – М-Л.: Гослитиздат, 1999. – 531с.
2. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. / Под редакцией Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. – М-Л.: Издательство Л. Д. Френкель, 1925. – 1195 с.
3. Лотман, Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь: Кн. для учителя / Ю.М. Лотман. – М.: Просвещение, 1988. – 348 с.
4. Манн, Ю.В. Динамика русского романтизма / Ю. В. Манн. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 384 с.

РЕМИНИСЦЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ «МАЛЕНЬКИХ ТРАГЕДИЙ» А.С. ПУШКИНА (НА ПРИМЕРЕ ТРАГЕДИИ «СКУПОЙ РЫЦАРЬ»)

*Шарифуллина Милана Назифовна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
научный руководитель: Хаткова Ирина Нальбиевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В трагедии «Скупой рыцарь» реализуются реминисценции, берущие начало из литературного творчества европейский писателей. Это придает тексту эмоционально-экспрессивную окрашенность, создает индивидуальный пластический образ, обогащенный новым смыслом, что вызывает особый интерес. В этом и состоит актуальность темы нашего исследования.

Цель статьи – проанализировать роль реминисценций в трагедии А.С. Пушкина «Скупой рыцарь». Для достижения данной цели была поставлена следующая задача: исследовать природу

реминисценции как художественного приема и определить ее функции в тексте трагедии «Скупой рыцарь».

В статье используются методы анализа и синтеза, культурно-исторический подход, описательный метод, а также методика интертекстуального анализа.

Основными теоретическими источниками явились исследования Д.Д. Благого, Б.П. Городецкого, Г.А. Гуковского, Г.А. Лескиса, Ю.М. Лотмана, Е.А. Маймина, Г.П. Макогоненко, М.Ф. Мурьянова, В. Непомнящего, В.Г. Одинокова, С.Б. Рассадина, Е.А. Трофимова, С.А. Фомичева.

В изучении внутренних закономерностей литературного творчества Пушкина проблема отношений писателя с предыдущей литературной традицией занимает особое место. Среди произведений Пушкина есть такие, при написании которых поэт использовал образы и сюжеты мировой литературы и искусства. К таким произведениям относятся и «Маленькие трагедии». Небольшие по объему, они наполнены глубочайшим содержанием, отличаются постановкой важных философских проблем.

Пушкин часто употреблял в своих произведениях имена античных героев, географические названия. Он вводил их осознанно, так как история обращения к тому, что уже было и к тому, что было создано кем-то, помогает сотворить, осуществить связь времён.

Одним из основных способов создания нового звучания литературно-художественного образа является реминисценция. Реминисценция – это элемент художественной системы, заключающийся в использовании общей структуры, отдельных элементов или мотивов ранее известных произведений искусства на ту же тему [1].

В данном контексте возникает большой интерес к внутренней форме трагедии «Скупой рыцарь», входящей в цикл «Маленьких трагедий». Сюжет пьесы был задуман в 1826 г., в период проникновения буржуазных элементов быта в систему крепостнического уклада. Впоследствии были выработаны новые характеры буржуазного типа, в обществе поощрялись жадность к приобретению и накоплению денежных средств, что весьма неблагоприятно сказывалось на нравах современного общества в конце 20-х гг. XIX века.

Сюжет пьесы Пушкина уходит корнями в классическую литературную традицию, которая принадлежит Плавту (3-2 в. до н.э.). Беря начало с эпохи Возрождения, пьеса Плавта «Клад» стала своеобразным предметом подражаний и надолго закрепила за образом скряги репутацию комического персонажа. Плавт в комедии выдвинул два элемента: конфликт скупца с собственным сыном и его монолог, обращённый к сокровищу. Два связующих элемента стали каноническими в построении произведений о скупых. Эти традиции изображали скупость и злоключения героя, которого тяготил этот порок. В европейской литературе стало появляться множество вариантов сюжета о скупце. Например, произведения «Венецианский купец» Уильяма Шекспира (1596) или «Мальтийский еврей» Кристофера Марло (1592). Классическим же примером является комедия «Скупой» Мольера (1668), которая и является основным литературным источником «Скупого рыцаря» А.С. Пушкина. В комедиях Мольера Пушкин нашёл большое количество блестящих примеров для разработки характеров своих героев.

При написании своей трагедии Пушкин опирался не только на творчество французского драматурга, он также обращался к традициям английской литературы, в особенности к творчеству У. Шекспира. В отличие от Мольера английский драматург изображал характеры героев с положительных и отрицательных сторон, создавая живые, страстные, достоверные образы со множеством психологических особенностей. Здесь ярко выражено противопоставление позиций Мольера и Шекспира, так как творчество Мольера было синонимом комедии, Шекспира – трагедии. Пушкин замечает, сопоставляя творчество двух авторов: «Лица, созданные Шекспиром, не суть, как у Мольера, типы такой-то страсти, такого-то порока; но существа живые, исполненные многих страстей, многих пороков; обстоятельства развивают перед зрителем их разнообразные и многосторонние характеры. У Мольера Скупой скуп – и только; у Шекспира Шейлок скуп, сметлив, мстителен, чадолобив, остроумен». Пушкин в своей пьесе соединяет трагическое и комическое, и, таким образом, «смесь трагического и комического» становится одним из основных положений новой трагедии [4].

Работая над образом Барона, Пушкин уходит от мольеровского комического изображения героя. Пушкин представил скупость как трагедию человеческой страсти. В результате индивидуальной переработки проблемы скупости уходят на второй план, писатель вводит психологический точный образ Барона, не имеющий общих черт с мольеровским героем. Истинная проблема в произведении Пушкина – это конфликт отца и сына. Здесь Пушкин следует внутренней логике своего замысла, создавая совершенно новый образ.

Обращаясь к творчеству Вальтера Скотта, в частности к статье «Рыцарство» и к IV тому «Средневековой Европы» английского историка Генри Халлама, Пушкин использовал приведённые в них сведения о рыцарской эпохе в качестве образца. В текстах английских деятелей показана личная честь, которая названа высшей, абсолютной ценностью для совершенного рыцаря, который должен сочетать воинскую доблесть с благочестием и чувством любви к близкому окружению. Вальтер Скотт выделил такие важные рыцарские качества, как «щедрость, галантность и безупречная репутация». По Халламу же, существует три главные добродетели, которые должен помнить рыцарь: «преданность, куртуазность и щедрость». Историк считал, что истинный рыцарь презирал деньги и с лёгкостью расставался с ними, раздавал их менестрелям, паломникам и членам своего ордена.

По замечанию Вальтера Скотта, корыстолюбие было одной из главных причин вырождения и гибели в Испании. Маниакальная жадность к золоту пушкинского героя нарушает одну из основополагающих рыцарских заповедей, что приводит к полному искажению представлений о чести. Социальные взаимоотношения в «Скупом рыцаре» лишены разумности, они как бы переворачиваются, меняются местами, доходят до абсурда – подземелье становится заместителем королевского двора и храма. Несмотря на то, что Барон следует рыцарскому поведению, его главным объектом страсти является богатство. Это лишь внешнее проявление, он пытается на словах действовать согласно стереотипам рыцарского времени [4]. Скупой рыцарь служит сокровищам, как должен служить рыцарь своему господину:

Альбер:

*О! Мой отец не слуг и не друзей
В них видит, а господ; и сам им служит.
И как же служит? как алжирский раб
<...>*

*Всю ночь не спит, всё бежит да лает.
А золото спокойно в сундуках... [2, с. 26].*

Подзаголовок «Сцены из Ченстоновой трагикомедии» является талантливой литературной мистификацией, намеренно скрывающей личность автора за оригинальной интерпретацией известного сюжета. Роль подзаголовка очень важна, ведь она выполняет связующую функцию – Пушкин намеренно связывает своё произведение с другим автором для придания трагедии глубины и объёма. Метафоры и сравнения в «Скупом рыцаре», выданные Пушкиным за перевод сцен из несуществующей трагикомедии Ченстона, намеренно стилизованы под английскую манеру письма шекспировского времени.

Русский поэт при разработке названия трагедии отталкивался от английского литературного источника, в котором и нашел прилагательное «covetous» (скупой). В большинстве употреблений данного прилагательного Шекспир использует «covetous» как обычный эпитет и лишь один раз – в знаменитом монологе Генри V – проявляет двойное значение слова, строя на нем афористическое оправдание чести. Исходя их текстов, созданных Шекспиром, Пушкин не мог не обратить внимания на следующие гордые слова «короля-рыцаря», столь созвучные его собственной жизненной установке:

*Клянусь Юпитером, я не жаден до золота,
И мне все равно, кто кормится на мои расходы;
Меня не волнует, носят ли люди мои одежды;
Такие внешние вещи не живут в моих желаниях.
Но если домогаться чести – грех,
то я самая оскорбительная душа на свете [3, IV, с. 3].*

Жадность к вещам материального мира Шекспир противопоставляет «жадности чести», именно такое противопоставление лежит в основе «Скупого рыцаря» Пушкина. Лотман Ю.М. заметил, что «вещи вытесняют людей», а «живое, природное и неотчуждаемое выглядит обесцененным».

Также в исторической хронике Шекспира «Генрих V», где рассказывается, как умер Фальстаф XVII, о нём снова вспоминают как о «жирном рыцаре». В хронике «Генрих VI» также есть ещё один лжерыцарь, который является историческим лицом – Джон Фастольф. Он в этом произведении является второстепенным отрицательным героем, который бежал с поля боя и опозорил рыцарское звание. Здесь его называют «подлым рыцарем» (base knight). Эти шекспировские оксюмороны, состоящие из слов «knight» и уничижительных эпитетов, послужили Пушкину примером и одним из главных источников при создании символического названия пьесы [4].

Таким образом, можно утверждать, что название «The Covetous Knight» это не перевод на русский язык английского названия, это осознанная реминисценция, которая прямо отсылает к тем подтекстам, на которые ориентирован «Скупой рыцарь». Но ещё более углубляясь в маскировку своего названия, Пушкин отказался указывать имя автора к пьесе и, обратившись к западному литературному опыту предшественников, дал своему произведению название, которое замаскировало отсылку к Шекспиру, а авторство пьесы было приписано некоему Ченстону.

Список литературы

1. Бекишев, М. А. Реминисценция и язык постмодернизма [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/reministsentsiya-i-yazyk-postmodernizma/viewer>
2. Пушкин, А. С. Маленькие трагедии / Предисл. и прим. В. И. Коровина; Гравюры на дереве Ф.Д. Константинова. – М. : Дет. лит., 1981. – 111 с., ил. (Школьная б-ка).
3. Шекспир, У. Генрих V [Электронный ресурс] // Перевод Е. Бируковй. ПСС в восьми томах. Издательство «Искусство», 1959, т. 5. – Режим доступа: <http://www.william-shakespeare.ru/books/item/f00/s00/z0000019/st004.shtml>
4. ForPsy.ru: Роль литературных реминисценций в «Маленьких трагедиях» А. С. Пушкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://forpsy.ru/works/kursovaya/rol-literaturnyih-reminisentsiy-v-c-abmalenkih-tragediyah-c-bb-aleksandra-sergeevicha-pushkina/>

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ОТЦОВ И ДЕТЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ КОНЦА XIX В. С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ХРИСТИАНСКОГО УЧЕНИЯ

*Ясевич Светлана Игорьевна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Бешукова Фатима Батырбиевна
доктор филологических наук, профессор
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Вторая половина 19 века стала эпохой глобального кризиса веры и засилья революционных воззрений, военных столкновений, отмены крепостного права, а также женской эмансипации. В это же время проекция детства, до той поры берегающая облик невинности, переходит в другую стадию своего развития: ангелоподобное изображение обретает реальные черты. Определяются новые литературные формы: литература для детей, в которой чаще всего не было упоминаний о детях, и, напротив, литература, описывающая детские судьбы, определенная для взрослого чтения. Нужно было показать не только внутренний мир ребенка, но через него выявить проблемы взрослого мира в совершенно ином свете. Но рассмотрение темы изучения взаимоотношений взрослого и ребенка в русской литературе без православной составляющей было бы неполным, и потому подобное изучение является нашей **целью**.

Актуальность темы заключается в неизменном конфликте поколений, представленном в художественной литературе практически любого временного промежутка.

Задачи данной статьи:

1. Изучить проблему негативного влияния «взрослого» мира на мир «детский»;
2. Проиллюстрировать предложенные тезисы примерами из жизни и литературы;
3. Сопоставить литературные источники и сделать выводы.

Появляются рассказы о детях-сиротах, зарабатывающих на существование каторжным трудом, о забитых отпрысках деспотичных родителей, о никчёмных отцах, забывших о своём предназначении. Наступило время, когда множество писателей и поэтов стремилось привлечь внимание общественности и государства на бедственное положение детей, погибающих не только физически, но и духовно. Им удалось вывести целую галерею выразительных портретов, где запечатлены характерные образы взрослых и детей и проведен подробнейший анализ влияния окружающей обстановки на детскую психику.

Проблемы «униженных и оскорбленных» стояли в обществе столь остро, что литераторы, несомненно, не могли пройти мимо, не замечая их. И.С.Тургенев восклицал, обращаясь к своей матери Варваре Тургеневой, явившейся прототипом вздорной помещицы из рассказа «Му-му»: «Да кто возле тебя счастлив? Тебя все страшатся, а между тем тебя бы могли любить». Несмотря на крепкую привязанность к сыну, Варвара Петровна изводила его также рьяно, как и любила. Однажды маленький Иван был жестоко наказан за провинность, которой не совершал, и решился на побег из дома: «Все его детство было отмечено тяжестью материнской власти. Он постоянно чувствовал себя виноватым перед этим деспотом в юбке». [1]. Однако и Варвара, ещё ребенком, приняла на себя удар «нелюбви» со стороны своего отчима Сомова, который её ненавидел и заставлял выполнять все его прихоти и капризы его дочерей. Забитая «Золушка» сбежала к своему дяде и после кончины последнего стала обладательницей сказочных богатств, а затем приобрела красивого, но бедного и крайне легкомысленного мужа и превратилась в сумасбродного «тирана».

На вопрос, почему женщина становится в браке мужеподобной и властной, свт. Лука Крымский отвечает, что этому способствует равноправие, при котором муж забывает об обязанностях супруга и отца, а жена перекладывает на себя обязанности мужа.

Пренебрежение словами апостола Павла: «Жены, повинуйтесь своим мужьям, как Господу, потому что муж есть глава жены... Мужья, любите своих жен, как и Христос возлюбил Церковь и предал Себя за нее» [2, Еф. 5: 22–23] неизбежно приводит к нарушению семейного устройства. А это, в свою очередь, отражается на воспитании детей. «Что вы благое посеете в душах своих детей в их юности, - наставлял прп. Амвросий Оптинский, - то может после прозябнуть в сердцах их, когда они придут в зрелое мужество» [3]. Это значит, что следует, по слову Святых Отцов, наставлять детей добродушно, кротко обличать, а наказывать «умеренно», «надобно вести детей от ограничения свободы к расширению ее», чтобы дети были благодарны своим «родителям, от которых жизнь, наставление и всё, что имеют» [4]. Русская писательница Л.Чарская была убеждена в том, что «дети - ведь тоже люди, правда, маленькие люди, но гораздо более пытливые, чуткие, анализирующие и сознательные, нежели взрослые, даже более сознательные. <...> Щадите же это детское "я"» [5]. Отличительным признаком поэтики русской писательницы являлась черта внутреннего благородства детской души, воспитывающейся изначально под влиянием традиционных ценностей. Стойкость и сила духа такого человека позволяют преодолевать тяжелые удары судьбы и выказывать милосердие к обидчикам подобно Тому, Кто говорил: «Отче! прости им, ибо не ведают, что творят» [2, Лк. 23:34].

И если Чарской удавалось со страниц своих повестей без натуралистических подробностей описывать быт девочек, попавших в тяжелую жизненную ситуацию, то подход Салтыкова-Щедрина явился абсолютным ей антиподом. Роман «Господа Головлевы» - произведение, которое было «подготовлено всем предшествующим творчеством Салтыкова...». Русская народная мудрость, глубоко пронизанная православием, гласит, что «рыба гниет с головы», и именно эта мысль всего салтыковского романа является доминантной. Ф. М. Достоевский, сам глубоко изучавший проблемы семьи, в своём «Дневнике писателя» отмечал: «Мы не станем и отстаивать таких святынь, в которые перестанем верить сами <...>. А веря в крепость нашей семьи, мы не побоимся, если, временами, будут исторгаемы плевелы, и не испугаемся, если будет изобличено и преследуемо даже злоупотребление родительской власти» [6].

Каковы же причинно-следственные связи того, что госпожа Головлева представляется нам деспотичной и авторитарной хозяйкой как крестьян, так и домочадцев? Думается, и по причине формальности веры во Христа, и по причине алчности, и из-за слабовольности её мужа, человека «легкомысленного и пьяненького». «Глава семейства <...> еще смолоду был известен своим безалаберным и озорным характером, и для Арины Петровны, всегда отличавшейся серьезностью и деловитостью, никогда ничего симпатичного не представлял. Он вел жизнь праздную и бездельную...». Строптивная и непреклонная Варвара Петровна называла увлечения мужа «паскудством и паясничаньем» и была с ним до определенного времени в постоянных размолвках. Ссоры закончились «со стороны жены, полным и презрительным равнодушием к мужу-шуту, со стороны мужа — искреннею ненавистью к жене» [7]. Так они жили в течение сорока с лишним лет, не находя в этом чего-либо противоестественного и предосудительного. Однажды решив, что «муж ей не товарищ», всю себя она посвятила преумножению богатств и достигла в этом невероятных высот. Муж дряхлел и все более дичал, жена вследствие самовластия считала себя холостой и независимой, в детях своих не видела ничего, «кроме лишней обуви» [8, с.32].

Немудрено, что Иудушка Головлев - одна из ключевых фигур романа «Господа Головлёвы» - воспитывался «самим собой и всем его окружающим» [9], Все дурные наклонности матери и отца были тщательно им пересмотрены и переняты. «Он был набожен и каждый день охотно посвящал молитве несколько часов <...>. Но молитва не обновляла его, не просветляла его чувства, не вносила никакого луча в его тусклое существование» [8]. Жадность, пустословие, Иудино лукавство и предательство – вот какие качества удалось взрастить родителям среднего сына Порфирия. Возможно, и не желая того, но родители передали ему то «сокровище», которым владели в полной мере.

Похожие мотивы присутствуют и в рождественской истории «Ангелочек» Л.Андреева. Мать главного персонажа Сашки – «ведьма», по мнению его отца, так же, как и Арина Петровна, царила в своем маленьком мирке, подчиняла себе всех домочадцев, сквернословила, плевалась, пила водку и дралась. Сашка, мальчишка тринадцати лет с непокорным и строптивым характером, который унаследовал равно как от матери, так и от отца. Если попытаться провести аналогию между Порфирием Головлевым и подростком Сашкой, то вывод напрашивается сам собой: человек, живущий в подобных условиях, пропитывается ядом, и итог его жизни закономерно должен закончиться катастрофой. Тем не менее, мы видим, что писатели идут иным путем. Вера в Бога, которую не смогли искоренить ни реформы, ни нигилизм, ни враждующий атеизм, уже набирающий силу, помогает им решить задачу нетрадиционно. Они раскрывают перед нами настоящую бездну Божьего милосердия. Встреча с Богом у Иудушки происходит на закате его жизни в Страстную Седмицу. Он вдруг ясно понимает, что виноват, и именно в этот момент наступает великая минута покаяния: ««А ведь я перед покойницей маменькой... ведь я ее замучил... я!» — бродило между тем в его мыслях, и жажда «проститься» с каждой минутой сильнее и сильнее разгоралась в его сердце. Но «проститься» не так, как обыкновенно прощаются, а пасть на могилу и застыть в воплях смертельной агонии» [8, с.332].

У Сашки происходит пусть не такая грандиозная, но тоже встреча: «И рядом с глазами отжившего человека сверкали глаза начинающего жить и ласкали ангелочка. И для них исчезло настоящее и будущее: и вечно печальный и жалкий отец, и грубая, невыносимая мать, и черный мрак обид, жестокостей, унижений и злобствующей тоски» [10, с.34]. Конечно, перед нами скрыто, что произойдет с ним потом, когда история с ангелочком постепенно сотрется из памяти маленького героя, но Л.Андреев не ставит перед нами такой задачи. Он показывает нам только картину преобразования человеческой души, которая в один момент соприкоснулась с чистотой.

Итак, человек, по православному учению, волен выбирать, по какому жизненному пути ему следовать: по пути добра или зла. При этом под добром следует понимать послушание Богу, а под злом – отступление от Божьих заповедей. В этом и заключается его безграничная свобода.

Список литературы:

1. https://chr.aif.ru/society/person/despot_v_yubke_kakoy_byla_mat_ivana_turgene 09.11.2019
Евсюкова И., «Деспот в юбке». Какой была мать Ивана Тургенева

2. Библия – М.: Российское Библейское общество, 2005. - 1336с.
3. <https://azbyka.ru/deti/prepodobnyj-amvrosij-optinskij-o-vozpitanii-detej> Преподобный Амвросий Оптинский о воспитании детей
4. <https://pravoslavie.ru/28265.html>. Святые Отцы о семейных обязанностях христианина
5. https://charskaya.diary.ru/p107868863_1-charskaya-profanaciya-styda.htm Чарская Л.А., Профанация стыда
6. Дневник писателя. 1876 год (Достоевский)/Февраль/ГЛАВА ВТОРАЯ VI Семья и наши святыни. Заключительное слово об одной юной школе. <https://rvb.ru/saltykov-shchedrin/02comm/0378-0384.htm>
7. Салтыков-Щедрин М.Е., Собр. соч. в 20 тт. Т. 13 // Покусаев Е.И., Прозоров В.В., Баскаков В.Н., Комментарии Салтыков-Щедрин М.Е., Господа Головлевы.
8. Салтыков-Щедрин М.Е., Господа Головлевы М. Правда, 1978
9. https://studopedia.su/15_39249_pedagogicheskie-vzglyadi-vf-odoevskogo.html Педагогические взгляды В.Ф.Одоевского
10. Андреев Л.Н., Петька на даче: Рассказы. – М. Советская Россия, 1990. – 64с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ 9-10 ЛЕТ

*Багдасарян Арсен Каренович,
АГУ, Майкоп*

*Научный руководитель: Гонежук А.Г., к.п.н., доцент,
АГУ, Майкоп*

Актуальность. Достижение высоких спортивных результатов в боксе определяется качеством учебно-тренировочного процесса на этапе начальной подготовки. Однако в последнее время наблюдается существенное снижение уровня физической подготовленности и состояния здоровья боксеров 7-11 лет [1]. Система дыхания, как составляющая кислородотранспортной функциональной системы, является определяющим фактором окислительной функции целостного организма, в значительной степени обуславливает аэробные возможности при физической деятельности, уровень физической работоспособности и, в целом, обеспечивает здоровье человека, происходит совершенствование механизмов адаптации, стимуляции психического и психомоторного развития детей, улучшение интегративной деятельности мозга [1].

В этой связи все большее значение приобретают разработка и научное обоснование новых подходов к организации процесса физической подготовки юных спортсменов с учетом факторов, лимитирующих физическую работоспособность, функциональную мощность механизмов энергообеспечения мышечной деятельности.

Представление об актуальности выбранной темы, степени ее разработанности в научно-методической и специальной литературе по теме исследования свидетельствует о существовании противоречия между необходимостью повышения эффективности физической подготовки боксеров 9-10 лет и недостаточной научной разработанностью проблемы использования в тренировочном процессе.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически подтвердить эффективность методики физической подготовки боксеров 9-10.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании решались следующие задачи:

1. Определить степень разработанности проблемы физической подготовки в тренировочном процессе боксеров на начальном этапе подготовки.
2. Разработать методику физической подготовки боксеров 9-10 лет.
3. Экспериментально проверить эффективность методики физической подготовки боксеров 9-10 лет.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

- 1) анализ научно-методической литературы;
- 2) педагогическое наблюдение;
- 3) педагогический эксперимент;
- 4) тестирование;
- 5) математико-статистические методы.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Анализ научно-методической и специальной литературы показал, что на современном этапе подготовки боксеров необходимо разрабатывать и использовать новаторские методики физической подготовки боксеров 9-10 лет, так как это является перспективным направлением решением проблемы повышения физической и функциональной подготовленности боксеров. Существует необходимость интеграции различных средств спортивной тренировки в процесс

физической подготовки боксеров на этапе начальной специализации для усиления приспособительных свойств организма и устойчивости к неблагоприятным и стрессовым факторам.

2. Разработанная методика физической подготовки боксеров 9-10 лет с применением различных средств тренировки позволила решить задачи с учетом методических особенностей использования силового параметра удара и сочетания основных движений с фазой выдоха в учебно-тренировочном процессе юных боксеров; подобрать ключевые показатели и методы контроля уровня их развития.

Выявлен комплекс организационно-методических особенностей, основными из которых стали:

- диагностика и учет индивидуальных особенностей физической и функциональной подготовленности занимающихся;
- освоение знаний о дыхательной системе человека и обучение основным движением с фазой выдоха;
- сочетание и интеграция силового параметра удара со средствами общей и специальной физической подготовки;
- использование комплексов дыхательных упражнений во время выполнения специальных упражнений на снарядах или мешках;
- совершенствование технико-тактического мастерства при выполнении имитационных упражнений у зеркал, в парах, на снарядах.

3. Разработанная методика физической подготовки боксеров 9-10 лет способствует повышению общей физической, специальной физической и функциональной подготовленности юных боксеров, а также повышению уровня спортивного мастерства.

Боксеры экспериментальной группы имели достоверное преимущество над боксерами контрольной группы по всем тестам, используемых в эксперименте.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о наличии тренировочного эффекта и, как следствие, о действенности на практике разработанной методики подготовки боксеров 9-10 лет.

Список литературы:

1. Фомин, Н.А. Физиологические основы двигательной активности/Н.А. Фомин, Ю.Н. Вавилов. - М.: Физкультура и спорт, 2018. - 224с.

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИЛЫ У ЮНОШЕЙ 14-16 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКОЙ

*Бзасежеев Аслан Мухарбиевич,
АГУ, Майкоп
Научный руководитель: Гонезжук А.Г.,
к.п.н., доцент, АГУ, Майкоп*

Физическая культура и спорт представляют собой субъективные аспекты жизни людей и являются составной частью формирования здорового образа жизни каждого человека в отдельности и всего общества в целом [1]. Правильные, систематические занятия физической культурой и спортом с учетом возраста и состояния здоровья без сомнения приносят пользу для занимающихся, способствуя, прежде всего развитию основных физических качеств и повышению функциональных возможностей организма.

В настоящее время в теории и практике физической культуры и спорта уже достаточно глубоко раскрыт вопрос о средствах и методах развития силовых способностей. Многие авторы отдают предпочтение упражнениям с использованием различных тренажеров, снарядов и отягощений, считая, что они положительно влияют на динамику развития силовых способностей у юношей 14-16 лет [2].

Актуальность и выявленные противоречия обусловили научную проблему исследования, которая заключалась в поиске и выборе средств и методов развития силовых способностей у юношей 14-16 лет.

Цель исследования: повышение уровня развития силы у юношей 14-16 лет, занимающихся тяжелой атлетикой.

Задачи:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Разработать комплексы упражнений, направленных на развитие силы у юношей 14-16 лет.
3. Обосновать эффективность применения разработанных комплексов упражнений, направленных на развитие силы у юношей контрольной и экспериментальной групп.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предложений применены следующие методы:

1. теоретический анализ и обобщение специальной литературы;
2. педагогическое тестирование;
3. педагогический эксперимент;
4. методы математической статистики.

Анализ научно-методической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. При развитии силы используют упражнения с повышенным сопротивлением - силовые упражнения. В зависимости от природы сопротивления они подразделяются на три группы: упражнения с внешним сопротивлением, упражнения с преодолением веса собственного тела, изометрические упражнения.

Основными методами развития силы и силовых способностей являются: метод максимальных усилий, метод непредельных усилий, метод статических (изометрических) усилий, статодинамический метод, метод динамических усилий, «ударный» метод.

Вышеперечисленные группы средств и методы широко используются для развития силы и силовых способностей в различных физкультурно-оздоровительных системах и силовых видах спорта (например, шейпинг, атлетическая гимнастика, гиревой спорт, тяжелая атлетика и др.).

2. Разработанные нами комплексы упражнений направлены на повышение уровня развития силы у юношей 14-16 лет. В содержании данных комплексов, мы использовали упражнения с внешним отягощением 70% от максимума, а также силовые упражнения отягощенные весом собственного тела. Учитывая уровень подготовленности и стаж занятий (1-1,5 года) участников эксперимента, недельный тренировочный цикл был построен следующим образом: понедельник - мышцы груди и спины, вторник - отдых, среда - мышцы ног и брюшного пресса, четверг - отдых, пятница - мышцы рук, дельты, предплечья, суббота, воскресенье -отдых.

Данная схема недельного тренировочного цикла позволяет, последовательно прорабатывать основные мышечные группы, постепенно увеличивать вес отягощений, а чередование тренировочных дней и дней отдыха способствует хорошему восстановлению организма занимающихся.

3. Результаты тестирования на констатирующем этапе эксперимента позволили определить уровень силы у юношей, принимающих участие в нашем эксперименте. Существенных различий между результатами контрольной и экспериментальной групп не выявлено.

Сравнительный анализ результатов тестирования в ходе педагогического эксперимента позволяет констатировать следующее:

-у юношей экспериментальной группы выявлено, увеличение показателей высокого уровня на 35%, уменьшение показателей среднего уровня на 12,5% и показателей низкого уровня на 22,5%.

-у юношей контрольной группы были получены следующие результаты: на 5% увеличились показатели высокого уровня, на 10% увеличились показатели среднего уровня, и показатели низкого уровня уменьшились на 15%.

Анализ динамики результатов тестирования в экспериментальной группе в ходе педагогического эксперимента показал, что наибольший прирост результатов произошел в тестах:

- «Толкание набивного мяча весом 2кг. двумя руками от груди», средний прирост - 0,8м;
- «Подтягивания из виса на гимнастической перекладине», средний прирост - 2 раза;

- «Прыжок в длину с места», средний прирост - 9,4 см.

Таким образом, анализ результатов контрольного этапа эксперимента позволяет утверждать, что разработанные комплексы упражнений, достаточно эффективны т.к. они положительно повлияли на динамику показателей уровня развития силы у юношей 14-16 лет.

Однако стоит отметить, что наименьший прирост наблюдался в результатах теста «Поднимание туловища из положения лежа, за 40 секунд»- средний прирост составил – 0,7 раза, это означает, что разработанные нами комплексы упражнений не достаточно эффективны в направлении повышения уровня развития силовой выносливости мышц брюшного пресса участников экспериментальной группы и требуют доработки в этом направлении.

Список литературы:

1. Сулейманов, Н.Л. Планирование скоростно-силовой тренировочной нагрузки пауэрлифтеров в годичном макроцикле на этапе специализированной базовой подготовки / Н.Л. Сулейманов, А.А. Пономарев, П.А. Сычев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2020. - № 10(188). - С. 363-368.

2. Тяжелая атлетика. Учебник для академического бакалавриата / Л.С. Дворкин. - 2-е изд., испр. и доп. - Т.1. - Москва: Изд-во Юрайт, 2017. - 273 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ АТАКУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ В ДЗЮДО НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Епачаов Теймураз Азаматович,

АГУ, Майкоп

Научный руководитель: Гонезжук А.Г.,

к.п.н., доцент, АГУ, Майкоп

Актуальность исследования. Занятия дзюдо вызывают значительный интерес у различных категорий населения. Ежегодно в нашей стране проводятся официальные первенства по дзюдо среди спортсменов детского и юношеского возраста. Национальная команда юных дзюдоистов из России принимает участие в европейских и мировых первенствах, а также во Всемирных юношеских играх. Участие во всероссийских и международных соревнованиях требует повышения уровня подготовленности юных дзюдоистов [1].

Процесс подготовки спортсменов с общепедагогических позиций, по мнению Л.П. Матвеева, это долговременный процесс прикладно-специализированного обучения. Перспективу юных спортсменов к дальнейшим спортивным достижениям В.Н. Платонов (2015) предлагает оценивать по усилиям, за счет которых достигнуты успехи, отдавая предпочтение тем юным спортсменам, которые занимались с малым и средним объемом работы, имеют не большую соревновательную практику и обладают разносторонней технической подготовленностью. При этом, отмечает Ж.К. Холодов, уровень технического мастерства юных спортсменов определяется прежде всего совершенствованием техники базовых действий, большое количество двигательных умений, сформированных у юных спортсменов, является хорошей предпосылкой для дальнейшего спортивного совершенствования.

Техника дзюдо включает атакующие, контратакующие, защитные действия, выполняемые в стойке и в партере [2]. Анализ технической подготовленности юных дзюдоистов показал, что результативность атакующих действий в стойке гораздо выше и составляет 3,41 балла, чем атакующих действий в партере - 0,97 балла [2]. В связи с этим для повышения уровня технической подготовленности юных дзюдоистов необходимо повышать качество освоения техники атакующих действий в партере.

Проблема исследования заключается в том, что педагогические условия и частные методики формирования техники атакующих действий недостаточно разработаны, что снижает эффективность их применения в обучении дзюдоистов 13-15 летнего возраста.

Цель исследования - повышение эффективности техники атакующих действий у дзюдоистов 13-15 летнего возраста.

Задачи исследования:

1. Установить комплекс условий, влияющих на освоение техники атакующих действий в партере.

2. Проанализировать технические действия в партере, рекомендуемые юным дзюдоистам для изучения.

3. Определить подходы к преобразованию техники атакующих действий в партере для изучения дзюдоистами 13-15 лет.

4. Экспериментально апробировать эффективность методики освоения атакующих действий в партере дзюдоистами 13-15 летнего возраста.

Для решения поставленных задач применялся широкий диапазон методов исследования: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, метод экспертных оценок, метод моделирования, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Проведенные исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В ходе исследования определен комплекс основных условий, влияющих на освоение техники атакующих действий в партере:

- педагогические условия, связаны с организацией обучения;
- биомеханические условия характеризуют рациональность выполнения действий и индивидуальные особенности деталей техники;

- личностно-индивидуальные условия основаны на одаренности дзюдоистов к изучению техники атакующих действий в партере, зависят от проявления психофизических качеств и мотивации к обучению.

2. Установлено, что педагогические условия наиболее значительно (65%), чем биомеханические (15%) и личностно-индивидуальные условия (20%), влияют на изучение техники атакующих действий в партере юными дзюдоистами.

3. Определена содержательная основа педагогических условий, влияющих на эффективность обучения технике атакующих действий в партере юных дзюдоистов, которая включает: проект обучения, программу изучения в виде динамичных заданий; разработку методических указаний, оптимизирующих выполнение заданий; систему упражнений для обучения и совершенствования приемов; подбор спарринг-партнеров для решения задач обучения; педагогическое мастерство тренеров.

4. Выполнен анализ содержания обучения, рекомендованного для дзюдоистов 13-15 лет технике атакующих действий, который показал, что рекомендуются действия, изучаемые в стойке в среднем 53,8 действия и в партере в среднем 36,6 действия. В частности, установлено, что в учебных программах по дзюдо недостаточно разработаны комбинации в партере в среднем 1,6 комбинации, количество комбинаций в стойке значительно больше в среднем 27,4 комбинации, также недостаточно разработано содержание связок.

5. Использование методики обучения технике атакующих действий в партере, разработанной на основе педагогических условий, существенно повышает качество их освоения у дзюдоистов 13-15 лет экспериментальной группы - возрастает на 23,9%.

6. Экспериментально подтверждена эффективность методики обучения технике атакующих действий в партере для дзюдоистов 13-15 летнего возраста - качество выполнения комбинации в партере (в начале исследования составляет $4,31 \pm 0,14$ балла, в конце $6,19 \pm 0,16$ балла) возрастает на 35,9%, связки (в начале исследования составляет $6,31 \pm 0,14$ балла, в конце $7,79 \pm 0,12$ балла) на 21%, технического комплекса в партере (в начале исследования составляет $2,38 \pm 0,07$ балла, в конце $2,76 \pm 0,06$ балла) на 14,8%. Различия между результатами экспериментальной и контрольной группы достоверны при $p < 0,05$;

7. Установлено, что занятия по предложенной нами экспериментальной методике существенно повышают эффективность выполнения техники атакующих действий в партере в усложненных условиях (поединки с судейством) в среднем достоверный прирост составил 28,7%.

Список литературы:

1. Верхошанский, Ю.В. Прогнозирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский. - М.: Физкультура и спорт, 2020. - 176 с.
2. Дмитриев, Р.М. Сравнительный анализ тренировочных средств совершенствования техники дзюдо/Р.М. Дмитриев, О.В. Дмитриева, Д.Б. Астахов // Актуальные проблемы спортивных единоборств. - М.: СпортУниверПресс, 2013. - Вып.6. - С. 80-82.

ОСНОВЫ МНОГОЛЕТНЕЙ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО РЕЗЕРВА В МИНИ-ФУТБОЛЕ

*Кобж Мадин Юрьевич
АГУ, Майкоп*

*Научный руководитель: Гонежук Анзор Газиевич,
к.п.н., доцент, АГУ, Майкоп*

Прогресс современного спорта невозможен без профессионального осмысления передового опыта и дальнейшего развития научно-методических основ управления спортивной тренировкой на различных этапах спортивной подготовки [2].

Отдельные стороны спортивной подготовки в мини-футболе были рассмотрены в работах С.Н. Андреева, П.Б. Кононенко, Д.М. Конурова, В.С. Левина, С.Н. Петько, М.С. Полишкиса.

Однако в них затрагиваются лишь некоторые аспекты совершенствования тактической подготовки в атаке и защите, исследование величины и параметров физических нагрузок в мини-футболе, классификации тренировочных упражнений, взаимосвязи физической и тактической подготовки футболистов, использование шкалы рейтинга в тренировочном процессе. Большинство исследований преимущественно направлено на реализацию функциональной подготовленности футболистов в ущерб технико-тактическому компоненту. Вместе с тем поиск новых подходов к спортивной подготовке опирается на необходимость повышения эффективности спортивной деятельности.

Она проявляется в возрастании напряженности борьбы в игровых эпизодах, в сокращении до минимума пассивных фаз в действиях каждого футболиста.

До максимума увеличиваются активные фазы игры, разнообразие форм атакующих действий и активных форм защиты, возрастает количество ударов по воротам соперников. Данная тенденция обусловлена самой спецификой мини-футбола, с каждым днем предъявляющей все более высокие требования к технико-тактической подготовленности футболистов [1].

Таким образом, констатируется противоречие между необходимостью повышения результативности технико-тактических действий игроков в мини-футболе и недостаточностью знаний о наиболее эффективных технико-тактических действиях.

Целью данной работы является проведение сравнительного анализа технико-тактических действий, обеспечивающих повышение результативности соревновательной деятельности в мини-футболе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы технико-тактической подготовки в мини-футболе.
2. Провести сравнительный анализ технико-тактических действий ведущих команд мира в мини-футболе.
3. На основе исследования обосновать эффективность различных технико-тактических действий в мини-футболе.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предложений применены следующие методы:

1. теоретический анализ и обобщение специальной литературы;
2. видеозапись игр ведущих команд мира;
3. педагогическое наблюдение;
4. методы математической статистики.

В ходе исследования мы выяснили, сколько атак в течение матча проводят футболисты ведущих сборных Европы. Сборная команда России проводит в среднем за игру 90 атак, когда игроки сборных команд Испании и Португалии по 83 и 114 соответственно.

За игру сборная команда России проводила от 83 до 114 атак на ворота соперника. Из них в среднем 36% атак имели логическое завершение. Из среднего количества логически завершенных атак лишь 47% достигали ворот, 18% завершились голами, и 29% мячей отразил вратарь. Следовательно, 53% мячей или накрывались соперником, или шли мимо цели, что является существенным резервом в повышении результативности игры команды.

Интересно отметить, что из зоны защиты (от своих ворот) команда начинала 54% атак, а до логического завершения доходило лишь 16%. Наиболее эффективными были атаки, начатые из средней зоны и зоны нападения (соответственно 41 и 28% имели логическое завершение). Это требовало от игроков проявления высоких функциональных кондиций для выполнения прессинга при потере мяча в средней зоне и зоне нападения, который заставлял соперника ошибиться. Для нашей команды характерным был быстрый выход из зоны защиты в среднюю зону или зону нападения. Важно отметить, что защитники разнообразили выход из зоны не только средствами продольно-диагональных передач мяча (66%), но и за счет индивидуальных действий (ведения мяча, реже обводки, 24%) и лишь в 7-10% использовали передачу на нападающего не во фланге, а в центр. Это позволяло в дальнейшем (в средней зоне) избрать выгодное направление развития атаки.

Анализ игр, позволил установить следующее соотношение эффективных атакующих действий по их преимущественной направленности: 40% атаки позиционного плана, 46% - быстрые атаки и 14% - стандартные положения.

Однако, такое соотношение не всегда было в пределах этой нормы, имело значительные отклонения и, по-видимому, зависело не только от собственных ресурсов, но и от тактики игры соперника. Так, в игре с Португалией наш акцент был определяющим в эффективном проведении быстрых атак - 68% имели логическое завершение, а при позиционной атаке лишь 32% достигало цели. В игре с Испанией по 25% имели логическое завершение атаки из стандартных положений и быстрого нападения и 50% позиционные.

Немаловажно отметить, что при организации быстрых атак в комбинациях участвуют до трех футболистов. В 7% атака развивается за счет индивидуальных действий и в 39% за счет комбинационной игры с участием двух-трех футболистов. Организация быстрых атак приводила в 60% случаев к взятию ворот.

Позиционное направление предполагает участие в организации атаки трех-пяти футболистов.

Таким образом, наиболее эффективны атаки двух способов с участием двух-трех футболистов (быстрая атака) и трех-четырех - (позиционная).

Далее мы приводим сравнительный анализ технико-тактических действий различных сборных. Так, например, видно, что сборная России делает акцент на частые удары по воротам соперника, тогда как игроки команд Португалии и Испании акцентируют внимание на различных передачах мяча.

Заметно, насколько меньше у сборной России показатель игры - ведение мяча (38 против 50 у Португалии и 52 у Испании). Очевидно, что это связано с акцентом на командную игру и отсутствием, к сожалению, игроков способных обыграть соперника «один в один».

Большая часть эффективно организованных результативных атак получалась, когда такой атаке предшествовало от одной до четырех передач мяча, что еще раз подтверждает тезис: результативность игры в мини-футбол зависит от быстроты и точности выполнения игровых действий.

Остальные же технико-тактические показатели ведущих сборных существенно не отличаются, что характеризует эти команды практически равными, о чем свидетельствует проведенный сравнительный анализ.

Таким образом, предложенная комплексная система оценки соревновательной деятельности в мини-футболе, даже при минимальном анализе способна дать характеристику игры, наметить пути повышения ее эффективности как в плане индивидуального, так и командного взаимодействия.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы:

1. В последние годы в мировом мини-футболе наблюдается заметный рост интенсификации игровых действий. При этом актуально стоит вопрос разработки новых средств и методов технико-тактической подготовки квалифицированных футболистов в мини-футболе.

2. Анализ атакующих действий в футболе позволил определить, что в среднем за игру сборная команда России организует 95 атак на ворота соперника. При этом 40% приходится на позиционные и 60% на быстрые атаки.

В среднем за игру сборной России 36% атак имели логическое завершение, т.е. атаки завершались ударом по воротам соперника. При этом на взятие ворот отводилось 6% от логически завершенных атак, 11 % ударов достигали створа ворот, и 18% ударов шло мимо ворот.

3. Выявлено, что наиболее эффективными для футболистов были быстрые атаки, где ворота соперника поражались в 70%. При позиционных атаках лишь в 30% случаев фиксировалось взятие ворот.

4. В целом за игру футболисты сборной команды России выполнили до 600 технико-тактических действий, при этом совершая до 26% технического брака.

5. Комплексный анализ индивидуальных и командных технико-тактических действий позволяет дать количественную и качественную характеристику соревновательной деятельности, что может быть одним из объективных критериев оценки подготовленности футболистов.

Список литературы:

1. Сыдэбу. Сравнительный анализ организации тренировочного процесса квалифицированных спортсменов в мини-футболе (футзале) / Сыдэбу, М.М. Полишкис // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2019. - № 4. – С. 25.

2. Хрусталева, Г.А. Интегральная технология формирования состава игровых звеньев высококвалифицированных команд в мини-футболе (футзале) / Г.А. Хрусталева // Современный футбол: состояние и перспективы: сборник матер. Всерос. науч.-практ. конф. - Волгоград, 2013. - С. 188 - 194.

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ УШУ САНЬДА

*Морозова К.А.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Карягина Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры ТОФВ ИФК и дзюдо
АГУ, г. Майкоп*

Китайское ушу представляет собой одно из самых многогранных и эффективных боевых систем в мире. В переводе с китайского ушу означает «военное искусство».

Среди существующего многообразия видов (дисциплин) ушу к спортивному направлению относят боевые контактные виды саньда и бесконтактные ушу-таолу. Дисциплина таолу включает удары руками, ногами, захваты, заломы, броски, удары в прыжке, все эти технические действия сведены в комплекс движений (кит. - таолу), эмитирующий бой человека с одним или несколькими противниками, с оружием и без (аналог «боя с тенью»). Дисциплина саньда представляет собой вид контактных поединков с жесткими правилами, запрещающими серии ударов в голову. Саньда включает удары руками, ногами, захваты, заломы, броски, удары в прыжке из любых стилей. Технические действия спортсмены демонстрирует в поединке один на один без оружия в защитной экипировке (шлемы, жилеты, перчатки, иногда футы и наколенники).

Спортивное ушу является сложно координационным видом спорта, оказывающим разностороннее воздействие на организм человека. Ушу включает большое количество широко амплитудных и сложно координационных движений (нанесения ударов ногами: пяткой, стопой, голенью, подъемом ступни, коленом, носком ноги и т. д.), выполнение которых требует высокой степени развития подвижности отдельных групп суставов. Так, например, высокий уровень развития подвижности в тазобедренном суставе необходим при выполнении наклонов, махов ногами в разных плоскостях, шпагатов.

Для овладения специфических для данного вида спорта технических действий спортсмен должен обладать не только совершенной техникой, но и достаточно хорошо развитой гибкостью. Спортсмен, обладающий достаточной гибкостью, быстрее овладевает более совершенной техникой изучаемых движений, ускоряется процесс овладения двигательными навыками, повышается уровень проявления силы, скоростных и координационных способностей, снижается вероятность повреждения мышц, сухожилий, связок и суставов. Следовательно, хорошая гибкость является одним из наиболее важных факторов, помогающих добиваться высоких спортивных результатов в занятиях ушу.

Ушу саньда представляет собой свободный бой в виде контактных поединков с жесткими правилами, запрещающими серии ударов в голову. Саньда включает удары руками, ногами, захваты, заломы, броски, удары в прыжке из любых стилей. Технические действия спортсмены демонстрирует в поединке один на один без оружия в защитной экипировке (шлемы, жилеты, перчатки, иногда футы и наколенники).

На начальном этапе подготовки спортсменов ушу саньда особое внимание уделяется обучению сложным и разнообразным базовым техникам, основным упражнениям, обеспечивающих формирование навыков движений и развитие специальных физических качеств. Упражнения базовых техник способствуют более интенсивному развитию суставов тела, ловкости и гибкости связок, повышается способность к контролю мышц и необходимая эластичность. Особое значение в практике ушу уделяется развитию гибкости и подвижности суставно-связочного аппарата, что позволяет спортсмену длительное время удерживать различные положения и выполнять движения с большой амплитудой. Важность развития гибкости у спортсменов ушу объясняется тем, что она обеспечивает возможность выполнения специфических для данного вида спорта технических приемов (упражнений), а также служит базой для развития и других физических качеств и является основой их успешного развития [1]. В процессе анализа литературных источников нами было выявлено, что изучению проблемы развития гибкости посвящены работы многих авторов (Л.П. Матвеев, В.М. Зациорский, М.А. Годик, Т.Г. Сергейцова, Б.В. Сермеев, Н.Н. Сорокин, И.Г. Калинин, А.М. Киселёв и др.). В исследованиях ряда авторов (Л.П. Матвеев, В.М. Зациорский, В.И. Лях, В.К. Бальсевич, А.А. Гужаловский, А.Н. Белов, С.Л. Березнюк, В.С. Стариков, С.Б. Мельников и др.) определены наиболее эффективные средства и методы развития гибкости. Результаты проведенных исследований по отдельным аспектам развития гибкости у спортсменов, занимающихся ушу (Дж.С. Андерсен (2006), Л.Дж. Алтер (2001), М.А. Годик (1991), В.И. Лях (1989), Г.Н. Музруков (2010), А.В. Макаров (2010), Алтанчуулу (2007), Ван Линь (2007), П.И. Кривошапкина (2004), А.Ю. Гращенко (2003), М.М. Богачихин (2003), С.Л. Березнюк (2003) и др.) носят неоднозначный характер. Однако, несмотря на работы указанных выше авторов, рассмотревших важные теоретические положения общей системы развития гибкости, в ушу остаются недостаточно разработанными.

На начальном этапе подготовки юных ушуистов особое внимание уделяется развитию групп мышц, необходимых для правильного выполнения техники ушу, достижению необходимой гибкости и подвижности основных групп суставов, задействованных при выполнении технических действий. В группах начальной подготовки (НП) специальные упражнения для развития гибкости должны занимать 60 - 70 % объёма работы на тренировке, поскольку при отсутствии необходимой гибкости невозможно овладение даже самыми элементарными позициями и движениями (цзи-бэнь буфа, цзибэнь дунцзо). Например, выполнение позиции пубу требует предварительной проработки поперечного шпагата и хорошей подвижности голеностопа, а выполнение движений туйчжан или лянчжан - гибкости запястий. Даже такие базовые элементы, как стойки (бусин) и махи ногами

(титуй) невозможно выполнить без предварительной работы над гибкостью позвоночника, выполнения упражнений на растягивание задней поверхности бедра и проработки тазобедренного сустава.

В последнее время отмечается снижение показателей общей физической подготовленности спортсменов в единоборствах. В современных научно-методических публикациях по ушу имеется ряд работ посвященных исследованию разнообразных аспектов тренировочного процесса [3]. Ведущие отечественные специалисты (Музруков Г.Н. (2001), Чувалов Е.В. (2003)) раскрывают методические основы подготовки технико-тактической подготовки ушуистов различной квалификации [2]. Работы ряда авторов (Алтанчулуу (2007), И.Е. Гарри (1991)) посвящены изучению вопросов системы психофизической тренировки. Однако до настоящего времени в литературе отсутствуют научные разработки оптимального развития физических качеств на начальном этапе тренировки юных ушуистов, что является следствием наличия многих нерешенных вопросов организационно-методологического характера в теории и практике их подготовки.

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что проблема педагогического управления развитием гибкости в практике ушу остается слабо изученной. В недостаточной степени изучены вопросы использования рациональных средств и методов развития гибкости юных ушуистов.

Список литературы:

1. Андерсен Д.С. Гибкость и результативность: концепции и практические рекомендации // Спортивная медицина сегодня. 2015. №6. С. 6-9.
2. Музруков Г.Н. Основы ушу: Учебник для спортивных школ. Единая Всероссийская учебная программа. М.: ОАО «Издательский Дом «Городец», 2016. 576 с.
3. Рукосуев Д.А. Развитие подвижности опорно-двигательного аппарата у спортсменов ушу 10-12 лет // Современный ученый. Белгород, 2019. № 2. С.134-139.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ

Рябов Ю.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Баскетбол является одним из эффективных факторов всестороннего физического развития, обладая высокой динамичностью, эмоциональностью.

Баскетбол – развивает все важные физические качества: скоростные, скоростно-силовые, координационные способности, гибкость, выносливость. В работу вовлекаются практически все функциональные системы организма и основные механизмы энергообеспечения.

Участвуя в соревнованиях, баскетболист за игру преодолевает расстояние 5000-7000 м, 43% из них – в максимальном темпе, делая при этом 130-150 прыжков, рывки с максимальной скоростью на 3-20 метров повторяются до 190 раз. Передвижения на высокой скорости сочетается с передачами и бросками мяча в корзину. Исследования показали, что баскетболист, участвующий в игре 40 мин без замены, непосредственно оперирует с мячом всего 3,5-4 мин, а остальное время играет без мяча" [2].

Таким образом, физические качества являются факторами неизбежными для достижения высоких результатов в спорте, и их необходимо развивать, чтобы избежать их трансформации в ограничивающие факторы

В настоящее время в арсенале тренеров имеются разнообразные методы тестирования (педагогические, физиологические, психофизиологические, биохимические), позволяющие получить в каждый конкретный момент объективное представление об уровне развития скоростных способностей.

Возрастные особенности физической подготовленности определяют неодинаковую реакцию организма спортсменов на физические нагрузки [4]. Подбор и внедрение специальных упражнений приведет к развитию двигательных способностей у юных баскетболистов.

Цель работы – анализ особенностей развития физических качеств юных баскетболистов.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования специальных упражнений для развития физических качеств, которые необходимы при подготовке юных баскетболистов.

Основной особенностью баскетбола, как вида спорта, является постоянное проявление разнообразной двигательной деятельности: ходьбы, прыжков, метаний, бега, ловли и бросков, различных силовых упражнений. Все эти действия выполняются в условиях тесного взаимодействия с игроками своей команды и соперниками. Эффективность деятельности игроков зависит от быстроты оценки игровых ситуаций и действий спортсменов, уровня совершенствования технических приемов и физического развития игроков [1, 3].

Баскетболу присущи высокий динамизм в развитии ситуаций, постоянная смена фаз обороны и наступления, непрерывное переключение игроков с одного вида двигательной деятельности на другой, многообразие способов выполнения этих действий. Вместе с тем, характерным для баскетбола является вариативность скорости и направления движений, решающее значение двигательного анализатора в оценке постоянно меняющихся ситуаций и выборе рациональных ответных действий, комплексное задействование фактически всех мышечных групп и функциональных систем организма, преобладание скоростно-силовой работы, скоординированность работы рук и ног.

По этим перечисленным причинам юные баскетболисты, занимающиеся в детско-юношеских спортивных школах, особенно в группах спортивного совершенствования, должны обладать высоким уровнем физической подготовленности и технико-спортивного мастерства с целью достижения высоких результатов в соревновательной деятельности.

Система подготовки баскетболистов включает в себя общую специальную и физическую подготовку.

Общая физическая подготовка (ОФП) - это процесс развития и совершенствования физических качеств и двигательных действий с целью достижения всестороннего, гармонического развития человека.

ОФП - это неспециализированный (или мало специализированный) процесс физического воспитания, целью которого является повышение функциональных возможностей организма, работоспособности, выносливости. ОФП является фундаментом для специальной физической подготовки и достижения высоких результатов в избранном спорте или виде деятельности.

Задачами общей физической подготовки являются обеспечение высокого уровня всесторонней физической подготовленности и поддержание его в течение многих лет с целью содействия укреплению здоровья и творческого долголетия.

Основными средствами общей физической подготовки являются специальные подготовительные физические упражнения, используемые в различных видах спорта. Как правило, основное содержание этих видов спорта ориентировано на создание широких предпосылок успеха в различных видах деятельности. Построение процесса общей физической подготовки осуществляется с использованием закономерностей переноса тренировочного эффекта с подготовительных упражнений на основные, которые выполняются в главной - деятельности. ОФП заметно повышает общий уровень функциональных возможностей организма и работоспособности, развивает комплексно и разносторонне физические качества, систематически обогащает арсенал двигательных умений и навыков [2].

Специальной физической подготовкой (СФП) называют процесс воспитания физических качеств, который обеспечивает преимущественно развитие двигательных способностей, являющихся необходимыми для определенной, конкретной спортивной деятельности, вида спорта или вида трудовой деятельности. При этом, СФП рассчитана на предельную степень развития указанных способностей. С ростом спортивного мастерства уменьшается объем средств ОФП, тогда как объем средств СФП заметно увеличивается.

Обучение баскетболу считается успешным в том случае, когда ученики результативно используют свой двигательный потенциал в условиях игрового противостояния. Основу обучения игровой деятельности составляют сформированные взаимосвязи между отдельными компонентами подготовленности [4].

Поскольку игроки вынуждены совершать двигательные действия в быстро меняющихся условиях игры и часто выполнять рывки и ускорения, это требует определенного уровня развития быстроты. В понятие быстроты включаются свойства, характеризующие скоростные способности человека [3].

Упражнения, направленные на развития быстроты, целесообразно проводить в подготовительной части с использованием подвижных игр ("Вызов номеров", "Воробьи и вороны", специально-беговых упражнений из легкой атлетики и т.п.), а также в начале основной части тренировочного занятия (рывки на короткие расстояния из разных стартовых положений, ускорения по ровной и наклонной поверхности (ускорения под гору, ускорение в гору), ускорения с использованием сопротивления (жгуты), упражнения на веревочной лестнице).

Для развития гибкости на дополнительных занятиях по баскетболу возможно использование упражнений, выполняемых с максимальной амплитудой с использованием методов активных и пассивных движений, а также повторного, игрового и соревновательного методов. Упражнения на развитие гибкости можно применять во всех трех частях каждого учебно-тренировочного занятия.

Для воспитания силы на дополнительных занятиях по баскетболу рекомендуется использовать упражнения, направленные, прежде всего на сбалансированное развитие всех мышечных групп, участвующих в игре с использованием метода круговой тренировки (применение гантелей, набивных мячей, степов и т.п.), метода повторных усилий, а также использовать соревновательный метод. Упражнения, направленные на развитие силы, рекомендуется проводить в конце основной части тренировочного занятия.

Для развития ловкости на дополнительных занятиях по баскетболу необходимо использование упражнений, содержащих новизну, выполняемых зеркально, с изменением темпа и скорости движений, с изменением исходных положений, в равновесии, в различных сложных сочетаниях с использованием методов стандартно-повторного и вариативного переменного упражнения, а также игрового и соревновательного методов.

Упражнения на развитие ловкости возможно применять на каждом учебно-тренировочном занятии, во всех трех частях урока. Однако координационно сложные виды упражнений - в начале основной части урока в виде обучения техники выполнения специальных упражнений, а комбинированные эстафеты использовать в конце основной части урока из хорошо изученных ранее упражнений.

Для развития выносливости на занятиях по баскетболу целесообразно применять упражнения, выполняемые в ходе длительной работы (циклические упражнения, игровые виды спорта) с использованием методов комплексного воздействия, включающего в себя метод игровой, метод соревновательный и метод круговой тренировки. Упражнения на развитие выносливости применять в конце основной части тренировочного занятия.

Для определения уровня развития физических качеств возможно использование следующих тестов:

- уровня гибкости позвоночного столба - тест "Наклон вперед из положения стоя";
- быстроты движения - тест "Бег на дистанцию 30 м";
- быстроты реакции - тест "Ловля линейки";
- ловкости (целостного двигательного действия) - тест "Челночный бег 3 по 10 м";
- силы - тест "Сгибание-разгибание рук в висе на высокой перекладине";
- "взрывной силы" - тест "Прыжок в длину с места";
- общей выносливости - тест "Бег на 1000 м".

Список литературы:

1. Куликова, М.Л. Средства развития ловкости, скоростных и координационных способностей как составляющих специальной физической подготовки баскетболистов / Куликова М.Л., Врублевский Ю.Д. // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: Сборник научных статей VIII Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием. - Воронеж, 2019. - С. 444-447.
2. Лукин, Ю.К. Особенности физической подготовленности баскетболистов в зависимости от игрового амплуа / Лукин Ю.К., Давидович Т.Н., Лапухина Э.А. // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: Сборник научных статей Всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции. - Воронеж, 2016. - С. 342-351.
3. Особенности развития быстроты двигательной реакции у юных спортсменов игровых видов спорта / Доронина Н.В., Коломийцева Н.С., Кагазежева Н.Х., Жуков В.И., Манько И.Н. // в сборнике: Физическая культура и спорт, безопасность жизнедеятельности. – Майкоп, 2020. – С. 28-30.
4. Солодовник, Е.М. Развитие специальных физических качеств начинающих баскетболистов / Солодовник Е.М. // Вопросы педагогики. – 2020. – № 6-2. – С. 244-247.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОК ПОДРОСТКОВ 13-15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПАУЭРЛИФТИНГОМ

*Хиштов Хазретбий Бесланович
АГУ, Майкоп*

*Научный руководитель: Гонежук Анзор Газиевич,
к.п.н., доцент, АГУ, Майкоп*

Актуальность исследования. Раннее начало процесса занятий пауэрлифтингом с перспективой спортивного роста должно обеспечить более эффективное становление спортивного мастерства атлетов до уровня высшей квалификации. Не случайно на практике прослеживается снижение возраста спортсменов, которые начинают заниматься в специализированных клубах пауэрлифтинга с 13-15-летнего возраста и ранее [2].

При этом остается низкой степень научной разработанности проблемы методических особенностей тренировочных занятий со спортсменами в пауэрлифтинге, особенно в направлении начального этапа спортивной подготовки.

Недостаточность методической базы для организации учебно-тренировочного процесса со спортсменами является фактором его усредненного и приблизительного планирования. Часто имеет место перенос компонентов тренировочной нагрузки из сферы профессионального пауэрлифтинга. Все это приводит к тому, что занятия пауэрлифтингом на начальном этапе оказываются недостаточно эффективными в плане повышения физической подготовленности и совершенствования телосложения спортсменов, а также не всегда выступают фактором повышения здоровья.

Анализ научной литературы по вопросам занятий пауэрлифтингом с перспективой спортивного роста и имеющийся практический опыт позволили констатировать наличие противоречий между [1]:

- существующим на практике многолетним процессом подготовки спортсменов в пауэрлифтинге, начинающимся в раннем возрасте, и недостаточностью научного и методического обоснования этапа начальной подготовки;
- высокой потенциальной возможностью пауэрлифтинга как средства повышения физической подготовленности, укрепления здоровья, оптимизации физического развития спортсменов и практическими невысокими результатами организации занятий в данном возрасте;
- постоянно совершенствующейся методикой занятий пауэрлифтингом подготовленных спортсменов и низким уровнем разработанности педагогических условий тренировки на начальном

этапе.

Указанные противоречия свидетельствуют о существовании проблемы выявления методических особенностей тренировки начинающих спортсменов в пауэрлифтинге.

Цель исследования – экспериментальное обоснование методических особенностей тренировочных занятий в пауэрлифтинге с подростками 13-15 лет.

В соответствии с целью поставлены основные задачи исследования:

1. Обобщить теоретический опыт в направлении психолого-педагогических и медико-биологических особенностей тренировочного процесса в пауэрлифтинге на начальном этапе занятий.

2. Выявить и обосновать комплекс методических условий подготовки пауэрлифтеров 13-15 лет.

3. Экспериментально проверить эффективность предложенных методических условий на основе динамики физического развития и физической подготовленности участников эксперимента.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предложений применены следующие методы:

1. теоретический анализ и обобщение специальной литературы;

2. педагогическое тестирование;

3. педагогический эксперимент;

4. методы математической статистики.

Выводы, которые мы хотели бы сформулировать в результате проведения исследования, следующие:

Пауэрлифтинг как вид спорта, в настоящее время получил значительное распространение в мире и в России. Это направление физической культуры представляет собой систему физических упражнений, направленную на совершенствование пропорций тела, укрепления опорно-двигательного аппарата и повышения функциональных возможностей организма.

Оптимизация начальной тренировки спортсменов в пауэрлифтинге основывается на учете ее основных организационно-методических особенностях, нашедших отражение в следующих педагогических условиях: а) соподчинение направленности, принципов и содержания тренировочного процесса задачам спортивной подготовки в пауэрлифтинге с учетом особенностей естественного и стимулируемого физической нагрузкой роста и развития организма; б) индивидуализация параметров, реализуемых на практике структурно-функциональных моделей тренировки в соответствии с возрастными и конституциональными особенностями, уровнем физической подготовленности и здоровья; в) применение минимума по объему и интенсивности адекватной тренировочной нагрузки, обеспечивающей целевое повышение физической подготовленности и совершенствование телосложения спортсменов; г) планирование тренировочных занятий и циклов различной продолжительности с учетом функционального поля спортивной подготовки в пауэрлифтинге.

В результате формирующего эксперимента у спортсменов экспериментальной группы, по сравнению со спортсменами контрольной группы, улучшились максимальные силовые возможности, силовая выносливость, скоростно-силовая подготовленность. Это свидетельствует об эффективности экспериментальной методики.

Список литературы:

1. Сулейманов, Н.Л. Планирование скоростно-силовой тренировочной нагрузки пауэрлифтеров в годичном макроцикле на этапе специализированной базовой подготовки / Н.Л. Сулейманов, А.А. Пономарев, П.А. Сычев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2020. - № 10(188). - С. 363-368.

2. Тяжелая атлетика. Учебник для академического бакалавриата / Л.С. Дворкин. - 2-е изд., испр. и доп. - Т.1. - Москва: Изд-во Юрайт, 2017. - 273 с.

ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАЛЬЧИКОВ 11-12 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ ПО ВОЛЕЙБОЛУ

*Дзюина Е.Т.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ АГУ, г. Майкоп*

На сегодняшний день приобщенность к физкультурно-спортивной деятельности современных подростков еще далека от оптимальной. Многие значительно больше времени уделяют пассивному восприятию спортивной информации, ведь именно двигательный режим является мощным средством оздоровления, средством, снижающим заболеваемость среди молодежи [1, 2, 3]. Предполагается, что особую помощь в этом может оказать организация занятий в школьных спортивных секциях.

Учитывая сложную экономическую и политическую ситуацию в стране, в настоящее время выбор учебных программ и методик преподавания в большей мере соответствует местным условиям, особенностям работы школы, материальной базе школы. Поэтому уроки физической культуры в школе и занятия физическими упражнениями во время внеклассных мероприятий продолжают оставаться для основной массы школьников главным фактором организованной физической активности. Поэтому главной задачей является подбор оптимальных нагрузок, соответствующих многофункциональным возможностям учащихся, так как только в этом случае резервы адаптации будут увеличиваться в соответствии с их физической подготовленностью. Особенностью физической подготовки подростка является углубленное обучение базовым видам двигательных действий, включая технику основных видов спорта.

Цель работы заключалась в повышении физической подготовленности юных волейболистов.

Исследование проводилось на базе МБОУ средней школы № 24 поселок Родниковский Майкопского района в период с сентября 2022 по май 2023 года.

Воспитанники экспериментальной группы занимались по учебной программе по волейболу. В основу авторской методики составили: интервальный, круговой, игровой и соревновательный методы спортивной тренировки, в которых большое внимание уделялось развитию: скоростно-силовых качеств, ловкости и выносливости, что способствовало повышению специальной физической подготовленности.

В экспериментальной группе занятия были построены следующим образом. Они включали в себя общую и специальную физическую подготовку юных спортсменов. На первых двух занятиях была дана теория. Давалась историческая справка о волейболе, показан видеоряд о выдающихся волейболистах, а также лучших волейбольных командах и клубах. Была зачитана лекция о правильном питании юных спортсменов. Затем были запланированы тренировочные занятия три раза в неделю по 1,5 часа. Каждую тренировку уделяли несколько минут психологическому настраиванию команды. Комплексы упражнений, задания были направлены на повышение и оптимизацию специальной физической подготовленности юных волейболистов. Тренировочные занятия были построены по принципу от простого к сложному. На первых занятиях давались эстафеты и подвижные игры с элементами волейбола. Большое внимание уделялось индивидуальной работе, часто использовался метод круговой тренировки.

Соревновательный метод был реализован в виде учебно-тренировочных игр по всем правилам волейбола, что позволило оценивать прирост специальной физической подготовленности.

Для развития физических качеств, способствующих повышению уровня физической подготовленности, нами были использованы специально подобранные упражнения, из которых были составлены комплексы: комбинированные упражнения для развития скоростно-силовых качеств; для развития гибкости; для развития силы; для развития выносливости.

Все упражнения подбирались, учитывая возрастные особенности и физическую подготовленность детей 11 – 12 лет.

Для развития выносливости нами использовался игровой и соревновательный методы спортивной тренировки. В конце основной части учебно-тренировочного занятия была добавлена учебная игра с осуществлением судейства с соблюдением всех правил. По времени игра длилась 4 минуты. Тренер осуществлял судейство и следил за дисциплиной. Это нам позволило оценивать прирост специальной физической подготовленности, так же, спортсменам дало возможность ознакомиться с правилами игры в выбранном виде спорта. Учебные игры проводились три раза в неделю, понедельник, среду и пятницу.

По полученным данным в конце эксперимента в ЭГ можно говорить о том, что проведенная нами экспериментальная работа доказывает целесообразность применения специально подобранных средств и методов для повышения физической подготовленности юных волейболистов. Так наблюдается достоверный прирост по всем показателям (таб. 1, 2).

Таблица 1

Динамика показателей общей физической подготовленности волейболистов

Тесты	До эксперимента $x \pm \sigma$	После эксперимента $x \pm \sigma$	P	Прирост показателей (%)
Прыжок в длину с места (см)	140,4 \pm 3,3	165 \pm 0,5	<0,05	17,8
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)	25 \pm 2,3	36 \pm 1,1	<0,05	44
Бег 30 метров (сек)	5,5 \pm 0,5	4,9 \pm 0,2	<0,05	10,9

Таблица 2

Динамика показателей специальной физической подготовленности волейболистов

Тесты	До эксперимента $x \pm \sigma$	После эксперимента $x \pm \sigma$	P	Прирост показателей (%)
Челночный бег 5х6 м (с)	11,9 \pm 0,3	11,1 \pm 0,1	<0,05	6,7
Бросок мяча 1кг из-за головы двумя руками сидя (см)	410 \pm 5,6	490 \pm 2,3	<0,05	19,5
Прыжок вверх с места со взмахом руками (см)	32 \pm 3,1	42 \pm 2,1	<0,05	31,3

Проследив динамику показателей в экспериментальной группе, мы видим, что достоверными являются все показатели в тестах по общей и специальной подготовке, что является основой специальной физической подготовки.

Таким образом, результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность авторской методики физической подготовки мальчиков 11-12 лет, занимающихся в спортивной секции по волейболу

Список литературы:

1. Базовые виды спорта. Волейбол: учебное пособие / составители Л.Н. Мартыанова, О.В. Косенович. - Ижевск: Ижевская ГСХА, 2020. - 64 с.
2. Железняк Ю.Д. 120 уроков по волейболу. - М.: ЁЁ Медиа, 2017. - 37с.
3. Гусева М.А., Герасимов К.А., Климов В.М. Физическая культура. Волейбол: учебное пособие. - Новосибирск: НГТУ, 2019. - 80 с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА

*Клочкова А.П.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ
АГУ, г. Майкоп*

Все тренеры-преподаватели в тренировочном процессе применяют множество различных методов, форм, технологий обучения, чтобы у всех детей, обучающихся в его секции, была сформирована устойчивая мотивация к систематическим занятиям спортом, чтобы они были успешны и имели прочные знания умения и навыки в выбранном виде спорта. Одними из самых важных средств считают спортивные и подвижные игры, так как известный факт, что игра наряду с трудом и ученьем - один из основных видов активной деятельности ребёнка [3].

Игровая обстановка, характеризующаяся большой эмоциональностью, помогает сделать занятия более интересными, что способствует вовлечению детей в систематические занятия дзюдо. В процессе игры организм выполняет интенсивную физическую работу, развиваются координационные способности. Также вследствие большой эмоциональности и увлечения игрой занимающиеся легко ее переносят.

Формируются координационные способности весьма эффективно в младшем школьном возрасте, что совпадает с этапом начальной подготовки в дзюдо [2].

Координационные способности юных дзюдоистов представляют способность к согласованию отдельных движений в единое целое при построении новых двигательных актов, а также к изменению параметров уже освоенных двигательных действий и обеспечиваются единством взаимодействия функций центрального и периферического управления двигательной системой спортсмена [2].

Целью нашего исследования стало повышение координационных способностей юных дзюдоистов на основе разработки и экспериментального обоснования авторской методики, основанной на использовании игрового метода обучения.

Для этого в учебно-тренировочном процессе, с учетом возрастных психологических особенностей развития младших школьников, необходимо использовать специально разработанные методические приемы (произвольность управления, поэтапность, игровой и соревновательный метод) и комплекс упражнений на координацию (осознание величины основных параметров движений, подвижные игры, игры-задания, упражнения-тесты), что способствует росту технической эффективности в овладении сложными двигательными навыками по сравнению с традиционными методами физического воспитания.

Разработанная нами методика развития координационных способностей юных дзюдоистов на начальном этапе подготовки группы первого года обучения основана на использовании специализированных подвижных игр, их специальном подборе и компановке в учебном материале, а также в увеличении в недельном цикле времени, отводимого на игры на 30-35 %.

Характерной особенностью специализированных подвижных игр, используемых при обучении детей дзюдо, является ярко выраженная роль движений в содержании игры, эти двигательные действия мотивированы ее сюжетом (темой, идеей). Они направляются на преодоление различных трудностей, препятствий, поставленных на пути достижения цели игры.

Многokратное повторение разных игр при обучении дзюдо способствует созданию у занимающихся динамичного стереотипа движений, что способствует ускоренному овладению техникой борьбы.

Нами было проведено исследование среди детей 10-11 лет, занимающихся дзюдо в группе начальной подготовки первого года обучения ГБУ РА «СШОР по борьбе дзюдо им. Я.К.Коблева». В исследовании принимали участие 62 человека. С целью определения уровня их физической, технической подготовленности, координационных способностей были использованы тесты. В экспериментальной группе на занятиях по дзюдо была апробирована разработанная нами методика обучения дзюдо. Эксперимент продлился в течение 2022-2023 уч.г.

Авторская методика развития координационных способностей у дзюдоистов 10-11 лет в группах начальной подготовки первого года обучения заключалась в увеличении количества времени, отводимого на использование подвижных игр.

При подборе игр и комплектовании команд учитывались наполняемость групп, техническая подготовка занимающихся, их возраст и пол, условие и место проведения, имеющийся инвентарь.

На начальных этапах обучения возникает необходимость твердо усвоить как минимум следующие операции (их можно считать промежуточными): быстро и надежно осуществлять захват, быстро перемешаться, предотвращать достижение захвата соперником или своевременно освобождаться от него, выводить из равновесия, сковывать его действия и быстрым маневрированием завоевывать предпочтительную позицию для достижения преимущества (в дальнейшем — возможной атаки), вынуждать отступать соперника теснением по коврику в захвате; готовиться к необычному началу поединка, который может прерываться и возобновляться по ходу схватки несколько раз.

Предлагаемый учебный материал содержал тренировочные задания строгой направленности в форме игр, способствующих развитию необходимых и специализированных качеств. В сокращенной форме игры задания представлены следующими группами «Касания», «Блокирующие захваты», «Атакующие захваты», «Теснение», «Дебюты» [1].

Творческое использование игрового материала позволило охватить процесс начального, постепенного овладения школой борьбы, начиная с ее элементов и кончая поединком со всеми его особенностями, присущими реальной схватке. Образованная на этой основе программа освоения промежуточных операций с помощью игр позволяет быстрее и эффективнее формировать навыки ведения единоборства.

Во избежание допуска детьми технических ошибок в закреплении борцовских навыков, тренер внимательно следил за ними, делал замечания и корректировал их движения. По мере повышения спортивной подготовленности занимающихся игры становились более сложными.

Игры имели правила или условия, были посильными, соответствовали подготовленности занимающихся, заканчивались подведением итогов и выявлением победителей.

В подготовительной части занятий их применяли в ходе разминки, обычно после динамических упражнений. В основной части подвижные игры выполняли сериями, чередуя с работой основной направленности, или одновременно с выполнением силовых упражнений. В заключительной части игры сочетались с упражнениями на расслабление и самомассажем.

Полученные результаты исследования подтвердили эффективность авторской методики.

Специально организованные педагогические воздействия в виде подвижных игр и методических приёмов в процессе обучения дзюдо привели к существенному развитию координационных способностей дзюдоистов. Так по показателям устойчивости после кувырков, устойчивости сохранения направления, общих координационных способностей наблюдаются достоверные различия в КГ и ЭГ ($P < 0,05$).

Результаты исследования подчёркивают необходимость включения в учебно-тренировочный процесс по дзюдо игрового метода развития координационных способностей.

Список литературы:

1. Дзюдо система и борьба: учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов педагогических институтов, техникумов физ. куль-ры и училищ олимп. резерва / Я.К. Коблев и др. Ростов н/Д: Феникс, 2006. с.639 - 655.

2. Сокольский Ю.Б. Совершенствование координационных способностей борцов на начальном этапе многолетней тренировки: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 - теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. М., 1991. 22 с.

3. Швалева Т.А. Развитие координационных способностей школьников 8-9 лет на основе игровых и творческих заданий // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 320-321.

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА

*Комиссаров А.А.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ АГУ, г. Майкоп*

Современный спорт в настоящее время характеризуется омоложением и неуклонным ростом спортивных достижений, а это требует поиска новых форм, средств, методов работы с юными спортсменами [1,2,3]. Целенаправленная многолетняя подготовка и воспитание теннисистов высокого класса - это самый сложный процесс, успех которого определяется целым рядом факторов. Одним из таких факторов является выявление более эффективных способов, средств, методов, при помощи которых можно за минимальный промежуток времени достичь наивысшего результата. Следовательно, одной из задач тренера по настольному теннису является поиск и применение в тренировочном процессе методов и средств, способных не только всесторонне развить занимающихся, но и поставить этот процесс на принципиально новый уровень [1,2,3].

Одним из наиболее эффективных методов в тренировочном процессе юных теннисистов является игровой, так как применение игр с различной направленностью ускоряет развитие двигательных умений и навыков, содействует более быстрой адаптации организма к физическим нагрузкам [4,5,6].

Многократное повторение разных игр при обучении теннисистов способствует созданию у занимающихся динамичного стереотипа движений, что способствует ускоренному овладению техническим приемам. Игра увлекает, что создает эмоциональный фон для снятия напряжения и страха, побуждает занимающихся к активному выполнению упражнений [4,5].

Таким образом, существует противоречие между необходимостью использования игрового метода обучения в спортивной подготовке юных теннисистов и отсутствием методик его обеспечивающих.

Разрешение данного противоречия позволило сформулировать цель нашего исследования, которая заключается в повышении физической подготовленности юных теннисистов посредством применения игрового метода.

Объект исследования - учебно-тренировочный процесс юных теннисистов.

Предмет исследования - игровые методы и средства физической подготовки у юных теннисистов.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что целенаправленное применение подвижных игр на начальном этапе обучения повысит эффективность процесса физической подготовки теннисистов.

В соответствии с целью и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Определить сущность, содержание, задачи физической подготовки юных теннисистов.
2. Выявить методические особенности применения игрового метода в спортивной тренировке юных теннисистов.
3. Разработать и экспериментально апробировать методику физической подготовки юных теннисистов на основе использования игрового метода.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Для достижения цели следования нами была разработана и внедрена авторская методика физической подготовки юных теннисистов на основе использования игрового метода.

Научное исследование началось с констатирующего эксперимента, который проводился в сентябре 2022 года с целью исследования и диагностики показателей физической подготовленности теннисистов группы начальной подготовки (занимающиеся настольным теннисом в МБУ СШОР № 1 им. С.М. Джанчатова г. Майкопа). Констатирующее исследование заключалось в оценке физической подготовленности спортсменов посредством двигательных тестов.

Формирующий эксперимент проводился в течение 2022-2023 учебного года (сентябрь-май) и заключался в применении разработанных средств и методов повышения физической подготовленности юных теннисистов посредством игрового метода.

Авторская методика физической подготовки юных теннисистов с использованием игрового метода в группах начальной подготовки первого года обучения заключалась в увеличении количества времени отводимого на использование подвижных игр, эстафет, круговой тренировки с игровыми элементами, соревнований по упрощенным правилам, их специальном подборе и компоновке в учебном материале, а также в увеличении в недельном цикле времени, отводимого на игры.

В подготовительной части занятий их применяли в ходе разминки, обычно после динамических упражнений. В основной части подвижные игры выполняли сериями, чередуя с работой основной направленности. В заключительной части подвижные игры сочетались с упражнениями на расслабление.

Основу авторской методики физической подготовки юных теннисистов с использованием игрового метода составили следующие игры:

1. Игры с мячом для настольного тенниса без ракетки («Догони мяч», «Закати мяч», «Поймай отскочивший мяч», «Успей собрать», «Мяч навстречу мячу», «Мяч на горку», «Мяч через две горки», «Мяч на горку – об стену – с горки», «Бильярд», «Закати мяч в обруч»);

2. Игры с мячом и ракеткой для настольного тенниса («Передай ракетку с мячом», «Балансирование с мячом», «Передай мяч на ракетку», «От пола на ракетку», «Мяч от стены на ракетку», «Загони мяч в обруч», «Попади в обруч», «Защита корзины от мяча», «Загони мяч на стол», «Круговая игра», «Не дай мячу скатиться», «Пройди с мячом», «Балансирование с мячом», «С ракетки на ракетку»);

3. Игры и упражнения настольного тенниса для развития, контроля мяча на ракетке («Шейкер», «Курочки», «Гонки с мячами», «Салют». «Белки», «Сэндвич», «Круг», «Футболисты», «Салки мячом», «Отними морковку»);

4. Игры и упражнения настольного тенниса для освоения навыков игры («Перекаты», «Карусель», «Дорожка для имитации удара», «Ловцы», «Длинный разбег», «Тренер и ученик», «Часики», «Веревочка», «Длинная веревочка», «Мини-теннис»).

Так же для комплексного развития физических качеств юных теннисистов использовались эстафеты, которые были специально подобраны с учетом возрастных особенностей детей. Эстафеты проводились в основной части занятия и способствовали развитию координационных способностей, скоростной выносливости юных спортсменов. Были использованы следующие эстафеты: «Пролезь через мост», «Повтори за мной», «Придумай упражнение», «Кувырок через обруч», «Силачи», «Переправа», «Эстафета с гимнастическими скамейками», «Кувырки с мячом в руках», «Упражнения в равновесии на гимнастическом бревне», «Кувырки в парах», «Переправа над пропастью», «Комбинированная эстафета».

Также был использован метод круговой тренировки с использованием игровых элементов. Нами были разработаны и внедрены в учебно-тренировочный процесс 10 комплексов, которые проводились в основной части занятия и способствовали комплексному развитию физических качеств.

Так в ЭГ в конце эксперимента возросло количество теннисистов с отличным уровнем физической подготовленности и таких спортсменов достоверно больше чем в КГ (ЭГ - 35,3% и КГ – 16,6%, $P < 0,05$), а также наблюдаются статистически значимые различия в количестве теннисистов ЭГ и КГ с неудовлетворительной оценкой их физической подготовленности (ЭГ- 5,8% и КГ – 33,3 %, $P < 0,05$).

Полученные результаты можно объяснить эффективностью нашей авторской экспериментальной методики. Проведенное нами исследование показало, что применение игровых методов в процессе физической подготовки юных теннисистов повышает интерес к занятиям физическими упражнениями и способствует наиболее эффективному повышению физической подготовленности спортсменов.

Таким образом, мы считаем, что разработанную методику можно рекомендовать для использования в тренировочном процессе юных теннисистов.

Список литературы:

1. Барчукова Г.В., Богушас В.М., Матыцин О.В. Теория и методика настольного тенниса: учебник для студентов высших учебных заведений; под ред. Г. В. Барчуковой. М.: «Академия», 2006. 528 с.
2. Гужаловский А.А. Нормирование нагрузок, направленных на повышение точности технических приемов у игроков в настольный теннис: методические рекомендации // Акад. физ. воспитания и спорта. 1996. № 4. С. 24-26.
3. Жданов В. Настольный теннис. Обучение за 5 шагов. М.: Спорт, 2015. 319 с.
4. Команов В.В. Настольный теннис глазами тренера. Практика и методика. М.: Информпечать, 2012. 192 с.
5. Матыцин О. В. Многолетняя подготовка юных спортсменов в настольном теннисе: учеб. пособие для вузов физ. культуры: доп. Гос. ком. по физ. культуре, спорту и туризму. М.: «Теория и практика физической культуры», 2001. С. 25-40.
6. Самофалова Ю.В., Мамишев И.Э. Физическая подготовка теннисистов // Тезисы докладов XLIX научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа. Тезисы докладов конференции. Редколлегия: И.Н. Калинина [и др.]. Краснодар, 2022. С. 271-272.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

*Кудашева А.,
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Карягина Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры ТОФВ ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

В настоящее время информационные технологии прочно вошли в образовательное пространство современной школы. Внедрение новейших достижений компьютерной техники в процесс образовательной деятельности обеспечивает возможность получения школьниками качественного образования.

Использование информационных технологий на уроках физической культуры позволяет применить разнообразные формы работы деятельности учащихся, усилить внимание, а также повысить творческий потенциал.

Использование на уроке физической культуры демонстрационных средств (слайды, картины, анимации, видеозаписи) для объяснения техники выполнения разучиваемых движений, исторических событий, биографий спортсменов, теоретических вопросов различных направлений способствует формированию у детей образных представлений, а на их основе - понятий.

В связи с введением экзамена по физической культуре возросла роль теоретических уроков по предмету, которые являются основной формой получения учащимися знаний. Уроки физической культуры включают большой объем теоретического материала, на который выделяется

минимальное количество часов, поэтому использование электронных презентаций и компьютерных тестов позволяет эффективно решать эту проблему. Компьютерное тестирование на теоретических уроках дает возможность осуществлять реальную индивидуализацию и дифференциацию обучения, вносить обоснованные изменения в процесс преподавания, достоверно оценивать качество обучения школьников.

Информационные технологии позволяют существенно повысить эффективность физкультурно-оздоровительной деятельности, что стимулирует личную заинтересованность школьников, повышают интерес к собственному здоровью, способностям и демонстрируют возможности для их дальнейшего развития. Разнообразный иллюстрированный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень.

Однако сегодня недостаточно разработано содержание и направленность занятий по физической культуре с детьми школьного возраста с применением информационных технологий.

Сегодня интерактивные средства не имеют широкого распространения в практике физического воспитания школьников. Зачастую информационные возможности применяются для сбора базы данных, мониторинга физической подготовленности и физического развития учащихся [2].

Цель работы состояла в изучении особенностей применения информационных технологий на уроках физической культуры.

Урок с применением современных информационных технологий - это качественно новый тип урока, на котором учитель согласовывает методику изучения нового материала с методикой применения компьютерных технологий, соблюдая преемственность по отношению к традиционным педагогическим технологиям.

В учебной практике чаще всего применяются электронные и мультимедийные презентации и тестирующие компьютерные программы. К демонстрационным средствам, используемых учителем на уроке относятся: слайды, картинки, анимации, видеозаписи, что способствует формированию у детей образных представлений, а на их основе - понятий.

Однако применение средств ИКТ на уроках физической культуры незначительно. Практически отсутствуют мультимедийные продукты для применения в школьном физкультурном образовании. Кроме того, слабое финансирование не всегда даёт возможности оснастить спортивные залы необходимым оборудованием.

Информационные технологии успешно применяются во внеучебной работе по физическому воспитанию школьников, если в образовательном учреждении организовано педагогическое сопровождение проектной деятельности школьников и доступ к средствам ИКТ. К формам использования информационных технологий во внеурочное время относятся: дистанционные олимпиады, конкурсы, конференции, форумы и фестивали. Школьники знакомятся с различными видами спорта, разрабатывают презентации, видеоролики, изготавливают слайд-шоу спортивной тематики для популяризации спорта.

Эффективность использования информационных технологий во многом зависит от методики применения и учета физиологических особенностей учащихся. Следует отметить, что внедрение информационных технологий требует специальной и достаточно тщательной подготовки, как учителей, так и учащихся [1].

Таким образом, на смену традиционным технологиям обучения должны прийти новые информационные развивающие педагогические технологии. Для успешного внедрения этих технологий учитель должен быть готовым к их использованию в своей практической деятельности.

Список литературы:

1. Агапова Н.В. Перспективы развития новых технологий обучения. М.: ТК Велби, 2005. 247 с.
2. Желдаков М. И. Внедрения информационных технологий в учебный процесс. Мн. Новое знание, 2003. 152 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОРИЕНТИРОВЩИКОВ К ДОСТИЖЕНИЮ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

*Лесных А.А.,
студентка ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ
АГУ, г. Майкоп*

За последнее время отечественными учеными, методистами, тренерами, педагогами выдвинуто много предположений, направленных на дальнейшее улучшение учебно-тренировочного процесса. Успех тренировки почти целиком и полностью зависит от того, насколько педагог-тренер обладает необходимым запасом знаний по педагогике, психологии и физиологии организма. В тоже время подготовка спортсменов высокого класса не может быть осуществлена без творческого использования теоретических знаний, позволяющих строить тренировочный процесс более рационально. Особенно необходимы теоретические разработки сейчас, когда быстрое развитие спорта настоятельно требует широкого экспериментального поиска, заставляет детально вникать в сложные механизмы нейрогуморальной регуляции организма и его тренированности, «брать на вооружение» сложную аппаратуру [3,4].

Спортивное ориентирование является одним из наиболее специфических видов спорта, в котором сочетаются высокие физические и умственные нагрузки на фоне больших волевых и эмоциональных напряжений, направленных на самостоятельное решение ряда практических задач. Психологическая готовность спортсменов-ориентировщиков к напряженной борьбе приобрела значение одного из важнейших, решающих факторов успешного выступления в соревнованиях. Практика и глубокий анализ крупнейших спортивных состязаний свидетельствуют о том, что за последнее время роль и значимость психологической подготовки спортсменов к соревнованиям продолжает возрастать [1,2].

Состояние психологической готовности спортсмена-ориентировщика к соревнованию возникает, формируется и закрепляется в процессе его спортивной деятельности, в процессе тренировки - это общая психологическая подготовка. Ее задача заключается в том, чтобы путем максимального приближения условий учебно-тренировочного процесса к условиям современных соревнований создать состояние определенной психологической готовности к соревнованиям, формировать правильную направленность личности спортсмена, необходимые качества характера, развивать интеллект, положительные эмоции и т.д. [3,4]

Одной из задач тренера, подготавливающего ориентировщиков, является формирование у них мотивации, которая будет определять направленность его учеников на достижение спортивного мастерства и реализовываться им в процессе его спортивной деятельности.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью формирования мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков и отсутствием теоретических положений, знаний и методик его обеспечивающих.

Цель нашего исследования - выявить методические особенности психологической подготовки ориентировщиков и экспериментально обосновать эффективность методики повышения мотивации к достижению спортивного мастерства.

Объект исследования - процесс психологической подготовки в спортивном ориентировании.

Предмет исследования – методы психологической подготовки ориентировщиков к достижению спортивного мастерства.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что целенаправленное применение в учебно-тренировочном и соревновательном процессе средств и методов формирования мотивации на достижение спортивного мастерства повысит эффективность процесса спортивной подготовки ориентировщиков.

В соответствии с целью и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить сущность и содержание психологической подготовки ориентировщиков.
2. Выявить компоненты мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков и уровень их сформированности.
3. Определить методические особенности психологической подготовки ориентировщиков и разработать авторскую методику повышения их мотивации на достижение спортивного мастерства.

Одной из составляющей психологической подготовки спортсмена-ориентировщика является формирование у него мотивации на достижение спортивного мастерства, которая является составляющей психологической готовности ориентировщика к соревнованию и представляет собой неосознаваемую спортсменом готовность действовать определенным образом, что ведет к построению или изменению способа и характера его поведения, восприятия и общения в процессе спортивной деятельности. Сформированность мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков зависит от развития ее доминирующих компонентов: готовность к саморазвитию, рефлексия, установка на достижение успеха, психологическая готовность к длительным физическим нагрузкам и проявлению волевых усилий, мотивация избегания неудач.

Педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности экспериментальной методики формирования мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков.

Содержание и методы педагогического эксперимента соответствовали общим принципам обучения и воспитания в учебно-тренировочном процессе.

Исследование проводилось на базе в ГБУ РА СШОР №3 г. Майкопа. В исследовании принимали участие спортсмены ориентировщики. Участники эксперимента были распределены на две группы (экспериментальную – ЭГ (22 человека) и контрольную группы – КГ (20 человек), исходный уровень физической подготовленности которых был одинаков,

Исследование проводилось в течение учебного года с сентября 2022 года по май 2023 года. Контрольная (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ) выполняли одинаковую учебную программу (18 часов в неделю), согласно которой теоретической подготовке уделяется 30 часов в год, практической – 798 (из них 200 часов общая физическая подготовка, 332 часа – специальная физическая подготовка, 172 часа технико-тактическая подготовка). В ЭГ было выделено 3 часа в неделю на психологическую подготовку из общего числа часов, отводимых на практическую подготовку.

Занятия по спортивному ориентированию как в контрольной, так и в экспериментальной группе проводились одним тренером.

Экспериментальная группа, как и контрольная, занималась каждый день по программе, но в экспериментальной группе ежедневно в течение 30 минут проводились занятия по психологической подготовке (тренинги, индивидуальная работа и др.).

Авторская методика повышения мотивации к достижению спортивного мастерства представляет собой совокупность следующих методов: убеждения и регуляции внушения, «подтверждающая стратегия», создания неопределенных и ориентированных ситуаций, анализ собственной деятельности, проигрывание ролей, интерпретация различных точек зрения, личностная психорегуляция, «воспоминание горького прошлого», «ситуация успеха» и психологических тренингов: причинных схем, личностной причинности, внутренней мотивации. Методика способствовала ослаблению внутреннего напряжения ориентировщиков, творческой реализации их интеллектуального потенциала.

Реализация авторской методики заметно повлияла на изменения в личностном и спортивно-профессиональном плане на испытуемых.

Так достоверно увеличилось количество ориентировщиков в ЭГ с высоким уровнем развития всех компонентов мотивации на достижение спортивного мастерства ($P < 0,05$);

достоверно увеличилось количество ориентировщиков в ЭГ с высоким уровнем развития всех компонентов мотивации на достижение спортивного мастерства ($P < 0,05$);

- в ЭГ достоверно возросли показатели высокого уровня сформированности мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков – 54,5%, что достоверно выше, чем в КГ – 15% ($P < 0,05$).

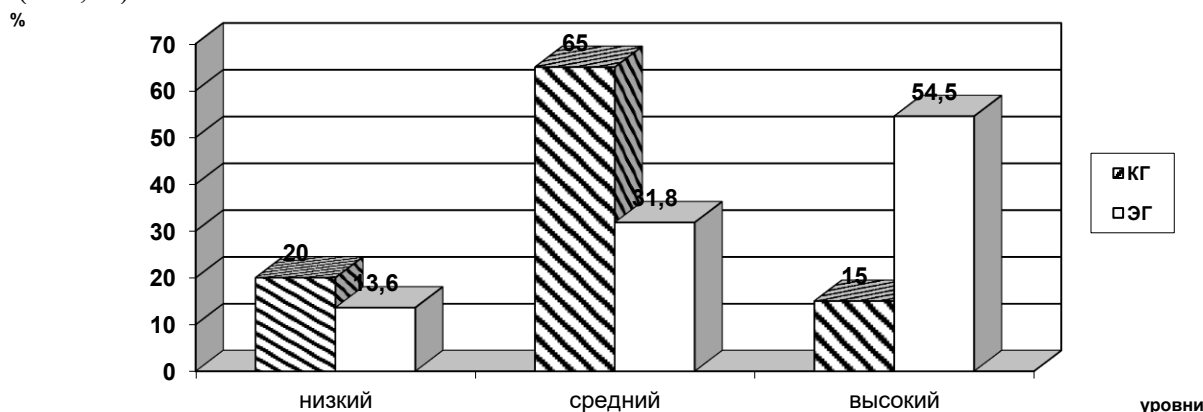


Рис.

Диаграмма развития мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков в конце эксперимента.

Так же произошли изменения в показателях профессионально мастерства ориентировщиков. За время эксперимента 45% спортсменов экспериментальной группы повысили свою квалификацию, а в КГ лишь 25%.

Таким образом, можно сделать вывод, что направленное применение на учебно-тренировочных занятиях ориентировщиков предложенной нами совокупности методов и приемов способствовало формированию у них мотивации на достижение спортивного мастерства, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Список литературы:

1. Кивистик А.К. Спортивное ориентирование. - М. 2005. - 347с.
2. Куликова А.С. Планирование и организация занятий спортивным ориентированием в старшем школьном возрасте // Актуальные проблемы науки и образования. Сборник научных статей. Под общей редакцией С.А. Ляшко. 2017. - С. 35-36.
3. Лосев А.С. Тренировка ориентировщиков разрядников. - М.: Физкультура и спорт, 2004. - 112 с.
4. Чернова Н.А., Федюкова Е.М. Формирование мотивационной составляющей в тренировочном процессе применительно к спортивному ориентированию // Социально-педагогические аспекты физического воспитания молодежи. Сборник научных трудов XVII Международной научно-практической конференции. 2019. - С. 177-180.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ ТРЕНЕРОВ ПО УШУ, РАБОТАЮЩИХ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ И ГЛУХИМИ ДЕТЬМИ

*Морозова К.А.,
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Карягина Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры ТОФВ ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

В настоящее время отмечается увеличение численности детей с нарушением слуха – глухих и слабослышащих. По статистическим данным Минздрава в России насчитывается более 14 миллионов глухих людей, из них более 1 миллиона детей и подростков страдает нарушением слуха. Причины нарушения слуха у ребенка могут быть врожденными, приобретенными, возможны и сочетания различных факторов.

Нарушение слуха у детей часто приводит к задержке не только речевого развития, но и оказывает неблагоприятное воздействие на интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка. Дети с нарушением слуха отличаются от своих слышащих сверстников недостаточной подвижностью и отставанием в физическом развитии. Резко сниженная или полностью отсутствующая функциональная деятельность слухового анализатора вызывает заторможенность центра двигательного анализатора, внешними признаками этого процесса является резкое ограничение двигательной активности детей с нарушениями слуха и их постоянный контроль над каждым своим движением [1].

Правильное физическое воспитание компенсирует физическое развитие и двигательную сферу детей с нарушением слуха.

В наши дни полноценное развитие детей, имеющих нарушение слуха, невозможно без физического воспитания, обеспечивающего не только необходимый уровень физического развития, но и коррекцию имеющихся отклонений в различных сферах деятельности не слышащего ребенка.

В занятиях физической культурой с глухими детьми взаимодействие преподавателя физической культуры и тренера осуществляется на основе применения словесно-жестового языка, что обеспечивает необходимый контакт с занимающимися. Секционные занятия по различным видам спорта проводятся с помощью сурдопереводчика, который объясняет технику выполнения упражнения, а педагог (тренер) контролирует правильность его выполнения, исправляет ошибки, оказывает необходимую помощь в выполнении двигательных действий.

В связи с чем, в профессиональной деятельности тренера по оздоровительной гимнастике ушу, работающего в коррекционной школе глухих и слабослышащих детей, возникает множество трудностей и проблем психологического и коммуникативного плана, а также организационно-методического характера. Сложности возникают в общении с глухими детьми, поведение которых нередко отличается проявлением агрессивности и неготовности к сотрудничеству, а наличие моторных расстройств (психомоторное возбуждение, беспокойство) зачастую осложняет процесс обучения двигательным действиям. Вследствие чего, профессиональная деятельность тренера по ушу, связанная с напряженными ситуациями, требует проявления терпения, коммуникабельности, сохранения на протяжении всего занятия высокого уровня умственной и физической работоспособности.

У детей, в процессе освоения двигательных действий, составляющих основу китайской гимнастики ушу, отмечается низкий уровень концентрации внимания, слабо развитая координация движений, замедленная скорость реакции и двигательной деятельности. При этом глухие дети стараются проявить свои двигательные способности, что позволяет им полностью раскрыться и самореализоваться.

Процесс построения оздоровительных занятий ушу требует знаний общетеоретических закономерностей развития таких детей, чтобы руководствоваться ими в педагогической работе. Наряду с принципами обучения и воспитания следует опираться на принципы коррекции и развития двигательных способностей детей. Для успешного освоения техники выполнения упражнений оздоровительной гимнастики ушу применяются следующие педагогические методы: практические (предписание алгоритмического типа), наглядные (показ и метод графической записи упражнений), словесные (объяснение, метод коррекции ошибок).

На начальном этапе обучения упражнениям оздоровительной направленности предпочтительно использовать наглядные и словесные методы. В качестве методических приемов используются: описание упражнения и его элементов, условия выполнения, показ техники упражнения, иллюстрация его с помощью различных наглядных пособий, выполнение упражнения в облегченных условиях. Показ упражнений сочетается с их объяснением при помощи словесно-жестовой речи, устной речи и акцентированной мимики. В процессе общения происходит обучение детей чтению с губ, что способствует расширению словарного запаса и словесной памяти. Когда дети овладевают языком, применяются команды, сопровождаемые выполнением движения, которому ученики должны подражать. Таким путем движения губ тренера ассоциируются с упражнением, и глухой приучается читать по губам, а затем следовать команде без демонстрации выполнения самого упражнения.

Особую трудность в работе тренера вызывает полное отсутствие специальной литературы по вопросам использования оздоровительной гимнастики ушу для реабилитации детей с нарушениями слуха. Разработка программного материала для занимающихся оздоровительной гимнастикой ушу требует тщательного подбора средств, методов и приемов обучения. В методике проведения занятий следует учитывать индивидуальные особенности психомоторного развития глухих и слабослышащих детей. При этом необходим систематический педагогический контроль (диагностики, педагогического тестирования) за двигательным развитием ребенка.

Выявленные нами профессиональные трудности в работе тренера могут рассматриваться как ориентиры для определения ключевых компетенций (знаний, умений, личностных качеств) и последующего проектирования программ подготовки и повышения квалификации специалистов по ушу, работающих с инвалидами по слуху.

Список литературы:

1. Фандикова Л. А. Режимы двигательной активности глухих и слабослышащих детей, обучающихся в спец-интернате // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2001. № 4. С. 46-50.

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Бабаджанов Б.Ш.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Петрова Т.Г., к.б.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В настоящее время перед системой образования стоит очень важная задача по формированию у учащихся культуры безопасного поведения и ответственного отношения к собственному здоровью и жизни. Безопасность учащегося представляет собой состояние защищенности его жизненно важных интересов от внутренних и внешних угроз для устойчивого развития его личности, как в обществе, так в государстве в целом.

Безопасное поведение – это поведение, которое полностью исключает возможность возникновения ситуаций, которые могут представлять угрозу как отдельному человеку, так и группе людей, а также обществу в целом.

Цель исследования: выявление наиболее эффективных форм работы, способствующих формированию безопасного поведения подростков.

В настоящее время традиционные формы, связанные с классно-урочной системой обучения, вследствие жесткой регламентации, в значительной степени исчерпали свой потенциал и по своей сути не могут создать необходимых условий для глубоких культурных и психофизических изменений личности подростка, ведущих к сформированности безопасного поведения. В то же время менее регламентированные по наличию времени и содержанию образования внеурочные формы работы способны эффективно решать эти задачи.

По мнению ряда исследователей [2,3,4], именно подростки максимально подвержены риску столкновения с опасными ситуациями. В то же время именно в подростковом возрасте происходит эффективное и сознательное усвоение правил и норм безопасного поведения.

Р.И. Айзман [1] считает, что на процесс формирования навыков безопасного поведения находится в зависимости от ряда факторов, среди которых исследователь выделяет, прежде всего, социально-культурные факторы (микросоциум подростка, ресурсы сети Интернет), а также анатомо-физиологические и психологические факторы (отсутствие чувства страха, возбуждённое

состояние нервной системы и ее быстрое истощение, переоценка собственных возможностей и желание получить авторитет в коллективе сверстников).

Анализ источников по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что формирование навыков безопасного поведения целесообразно осуществлять во внеурочной деятельности. Г.Х. Таткенова [4] отмечает, что преимущество внеучебной деятельности заключается в возможности применения ряда интерактивных методов, позволяющим максимально приблизиться к условиям реальной жизни и сформировать у подростков недостающий опыт для действий в условиях опасности.

Процесс формирования навыков безопасного поведения должен включать в себя следующие компоненты:

1. Ценностный – понимание важности безопасного поведения;
2. Содержательный – знания о разных жизненных ситуациях, процессах и явлениях;
3. Практический – умение применять полученные знания и навыки.

Кроме того, подросткам важно научиться оценивать себя как полноценных членов общества, а также развивать творческое мышление.

Сформированный комплекс практических навыков и полученных знаний должен способствовать формированию модели безопасного поведения, которая будет актуальна на протяжении всей жизни.

Список литературы:

1. Айзман, Р.И. Значение курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в современной подготовке школьников / Р.И. Айзман, В.А. Королев // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – № 7. – С. 210-215.

2. Сорокина, Л. А. Модель формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни / Л. А. Сорокина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, социологии, философии: материалы Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 19 августа 2013 года / Центр содействия развитию научных исследований. – Новосибирск: ООО "Центр содействия развитию научных исследований", 2013. – С. 32-38.

3. Муртазин, А. Р. Особенности формирования готовности подростков к безопасному поведению в условиях повседневной деятельности / А. Р. Муртазин, Е. А. Якимова // Вестник Науки и Творчества. – 2017. – № 5(17). – С. 57-62.

4. Таткенова, Г. Х. Роль внеурочной деятельности в формировании навыков безопасного поведения у подростков / Г. Х. Таткенова // Ratio et Natura. – 2021. – № 2(4).

МЕТОДИКА ПРОФИЛАКТИКИ ПЛОСКОСТОПИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Гурбанов Э.Х.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Петрова Т.Г., к.б.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Плоскостопие занимает ведущее место в структуре патологии опорно-двигательного аппарата у детей и составляет от 30 до 70% [2, 4]. Оно негативно сказывается на состоянии здоровья, так как, изменяя статику, приводит к нарушению осанки, ухудшению венозного оттока от нижних конечностей и нарушению функционирования внутренних органов. Дети, страдающие плоскостопием, не могут долго стоять и ходить, быстро устают, жалуются на боли в ногах и спине.

Цель исследования состоит в разработке методики оздоровительной физической культуры на основе применения гимнастических упражнений и массажа для формирования сводов стопы у детей среднего школьного возраста.

Для достижения поставленной в исследовании цели использовались следующие методы: анализ и обобщение научно-методической литературы, фактологических источников (документов и практического опыта).

Предлагаемая нами экспериментальная методика профилактики плоскостопия состоит из двух этапов: подготовительного и формирующего (основного) и направлена на ликвидацию патологических миотонических очагов в мышцах стоп и голени с последующим формированием нормального мышечного тонуса голени и стопы посредством применения физических упражнений.

Первый этап экспериментальной методики (подготовительный) был реализован на протяжении двух месяцев и был ориентирован на ликвидацию патологических очагов мышечного напряжения в стопах и голени. Специально подобранные физические упражнения были направлены на растяжение (дистракцию) мышц голени и стопы, повышение растяжимости и эластичности связочного аппарата для восстановления нормальной биомеханической функции стопы. Комплексы упражнений были включены в вводную и основную части урока и были направлены на удержание мышцы, растянутой достаточно долго; на напряжение мышцы-антагониста во время растягивания и на поочередное напряжение и расслабление мышцы в растянутом состоянии. Остальные способы стретчинга не применялись ввиду возрастных особенностей детей младшего школьного возраста.

В конце первого этапа разработанной нами методики, основанного на использовании эффектов стретчинга, мы получили положительные результаты промежуточного тестирования и обследования, подтверждающие факт устранения патологических миотонических очагов в мышцах. При этом продолжал сохраняться общий низкий тонус мышц нижних конечностей у детей. Это подтвердило необходимость проведения и определило содержание второго этапа (основного) применения нашей методики, основанного на использовании силовых упражнений, направленных на значительное укрепление мышц стопы и голени.

Основной этап продолжался в течение пяти месяцев и был ориентирован на формирование нормального мышечного тонуса стопы и голени, восстановление нормальной высоты сводов стопы посредством применения специальных силовых и статических упражнений. Упражнения включали в себя поднятие и опускание на носках с утяжелителями и без них, удержание равновесия, приседания с утяжелителями и без, ходьбу на носках, перекаты на стопе, неглубокие приседания на носках.

Для обеспечения эффекта разработанной методики нами было предложено варьировать упражнения, усложняя их за счёт изменения как исходного положения, так и структуры самого упражнения. При этом смена упражнений комплекса урочного занятия на обоих этапах эксперимента осуществлялась ежемесячно (1 неделя – обучение технике упражнения, 3 недели – выполнение упражнения), при этом на 1 этапе эксперимента последовательно применялись 3 комплекса упражнений, на втором этапе – 5 комплексов.

Для получения стойкого положительного эффекта нами учитывались эффекты оздоровительной силовой тренировки, описанные многими авторами [1, 3], а именно: увеличение силы и выносливости мышц, формирование мышечного корсета, улучшение трофики и микроциркуляции.

Использование данных эффектов оздоровительной силовой тренировки в конечном итоге и привели к желаемому результату – увеличению силы и выносливости мышц, обеспечивающих правильное формирование сводов стопы.

Физкультурные занятия урочного типа – проводились три раза в неделю в спортивном зале. Занятия состояли из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. Содержание занятий соответствовало государственной программе и предполагало включение в основную часть (и в ряде случаев – в подготовительную часть) специальных упражнений по разработанной нами методике.

В основную часть нами включен комплекс физических упражнений, направленный на расслабление мышечных групп нижней конечности. Для обеспечения эффекта от данного этапа было предложено варьировать упражнения, усложняя их за счёт изменения как исходного

положения, так и структуры самого упражнения. Смена упражнений в данной форме физического воспитания происходила ежемесячно.

Упражнения второго этапа были направлены на формирование тонуса и силы мышц стопы и голени после ликвидации патологических миотонических очагов, осуществлённой нами на первом этапе применения экспериментальной методики.

Упражнения подбирались с учетом особенностей функции каждой группы мышц голени и стопы. Физкультурные занятия урочного типа проводились три раза в неделю в спортивном зале. Занятия состояли из трёх частей: подготовительной, основной и заключительной. Содержание занятий соответствовало государственной программе, с включением в основную часть специальных упражнений по разработанной методике. Для обеспечения эффекта от данного этапа нами было предложено варьировать упражнения, усложняя их за счёт изменения как исходного положения, так и структуры самого упражнения. Было предложено 5 комплексов, при этом смена упражнений в данной форме физического воспитания происходила ежемесячно: 1 неделя – обучение технике упражнения, 3 недели – выполнение упражнений преимущественно силовой направленности.

Экспериментальная методика физического воспитания, учитывающая биомеханические особенности детской стопы и наличие мышечного дисбаланса в период формирования основных её функций способствует более профилактике и коррекции плоскостопия у детей среднего школьного возраста, позволяет улучшить состояние сводов стоп, общее состояние опорно-двигательного аппарата.

Список литературы:

1. Кожухметова, Д.С. Плоскостопие. Профилактика, лечебная физкультура при плоскостопии / Д. С. Кожухметова, О. Ю. Черясова, Н. Ж. Тажибай [и др.] // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 45. – С. 1092-1096.

2. Чолаков, О. Д. Плоскостопие как один из факторов нарушений двигательной активности обучающихся / О. Д. Чолаков, З. А. Якубова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Биологические науки. – 2020. – № 1. – С. 70-76.

3. Крутова, Л. Н. Плоскостопие, его особенности и профилактика / Л. Н. Крутова, А. В. Бойко, А. В. Демедюк // Вестник научных конференций. – 2019. – № 10-4(50). – С. 61-62.

4. Эранов, Н. Ф. Диагностика и лечения плоскостопия у детей / Н. Ф. Эранов, Ш. Н. Эранов // Re-health Journal. – 2020. – № 2-2(6). – С. 60-62.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О РЕПРОДУКТИВНОМ ЗДОРОВЬЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Пашищев С.М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Петрова Т.Г., к.б.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Проблема охраны репродуктивного здоровья с каждым годом приобретает все большую значимость. Несмотря на это, тема, касающаяся половой системы и репродукции, остается одной из самых табуированных в современной школе. Вместе с этим уровень осведомленности среди молодого населения фертильного возраста о проблемах репродуктивного здоровья является низким.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, под репродуктивным здоровьем понимается «состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или недугов во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы, ее функции и процессов».

О.В. Филонова отмечает, что состояние сексуального поведения современных подростков диктует необходимость создания программ гигиенического и нравственного воспитания и просвещения в области репродуктивного здоровья, адаптированных для образовательных учреждений. Школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности» призван обеспечить

«сформированность представлений о здоровом образе жизни как о средстве обеспечения духовного, физического и социального благополучия личности». В то же время существующие на сегодняшний день программы лишены практической направленности. В связи с этим при обучении вопросам репродуктивного здоровья следует делать акцент на возможность и необходимость применения получаемых в школьном курсе знаний в повседневной жизни.

При работе с подростками зарекомендовала себя система тренингов, которые целесообразно проводить во внеурочное время. Цикличность их проведения и концентричность построения способствуют обобщению когнитивного, эмоционального и поведенческого опыта подростков.

Игровые и проектные методы активного обучения (деловые и проектные игры), круглые столы, викторины и тематические классные часы также способствуют формированию ценностного отношения подростков к репродуктивному здоровью.

Следует отметить, что представление о репродуктивном здоровье складывается у подростков и под влиянием семьи. Поэтому целесообразной является работа учителей безопасности жизнедеятельности с родителями. Одной из форм работы может стать лекторий для родителей, посвященный проблемам кибербуллинга и кибергруминга, психосексуального развития подростков и т.д.

Ряд исследователей отмечают, что наиболее эффективными способами формирования ценностного отношения подростков к репродуктивному здоровью являются те, которые начинаются до начала половой жизни. Поэтому обоснованным является применения вышеуказанных форм работы в раннем подростковом возрасте.

Среди ведущих направлений работы с подростками следует выделить: предупреждение ранних половых связей; усиление влияния семьи на сохранение репродуктивного здоровья; внедрение эффективных методов по формированию ценностного отношения к репродуктивному здоровью.

Список литературы:

1. Бехало, В.А. Репродуктивное здоровье и сексуальное поведение подростков / В.А. Бехало, О.К. Лосева, Е.В. Сысолятина // Репродуктивное здоровье детей и подростков. – 2007. – № 5. – С. 73–79.
2. Столярчук, Л.И. Физиологические основы формирования репродуктивной культуры обучающейся молодежи / Л.И. Столярчук, Л.И. Алешна, И.А. Столярчук [и др.] // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – № 8(42). – С. 142-145.
3. Филонова, О.В. Осведомленность современных школьников в вопросах репродуктивного здоровья / О.В. Филонова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – № 1. – 2012. – С. 127-129.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ФИТНЕСА

Бабиченко Алина

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

В этой работе достаточно важное место занимает такое физическое качество как гибкость, без развития которого состояние здоровья ухудшается и, чаще всего, приводит к травмам и, конечно, к дискомфорту. Огромную пользу людям даёт фитнес, направления которого сейчас очень популярны и становятся всё разнообразнее. Это разнообразие проявляется также и в области

развития гибкости. Фитнес является видом физической активности, позволяющий улучшать разные показатели, включая физическую подготовку людей разных возрастов, эмоциональный и психический фон. Он предполагает разные формы организации занятий, которые удовлетворят желания каждого.

На данный момент существует огромное множество различных практик, например: стретчинг, пилатес, йога, цигун и многие другие. Каждое из направлений способствует развитию гибкости и каждое из них является ответвлением от фитнеса. Человек может заниматься в зале с целой группой или же наслаждаться тишиной и полностью сосредоточиться. Занятия могут выполняться под музыку или без, уже выбирает сам занимающийся. Фитнес позволяет также выбирать из огромного разнообразия физических упражнений те, которые оказывают влияние на определённые группы мышц, разный уровень сложности.

Гибкость является важным физическим качеством, которое следует развивать, чтобы избежать травм в спортивной сфере и повседневной жизни. Фитнес технологии позволяют сделать процесс развития гибкости интересным и более углубленным за счёт большого количества направлений.

Цель работы - определить степень влияния фитнес направлений на развитие гибкости на основе изучения их средств и методов.

Задачами исследования являются:

1. Дать характеристику физического качества гибкость.
2. Проанализировать средства и методы развития гибкости.
3. Выявить отношение студентов АГУ к разным направлениям фитнеса и особенностям физических качеств.

Практическая значимость работы заключается в изучении средств и методов развития гибкости, которые могут использоваться в фитнес индустрии.

А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб определяют гибкость как способность совершать движения в суставах с большой амплитудой, т.е. суставная подвижность. Также можно встретить и другое определение, которое даёт Л.П. Матвеев. Гибкость – это свойство упругой растягиваемости телесных структур (главным образом мышечных и соединительных), определяющее пределы амплитуды движений звеньев тела. [1, 2]

Определяют гибкость прежде всего: эластические свойства мышц и связок, строение суставов, а также центрально-нервная регуляция тонуса мышц. Реальные показатели гибкости зависят в решающей мере от способности сочетать произвольное расслабление растягиваемых мышц с напряжением мышц, производящих движение.

Различают активную и пассивную гибкость. Об активной гибкости говорят в тех случаях, когда она проявляется в движениях, совершаемых благодаря мышечным усилиям выполняющего их, а о пассивной — когда она проявляется под воздействием внешних растягивающих сил: внешнего отягощения, усилий партнера. Показатели пассивной гибкости в большинстве случаев больше показателей активной гибкости, исключая те случаи, когда амплитуда активных движений достигает пределов, определяемых анатомическим строением суставов. Разницу между показателями активной и пассивной гибкости называют «резервной растяжимостью» (или «запасом гибкости»). [1, 2]

Специфическими средствами воздействия на гибкость являются физические упражнения, отличающиеся тем, что по ходу выполнения их амплитуда движений доводится до индивидуально предельной — такой, при которой мышцы и связки растягиваются до возможного максимума, не приводящего к повреждениям. Упражнения этого типа называются «упражнения в растягивании» или «растягивающие упражнения». В связи с этим упражнения в растягивании подразделяют на активные и пассивные. В большей степени преобладают активные упражнения, поскольку в реальных условиях жизнедеятельности гибкость проявляется в активных ее формах. Определенную ценность имеют и пассивные упражнения в растягивании. Они служат эффективным средством увеличения и сохранения запаса гибкости, способствуют увеличению амплитуды активных движений. [2]

Статические упражнения, выполняемые с помощью партнёра, собственного веса тела или внешней силы, требуют сохранения неподвижного положения с предельной амплитудой в течение определённого времени (6-9 секунд). После этого следует расслабление, а затем повторение упражнения. [3]

Все эти средства реализовываются в двух основных методах: многократное и статическое растягивание. Первый метод основан на свойстве мышц растягиваться значительно больше при многократных повторениях упражнения с постепенным увеличением размаха движений. Второй основан на зависимости величины растягивания от его продолжительности. Сначала необходимо расслабиться, а затем выполнить упражнение, удерживая конечное положение от 10-15 секунд до нескольких минут.

В ходе исследования было проведено анкетирование студентов в онлайн форме. Это позволило узнать желание людей улучшить показатели своего состояния здоровья, а также их осведомлённость о фитнес направлениях по развитию гибкости. В анкетировании приняло участие 45 студентов АГУ таких факультетов как филологический, исторический, математический, педагогический и факультет иностранных языков.

Результаты были следующими: 57,8% опрошенных из предлагаемых физических качеств в приоритет выбирали выносливость, 17,8% студентов выбрали силу, что говорит о малых знаниях гибкости или несерьёзном её отношении студентов. Боли в суставах и связках большинство (44,4%) ответило вариант «редко», что является плюсом в состоянии организма опрошенных, но несмотря на это 84,4% хотели бы улучшить свои возможности посредством фитнес направлений. Это показывает, что люди заинтересованы в своём здоровье.

Опрошиваемым интересны направления по развитию гибкости (так считают 71,1%), однако студенты слабо знакомы с такими направлениями по развитию гибкости, как: цигун, калланетика, занятие на фитболе, бодифлекс. Самые известные по результатам стали: йога (60%), аэробика (48,9%), акробатика (42,2%), стретчинг (24,4%) и пилатес (22,2%). Цигун, калланетика, занятие на фитболе, бодифлекс занимают самые низкие результаты, хотя их упражнения очень эффективны и разнообразны.

На вопрос в какой форме студенты хотели бы заниматься этими направлениями большинство (31,1%) ответило, что в зале; 22,2% предпочитают групповые тренировки в зале; 17,8% - самостоятельно по программе и лишь 8,9% изъявили желание заниматься дома через онлайн трансляции.

Исходя из данных анкетирования можно сделать вывод, что многим студентам интересна фитнес индустрия и они хотели бы заниматься в зале, однако они недостаточно осведомлены о разных направлениях по развитию гибкости и в свою очередь об их эффективности, специфике.

Список литературы:

1. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник для высших учебных заведений физической культуры / под ред. В.И. Кулешов, И.М. Козлов. Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва, 2005. – С. 278 - 279.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): Учебник для институтов физической / под ред. Е.Я. Бондаревский, А.А. Гужаловский. Издательство «Физкультура и спорт». – Москва, 1991. – С. 273 - 279
3. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена (основы теории и методики воспитания) / под ред. А.Д. Полосова, З.Г. Самылкина. Издательство «Физкультура и спорт». – Москва, 1966. – С. 168.

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Келешьян А.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Современная система подготовки дзюдоистов сформировалась в процессе длительного развития теории дзюдо и применения ее на практике.

Анализ научных исследований по вопросам развития физических качеств в дзюдо показал, что в последнее время внимание специалистов направлено на изучение и подбор наиболее эффективных средств и методов физической подготовки, поиск новых и оригинальных подходов, которые предъявляют повышенные требования к функциональным системам организма спортсмена и во многом определяют успех в соревновательной деятельности. [1,2,3]

Применение игровых методов позволяет успешнее достигать цели и сформировать надежный навык, систематически применяемый в условиях соревновательного поединка. Применение игр в тренировке борцов способствует улучшению качества обучения технико-тактическим действиям, повышает результативность соревновательных действий спортсменов, обеспечивает сопряженность воздействия на овладение технико-тактическими действиями и развитие физических качеств юных спортсменов. Имеются данные о том, что применение игровых методов положительно сказывается на работоспособности борцов-дзюдоистов, показателях физического развития и физической подготовленности борцов. Для применения в физической подготовке борцов дзюдо специалисты рекомендуют подбирать такие игры, которые бы имели положительный перенос как по развитию физических качеств, так и по освоению двигательных умений.

Цель работы заключалась в разработке и обосновании эффективности физической подготовки юных дзюдоистов с использованием подвижных игр.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная методика позволит в значительной степени повысить эффективность тренировочной деятельности юных дзюдоистов, а также может быть использована в целом или фрагментарно другими тренерами при организации учебно-тренировочного процесса в дзюдо.

Метод расчлененного и целостного упражнения использовался для разучивания характеристик и основных ключевых положений тела дзюдоистов и изучения технических и тактических элементов в целостном виде.

Круговой метод включал в себя строго регламентированные упражнения, которые выполнялись в определенной последовательности. При этом соблюдалась определенная величина нагрузки и интервалы отдыха.

Повторный метод базировался на выполнении заданных упражнений без изменений структуры упражнений и параметров нагрузки.

Игровой метод характеризовался выраженным соперничеством и эмоциональной окраской действий, разнообразностью игровых ситуаций и условием их выполнения, самостоятельностью принятых решений, комплексностью проявления двигательных действий.

Соревновательный метод использовался для совершенствования технических элементов.

Учебно-тренировочные занятия по характеру решаемых задач делились на:

- вводные – для решения задач подготовки дзюдоистов (с общей плотностью 55-65%);
- изучение нового материала – для ознакомления дзюдоистов с новыми технико-тактическими элементами (с общей плотностью 80-90%);
- совершенствования, направленные на углубленное изучение технико-тактических действий и развития физических качеств (с общей плотностью 90-100%);
- контрольные, для проведения внутригрупповых соревнований общая плотность не менее 25%);
- комплексные, с элементами занятий разных типов (с общей плотностью 90-100%).

Содержание обучения определялось исходя из действующей программы.

Включение игр-единоборств в подготовку юных дзюдоистов происходило на учебно-тренировочных занятиях и в зависимости от решаемых задач имело разные направленности

Общее количество времени, отводимое в каждом занятии, на подвижные игры-единоборства составляет 20 минут в каждом занятии. В зависимости от целей и задач учебно-тренировочного процесса игры включаются в подготовительную, основную и заключительную часть занятия. Для освоения первоначальных технических действий и развития физических качеств проводились трех-пятиминутные игры различной направленности в сочетании с двумя комбинационными играми.

В подготовительной части тренировочного занятия продолжительностью 20-25 минут использовались игры-единоборства, направленные на всестороннее физическое развитие и способствующие развитию вестибулярного анализатора. В данной части занятия использовались упражнения для самостраховки, подводящие упражнения для последующего изучения технических приемов в основной части занятий. В основную часть занятия продолжительностью 40-45 минут, включались игры, связанные с повторением пройденного материала, в которые были обязательно включены элементы приемов, связок, комбинаций.

Основная часть тренировочного занятия заканчивалась выполнением различных игр, связанных с закреплением изученного материала и на развитие физических качеств. В заключительной части использовались игры, эстафеты, ходьба, перестроения, игры на внимание, упражнения на расслабление и гибкость.

Игры-единоборства были разработаны и отобраны в результате анализа задач, стоящих в программе юных дзюдоистов на начальном этапе подготовки. Игры - единоборства, используемые на учебно-тренировочных занятиях, были разделены на три группы в соответствии с двигательными действиями и решаемыми задачами Игры включались в различные части учебно-тренировочного занятия в зависимости от решаемых задач.

Чтобы оценить влияние предложенной методики на уровень физической подготовленности юных дзюдоистов были проведены контрольные тесты:

Бег на 1000 м, с

Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, раз

Подтягивание на перекладине, раз

Вис на согнутых руках, с

Подъем в сед за 1 мин, раз

Прыжок в длину с места, см

Тройной прыжок, см

Метание мяча (1кг) снизу вперед двумя руками, см

8 бросков манекена, с

Бег на 30м, с

Челночный бег 4х9 м, с

Продолжительность выполнения трех оборотов (вперед-назад-вперед), с

Равновесие на одной ноге, с

Наклоны туловища вперед из положения сидя, см.

Предварительные результаты контрольных тестов позволяют утверждать, что обследуемый контингент занимающихся однороден по рассматриваемым показателям.

Не наблюдалось преимуществ ни одной из групп (контрольной и экспериментальной) по показателям физической подготовленности.

Анализ динамики показателей выполнения тестов у юных дзюдоистов экспериментальной и контрольной групп показал, что в экспериментальной группе прирост результатов, характеризующих развитие двигательных способностей достоверно выше ($p < 0,05$).

Полученные результаты по контрольным тестам свидетельствует о том, что позитивные изменения, произошедшие с уровнем развития двигательных способностей испытуемых экспериментальной группы, связаны, прежде всего, с включением в их тренировочный процесс разработанной нами экспериментальной методики.

Список литературы:

1. Воронков, А.В. Использование подвижных игр в тренировочном процессе у начинающих дзюдоистов / А.В. Воронков, Д.М. Доценко – 2016. – № 1(2). – С. 43-47.
2. Кипчаков, Б.Б. Особенности методики применения подвижных игр с элементами единоборств на уроках физической культуры // Молодой ученый. – 2020. – №7. – С. 325-330.
3. Кобзев, А.В. Подвижные игры в учебно-тренировочном процессе юных дзюдоистов на этапе начального обучения / Кобзев А.В., Лазарев А.И., Солнышко А.В. // В сборнике: Вопросы науки XXI века: актуальные исследования и потенциал науки. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 106-109.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНЫХ ГАНДБОЛИСТОВ

Силантьева Д.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Гандбол как вид спортивного противоборства за последние несколько лет претерпел значительные изменения, которые связаны с естественным процессом развития игры и изменениями в правилах соревнований. Все это оказало серьезное влияние как на соревновательную деятельность, так на тренировочный процесс [1].

Для освоения приемов техники и тактических действий гандболисту нужна специальная комплексная подготовка. Высокая скорость передвижения без мяча и с мячом в процессе игры, прыжки, мощные броски, движения с широкой амплитудой, длительный интенсивный бег требуют силы, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости.

В игровой деятельности гандболисту приходится применять как скоростную силу (бросок мяча, передача мяча, задержание мяча рукой и пр.), так и взрывную (прыжок, рывок). Кроме того, задействовать в игре силу приходится неоднократно. Соответственно для гандболиста очень важна скоростно-силовая подготовка.

Интенсификация соревновательной деятельности часто приводит к тому, что увеличение объема перемещений и технико-тактических действий не сопровождается повышением их эффективности. Связано это с недостаточной устойчивостью двигательных навыков, и особенно тех, что выполняются в скоростно-силовом режиме [1,2]

Как показывает практика, анализ литературы и обобщение передового практического опыта тренировки юных гандболисток, методика развития физических качеств, в частности, скоростно-силовых способностей требует более глубокого изучения, дополнения и расширения знаний для более эффективного построения тренировки.

Цель работы заключалась в разработке и обосновании эффективности методики развития скоростно-силовых способностей у юных гандболистов.

С точки зрения физической подготовки молодых гандболистов различных игровых амплуа необходимо, прежде всего, правильно подобрать комплекс приемов, которыми можно овладеть в наиболее короткое время.

Тренировочные занятия экспериментальной и контрольной групп были примерно одинаковые по содержанию, общему объему и интенсивности. Вместе с тем, в экспериментальной группе занятия проводились с дифференциацией скоростно-силовых упражнений для игроков передней и задней линии. Оценка результатов тестов скоростно-силовой подготовленности в начале исследования показала, что уровень развития скоростно-силовых способностей в контрольной и экспериментальной группе одинаковый.

Анализируя данные игроков до эксперимента, можно сказать, что наиболее слабые результаты в беге и прыжках демонстрируют игроки задней линии экспериментальной и контрольной групп. Однако во всех видах метаний они превосходят игроков передней линии экспериментальной и контрольной групп. Видимо, это связано с тем, что в процессе

соревновательной и тренировочной деятельности игроки двух линий нападения выполняют различную работу скоростно-силовой направленности.

В ходе проведения исследования с сентября 2022 по май 2023 г. экспериментальной команде был предложен комплекс типовых учебно-тренировочных занятий, направленных на воспитание скоростно-силовых качеств, в основе которого заложен дифференцированный подход к игрокам передней и задней линий.

По данным данные заключительного тестирования в тесте бег 30 метров показали игроки передней линии экспериментальной группы, разница с исходным показателем составила 2,6 %. Результаты в беге на 30 метров у игроков задней линии экспериментальной группы улучшились на 1,4 %, в контрольной еще меньше пророст составил у игроков передней линии 0,7 %, а у игроков задней линии 0,6 %. Лучший результат в прыжке в длину с места продемонстрировали игроки опять же передней линии экспериментальной группы, прирост составил 4,9 %, что в несколько раз превышает прирост игроков задней линии экспериментальной группы и игроков контрольной команды. По тесту тройной прыжок результат игроков передней линии экспериментальной группы превзошел все остальные результаты, прирост составил 4,9 %. самый низкий прирост продемонстрировали игроки передней линии контрольной группы – 0,7 %.

По тесту сгибание рук из положения упора лежа за 15 секунд лучший результат продемонстрировали игроки задней линии экспериментальной группы. Прирост показателей составил 34,9 %. Показатели игроков передней линии экспериментальной группы незначительно превосходят спортсменов контрольной группы. Показатели игроков передней линии контрольной группы самые низкие по этому тесту. По показателю метания метбола на дальность в обоих тестах лучшими были игроки задней линии экспериментальной группы, 90 прирост составил 22,8 % в положении стоя и 15,9 % в положении сидя. Наименьшие результаты показали игроки передней линии контрольной группы, хотя прирост результатов лучше, чем у игроков задней линии данной команды.

Таким образом, при дифференцируемом подходе выполняемая скоростно-силовая работа в учебно-тренировочном процессе способствует повышению у игроков передней и задней линии именно тех показателей, которые наиболее необходимы игроку данной линии для ведения успешной соревновательной деятельности.

Средства, применяемые для воспитания скоростно-силовых качеств.

Первый комплекс упражнений

Наскоки на скамейку разной высоты – 15,20,25 см. По два подхода на каждую высоту. Количество повторений в каждом подходе соответственно – 15, 10, 5.

1. Поднимание медицинбола весом 3 кг из положения лежа на спине: 10,8,7,5 раз
2. Силовые упражнения для мышц живота (брюшного пресса) – 3 серии по 30 раз.
3. Упражнения для двуглавых мышц плеча – 4 серии по 25-20-15-10 повторений с весом 2 кг набивного мяча
4. Ускорения 2x20 м;
5. Ускорения 2x30м.
6. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание

Второй комплекс упражнений

1. Разминка 20 мин. (общеразвивающие упражнения).
2. Прыжки в длину с места двумя ногами на дальность приземления – 6 раз.
3. Броски набивного мяча через голову назад: 3 серии по 4 броска.
3. Силовые упражнения для мышц спины в положении лежа на животе (поднимание туловища до положения прогиба) – 4 серии по 20 раз.
4. Броски набивного мяча (1 кг) вперед и.п. мяч над головой шаг правой - бросок; 10 бросков.
5. Ускорения 4x15 м;
6. Ускорения 4x20м.
7. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание.

Третий комплекс упражнений

1. Разминка 20 мин (общеразвивающие упражнения).

2. Прыжки в длину с места двумя ногами на дальность приземления – 10 раз.
3. Поднимание набивного мяча (2 кг) из положения стоя. ноги на ширине плеч, мяч на полу, подъем мяча на вытянутые руки вверх: 12-10-8-6-6-8-10 раз
Приседание на одной ноге 12-10-8-6-6-8-10 раз
4. Силовые упражнения для брюшного пресса в положении лежа на спине (поднимание и опускание ног) – 4 серии по 30 раз.
5. Упражнения для двуглавых мышц плеча – 5 серий с весом отягощения 45% – по 10-15-20-15-10 повторения.
7. Рывки 4x10м;
8. Рывки 4x15м;
9. Ускорения 4x30м.
10. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание.

Четвертый комплекс упражнений

1. Разминка 20 мин (общеразвивающие упражнения).
2. Поднимание медицинбола весом 3 кг из положения лежа на спине: 10,8,7,5 раз
3. Наскоки на скамейку разной высоты – 15,20,25 см. По два подхода на каждую высоту. Количество повторений в каждом подходе соответственно – 15, 10, 5.
4. Силовые упражнения для двуглавых мышц плеча – 2 серии по 10 повторений в каждой с весом отягощения в 40 кг.
5. Силовые упражнения для брюшного пресса поднимание туловища из положения лежа на спине в положение «сед».
6. Рывки 4x15м;
7. Рывки 4x20 м;
8. Ускорения 3x30м.
9. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание.

Пятый комплекс упражнений

1. Разминка 20 мин (общеразвивающие упражнения).
2. Прыжки в длину с места двумя ногами на дальность приземления – 10 раз.
3. Тройной прыжок в длину с места на дальность приземления – 10 раз.
4. Поднимание медицинбола весом 3 кг из положения лежа на спине: 10,8,7,5 раз
5. Силовые упражнения для мышц спины в положении лежа на животе (поднимание туловища до положения прогиба) – 4 серии по 20 раз.
6. Прыжки в длину с места двумя ногами на дальность приземления – 6 раз.
7. Рывки 4x15м;
8. Рывки 4x20 м;
9. Ускорения 4x40м.
10. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание.

Список литературы:

1. Рыбаков, Г.П. Влияние скоростно-силовых упражнений на технико-тактическую подготовку гандболистов / Г.П. Рыбаков, В.Ю. Коркешко // Итоговая научная конференция Военно-научного общества Военного института физической культуры за 2019 год: Сборник статей, Санкт-Петербург, 27–28 марта 2020 года / Под редакцией В.Л. Пашута. Том Часть 2. – Санкт-Петербург: Военный институт физической культуры, 2020. – С. 114-116.
2. Шичкина, В.Н. Методика скоростно-силовой подготовки гандболисток 14-16 лет / В.Н. Шичкина // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: Материалы студенческой научно-практической конференции, Астрахань, 25 декабря 2020 года. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом "Астраханский университет", 2021. – С. 87-90.

ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ В БАСКЕТБОЛЕ

Следникова М.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Баскетболист во время тренировок и соревнований может получить спортивную травму. Повреждение наступает в результате воздействия физического фактора, который превышает физиологическую прочность ткани [3].

По статистике каждый третий баскетболист за время своей спортивной карьеры сталкивается с пятью легкими, двумя средними и одной тяжелой травмой. Травмы в баскетболе могут надолго вывести игрока из строя, а потому особое внимание в этом виде спорта должно уделяться профилактике травматизма игроков [1,2].

Цель работы – анализ наиболее распространенных травмы при игре в баскетбол и мер их профилактики.

Ссадины и ушибы – это самые типичные повреждения при игре в баскетбол. Такие повреждения не требуют специализированного лечения и игроку достаточно обработать рану и при необходимости приложить холодный компресс. Но бывают в этом спорте и более серьезные повреждения.

Разрыв передней крестообразной связки. При этом повреждении колено игрока теряет стабильность и может уйти в сторону. Основные причины разрыва ПКС – резкая остановка, неудачное приземление и латеральное перемещение. Первая помощь при разрыве связки – прикладывание холода с целью предотвращения отека и обездвиживание сустава. Пострадавшего необходимо срочно доставить в больницу для фиксации сустава. При несвоевременном обращении к врачу лечение проводится хирургическим путем;

Растяжение связок голеностопного сустава. Основной причиной растяжения является резкая смена направления движения, при которой стопа подворачивается внутрь или наружу. При растяжении связок голеностопного сустава первая помощь заключается в наложении холода на место повреждения и полный покой в течение 48 часов в положении ноги выше уровня тела с наложением фиксирующей повязки. После уменьшения отека спортсмену требуется носить фиксирующую повязку до полного выздоровления;

Тендинит ахиллового сухожилия. Повреждения ахиллового сухожилия – это самые частые травмы в баскетболе. Повреждения случаются при чрезмерной нагрузке на стопу во время прыжков. При резкой боли в районе пятки требуется незамедлительно обеспечить спортсмену покой и приложить холод. Далее пострадавшего необходимо показать врачу. Лечение заключается в фиксации ноги до полного выздоровления с последующей реабилитацией;

Травмы пальцев рук. Несмотря на то, что в баскетболе пальцы рук получают значительную нагрузку, на их повреждения приходится всего около 11% от всех повреждений. Чаще всего игроки сталкиваются с растяжением связок пальцев и повреждениями суставов, но бывают и переломы. Первая помощь при повреждении пальца – холод и обращение к врачу. Для правильной диагностики и адекватного лечения требуется рентген поврежденного пальца;

Травмы головы. Такие повреждения игроки получают при столкновениях и падениях. Чаще всего это легкие сотрясения. Даже при небольшом сотрясении пострадавшего нужно доставить в медицинское учреждение. Восстановительный период зависит от тяжести травмы и включает в себя полный покой и прием выписанных медикаментов.

Травмы игроков в баскетболе, как и в любом виде спорта, бывают трех основных видов, это:

Острые. Такие повреждения случаются при внезапной резкой перегрузке мышц или суставов. При острой травме пострадавшего необходимо как можно быстрее доставить к врачу. При своевременном оказании медицинской помощи полное выздоровление наступает в 90% случаев;

Хронические. Такие виды повреждений в баскетболе чаще всего являются последствием неправильного лечения, а также выход игрока на поле вопреки рекомендациям медиков.

Хронические травмы плохо поддаются лечению, и игроку нередко требуется хирургическое вмешательство;

Усталостные. Усталостные повреждения возникают вследствие постоянной нагрузки на определенные группы мышц в результате однообразных движений. Чаще всего у баскетболистов встречаются усталостные травмы колена и голеностопного сустава.

Причины травм в баскетболе

Последние исследования показали, что причины травм в баскетболе нередко зависят от возрастной категории игроков. Так в детском баскетболе чаще всего случаются черепно-мозговые повреждения, ушибы и переломы, тогда как среди представителей взрослого баскетбола преобладают хронические и усталостные травмы.

Причины детского травматизма:

- Нарушение графика и техники тренировок;
- Пренебрежение разминкой и растяжкой;
- Непослушание игроков;
- Недочеты при организации соревнований;
- Плохая оснащенность спортивных залов.

Причины взрослого травматизма:

- Раннее возвращение к игре после болезни;
- Перегрузки организма;
- Нарушение режима тренировок;
- Грубость во время поединка;
- Переутомление и перетренированность.

Это основные причины травм в баскетболе, но бывают еще и несчастные случаи, которые могут привести к серьезным повреждениям, даже если игрок дисциплинирован и четко выполняет все рекомендации тренера.

Именно поэтому, каждый игрок в баскетболе должен иметь надежную спортивную

Профилактика травм в баскетболе

Как избежать травм в баскетболе должен знать каждый спортсмен, ведь соблюдение несложных правил поможет сохранить здоровье и построить успешную спортивную карьеру.

Профилактика несчастных случаев в баскетболе включает в себя:

Обязательная разминка перед тренировкой;

- Соблюдение режима нагрузок и отдыха;
- Соблюдение рекомендаций врача при травме;
- Своевременное обращение к врачу;
- Соблюдение режима питья;
- Соблюдение режима питания;
- Выполнение всех указаний тренера;
- Приобретение качественной спортивной формы;
- Ведение спортивного дневника для отслеживания результатов занятий.

Травмы в баскетболе явление не редкое, но придерживаясь, правил профилактики их можно с легкостью избежать.

Список литературы:

1. Зданович, О.С. Профилактика травм опорно-двигательного аппарата на занятиях по баскетболу / О.С. Зданович, С.В. Бартова, А. Vazkess // Спорт и спортивная медицина: Материалы II Международной научно-практической конференции, Чайковский, 16–17 апреля 2021 года / Под общей редакцией В.В. Зибзеева. – Чайковский: Чайковский государственный институт физической культуры, 2021. – С. 66-69.

2. Колотильщикова, С.В. Причины и профилактика травм в баскетболе / С.В. Колотильщикова // Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов: Материалы III Всероссийской научно-

практической конференции с международным участием, Москва, 22–23 апреля 2021 года. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2021. – С. 1006-1009.

3. Нестерова, Э. С. Баскетбол: травмы и их профилактика / Э. С. Нестерова // – 2022. – № 17-6(187). – С. 47-48.

ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ В ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКЕ

Хапаева Д.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Спортивная подготовка в легкой атлетике сопряжена с физическими нагрузками, предъявляющими исключительно высокие требования ко всем органам и системам организма занимающихся [1]. Нерационально спланированная и организованная спортивная деятельность, выполнение спортсменами нагрузок, не соответствующих их морфофункциональным возможностям, физической и технической подготовленности приведут к появлению у них спортивных травм. В свою очередь полученные спортивные травмы могут явиться причиной завершения спортивной карьеры одаренного спортсмена на ранних стадиях многолетней подготовки либо перейти в хроническую стадию и стать барьером для достижения максимально возможного спортивного результата.

Серьезные травмы в легкой атлетике явление достаточно редкое. Основные повреждения легкоатлетов – это вывихи суставов, растяжения и надрывы связок. Следует отметить, что даже при легком повреждении спортсмен часто выходит из строя на несколько дней, а то и недель, ведь после травмирования вернуться к тренировкам можно только после полной реабилитации.

По мнению специалистов, до 90% спортивных травм в легкой атлетике можно избежать, просто выполняя технику безопасности. [1,2].

Цель работы – изучить причины и виды травм у квалифицированных легкоатлетов.

Существуют такие понятия как острые и хронические спортивные травмы. Острая травма – это внезапное повреждение на соревнованиях или тренировке полученное под воздействием отягощающих факторов.

Хроническая травма – это повторяющееся повреждение на одном и том же месте.

Типичные травмы при занятиях легкой атлетикой:

- Ушибы мягких тканей и головы;
- Растяжение связок и мышц;
- Надрывы мягких тканей;
- Разрывы мягких тканей;
- Вывихи и подвывихи суставов;
- Открытые и закрытые переломы.

Легкая атлетика наиболее безопасна для детей. Ребята младшего школьного возраста занимаются под присмотром тренера и не участвуют в крупных соревнованиях. Помимо этого, безопасность спорта в детском возрасте обеспечивается постепенным повышением нагрузки и планомерным оттачиванием упражнений.

По оценкам экспертов около 90% спортивных повреждений в легкой атлетике – это результат несоблюдение режима тренировок и пренебрежение правилами безопасности. При этом по статистике, если на тренировке отсутствует тренер, несчастные случаи случаются в 4 раза чаще. Эта статистика показывает особую важность тренера в профилактике спортивных травм.

Помимо этого, спортивные травмы в легкой атлетике могут случаться по следующим причинам:

Недочеты в методике тренировок. Такие несчастные случаи составляют 30-60% от общего числа. Эти повреждения чаще всего связаны с нарушением последовательности занятий и повышения уровня нагрузки;

Недостатки в организации занятий и соревнований. Такие несчастные случаи составляют от 4% до 8% от всех повреждений. В первую очередь они связаны с неправильной организацией соревнований (большая скученность на старте, неправильно организованная смена групп и т.д.);

Особенности выполнения упражнений. На долю таких несчастных случаев приходится от 15% до 20%. Такие повреждения возникают в том случае, если выполнение упражнения требует от спортсмена работы на пределе возможностей;

Плохая материально-техническая база. На долю таких несчастных случаев приходится 15-25%. Повреждения в этом случае возникают из-за некачественного оборудования спортивного зала, несоответствия покрытий спортивных площадок, неподходящей одежды спортсмена и т.д.

Отсутствие дисциплины у учащихся. Такие несчастные случаи составляют 5-25%. Невнимательность спортсменов, невыполнение требования тренера, а также умышленный ущерб здоровью являются причинами серьезных травм, которых можно избежать, удаляя из зала не дисциплинированных подростков;

Нарушение медицинских требований. Такие несчастные случаи составляют 2-10% от общего числа. К ним относятся несвоевременное прохождение медосмотра, выход на занятия вопреки рекомендациям врачей о реабилитации и т.д.

Помимо этого, причиной несчастного случая может стать и внутреннее состояние спортсмена. Например, усталость или душевные переживания снижают внимательность и концентрацию внимание, что повышает риск травматизма.

По мнению опрошенных нами тренеров, причинами травм у легкоатлетов, являются:

- нерациональные обувь и одежда спортсмена – 50%
- неудовлетворительное состояние мест занятий – 25%;
- метеорологические условия (температура воздуха, дождь, снег и другое) – 12,5%;
- нарушения в методике тренировочного процесса (несоблюдение медицинских заключений, построение занятий без учета здоровья, пола, возраста, тренированности, несоблюдение правил соревнований, отсутствие разминки, последовательности обучения, дисциплины, плохая организация) – 12,5%.

К наиболее часто возникающим спортивным травмам у легкоатлетов относятся: растяжение (58%), ушибы (33,5%), переломы (8,5%). Повторные травмы выявлены у 40% легкоатлетов. Следует обратить внимание, что наиболее часто встречающиеся повторные травмы это: растяжение мышц (81,3%), переломы выявлены у 18,7% среди получивших повторные травмы

Изучение причин возникновения и видов спортивных травм у квалифицированных легкоатлетов показало, что чаще всего травмируются легкоатлеты в возрасте 15-18 лет со стажем занятий 4-6 лет и спортивной квалификацией первый спортивный разряд. Чаще всего (61% случаев) спортивные травмы легкоатлеты получают в основной части тренировочного занятия. Наиболее распространенными травмами у легкоатлетов являются растяжения и ушибы 58% и 33,4% случаев. Чаще всего легкоатлеты получают травмы нижних конечностей – 77,5% случаев. Выявленные причины и виды травм у легкоатлетов позволят совершенствовать организацию тренировочного процесса у легкоатлетов различной квалификации.

Профилактика спортивного травматизма в легкой атлетике основана на выполнении всех требований методики проведения физических занятий. Также тренерам и спортсменам рекомендуется вести спортивный дневник, чтобы четко отслеживать реакцию организма на повышение нагрузок и корректировать их.

Более того, спортсмены должны четко выполнять требования тренера, соблюдать рекомендации врача и не пренебрегать разминкой и растяжкой, а также выполнением специальных упражнений до начала тренировки.

Реабилитация после спортивных травм в легкой атлетике должна выполняться под строгим наблюдением врача. Медицинские процедуры могут включать в себя различные виды лечения, направленных на полное восстановление после повреждения.

Список литературы:

1. Колунин, Е. Т. Причины и виды спортивных травм у легкоатлетов / Е. Т. Колунин, М. А. Кульша // Стратегия формирования здорового образа жизни населения средствами физической культуры и спорта: целевые ориентиры, технологии и инновации: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти д.п.н., профессора В.Н. Зуева, Тюмень, 25–26 ноября 2021 года. – Тюмень: Вектор Бук, 2021. – С. 76-80.

2. Морозов, А. П. Значение оперативного контроля на тренировочных занятиях для профилактики травм в легкой атлетике / А. П. Морозов, М. В. Бучельникова, С. К. Резванова // Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки: сборник статей международной научно-практической конференции: в 2 частях, Уфа, 01 октября 2016 года. Том Часть 2. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2016. – С. 147-149.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И БИОМЕХАНИКИ СПОРТА

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

Дерган В.В.,

магистрант ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Р.А. Ахтаов, канд. пед. наук.,

директор ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп

Лёгкая атлетика вызывает особый научный интерес ученых в связи с ее высокой социальной, прикладной и спортивной значимостью. Необходимость интенсификации и специализации тренировочного процесса, является условием дальнейшего роста результатов спортсменов, которое заставляет вести поиск всё новых эффективных тренировочных средств. Одно из важнейших направлений повышения эффективности спортивной подготовки легкоатлетов ориентировано на учет индивидуальных функциональных и резервных возможностей организма. Вместе с тем, еще не до конца решен вопрос о преимуществах одних тренировочных средств над другими, особенно на начальных этапах занятий [1,2].

Подготовка легкоатлета основана на совершенствовании и закреплении техники и создания прочных двигательных умений и навыков, для чего необходимы многократные повторения упражнений. Учитывая однообразие и монотонность тренировочных занятий, у спортсмена возникают признаки психологической усталости, утомления, потери интереса. Поэтому, подбирая тренировочные средства необходимо использовать разнообразные возможности создания благоприятного положительного эмоционального фона. Для этого целесообразно включать в тренировочный процесс легкоатлетов подвижные игры, что позволит повысить не только высокую работоспособность, но и будет способствовать более эффективному восстановлению спортсмена [2,3].

Особого внимания в учебно-тренировочном процессе юных легкоатлетов заслуживает одна из организационно-методических форм занятий - круговая тренировка, получившая широкое распространение и признание как у нас в стране, так и за рубежом. Исследования, подтверждающие эффективность ее применения в учебно-тренировочном процессе спортсменов, а также направленность обучающих и тренирующих воздействий, остаются актуальными и сегодня.

Однако в современной научной и методической литературе данная организационно-методическая форма занятий недостаточно полно освещена в контексте ее применения в физической подготовке юных легкоатлетов.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью использования метода круговой тренировки в спортивной подготовке юных легкоатлетов и отсутствием методик его обеспечивающих.

Разрешение данного противоречия позволило сформулировать цель нашего исследования теоретически и экспериментально обосновать эффективность используемых средств и методов круговой тренировки для развития быстроты у легкоатлетов на начальном этапе подготовки.

Объект исследования - учебно-тренировочный процесс юных легкоатлетов на начальном этапе подготовки.

Предмет исследования – методика развития быстроты у юных легкоатлетов посредством круговой тренировки.

Педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности экспериментальной методики развития быстроты у юных легкоатлетов на начальном этапе подготовки на основе использования кругового метода. Содержание и методы педагогического эксперимента соответствовали общим принципам обучения и воспитания в учебно-тренировочном процессе.

Основной преобразующий эксперимент проводился в течение 2022-2023 уч.г. Целью его являлась проверка разработанной методики развития быстроты легкоатлетов 8-9 лет на начальном этапе подготовки на основе использования метода круговой тренировки.

В эксперименте ставилась задача повышения эффективности подготовки бегунов на короткие дистанции. В традиционную нагрузку обучения по легкой атлетике 2 раза в неделю включались комплексы со специально подобранными упражнениями на развитие быстроты, которые выполнялись по средством круговой тренировки.

В эксперименте участвовало 46 легкоатлетов. Участники эксперимента были распределены на две группы (экспериментальную – ЭГ (23 человек) и контрольную группы – КГ (23 человек), исходный уровень физической подготовленности которых был одинаков, что подтвердилось предварительным тестированием.

В КГ и ЭГ занятия проводились согласно действующей программе по легкой атлетике для групп начальной подготовки второго года обучения, но в КГ - по традиционной методике, а в ЭГ – на основе авторской методики. Время, отводимое на практическую подготовку спортсменов в ЭГ и КГ, было одинаково, как в каждом занятии, так и в общем количестве времени всего педагогического эксперимента.

Эксперимент проводился в естественных условиях на базе ГБУ РА «СШОР № 1» города Майкопа. На начальном этапе работы (сентябрь 2022 г.) было проведено тестирование легкоатлетов с целью определения уровня их физической подготовленности. В конце эксперимента (апрель 2023 г.) в обеих группах было проведено итоговое тестирование с оценкой развития у них быстроты.

При построении авторской методики мы учли рекомендации разных авторов, занимающихся исследованием развития быстроты у легкоатлетов, и добавили в учебно-тренировочный процесс комплексы упражнений, применяя круговую тренировку.

Упрощенный вариант круговой тренировки с использованием стандартной нагрузки и различных вариантов упражнений применялся в основной части тренировочного занятия.

Для проведения занятий по методу круговой тренировки юных легкоатлетов нами были подобраны комплексы из 10 упражнений, с целенаправленным воздействием на комплексное развитие быстроты бегунов. В состав комплекса, подбирались упражнения, направленные на развитие быстроты и скоростно-силовых способностей легкоатлетов.

Предварительно мы знакомили легкоатлетов с методикой организации и проведения круговой тренировки. Обращалось особое внимание на строгое соблюдение определенной последовательности при выполнении упражнений и переходе от одной станции к другой, а также соблюдение интервала между кругами при повторном прохождении комплекса.

Процесс внедрения круговой тренировки начинался с определения конкретной программы действий, осуществления контроля в процессе ее внедрения, исправления ошибочных действий или уточнения отдельных упражнений. Легкоатлеты, в свою очередь, получив задание, осмысливали его, выполняли пробные подходы и попытки. Качество их работы комментировалось и уточнялось тренером.

Комплекс круговой тренировки выполнялся вначале основной части тренировки и включал в себя упражнения на развитие быстроты, скоростно-силовых качеств и включал в себя от 3 до 5 кругов с 5-10 станциями.

«Станции» по числу запланированных упражнений располагались по кругу. По команде, занимающиеся, распределенные на группы, начинали одновременно выполнять упражнения на своей станции. По окончании запланированного времени осуществлялся переход на следующую «станцию» (по кругу от одного упражнения к другому, от снаряда к снаряду, от одного места к другому) по кругу. Каждое упражнение комплекса выполнялось в течение 40-45 сек., с последующим отдыхом 30-40 сек. При составлении комплексов круговой тренировки мы подбирали упражнения для разных «станциях» таким образом, чтобы вовлечь в работу различные группы мышц.

Перед началом выполнения комплекса круговой тренировки для каждого бегуна определялась индивидуальная физическая нагрузка. Ознакомившись с упражнениями после их показа и объяснения, спортсмены по команде тренера приступали к выполнению на своих станциях намеченное упражнение в обусловленное время, стараясь проделать его максимальное количество раз. После выполнения делалась пауза для отдыха в пределах 2-3 минут. По истечении 2-3 минут определялся максимальный объем нагрузки выполнения задания и т.д. И после этого для каждого устанавливалась индивидуальная нагрузка в каждом очередном задании, запланированного в выполнении данного комплекса.

Тренер контролировал процесс выполнения комплекса упражнений круговой тренировки и в то же время следил за показателями пульса спортсменов. Пульсовая стоимость выполнения упражнений комплекса определялась до начала его выполнения и по завершению прохождения круга. По завершению выполнения комплексного задания подсчитывались показатели пульса для определения состояния работоспособности каждого спортсмена, что позволяло тренеру обеспечивать педагогический контроль за дозированием физической нагрузки.

По окончании последнего упражнения легкоатлетам предлагалось выполнить восстановительный бег (2 круга), ходьбу в сочетании с дыхательными упражнениями, упражнения в потряхивании и расслаблении мышц конечностей.

При выполнении упражнений комплекса широко использовались непрерывный и интервальный методы практических упражнений, преимущественно направленные на развитие физических качеств.

Анализируя полученные данные можно сделать вывод о том, что динамика прироста показателей развития быстроты у легкоатлетов в ЭГ больше, чем у спортсменов в КГ.

Прирост показателей в экспериментальной группе:

- девочки - в беге на 60 м улучшился на 0,8 секунды, прыжок в длину с места – на 40 см, бег 150 м улучшился на 5,4 сек, челночный бег – на 1 сек;

- мальчики - в беге на 60 м улучшился на 0,9 секунды, прыжок в длину с места – на 15,1 см, бег 150 м улучшился на 1 сек, челночный бег – на 1,1 сек.

Проанализировав выступления легкоатлетов на соревнованиях «Первенство СШОР №1», нами было выявлено, что в ЭГ к концу эксперимента улучшение соревновательного результата в среднем составило 25%, а в КГ лишь 12% ($P < 0,05$).

Следовательно, применение кругового метода в учебно-тренировочном процессе способствует повышению объема скоростно-силовой нагрузки и развитию быстроты у бегунов на короткие дистанции.

Список литературы:

1. Локтев С.А., Шпитальный В.Б. Основы круговой тренировки: методические рекомендации. Краснодар, 2005. 45 с.

2. Манжос Н.В., Горлов А.С., Юшко Б.Н. Новые универсальные методы оценки беговой тренировочной нагрузки у легкоатлетов различной квалификации: учебно-методическое пособие. Харьков: ЗГИФК, 2002. 114 с.

3. Ломан В. Бег, прыжки, метания. М., 2011. С. 10-34.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ

*Калабиева Р.К.,
магистрантка ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Р.А. Ахтаов, канд. пед. наук.,
директор ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

На современном этапе развития спорта коренным образом меняется методика спортивной тренировки, значительно совершенствуется как техническое, так и тактическое мастерство борцов-дзюдоистов, уровень развития физических и психических качеств повышается. Отличительной особенностью борьбы в настоящее время становится большая агрессивность, жесткость ведения поединка и достаточно высокий темп, что, соответственно, требует повышения технико-тактической подготовленности, физической и психологической подготовки спортсменов [1,2].

Одним из основных физических качеств, требующих повышенного внимания для изучения специалистов в области теории и методики спорта, являются координационные способности. Несомненно, что в дзюдо уровень проявления этих способностей зачастую определяет результат всего поединка. Каждый из борцов стремится при проведении любого технического действия к умелому выведению из состояния равновесия своего партнёра, стремясь при этом проявить собственную устойчивость к его действиям. Поэтому в системе подготовки современного борца важное место занимает развитие «чувства пространства», «чувства времени», «чувства прилагаемого мышечного усилия», способности удерживать устойчивое положение тела и управлять координационной напряженностью [3,4].

Формируются координационные способности весьма эффективно в младшем школьном возрасте, что совпадает с этапом начальной подготовки в дзюдо. Для этого необходимо строить учебно-тренировочный процесс с учетом возрастных психологических и физиологических особенностей развития младших школьников.

Таким образом, можно констатировать наличие следующего противоречия между необходимостью и значимостью высокого уровня развития координационных способностей дзюдоистов для роста спортивного мастерства и отсутствием современных методик и программ развития координационных способностей у юных дзюдоистов.

Значимость координационных способностей в подготовке дзюдоиста подтверждают актуальность выбранной темы нашего исследования, что позволяет сформулировать его цель – развитие координационных способностей у юных дзюдоистов.

Для достижения поставленной цели нами была разработана авторская методика развития координационных способностей юных дзюдоистов, которая представляла собой реализацию этапов модульной технологии обучения с применением метода круговой тренировки, в каждом модуле развитие координации происходило поэтапно в микроциклах. Акцент делался на развитие у дзюдоистов: реагирования (проявляется в четкой оценке ситуации противоборства и умении реагировать в них рациональными действиями); равновесия (при проведении атакующих и защитных действий, а также необходимости сохранять устойчивость в статических положениях тела или в процессе выполнения движения), ориентирование в пространстве (помогает реально оценивать ситуации противоборства, выход за рабочую зону, выполнение приемов на краю татами); дифференцировании (заключается в точном выполнении движения относительно времени и пространства с проявлением усилий, высокой чувствительностью ковра (татами) и соперника); ритмической способности (проявляется в сочетании акцентированных и неакцентированных фаз движения при выполнении технических действий); согласование движений (прослеживается в умении двигаться с партнером, перемещаться, выполнять повороты, развороты и т.д.).

Основной преобразующий эксперимент проводился в течение 2022-2023 уч. г. Целью его являлась проверка разработанной методики развития координационных способностей дзюдоистов 10-11 лет. В эксперименте ставилась задача повышения эффективности обучения борьбе на

основании модульного обучения с применением круговой тренировки, а также за счёт приёмов, упражнений и игр, развивающих психические и двигательные способности учеников.

В эксперименте участвовало 40 борцов. Участники эксперимента были распределены на две группы (экспериментальную – ЭГ (22 человека) и контрольную – КГ (18 человек)), исходный уровень физической подготовленности которых был одинаков, что подтвердилось предварительным тестированием.

В КГ и ЭГ занятия проводились согласно действующей программе по борьбе дзюдо для групп начальной подготовки первого года обучения, но в КГ - по традиционной методике, а в ЭГ – на основе авторской методики обучения дзюдо. Время, отводимое на практическую подготовку спортсменов в ЭГ и КГ, было одинаково, как в каждом занятии, так и в общем количестве времени всего педагогического эксперимента.

Эксперимент проводился в естественных условиях на базе ГБУ РА СШОР по борьбе дзюдо им. Владимира Невзорова.

Организация круговой тренировки позволила конструировать содержание вводной части каждого тренировочного занятия таким образом, чтобы после основной разминки параллельно с освоением новых двигательных заданий, поэтапно формировать различные координационные способности у дзюдоистов.

В водной части занятия была введена специальная разминка, в которой развитие координационных способностей происходило в три этапа на протяжении 13 занятий (это 1 модуль, всего их 6), итого 78 занятий. В соответствии с этим, развитие координации в каждом модуле происходит поэтапно в микроциклах: на вводном этапе – втягивающий микроцикл 3 занятия по 15-20 мин, на развивающем – базовый микроцикл занятий по 20-25 минут, на заключительном этапе – оценка полученных результатов. Длительность 1 занятия - 90 минут.

Экспериментальная методика развития координационных способностей дзюдоистов, примененная в экспериментальной группе, привела в течение девяти месяцев к статистически значимому ($P < 0,05$) улучшению показателей развития координационных способностей (устойчивость вестибулярных реакций, устойчивость сохранения направления, устойчивость после кувырков, устойчивость к комбинированным нагрузкам) и как следствие к технической (задняя подножка захватом руки под плечо, бросок подхватом под одну ногу, бросок подсечкой под пятку изнутри с двух захватов (одноименной ногой), бросок подсечкой под пятку изнутри захватом руки под плечо, бросок зацепом голенью изнутри (разноименную ногу), бросок подсечкой в темп шага, удержание сбоку, удержание поперек, удержание со стороны головы, удержание верхом) подготовленности спортсменов, в отличие от контрольной группы ($P < 0,05$).

Список литературы:

1. Еганов А.В. Методика начального обучения в дзюдо: учебник для тренеров-преподавателей, работающих с начинающими дзюдоистами. Челябинск: УралГУФК, 2008. 282 с.
2. Лях, В.И. Развитие координационных способностей в школьном возрасте // Физическая культура в школе. 2018. № 3. С. 20-25.
3. Миниханов В.А., Абдулкимов Н.А., Алифиров А.И. Развитие двигательных качеств и координационных способностей на предсоревновательном этапе у дзюдоистов студенческого спортклуба // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 219-225.
4. Сокольский Ю.Б. Совершенствование координационных способностей борцов на начальном этапе многолетней тренировки: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 - теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. М., 1991. 22 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ТРЕНЕРОВ ПО ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ УШУИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

*Морозова К.А.,
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ахтаов Р. А., канд. пед. наук,
директор ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Для изучения мнения тренеров по вопросу развития гибкости ушуистов на начальном этапе подготовки мы использовали анкетирование в качестве метода сбора научной информации.

В анкетировании приняли участие 8 тренеров по ушу со стажем педагогической работы от 5 до 15 лет в Республиканской спортивной школе олимпийского резерва №2 г. Майкопа.

Предлагаемая каждому респонденту анкета включала 6 вопросов, сориентированных на выявление отношения тренеров к развитию гибкости спортсменов ушу на начальном этапе подготовки.

При ответе на вопрос «Признаете ли Вы значимость гибкости в тренировочном процессе юных ушуистов?» - 100% респондентов отметили важность развития гибкости спортсменов ушу для достижения более высоких спортивных результатов. При этом тренеры по ушу единогласны во мнении, что спортсмен, обладающий достаточной гибкостью, быстрее овладевает более совершенной техникой изучаемых движений, ускоряется процесс овладения двигательными навыками, повышается уровень проявления силы, скоростных и координационных способностей, снижается вероятность повреждения мышц, сухожилий, связок и суставов (Рис.1).

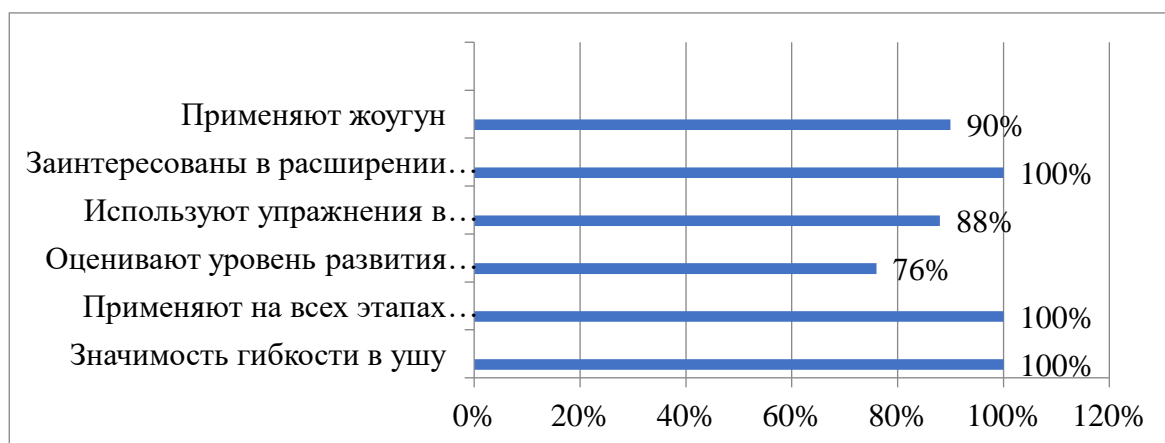


Рис.1. Результаты анкетного опроса тренеров по ушу.

Анализ ответов на вопрос о том, в какой части тренировочного занятия необходимо применять упражнения для развития гибкости выявил следующие результаты: наиболее популярным оказался ответ «в подготовительной части после выполнения упражнений разминки» - 88%, «в основной части» - 10%, «в заключительной части» - 2%.

Ответы на вопрос о периоде подготовки, в котором необходимо включать упражнения на развитие гибкости и подвижности в суставах юных ушуистов имели однозначный характер. По всеобщему мнению тренеров (100%) физические упражнения для развития гибкости и подвижности суставов следует использовать на всех этапах подготовки спортсменов ушу.

Особый интерес представило отношение респондентов к выбору средств и методики развития гибкости занимающихся. Следует отметить, что ответы специалистов в выборе средств и методики их применения в тренировочном процессе по воспитанию гибкости носят неоднозначный характер. Среди упражнений, наиболее значимых в тренировочном процессе юных ушуистов, большинство тренеров (90%) применяют специальные упражнения для развития гибкости – жоугун, отсутствующие в других видах спорта [1]. В ушу-жоугун используются упражнения на растяжение

мышц и связок: сгибания-разгибания, наклоны, повороты, махи, вращательные и круговые движения [2]. Около 10% опрошенных для развития гибкости и подвижности суставов используют средства общефизической и специальной физической подготовки, отражающих специфику соревновательной деятельности в ушу.

На вопрос: «Какие педагогические методы и приемы оценивания развития специальной гибкости спортсменов ушу вы используете?» - около 76% опрошенных ответили, что для контроля развития специальной гибкости используют тестовые упражнения, руководствуясь нормативными требованиями программы спортивной подготовки ушу. Ряд тренеров (24%) уровень развития гибкости и подвижности суставов определяют в ходе тренировочного процесса с помощью визуального наблюдения.

На вопрос: «На каком этапе спортивной подготовки следует уделять больше внимания развитию гибкости?» - 73% опрошенных указали на начальный этап подготовки спортсменов ушу. Другие (27%) считают, что развитие данного качества целесообразно на всех этапах спортивной подготовки.

На вопрос: «Заинтересованы ли Вы в расширении своих знаний, умений и навыков по вопросу использования наиболее рациональных средств и методов развития специальной гибкости юных ушуистов?» - все опрошенные (100%) считают целесообразным изучение вопросов педагогического управления развитием специальной гибкости на начальном этапе подготовки ушуистов.

Обобщая полученные результаты, следует сделать вывод о том, что все тренеры сходятся во мнении о необходимости и целесообразности достижения необходимой гибкости и подвижности основных групп суставов для выполнения технических действий в спортивном ушу.

Список литературы:

1. Музруков Г.Н. Основы ушу: Учебник для спортивных школ. Единая Всероссийская учебная программа. - М.: ОАО «Издательский Дом «Городец», 2016. - 576 с.
2. Рукосуев Д.А. Особенности развития физиологической гибкости у спортсменов ушу 10-12 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2015. - № 4. - С. 94-98.

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА

*Сорокина М.Н.,
магистрант ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ АГУ, г. Майкоп*

Актуальность. Известно, что на этапе начального обучения плаванию двигательные навыки формируются на базе определенного уровня развития физических качеств. У обучаемых физические качества в отличие от квалифицированных пловцов выполняют конкретную роль: они способствуют образованию специальных плавательных навыков [1,2].

По результатам тестирования выявлен низкий уровень физической подготовленности детей, поступающих в группы по обучению плаванию, а как показывает практика обучения, что если у ученика низкий показатель гибкости, то это приводит к увеличению крена тела при вдохе и проносе рук по воздуху и увеличению размаха движения стоп, что приводит к дополнительному лобовому сопротивлению. Данные нарушения в технике плавания крайне сложно компенсировать за счет других физических качеств, что отрицательно сказывается на спортивных достижениях [3,4].

Применение упражнений, направленных на развитие физических качеств на суше, позволяет развивать гибкость в более короткие сроки, чем в воде. Однако в работах ученых и разработках педагогов новаторов не нашлось должного внимания данной проблеме. Поэтому целью нашего

исследования стала разработка методики развития гибкости на суше на начальном этапе подготовки пловцов.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс подготовки пловцов в ДЮСШ.

Предмет исследования – развитие гибкости пловцов 8-9 лет группы начальной подготовки первого года обучения.

В соответствии с целью и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить особенности развития гибкости пловцов 8-9 лет группы начальной подготовки первого года обучения.
2. Определить состав средств и методов для эффективного развития гибкости юных пловцов.
3. Разработать и экспериментально апробировать методику развития гибкости пловцов 8-9 лет на суше.

Гипотезой исследования стало предположение, что процесс развития гибкости у юных пловцов может быть более эффективным, если разработать и экспериментально апробировать методику развития гибкости пловцов 8-9 лет.

При плавании тело спортсмена вызывает сопротивление со стороны воды, и сила мускул, участвующих в выполнении гребков, в значимой мере описывает скорость пловца. Для заслуги большой скорости плавания спортсмену нужно обладать соответствующей силой мускул, участвующих в выполнении гребков и гибкостью суставов, то есть предъявляются требования к наличию у пловцов специальной гибкости.

Гибкость характеризуется способностью человека делать разные движения с наибольшей амплитудой. Она зависит от подвижности в суставах, определяемой эластичностью мускул, сухожилий и связок. Отменная подвижность в суставах позволяет спортсмену овладеть эффективной техникой и делать в воде качественные и экономные движения.

На суше основными средствами повышения специальной гибкости пловца являются упражнения с наибольшей амплитудой движений. Это круговые движения конечностями с равномерно увеличивающейся амплитудой, пружинящие движения с увеличением амплитуды.

Педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности экспериментальной методики развития гибкости пловцов 8-9 лет группах начальной подготовки первого года обучения.

Содержание и методы педагогического эксперимента соответствовали общим принципам обучения и воспитания в учебно-тренировочном процессе.

Основной преобразующий эксперимент проводился в течение 2022-2023 уч. г. Целью его являлась проверка разработанной методики развития гибкости у пловцов 8-9 лет.

В эксперименте участвовало 60 пловцов. Участники эксперимента были распределены на две группы (экспериментальную – ЭГ (16 девочек и 14 мальчиков) и контрольную группы – КГ (15 девочек и 15 мальчиков), исходный уровень физической подготовленности которых был одинаков, что подтвердилось предварительным тестированием.

В КГ и ЭГ занятия проводились согласно действующей программе по плаванию для групп начальной подготовки первого года обучения, но в КГ - по традиционной методике, а в ЭГ – на основе авторской методики развития гибкости. Время, отводимое на практическую подготовку пловцов в ЭГ и КГ, было одинаково, как в каждом занятии, так и в общем количестве времени всего педагогического эксперимента.

Эксперимент проводился в естественных условиях на базе МБУ ДО ДЮСШ №3 города Белореченска Краснодарского края.

Так как в период начальной подготовки пловца одной из задач обучения на занятиях на суше стоит задача общего развития гибкости: повышения активной и пассивной подвижности во всех суставах тела юного спортсмена, укрепления самих суставов, улучшения эластических свойств и обеспечение прочности мышц и связок, то авторская методика развития гибкости у пловцов 8-9 лет в группах начальной подготовки первого года обучения заключалась в увеличении количества

времени отводимого на развитие гибкости и разработке комплексов упражнений на развитие гибкости на суше.

Упражнения на гибкость выполнялись во всех частях тренировочного занятия на суше.

В подготовительной части занятий их применяли в ходе разминки, обычно после динамических упражнений. Разминка состояла из равномерного бега в чередовании с ходьбой, прыжками и другими движениями в течение 6-8 минут и выполнения специально подобранных упражнений для мышц шеи, туловища, рук и ног. Затем проводился комплекс из 10-12 упражнений для повышения подвижности в суставах, которые выполнялись с предельным размахом и максимальным растягиванием мышц и связок.

В основной части такие упражнения выполняли сериями, чередуя с работой основной направленности, или одновременно с выполнением силовых упражнений. Если же развитие гибкости являлось одной из основных задач тренировочного занятия, то упражнения на растягивание были сконцентрированы во второй половине основной части занятия, выделив их самостоятельным «блоком» нагрузки.

В заключительной части упражнения на растягивание сочетались с упражнениями на расслабление и самомассажем.

Основу авторской методики развития гибкости у пловцов 8-9 лет составили методы многократного растягивания и статического растягивания.

Для развития гибкости пловцов нами были специально подобраны упражнения, из которых были составлены комплексы:

1) элементарные маховые и рывковые движения отдельными частями тела, выполняемые маятникообразно, пружинисто, с нарастающей амплитудой и увеличивающейся быстротой;

2) упражнения с принудительным увеличением амплитуды движений с помощью партнера, за счет дополнительных отягощений или собственных усилий;

3) упражнения на сохранение в течение 5-6 секунд статических положений, в которых необходимые группы мышц находятся в расслабленном до предела состоянии.

Так как для пловцов групп начальной подготовки первого года обучения программой определены 3 разовые занятия в неделю, то мы придерживались следующей схемы работы в недельном цикле:

Понедельник: Построение, упражнения в ходьбе, беговые, прыжки, ОРУ на гибкость. Упражнения на развитие гибкости (комплекс №1). Самомассаж, игра на внимание, построение, переход в бассейн.

Вторник: Построение, упражнения в ходьбе, беговые, прыжки, ОРУ на гибкость. Силовая подготовка, упражнения на развитие гибкости (комплекс №2). Упражнения на расслабление, игра на внимание, построение, переход в бассейн.

Пятница: Построение, упражнения в ходьбе, беговые, прыжки, ОРУ на гибкость. Упражнения на развитие гибкости (комплекс №3) и подвижные игры на развитие координации в пространстве. Самомассаж, упражнения на расслабление, построение, переход в бассейн.

Такое содержание позволило увеличить объем выполняемых упражнений на гибкость на 20-25 %.

После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование. Для этого использовались тесты: подвижность в плечевом суставе, подвижность позвоночного столба: наклон туловища вперед и «мостик», подвижность в тазобедренном суставе, подвижность в коленных суставах, подвижность в голеностопных суставах.

По результатам тестирования было выявлено, что в процессе прохождения учебно-тренировочного материала в контрольной группе происходит прирост показателей по результатам проведенных нами тестов, т.е. наблюдается положительная динамика изменения результатов. Однако эти изменения недостоверны ($P > 0,05$). На наш взгляд это можно объяснить тем, что с одной стороны педагогический эксперимент по времени был непродолжительным, с другой – недостаточным использованием средств и методов физического воспитания для достоверного прироста гибкости.

В экспериментальной группе, где в учебно-тренировочном процессе были включены и чаще использовались специальные физические упражнения для развития гибкости, мы получили более интересные и продуктивные результаты.

Таким образом, в конце эксперимента в ЭГ наблюдается достоверный прирост по всем показателям гибкости (подвижность в плечевом суставе; подвижность позвоночного столба: наклон туловища вперед и «мостик»; подвижность в тазобедренном суставе; подвижность в коленных суставах, подвижность в голеностопных суставах) в отличие от контрольной группы ($P < 0,05$).

Список литературы:

1. Булгакова Н.Ж. Плавание. - М.: Физкультура и спорт, 1999. - С.56-67.
2. Василенко Н.С., Бавтрюков И.А. Физическая подготовка в тренировочном процессе пловцов // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Материалы XVII Международной научно-практической конференции. - Ставрополь, 2020. - С. 207-209.
3. Дрокова В.А. Теория и методика обучения плаванию: курс лекций. - Хабаровск: ДВГАФК, 2014. - 189 с.
4. Наговицына В.А., Анфилатова О.В. Развитие гибкости пловцов 10–11 лет с использованием статических упражнений растягивающего характера // Актуальные проблемы физической культуры и спорта и пути их решения. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Вятский государственный университет. 2017. С. 195-198.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Сорокина Евгения,
магистрант 2 курса ИФК и дзюдо
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Р.А. Ахтаов, канд. пед. наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Младший школьный возраст – важный период совершенствования основных функций организма, становления жизненно-необходимых двигательных умений, навыков и физических качеств, в том числе и гибкости [1].

Являясь составной частью физического воспитания, воспитание физических качеств содействует решению социально обусловленных задач: всестороннему и гармоничному развитию личности, достижению высокой устойчивости организма к социально-экологическим условиям, повышению адаптивных свойств организма. Включаясь в комплекс педагогических воздействий, направленных на совершенствование физической природы подрастающего поколения, воспитание физических качеств способствует развитию физической и умственной работоспособности, более полной реализации творческих сил человека в интересах общества [2].

Одним из важных физических качеств является гибкость. Недостаточная подвижность в суставах может ограничивать проявление таких физических качеств, как сила, быстрота реакции и скорость движения, выносливость, увеличивать энергозатраты и снижать экономичность работы и зачастую приводит к серьезным травмам мышц и связок.

Проведенные научные исследования доказывают, что широкое применение упражнений, развивающих гибкость, на растяжение и расслабление в разминке, особенно перед интенсивной работой, способны в 2-3 раза сократить количество травм мышечной, костной и соединительной тканей. Систематическое и целенаправленное применение именно в младшем школьном возрасте педагогических воздействий для воспитания гибкости дает наибольший эффект

Цель работы заключалась в разработке и обосновании эффективности методики развития гибкости у детей младшего школьного возраста на занятиях физической культурой.

Для достижения поставленной цели решались основные задачи:

1. Провести анализ научно-методической литературы по теме исследования.

2. Разработать методику развития гибкости у детей младшего школьного возраста.
3. Определить эффективность предложенной методики.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами работы: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения; педагогический эксперимент; тестирование; методы математической статистики.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал возможность развития гибкости у детей младшего школьного возраста, используя специально разработанный комплекс упражнений с элементами стретчинга на уроках физической культуры в школе.

Разработанная методика физического воспитания базируется на принципах сохранения здоровья и развития физических качеств. Образовательный компонент осуществлялся за счёт освоения базового материала. Вариативный компонент, построенный на основе применения специально разработанного комплекса упражнений с элементами стретчинга, преимущественно решает задачи оздоровления, развития гибкости, повышения мотивации детей к занятиям физической культурой.

Тестирование уровня развития гибкости проводилось в начале и в конце эксперимента. Предварительные результаты контрольных тестов позволяют утверждать, что обследуемый контингент занимающихся однороден по рассматриваемым показателям.

Итоги формирующего эксперимента показали, что произошли существенно различные изменения у испытуемых обеих групп в контрольно-педагогических тестах. В конце эксперимента наблюдается достоверный прирост по результатам всех тестов («Наклон из исходного положения стоя», «Мост», «Наклон вперед в положении сидя на полу», «Выкрут прямых рук назад с помощью гимнастической палки») в экспериментальной группе, в отличие от контрольной группы.

Список литературы:

1. Грабовская, Е.Ю. Влияние гимнастических упражнений на развитие гибкости и координационных способностей у детей младшего школьного возраста / Е.Ю. Грабовская, А.Д. Теплякова // Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского: Сборник тезисов участников IV научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых, Симферополь, 12–17 октября 2018 года. Том 2. – Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2018. – С. 529-530.

2. Ермакова, Е.С. Формирование гибкости у детей / Е.С. Ермакова // Вопросы физического воспитания: сб. науч. тр., 2021. - С. 28-34.

РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ ФУТБОЛИСТОВ 15-17 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРВАЛЬНОЙ ГИПОКСИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ

*Шишихов И.М.,
АГУ, Майкоп*

*Научный руководитель: Жуков В.И.
доктор педагогических наук, доцент,
АГУ, Майкоп*

Актуальность. Одним из физических качеств, напрямую влияющих на достижение наивысших результатов в игровых видах спорта, является выносливость, а одним из эффективных методов повышения выносливости является метод гипоксической тренировки [1, 4, 6].

К числу положительных сторон тренировки в горных условиях относятся: повышение аэробной производительности и выносливости спортсменов после переезда с гор на равнину, повышение общей работоспособности. К числу сложностей, помимо организационных и материальных затруднений следует отнести необходимость более длительного пребывания в горах для полной адаптации, чем сроки обычных тренировочных сборов, и существенное снижение

работоспособности по причине реакклиматизации, а иногда и отсутствие условий для специальной подготовки [5].

В начале 90-х годов прошлого века был создан метод комбинированной интервальной гипоксической тренировки (ИГТ). Этот метод предполагал воздействие на организм гипоксии двух типов: гипоксии, которую организм испытывает во время вдыхания воздуха со сниженным (до 14-9%) содержанием кислорода при нормальном давлении, и гипоксии нагрузки, проявляющаяся в различных условиях спортивной деятельности. Этот метод можно осуществить при помощи специальных устройств – гипоксикаторов, что не требует больших материальных и организационных затрат.

Объект исследования. Учебно-тренировочный процесс, направленный на развитие выносливости у футболистов 15 – 17 лет.

Предмет исследования. Особенности развития выносливости у футболистов 15 – 17 лет в условиях интервальной гипоксической тренировки.

Цель исследования. Изучить особенности развития выносливости у футболистов 15 – 17 лет в условиях интервальной гипоксической тренировки.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по изучаемой проблеме.
2. Разработать методику развития выносливости футболистов 15 – 17 лет с использованием интервальной гипоксической тренировки.
3. Экспериментально обосновать методику развития выносливости велосипедистов 15 – 17 лет с использованием интервальной гипоксической тренировки.

Гипотеза исследования. Уровень выносливости футболистов 15 – 17 лет повысится в условиях интервальной гипоксической тренировки с использованием гипоксикаторов.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научно-методической, учебно-педагогической литературы по изучаемой проблеме, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Известно, что физические нагрузки закрепляют изменения в функциональных системах, которые характеризуют адаптогенное действие, и вызывают повышение резистентности организма [2]. Систематическое использование мышечных тренировок оказывают целенаправленное действие на организм, оптимизирует сердечно-сосудистую и дыхательную системы, повышая их эффективность. Тем не менее, эффективность адаптации может быть значительно повышена за счет использования функциональных нагрузок на организм в целом, и на отдельные его функциональные системы [10,11]. Такая направленность воздействия, действующая в качестве адаптогенного дополнительного фактора, при использовании в сочетании с мышечной нагрузкой - значительно усиливает эффект воздействия последнего.

Реализация этого возможна потому, что физиологические механизмы адаптации к действию на различные человеческие факторы схожи. Установлено, например, что подобные физиологические изменения происходят при воздействии гипоксии, физической нагрузки и т.д., и закаливания. Во всех этих сферах адаптационная реакция организма, направлена прежде всего на повышение его неспецифической резистентности [2,8,11]. В то же время ведущим среди них являются неспецифические реакции, которые приводят к поддержанию гомеостаза и развитию повышенной устойчивости к любому воздействию, одновременно увеличивая устойчивость к какой-либо другой сфере воздействия [2,9].

Как средство создания дополнительной нагрузки можно использовать методы воздействия на дыхательную систему: дыхание через дополнительный «мертвое» пространство (ДМП), дыхание при повышенной устойчивости и упругого сопротивления, произвольной гиповентиляции. Все они усиливают воздействие тренировочных нагрузок на организм, способствуют формированию более эффективных механизмов адаптации [7].

Следует отметить, что обучение с использованием целевых воздействий на дыхательную функцию ранее проводили только в циклических видах спорта [6]. В командных видах спорта, в частности - в подготовке игроков, эти методы не применяются.

Использование в обучении и тренировке различных видов воздействия на дыхательную систему требует учитывания иерархии включения резервов в обеспечении аэробной способности организма, и роль различных категорий функциональных резервов на разных этапах многолетней подготовки спортсменов. Так, например, в начальных стадиях обучения наиболее эффективным является использование дыхательных упражнений на этапе спортивного совершенствования - дыхание через дополнительное «мертвое» пространство и дальнейшего сопротивления дыхательным потокам, а на стадии высоких спортивных достижений - любой гиповентиляции [3,6].

В проведенном нами исследовании увеличение спортивных результатов было достигнуто прежде всего за счет включения в тренировочный процесс гипоксического воздействия в сочетании с нормоксическими условиями, что вызвало адаптацию сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем организма к работе в условиях гипоксии посредством внедрения нового раздражителя – гипоксикатора.

За время проведения исследования все участники контрольной и экспериментальной группы подвергались регулярному медицинскому осмотру, отклонений в состоянии их здоровья за время проведения эксперимента выявлено не было.

Результаты проведенных педагогических экспериментов подтвердили предположение о том, что за счет внедрения интервальных гипоксических тренировок с использованием гипоксикатора, можно добиться эффективного увеличения выносливости у футболистов 15-17 лет.

В результате проведенных исследований и их последующего анализа сделаны следующие выводы:

1. Анализ научно-методической литературы по вопросам развития выносливости и методик физической подготовки футболистов, а также проведенные педагогические наблюдения выявили актуальность поиска новых методов подготовки спортсменов, занимающихся игровыми видами спорта, необходимость оптимизации тренировочного процесса.

2. Разработана методика повышения выносливости велосипедистов 15 – 17 лет с использованием комбинированной интервальной гипоксической тренировки (ИГТ), которую можно осуществить при помощи специальных устройств – гипоксикаторов.

3. В работе экспериментально обоснована эффективность применения разработанной методики повышения выносливости футболистов 15 – 17 лет в условиях интервальной гипоксической тренировки, что подтверждается приростом результатов экспериментальной группы в тесте РWC 170 на 6,6%, в тесте Конкони на 3,1% и улучшении результата в беге на время на 5,1%. Достоверность различий $P < 0,05$.

Список литературы:

1. Аулик, И.В. Определение физической работоспособности в клинике спорта / И.В. Аулик. – М.: Медицина, 1990. – 192 с.
2. Баевский, Р.М. Проблемы адаптации и учение о здоровье. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 284 с.
3. Бреслав, И.С., Исаев Г.Г. Реакции кардиореспираторной системы на увеличенное сопротивление дыханию /И.С. Бреслав, Исаев Г.Г. // Успехи физиологических наук. – 1991. – Т.22. – №2. – С. 3-6.
4. Булгакова, Н.Ж. Адаптация спортсменов к комбинированному воздействию интервальной гипоксической тренировки и гипоксии / Н.Ж. Булгакова, Н.И. Волков, Е.А. Коваленко // Гипоксия нагрузки, математическое моделирование, прогнозирование и коррекция. - Киев.: Ин-т кибернетики им. В.М. Глушкова, 1990. - С. 7-9.
5. Волков, Н.И., Сологуб С.Л., Трефилов В.А. Потенцирование тренировочного эффекта нагрузок при использовании в качестве дополнительного средства прерывистых гипоксических воздействий /Н.И. Волков, С.Л. Сологуб, В.А. Трефилов // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. — М., 1998. — Т. 2. — С.147-152.
6. Колчинская А.З. Дыхание при гипоксии. Физиология дыхания. / Колчинская А.З. – Спб.: Наука, 1994. – 589с.
7. Моногаров, В.Д. Развитие и компенсация утомления при напряженной мышечной

деятельности / Моногаров В.Д. // Теория и практика физической культуры. - 1990.-№ 4.- с.43-46. 1982.

8. Родионов А.В. Ведущие факторы развития спорта высших достижений в спортивных играх /Родионов А.В. // Тенденции развития спорта высших достижений. – М., 1993. – С. 144-160.

9. Смирнов В.М., Дубровский В.И. Физиология физического воспитания и спорта: учеб пособие для студ. сред. и высш. учебных заведений / В.М. Смирнов, В.И. Дубровский – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 608 с.

10. Солодков А.С. Адаптация в спорте: Теоретические и прикладные аспекты /А.С. Солодков // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 5. – С.3-5.

11. Тихомиров Ю.В. Биомеханический контроль физической и технической подготовленности футболистов. /Ю.В. Тихомиров – Шуя: Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 115 с.

ПРОБЛЕМЫ НАУК О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И СПОРТЕ

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*Биттар Хейсам Мохаммад,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Сложившаяся на сегодняшний день система физического воспитания демонстрирует свою неэффективность в решении задач, связанных с формированием потребности у учащихся общеобразовательных школ в систематических занятиях физическими упражнениями, не учитывает интересов учащихся к различным видам физкультурно-спортивной деятельности, не стимулирует их к самостоятельным занятиям в повседневной жизни.

Формирование позитивной установки на физкультурно-спортивную активность продуктивно идет лишь в условиях, когда учитываются интересы и склонности контингента. В этой связи рационально рассматривать проблему соответствия реального положения дел желанием и потребностям подростков.

Традиционные, издавна сложившиеся и используемые на практике формы физкультурно-спортивной и физкультурно-образовательной работы с молодым поколением, уже не отвечают современным требованиям и должны быть заменены новыми, более эффективными, так считают многие специалисты (В.К. Спиринов, 2008; Л. И. Лубышева, 2015; В.И. Столяров, 2011).

Физическая подготовленность школьников, как одна из составляющих здоровья, напрямую зависит от их двигательной активности и без учета интересов занимающихся процесс физической подготовки не может быть эффективным.

Вышеизложенное обуславливает необходимость в исследованиях, направленных на выявление наиболее эффективных, с точки зрения влияния на физическое развитие и физическую подготовленность, двигательных режимов, а также поиск наиболее приемлемых форм занятий и видов физических упражнений.

Цель исследования. Изучение потребностей школьников средних классов в сфере физической культуры и спорта.

Методы исследования. Теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы; педагогическое наблюдение; анкетирование.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют об отсутствии (в своём большинстве) интереса у подростков к регламентированным занятиям в рамках процесса физического воспитания, что ограничивает возможности формирования потребности в систематических занятиях физическими упражнениями.

Из числа опрошенных подростков, лишь 33 % используют самостоятельные занятия помимо регламентированных занятий в школе, при этом лишь у 8% из этого контингента двигательный режим приближается к оптимальному уровню.

Более 60 % подростков, принявших участия в опросе, не занимаются самостоятельно и не планируют этого в дальнейшем.

В результате опроса, проводимого в рамках собственного исследования, было выявлено, что около 60% опрошенных подростков привлекают занятия различными видами спортивных игр, при этом 50% из этого контингента изъявило желание заниматься баскетболом.

Спортивные игры являются незаменимым средством решения взаимосвязанных задач воспитания личности, развития у неё разнообразных двигательных способностей. Наиболее популярными среди учащихся являются игровые командные виды спорта.

Предпочтение таким видам спорта отдают более 35% от числа опрошенных учащихся 7-11-х классов общеобразовательных школ.

Выводы:

Формирование мотивации к физкультурно-спортивной деятельности необходимо осуществлять на основе:

- заинтересованности подростков занятиями спортивными играми (60% опрошенных подростков привлекают занятия различными видами спортивных игр, при этом 50% из этого контингента изъявило желание заниматься баскетболом);
- овладения основами знаний о самостоятельных занятиях;
- учета индивидуальных особенностей занимающихся.

Список литературы:

1. Лубышева, Л.И. Конверсия высоких спортивных технологий как методологический принцип спортизированного физического воспитания и «спорта для всех» / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. Вестник проблемного совета Российской Академии образования по физической культуре. – 2015. - № 4. – С. 6-8.
2. Спиринов В.К. Организационно-методические условия неэффективного построения уроков физической культуры в рамках традиционной системы физического воспитания / В.К. Спиринов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. - № 6. – С. 11-14.
3. Столяров В.И. Теоретические основы спортивной культуры студентов: монография / В.И. Столяров, С.Ю. Баринков; 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство "Университетская книга", 2011. - 234 с.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СПОРТА ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ

*Воротников Захар Сергеевич,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Зрелищность спорта – одна из самых ярких и привлекательных его ценностей. Непредсказуемость спортивного результата, дух спортивной борьбы, демонстрация высочайшей спортивной техники привлекают внимание миллионов болельщиков. Спорт создает рабочие места, производит широкую номенклатуру товаров и услуг.

Формирование институтов современного спорта – объективный процесс, развивающийся в рамках современной культуры. Обращаясь к истокам возникновения спорта, как общественного явления многие исследователи сходятся во мнении, что спорт изначально возникает как самостоятельный феномен, а затем постепенно оформляется система физического воспитания, в которой спорт становится важнейшим ее элементом, формой и способом физического совершенствования человека (Н.Р. Ермак, 1997; М.Я. Сароф, 1996).

Цель исследования – изучение развития профессионального и олимпийского спорта на современном этапе.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы.

Истоки развития спорта высших достижений (олимпийского спорта) связаны с возрождением Олимпийских игр. Принятая Международным Олимпийским комитетом в 1894 году Олимпийская Хартия запрещала участие в играх профессионалов и денежные призы в соревнованиях. С тех самых пор наметились противоречия между спортом высших достижений и профессиональным спортом. Непрерывная полемика о сущности и статусе любительства и профессионализма в спорте не прекращается и по сегодняшний день.

Профессиональный спорт обладает высоким эстетическим и художественным потенциалом, однако, никогда не скрывает своей коммерческой сущности. Этот тип спорта ориентирован не на гуманистические ценности и идеалы, а на цели сугубо практические, коммерческие, утилитарные, на обеспечение жизненного успеха (Н.Х. Хакунов, 2008).

Феномен олимпийской культуры представляет собой развивающийся комплекс накопленных человечеством знаний, норм, ценностей, смыслов, образцов поведения, соответствующих идеологии Олимпийской Хартии, философии олимпизма, на основе которых формируется гуманистический образ жизни социума и стиль жизни личности.

Пьер де Кубертен, как основатель современного олимпийского движения и его единомышленники не были наивными идеалистами и понимали, что спорт может служить коммерческим, низменным страстям. Но в то же время, они видели в спорте лучшее средство для пропаганды и утверждения таких общечеловеческих ценностей, как мир, здоровый образ жизни, укрепление семьи, преодоление сословностей, расовых различий, то есть, именно то, что отвечает гуманистическим идеалам.

Тем не менее, сегодня Олимпизм по своему содержанию неадекватен тем идеалам, с которых начиналось его возрождение (М.Я. Сароф, 1996). Олимпийский спорт неуклонно развивается в сторону профессионализации, все откровеннее делая ставку на ценности успеха, карьеры, денег. Коммерциализация олимпийского движения так же порождает негативную ситуацию для его дальнейшего развития. Зачастую время и условия соревнований определяются уже не интересами спортсменов, не созданием оптимальных условий для достижения спортивных рекордов, а интересами телевизионных компаний, рекламодателей.

В олимпийском спорте стали нарастать антигуманистические тенденции - жесткая конкуренция, враждебность, недружелюбие, допинг, махинации, что в корне противоречит идеалам олимпизма.

Ценностный потенциал спорта высших достижений нельзя переоценить. Спорт давно занял одно из самых видных мест в международном общении благодаря своим коммуникативным свойствам, нельзя недооценивать накопленного в спорте опыта познания резервных возможностей человека. Миротворческая ценность спорта утверждается посредством общения детских спортивных коллективов, студенческих игр, соревнований разного ранга, начиная с международных товарищеских встреч и кончая Олимпийскими играми.

Однако, не смотря на ценностное содержание, спорт как форма культуры не является гарантом сохранения своей гуманистической ценности. Как показывает историческая практика, он достаточно легко и быстро изменяет свою направленность в зависимости от изменяющихся социально-экономических условий развития социума. Следствием ценностной переориентации спорта в период последних российских реформ стало его деидеологизация, коммерциализация, профессионализация. Обозначилась опасность утраты его самобытности, национальных спортивных традиций. Спорт становится средством формирования социального неравенства, неоднородности общества.

Заключение

Таким образом, как указывают специалисты, современный спорт переживает кризис. В кризисном состоянии находится вся современная культура, но кризис спорта не есть его разрушение. Обществу, специалистам нужно находить пути выхода из этого состояния, предлагать инновационные идеи, разрабатывать новые технологии, изменять приоритеты, совершенствовать

систему личностно-профессионального развития спортивных педагогов, одним словом, выстраивать новую парадигму развития современного спорта (Н.Х. Хакунов, 2008; С. А. Хазова, 2016).

Выход, из сложившейся в олимпийском движении ситуации, многим специалистам видится через формирование олимпийской культуры человека, социума. Только сформированная олимпийская ментальность современного социума способна вывести современный спорт и олимпийское движение из-под власти коммерциализации, профессионализации, допинга, нечестного судейства и прочих пороков, разрушающих олимпизм (Н.Х. Хакунов, 2008).

Список литературы:

1. Ермак, Н.Р. Культурно-исторические истоки спорта в контексте объяснения многообразия и противоречивости его развития /Н.Р. Ермак, Р.А. Пилоян //Теория и практика физической культуры и спорта. – 1997.- № 7. – С. 13-16.

2. Сароф, М.Я. Спорт и его гуманистическая сущность (исторический анализ) /М.Я. Сароф //Ценности спорта и пути его гуманизации / сост. В.И. Столяров. – Москва: СПАРТ: РГАФК, 1996. – С.15-28.

3. Хакунов Н.Х. Физическая культура и спорт в современном мире – социальные аспекты / Н.Х. Хакунов, Р.А. Ахтаов // Учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 168с.

4. Хазова С.А. Личностно-профессиональное развитие спортивных педагогов в процессе профессиональной подготовки: монография /С.А. Хазова, А.Б. Бгуашев, И.К. Гунажоков [и др.]. – Часть 2. Становление социально-профессиональных личностных качеств и способностей спортивных педагогов в процессе профессиональной подготовки. – Владикавказ, 2016. Ч 2. -247 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЁЛОЙ АТЛЕТИКОЙ

*Губжожков Арсен Казбекович,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Проблемы воспитания и разностороннего развития личности в системе подготовки спортивного резерва не остаются без внимания государства, однако в молодёжной среде и в первую очередь среди подростков, асоциальное поведение, в наши дни, встречается довольно часто. Недостатки воспитания приводят к тому, что возрастает число подростков, приобщившихся к алкоголю, наркотикам, растёт преступность в подростковой среде, учащаются случаи проявления нацизма и экстремизма и т.д.

В связи с этим, актуальной проблемой, на сегодняшний день, становится проблема воспитания личности в сфере спорта и в первую очередь формирование физической культуры личности, как основы спортивно гуманистической культуры личности (Н.Х. Хакунов, 2007; 2008; Л.И. Лубышева, 2012; И.К. Гунажоков, 2017).

Потенциал физической культуры и спорта в формировании личности исследован такими учёными как М. Арвисто, В.К. Бальсевич, В.А. Пономарчук, С.Д. Неверкович, К.Д. Чермит, М.Я. Виленский, Л.И. Лубышева, Н.Х. Хакунов; В.И. Столяров; С.Ю. Баринов, Н.Н. Визитей и др.

Изучению спорта, как фактора развития личности, посвящены труды многих исследователей, рассматривающих спорт, как социальный и глобальный феномен, обладающий большим воспитательным потенциалом (С. Ласкене, В. Чингене, К. Айзенберг, И.В. Новикова, С.А. Алексеев, В.Н. Казанцев и др.).

В результате проведённого анализа публикаций и изучения педагогической практики были выявлены противоречия и сформулирована проблема исследования, определён объект и предмет, сформулирована цель, конкретизируемая в задачах исследования.

Цель исследования – разработать и обосновать эффективность методики формирования компонентов физической культуры личности подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой.

Задачи исследования:

1. Определить проблемы, связанные с формированием физической культуры личности подрастающего поколения, и, в частности, проблемы воспитания личности в спорте.

2. Разработать методику формирования компонентов физической культуры личности подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой и обосновать её эффективность.

Методы исследования: теоретические (анализ научно-методической литературы, изучение передового опыта), эмпирические (педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование, педагогический эксперимент), методы математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе детско-юношеской спортивной школы. В исследовании принимали участия подростки (мальчики) 13-14 лет, занимающиеся тяжёлой атлетикой.

Оценка уровня сформированности физической культуры личности подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой, осуществлялась в начале и в конце экспериментальной работы.

Степень сформированности компонентов физической культуры личности подростков оценивалась по следующим критериям:

1. Когнитивный компонент.
2. Мотивационно-ценностный компонент.

Подростки, занимающиеся тяжёлой атлетикой в ДЮСШ, путём случайной выборки были сформированы в контрольную (n=15) и экспериментальную (n=14) группы.

Уровень сформированности компонентов физической культуры личности подростков контрольной и экспериментальной групп на начало экспериментальной работы не имел достоверных различий и соответствовал «низкому уровню».

В результате проведённого исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Сложившаяся на сегодняшний день система спортивной тренировки в детско-юношеском спорте, нацелена в большей степени на формирование у подрастающего поколения сугубо утилитарных, технологических и прагматических ценностей.

2. Причинами дисгармонии в личностном развитии, которые затрудняют адаптацию к жизни вне спорта, у подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой, являются:

- низкий уровень сформированности общетеоретических и методических знаний в сфере физической культуры и спорта;
- преобладание внешнего, отрицательного типа мотивации в структуре мотивов, побуждающих к занятиям спортом.

3. Эффективность формирования когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов физической культуры личности подростков обеспечивается за счёт:

- реализации в учебно-тренировочном процессе теоретического курса занятий, обеспечивающего формирование теоретических и методических знаний;
- построения тренировочных занятий на основе закрепления знаний, полученных в результате изучения теоретического раздела и формирования методических умений и навыков;
- овладения, юными спортсменами, методикой проведения отдельных частей учебно-тренировочного занятия;
- формирования установки на здоровый образ жизни и стремление к физическому совершенству в последующие возрастные периоды, не смотря на то, как бы ни сложилась спортивная карьера.

4. Реализация в учебно-тренировочном процессе авторской методики по формированию компонентов физической культуры личности подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой, позволяет:

- повысить уровень физкультурной образованности подростков;
- переориентировать мотивы занятий спортом на более социально-ориентированные и ценностно значимые.

Список литературы:

1. Гунажоков И. К. Становление нравственно-волевой сферы личности подростков занимающихся дзюдо / И. К. Гунажоков // Целостное развитие личности в системе образования. Материалы Международной очно-заочной научно-практической конференции (28-29 сентября 2017 г., Майкоп) [Электронный ресурс] / под ред. проф. Р.Д. Хунагова. – Майкоп: ЭЛИТ, 2017. – С.22-24.
2. Лубышева, Л.И. Спортивное воспитание как основа формирования физической культуры личности / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – Москва, 2012. –№ 6. – С. 96-99.
3. Хакунов, Н.Х. Физическая культура и спорт в современном мире – социальные аспекты / Н.Х. Хакунов, Р.А. Ахтаов // Учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2008. – 168 с.
4. Хакунов, Н.Х. Формирование базовой физической культуры личности в учебных заведениях / Н.Х. Хакунов. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2007. – 152 с.

ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФУТБОЛУ

*Джепбаров Тойлы Джепбарович,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Коджешау Маджид Халидович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

На современном этапе развития футбола собраны достаточно разнообразные экспериментальные данные, посвященные подготовке юных спортсменов различных возрастных групп. Данные научные исследования посвящены рассмотрению и обоснованию методических рекомендаций обучения технике игры и развитию физических качеств (В.В. Варюшин, 2009; В.Н. Селуянов, М.П. Шестаков, 2009; М.М. Полишкис, 2010; В.П. Губа, А.В. Лексаков, 2018 и др.).

Однако всесторонний анализ литературных источников и практического опыта работы тренеров и специалистов, работающих в системе детско-юношеского футбола, показывает, что на сегодняшний день существует недостаточно научно-обоснованных методик применения подвижных игр, способствующих развитию координационных способностей детей младшего школьного возраста на секционных занятиях футболом в общеобразовательной школе.

Особенности игровой деятельности в футболе предъявляют высокие требования к уровню развития координационных способностей юных спортсменов. От уровня развития координационных способностей у начинающих футболистов во многом зависят успешность освоения технических приемов, эффективность их реализации в условиях тренировочной и соревновательной деятельности (В.П. Губа, А.В. Лексаков, А.В. Антипов, 2010).

Футбол сегодняшнего дня характеризуется высокой интенсивностью нагрузок, устойчивостью, распределением и переключением внимания, максимальной скоростью реагирования игроков, их зрительно-моторной координацией, тонкой дифференцировкой мышечно-двигательных ощущений, пространства и времени восприятия различных двигательных действий. Эффективное выполнение игровых действий, технических приемов и тактических комбинаций на протяжении одной игры основано на высоком уровне развития общих и специальных физических качеств, что связано с предъявлением высоких требований к координационным способностям и вестибулярной устойчивости футболистов (А.П. Золотарев, 1997; А.Б. Бгуашев, М.Х. Коджешау; И.К. Гунажоков, 2021).

Недостаточная теоретическая исследованность проблемы, с одной стороны, и её актуальность для психологической и педагогической практики, с другой, обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования. Разработать, внедрить и экспериментально обосновать эффективность применения подвижных игр, направленных на развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста, занимающихся в секции футбола.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научно-методической литературы, связанной с проблемами развития координационных способностей детей младшего школьного возраста.

2. Определить исходные показатели уровня развития координационных способностей контрольной и экспериментальной групп детей младшего школьного возраста, занимающихся в секции футбола.

3. Разработать и внедрить в учебно-тренировочный процесс специальные подвижные игры, направленные на развитие координационных способностей у детей младшего школьного возраста, занимающихся в секции футбола.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, тестирование, методы математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участия мальчики 8-9 лет, занимающиеся в секции футбола.

Педагогический эксперимент являлся сравнительным и заключался в разработке и внедрении в тренировочный процесс экспериментальной группы юных футболистов 8-9 лет специальных подвижных игр, направленных на развитие координационных возможностей.

В результате проведённого исследования были сформулированы следующие выводы:

1. В практике спорта при планировании тренировочного процесса на начальном этапе подготовки юных футболистов ведущее значение имеют анатомо-физиологические характеристики. Развитие детей 8-9 лет характеризуется ускоренными процессами психического развития и формированием целенаправленного поведения на фоне продолжающихся морфофункциональных перестроек организма. При этом темп и характер этих перестроек определяют индивидуальную динамику психического развития. В связи с указанными факторами, дозируя нагрузку необходимо учитывать деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем, а также психические особенности развития младших школьников.

2. Для развития координационных способностей занимающихся футболом необходимо использовать специальные подвижные игры, воздействующие на основные компоненты двигательного-координационных способностей.

3. Дети 8-9 лет отличаются особой подвижностью, постоянной потребностью к движению. Для этого возраста еще не доступны игры со сложными взаимоотношениями между игроками. Их больше привлекают игры сюжетного характера. Действия в коллективе для них сложны, поэтому им больше нравятся игры с пробежками, увертываниями от водящего, прыжками, ловлей и ведением мячей. В играх ловкость, быстрота, сила, выносливость развиваются комплексно и очень вариативно. Польза подвижных игр в футболе – и в том, что они дают возможность лучше узнать друг друга, научиться проявлять терпение и взаимовыручку, правильно относиться к победам и поражениям.

Список литературы:

1. Бгуашев, А.Б. Подвижные игры в системе подготовки юных футболистов/А.Б. Бгуашев, М.Х. Коджешау, И.К. Гунажоков // Учебно-методическое пособие. – Майкоп: Магарин О.П., 2021. – 72 с.

2. Варюшин, В.В. Тренировка юных футболистов /В.В. Варюшин // Учебное пособие – М.: Физическая культура, 2009. – 112 с.

3. Губа, В. П. Интегральная подготовка футболистов / В. П. Губа, А. В. Лексаков, А. В. Антипов // Учебное пособие. – Советский спорт, 2010. – С. 105 – 107.

4. Губа, В.П. Теория и методика футбола: учебник /В.П. Губа, А.В. Лексаков, М.С. Полишкис и др.; под общ. ред. В.П. Губы, А.В. Лексакова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Спорт, 2018. – 624 с.

5. Золотарев, А. П. Структура и содержание многолетней подготовки спортивного резерва в футболе. / А. П. Золотарев. – Краснодар, 1997. – 444 с.

6. Полишкис, М.М. Методические рекомендации для тренеров ДЮСШ и СДЮШОР, учебных центров футбола. Комплексное совершенствование двигательных качеств и технико-тактических навыков футболистов на занятиях в форме круговой тренировки /М.М. Полишкис, А.В. Покатилов, П.В. Макеев. – М. 2010 – 32 с.

7. Селуянов, В.Н. Проблемы технической подготовки в футболе: монография /В.Н. Селуянов, М.П. Шестаков, С. Диас и др. – М.: ТВТ Дивизион, 2009. – 104 с.

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 11-12 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕЗАНИМАЮЩИХСЯ БАСКЕТБОЛОМ

*Палтаев Давутджан Русланович,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Коджешау Маджид Халидович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В системе физического воспитания школьников одним из направлений является внеклассная работа. Основу ее составляет организация работы школьных спортивных секций. Данная работа призвана обеспечить направление дополнительного физкультурного образования учащихся с использованием способов двигательной деятельности из разных разделов школьной программы (А.И. Ушаков, 2009; А.Н. Каинов, 2014).

Баскетбол является одним из разделов школьной программы и представлен как обязательный вид спорта в государственном образовательном стандарте. Он является одним из ведущих видов спорта в организации секционной работы в общеобразовательном учреждении. Кроме того, спортивные игры, в том числе баскетбол, являются отличным средством поддержания и укрепления здоровья, развития физических и психических качеств ребенка.

В настоящее время, одной из актуальнейших научных проблем современного общества, требующих своего разрешения, является проблема здоровья подрастающего поколения (Е.Ф. Желобкович, 2009; С.Д. Мусаева, Н.Т. Магдиева, 2019; Н.А. Кичкин, Д.В. Губа, 2021; С.Н. Сбитных с соавт., 2022). Она тесно взаимосвязана с рядом экологических и социальных факторов. Не последняя роль здесь отводится отсутствию достаточно обоснованной системы физического воспитания с учетом особенностей обучения в средних общеобразовательных школах, детско-юношеских спортивных школах и специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва. В связи с этим наблюдается снижение уровня физической подготовленности, что приводит к снижению уровня здоровья школьников.

В системе физического воспитания школьников одним из направлений является внеклассная работа. Основу ее составляет организация работы школьных спортивных секций. Данная работа призвана обеспечить направление дополнительного физкультурного образования учащихся с использованием способов двигательной деятельности из разных разделов школьной программы.

Баскетбол является одним из разделов школьной программы и представлен как обязательный вид спорта в государственном образовательном стандарте. Он является одним из ведущих видов спорта в организации секционной работы в общеобразовательном учреждении. Кроме того, спортивные игры, в том числе баскетбол, являются отличным средством поддержания и укрепления здоровья, развития физических и психических качеств ребенка.

Таким образом, выявление влияния занятий баскетболом на уровень физической подготовленности учащихся 11-12 лет средней общеобразовательной школы становится актуальным и представляется нам достаточно перспективным и интересным.

Цель исследования: совершенствование физической подготовленности школьников 11-12 лет, занимающихся баскетболом.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы по вопросам особенностей анатомо-физиологического развития подростков, особенностям организации тренировочного процесса школьной секции баскетбола и развития физических качеств и функционального состояния.

2. Подобрать средства и методы повышения физической подготовленности подростков и включить их в программу школьной секции баскетбола.

3. Экспериментально доказать эффективность программы школьной секции баскетбола.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, тестирование, методы математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участие мальчики 11-12 лет, занимающиеся в секции баскетбола.

Для оценки физической подготовленности школьников, занимающихся и не занимающихся баскетболом, были использованы педагогические тесты, неоднократно использованные при проведении педагогических исследований, проверенные на надежность и информативность:

- прыжок в длину с места толчком двух ног (см);
- тройной прыжок с места (см);
- бег 30 м с высокого старта (сек.);
- сгибание и разгибание рук, в упоре лежа (количество раз за 15 сек.);
- касания поля ногами за головой в положении лежа на спине (количество раз за 15 сек.).

Для оценки силовых возможностей отдельных мышечных групп юных баскетболистов и школьников, не занимающихся баскетболом, проведена динамометрия. Измерялась сила мышечных групп, участвующих в сгибательных и разгибательных движениях плеча и бедра.

Набор тестовых упражнений был подобран таким образом, чтобы после обработки материала можно было охарактеризовать скоростные и скоростно-силовые возможности отдельных мышечных групп, прямо или косвенно задействованных при игре в баскетбол, а также проанализировать координационные возможности, необходимые для игрока любого амплуа.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Физическая подготовленность юных баскетболистов 11-12 лет по всем исследуемым показателям выше, чем у детей этого же возраста, не занимающихся баскетболом.

2. Физическая подготовленность юных баскетболистов 11-12 лет, находится в прямой зависимости от стажа занятий баскетболом: Она тем выше, чем больше спортивный стаж.

3. Систематические занятия баскетболом школьников 11-12 лет в отличие от занятий по комплексной программе физического воспитания вызывают положительные изменения по всем исследуемым параметрам.

Список литературы:

1. Желобкович, Е.Ф. Футбол в детском саду. Конспекты занятий. /Е.Ф. Желобкович - М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2009. – С. 3-4.

2. Каинов А.Н. Организация работы спортивных секций в школе [Текст]. Программа, рекомендации. М: «Учитель». – 2014.– 168 с.

3. Кичкин, Н.А. Анализ показателей физического развития детей 10-11 лет в условиях школьной секции по футболу /Н.А. Кичкин, Д.В. Губа //Физическая культура. Воспитание, образование, тренировка. - № 5., 2021. – с. 76.

4. Мусаева, С.Д. К вопросу об актуальных проблемах сохранения здоровья подросткового поколения /С.Д. Мусаева, Н.Т. Магдиева // Вестник науки и образования. - ;22 (76), Часть 2, 2019. С. 44.

5. Сбитный, С.Н. Формирование культуры здоровья младших школьников в образовательном процессе средствами физкультурно-оздоровительной деятельности /С.Н.

Сбитный, А.И. Калоша, Г.А. Гуторова и др. //Физическая культура. Воспитание, образование, тренировка. - № 1., 2022. – с. 44.

6. Ушаков А.И. Особенности внеклассной работы по физической культуре со школьниками десяти лет. Автореф. дис. канд. пед. наук - Малаховка, 2009. – 23 с.

ВАРИАТИВНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Фаткуллина Элира Флюровна,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Многие специалисты в области физической культуры сходятся во мнении, что перестройка системы образования приводит к ухудшению состояния здоровья детей школьного возраста. В этой связи, первостепенной задачей системы образования становится сохранение и укрепление здоровья школьников, формирование у них понятий ценности здоровья и здорового образа жизни (В.К. Спирин, 2008; К.Д. Чермит, 2010; А.В. Шаповалов, 2016 и др.).

Необходимость решения оздоровительной задачи физического воспитания, связанной с развитием физических качеств особенно актуальна в периоды, когда формирование и становление организма человека происходит наиболее интенсивно, в частности у детей младшего школьного возраста.

В связи со стойкой тенденцией ослабления здоровья детей на фоне усиления информационной перегрузки в процессе обучения, очевидна необходимость решения проблемы поиска специальных физических упражнений и методик, обеспечивающих эффективное решение оздоровительной задачи в рамках школьных уроков физической культуры, что и обуславливает актуальность данного исследования.

До настоящего времени школьные программы по физической культуре, оговаривая необходимость учета возрастных особенностей развития физических качеств, не содержат методических рекомендаций для практической реализации данного подхода.

Цель проводимого исследования заключалась в подборе состава средств физической подготовки детей младшего школьного возраста в среднем общеобразовательном учреждении школьного типа.

Достижение поставленной цели связывалось с решением следующих задач исследования:

1. Выявить уровень развития физических качеств у детей младшего школьного возраста.
2. Определить эффективность влияния комплексов физических упражнений различной преимущественной направленности на показатели физической подготовленности младших школьников.

Влияние специальных комплексов физических упражнений на уровень развития физических качеств исследовалось в двух экспериментальных группах на фоне стандартной программы уроков физической культуры в контрольном классе.

В экспериментальной группе № 1 состав физических упражнений, использовавшийся в основной части урока, был ориентирован на преимущественное развитие скоростных способностей младших школьников.

В экспериментальной группе № 2 используемые средства физического воспитания должны были оказывать комплексное воздействие на развитие всех двигательных способностей школьников данного возраста.

В контрольной группе уроки физической культуры строились по традиционной методике.

В результате проведённого исследования были сделаны следующие выводы:

1. Ориентация состава средств и методов физического воспитания на преимущественное развитие одного конкретного физического качества позволяют существенно улучшить уровень его проявления, даже в критический для этого качества период.

2. Наиболее эффективной в условиях школьного урока физической культуры является методика построения занятий с направленностью на всестороннюю физическую подготовку с учетом сенситивных периодов развития физических качеств.

3. В возрасте 9 лет проявляются признаки полового диморфизма в уровне развития отдельных физических качеств, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к мальчикам и девочкам при построении занятий физическими упражнениями

Таким образом, разные методики, апробированные на уроках физической культуры в начальных классах, убедительно доказывают возможности общего развития учащихся посредством применения специальных физических упражнений.

Полученные теоретические и практические материалы исследования могут быть использованы учителями физической культуры при планировании школьных уроков в начальных классах. При этом показано, что целенаправленное развитие того или иного физического качества в сенситивный период развития еще более усиливает его проявление.

Список литературы:

1. Спиринов В.К. Организационно-методические условия неэффективного построения уроков физической культуры в рамках традиционной системы физического воспитания / В.К. Спиринов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. - № 6. – С. 11-14.

2. Чермит К.Д. Формирование базовой физической культуры как ресурса сохранения здоровья участников образовательного процесса / К. Д. Чермит // Здоровьесберегающее образование. – 2010. – № 1. – С. 88-91

3. Шаповалов А.В. Здоровьесбережение в образовательных учреждениях как научная проблема / А.В. Шаповалов, И.К. Гунажоков, Н.В. Карягина // Наука. Образование. Молодежь: сб. ст. XIII Международной научной конференции молодых ученых и аспирантов. – Майкоп: ред. издательский отдел АГУ, 2016. - С. 392-396.

СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

*Шатилова Арина Сергеевна,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Специалистами в области физической культуры констатируется, что, на сегодняшний день, традиционная система физического воспитания, базирующаяся на классно-урочной форме и стандартно-нормативном подходе к организации уроков физической культуры и практически не учитывающая индивидуальности учащегося, не обеспечивает оптимального развития физических качеств и способностей учащихся. Такой подход, создает видимый эффект хорошей организации, представляется самодостаточным, но не может обеспечить природосообразность педагогических воздействий, воспитательных и тренирующих эффектов от занятий физическими упражнениями (В.Г. Левченко, 2002; В.К. Бальсевич, 2004; В.К. Спиринов, 2008).

Современная система физического воспитания традиционно строится на основе программных документов, регламентирующих применение тех или иных средств физической подготовки, величины нагрузки, нормативов и т.д. с учетом того или иного возраста и пола. На протяжении многих десятков лет все эти аспекты системы физического воспитания подвергаются лишь небольшой коррекции.

Планирование спортивно-ориентированного физического воспитания необходимо строить на базе изучения интересов учащихся к различным видам спортивной деятельности, с учётом специализации учителей физической культуры, с учётом культивируемых видов спорта в регионе, а также национальных традиций и менталитета

Таким образом, проблемы совершенствования процесса физического воспитания подрастающего поколения являются предметом пристального внимания специалистов уже многие годы. Актуальными эти проблемы остаются и на сегодняшний день.

Цель исследования – изучение проблем, связанных с совершенствованием системы физического воспитания учащихся общеобразовательных школ.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, обобщение передового опыта.

В настоящее время состояние системы физического воспитания подрастающего поколения вызывает тревогу. Необходимые условия для организации физкультурно-оздоровительных и профилактических занятий не созданы ни в дошкольных учреждениях, ни в школах, ни в средних специальных учреждениях, ни в вузах. Существующие нормы занятий физической культурой явно не решают проблему физического воспитания (В. К. Спирин, 2008).

На сегодняшний день, целый ряд исследователей указывает на актуальность проблемы формирования физической культуры личности в процессе физического воспитания.

За время обучения в общеобразовательной школе, двигательная подготовленность детей падает на 40-50% и из условий развития переходит в условие существования.

Первостепенное значение в решении задач, связанных с совершенствованием процесса физического воспитания, приобретает поиск путей и средств рационального и эффективного обновления содержания, форм и средств физического воспитания, организации уроков физической культуры с использованием методов проблемного обучения, формирующих активность и интерес к физкультурно-спортивной деятельности.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что внедрение в практику физического воспитания общеобразовательных школ спортивных технологий, даёт значительный эффект в формировании спортивных интересов, формирование физического, нравственного и духовного здоровья школьников. Преподавание спортивно ориентированной физической культуры в общеобразовательной школе приводит к положительным изменениям в состоянии физического здоровья и подготовленности детей различного возраста и пола (В.К. Бальсевич, 2004; Л.И. Лубышева, 2015; К.Д. Чермит, 2022 и др.).

Методика преподавания предмета "физическая культура" в общеобразовательной школе, с ориентацией на культуру спорта получила очень широкое распространение в Новой Зеландии, Австралии и успешно применяется в Англии и Соединенных Штатах Америки.

Л.И. Лубышева говорит о том, что принцип конверсии высоких спортивных технологий является приоритетной методологией спортизированного физического воспитания и проектирования креативных форм спортивных занятий, обеспечивающих воспитание здорового поколения.

Планирование спортивно-ориентированного физического воспитания должно осуществляться на основе изучения интересов учащихся к различным формам физкультурной деятельности, интереса к определённым видам спорта, учета пожеланий родителей, учета национально-региональных особенностей контингента, их менталитета, специализации учителей физической культуры, а также возможностей общеобразовательного учреждения.

Заключение:

Таким образом, проблемы совершенствования процесса физического воспитания подрастающего поколения являются предметом пристального внимания специалистов уже многие годы. Актуальными эти проблемы остаются и на сегодняшний день.

В этой связи, первостепенное значение в решении задач физического воспитания, связанных с достижением оптимального уровня физической подготовленности, совершенствованием двигательных умений и навыков приобретает поиск путей и средств рационального и эффективного совершенствования процесса физического воспитания, с учетом интересов и закономерностей развития контингента занимающихся. Одним из таких путей может стать организация физического воспитания школьников на основе спортивно-ориентированного подхода.

Список литературы:

1. Бальсевич, В.К. Перспективы развития общей теории и технологии спортивной подготовки и физического воспитания / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2004. - №3. – С. 21-40.
2. Левченко, В.Г. Медико-биологические основы дифференцированного подхода в физическом воспитании школьников / В.Г. Левченко. – Майкоп: Редакционно-издательский отдел Адыгейского государственного университета, 2002. – 144 с.
3. Лубышева, Л.И. Конверсия высоких спортивных технологий как методологический принцип спортизированного физического воспитания и «спорта для всех» / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. Вестник проблемного совета Российской Академии образования по физической культуре. – 2015. - № 4. – С. 6-8.
4. Спирин В.К. Организационно-методические условия неэффективного построения уроков физической культуры в рамках традиционной системы физического воспитания / В.К. Спирин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. - № 6. – С. 11-14.
5. Чермит К. Д. Конверсия спортивных технологий в системе спортизированного физического воспитания / К. Д. Чермит, С. Д. Неверкович, А. Г. Заболотный, С. М. Ахметов // Теория и практика физической культуры и спорта. 2022. № 5. С. 6–8.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ВОЛЕЙБОЛОМ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 12-13 ЛЕТ

*Эсенов Бегенч Байрамович,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Коджешау Маджид Халидович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В последние годы особое внимание специалистов привлекает проблема совершенствования форм физического воспитания и содержание предмета «Физическая культура». В частности – обеспечения высокого уровня подготовленности как признака здоровья подрастающего поколения (В.К. Бальсевич, 2003; Ю.В. Менхин, 2004; А.П. Матвеев, 2008; Н.Н. Каргин, 2011 и др.).

Многочисленные данные литературы свидетельствуют о снижении уровня физической подготовленности школьников по сравнению с учащимися прошлого десятилетия (А.Н. Тяпин, В.П. Щербина, Н.А. Созинова и др., 2005; А.Н. Тяпин, Ю.П. Пузырь, 2005; С.Е.).

Одной из актуальных проблем современного общества, является проблема здоровья подрастающего поколения. Она тесно связана с рядом экологических и социальных факторов. Не последнюю роль здесь играет отсутствие достаточно обоснованной системы физического воспитания с учетом специфики обучения в общеобразовательных школах, ДЮСШ и СДЮШОР. Именно поэтому наблюдается снижение уровня физической подготовленности, что приводит к ослаблению здоровья.

Известно, что занятия спортом, в частности волейболом, приводят к развитию физических способностей. Таким образом, выявление влияния занятий волейболом на каждом конкретном контингенте учащихся является достаточно актуальным и интересным в настоящее время.

Цель исследования: установить закономерности влияния занятий волейболом на уровень физической подготовленности школьников 12-13 лет.

Для достижения поставленной цели работы были сформулированы следующие **задачи**.

1. Определить изменение уровня физической подготовленности школьников, занимающихся в школьной секции волейбола.
2. Определить изменения уровня физической подготовленности школьников, занимающихся физической культурой по комплексной программе физического воспитания для общеобразовательных школ.
3. Выявить особенности влияния на организм систематических занятий волейболом.

Решение поставленных задач осуществлялось с помощью следующих **методов**:

анализ и обобщение научно–методической литературы, метод тестов, методы математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участия мальчики 12-13 лет, занимающиеся в секции волейбола.

Для определения уровня физической подготовленности детей были использованы следующие тесты, рекомендованные комплексной программой физического воспитания учащихся I–XI классов общеобразовательных школ и поурочная программа для ДЮСШ:

1. Бег 30 м с высокого старта (с).
2. Челночный бег 3×10 м (с).
3. Прыжок в длину с места (м).
4. Сгибание и разгибание рук из виса на перекладине (количество раз).

На основании комплекса характеристик физического развития установлено, что школьники 12–13 лет, систематически занимающиеся волейболом, имеют более высокий уровень физической подготовленности по сравнению с контингентом, ограниченным рамками физической культуры в общеобразовательных школах.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие **выводы**:

1. Физическая подготовленность юных волейболистов 12-13 лет по всем исследуемым показателям выше, чем у детей этого же возраста, не занимающихся волейболом.
2. Физическая подготовленность юных волейболистов 12-13 лет находится в прямой зависимости от стажа занятий волейболом: она тем выше, чем больше спортивный стаж.
3. Систематические занятия волейболом детей 12-13 лет в отличие от занятий по комплексной программе физического воспитания вызывают положительные изменения по всем исследуемым параметрам.

Список литературы:

1. Бальсевич, В.К. Новые векторы модернизации массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Л.Н. Прогонюк, Л.Н. Мустафина, Н.Я. Стрельцова - М.: Теория и практика физ. культуры, 2003. - № 4. - С.56.
2. Каргин, Н.Н. Функциональный резерв здоровья человека. /Н.Н. Каргин, Д.А. Сазонов, Ф.И. Собякин Ф.И. //Спортивно-оздоровительные услуги: Ч. 1: Научно-теоретические основы здоровья / Под. ред. докт. фил. наук, проф. Н.Н. Каргина - М.: МАКС Пресс, 2011.-368 с.
3. Матвеев, А.П. Физическая культура. Программа для учащихся основной и старшей школы / А.П. Матвеев. - М.: Просвещение, 2008. - 65 с.
4. Менхин Ю.В. Физическая подготовка к высшим спортивным достижениям в видах спорта со сложной координацией действий. Текст.: / Ю.В. Менхин - М.: ИНФРА М. 2004. - 276 с.
- 5.Тяпин, А.Н. Результаты мониторинга физической подготовленности детей и обучающихся в учреждениях образования Москвы/ А.Н. Тяпин, В.П. Щербаков, Н.А. Созинова, А.С. Базикин, Ю.П. Пузырь /Отв. редактор Л.Е. Курнешова // Физическое здоровье обучающихся и пути его совершенствования: Сб. № 4 Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» - М.: Центр «Школьная книга», 2005. - С. 125-139.
6. Тяпин, А.Н. Итоги мониторинга физической подготовленности детей и обучающихся в учреждениях образования Москвы (по системе общероссийского мониторинга) /А.Н. Тяпин, Ю.П. Пузырь / Отв. редактор Л.Е. Курнешова // Физическое здоровье обучающихся и пути его совершенствования: Сб. № 6//Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». - М.: Центр «Школьная книга», 2005. - С. 90-102.

ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Абрамкин Д.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Корохова Н.А., к.с. н., доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Начало XXI века охарактеризовано информатизацией современного общества – глобальным социальным процессом, в котором доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена. Информатизация современного общества, внедрение в производство гибких автоматизированных систем, микропроцессорных средств, устройств программного управления, роботов и обрабатывающих центров поставило перед современной педагогической наукой задачу по воспитанию и подготовке подрастающего поколения, способного активно включиться в качественно новый этап развития современного общества, связанного с информатизацией [1]

Эффективность обучения зависит в большой степени от качества учебно-методического и кадрового обеспечения образовательного процесса, от их соответствия современным требованиям личности, общества и государства. В распоряжении учителя находятся различные материальные средства, призванные помогать ему в организации и проведении учебно-воспитательного процесса. Успех в обучении во многом определяется умением учителя методически правильно пользоваться средствами обучения.

Современная система средств обучения обеспечивает выполнение требований ФГОС нового поколения, является составной частью всех уровней информационной образовательной среды. Достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы невозможно без комплексного использования в образовательном процессе совокупности существующих информационно-технических средств обучения – как традиционных, так и функционирующих на базе цифровых технологий.

Применение ИТСО делает интенсивнее передачу информации, значительно расширяет иллюстративный материал, создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность обучающихся, усиливает эмоциональный фон обучения, формирует учебную мотивацию у обучаемых, индивидуализирует и дифференцирует учебный процесс.

В методической литературе и образовательной практике преподавания ОБЖ уделяется недостаточное внимание вопросу применения современных информационно-технических средств обучения в преподавании безопасности жизнедеятельности в школе.

Современные технические средства обучения на современном этапе компьютеризации и информатизации образования выступают одним из главных средств обучения, которое обладает огромными обучающими возможностями, еще до конца не изученными и полностью не использованными в методике преподавания ОБЖ.

Применение информационно-технических средств обучения в образовательном процессе раскрывает для учителя ОБЖ новые возможности в преподавании своего предмета. Тем более, что предмет ОБЖ является необходимым для детей, в то же время он не является главным в системе образования и не пользуется авторитетом среди детей. Поэтому возникает необходимость рассмотрения применения современных информационно-технических средств обучения при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Частота использования информационно-технических средств влияет на эффективность процесса обучения. Если информационно-технические средства используются очень редко, то каждое его применение превращается в чрезвычайное событие и возбуждает эмоции, мешающие

восприятию и усвоению учебного материала. Наоборот, слишком частое использование ТСО приводит к потере у учащихся интереса к нему, а иногда и к активной форме протеста. Оптимальная частота применения ТСО в учебном процессе зависит от возраста учащихся, учебного предмета и необходимости их использования.

Таким образом, использование технических средств обучения на уроках ОБЖ это многогранный творческий труд учителя, и одно из средств, позволяющее улучшить образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность проведения урока.

БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ПОЛЬЗОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ВИДАМИ ТРАНСПОРТА

*Губенко А.А.,
студентка ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ишков Н.Г., ст. преподаватель кафедры БЖ
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

В наше время практически каждый человек может побывать в любой точке земного шара: самолет, поезд, автомобиль, быстроходный морской лайнер доставляет вас куда угодно.

По воле случая каждый из нас может попасть в сложную ситуацию. Ежегодно в мире гибнут сотни тысяч людей в результате автомобильных, железнодорожных и авиационных катастроф, кораблекрушений и т.д. Главная проблема в таких случаях заключается в том, что многие люди совершенно неподготовлены к экстремальным ситуациям. И если знать, что надо делать, а чего не делать ни под каким видом, да к тому же не позволять заставить случаю себя врасплох, за эти минуты ситуацию можно разрешить в свою пользу.

В последние годы не проходит и дня, чтобы СМИ не сообщали о новых транспортных авариях и катастрофах.

Транспортные катастрофы характеризуются неожиданным выводом из строя средств передвижения, вследствие чего возникают факторы, вызывающие гибель и поражения людей.

Размеры потерь и количество погибших колеблется в большом диапазоне и зависят от характера и интенсивности действия поражающих факторов числа пассажиров на транспортном средстве.

Современный транспорт - зона повышенной опасности. Современный транспорт является носителем механической опасности искусственного происхождения, воздействующей на человека своей кинетической энергией и массой. В результате действия опасностей, связанных с использованием транспортных средств, возможны телесные повреждения различной тяжести и причинение имущественного ущерба. Жертвами аварий становятся водители, пассажиры и пешеходы. По статистике, на месте происшествий гибнет 65% людей, причём 2/3 погибает внутри транспортных средств. Большой процент объясняется неумением окружающих оказать пострадавшим первую медицинскую помощь.

Поэтому актуальность выбранной темы не вызывает сомнений.

Автобусы, троллейбусы, трамваи, маршрутные такси и метро относятся к общественному транспорту. Аварийные ситуации при проезде в общественном транспорте чаще всего возникают в результате столкновения, резкого торможения, схода с рельсов, падения с высоты, затопления салона и пожаров. В метро, троллейбусах и трамваях, кроме того, существует опасность поражения электрическим током.

Основные правила безопасного поведения пассажиров при пользовании этими видами транспорта заключаются в следующем:

- ✓ ожидать маршрутные транспортные средства следует только на остановках, обозначенных указателями;
- ✓ садиться в транспорт можно только после его полной остановки и открытия дверей;

- ✓ не разрешается стоять на выступающих частях и подножках транспортных средств, прислоняться к дверям, отвлекать водителя разговорами во время движения, а также препятствовать закрытию дверей;
- ✓ высаживаться из транспорта можно только после его полной остановки;
- ✓ при движении не следует спать, по возможности нужно следить за ситуацией на дороге;
- ✓ если во время движения возникает опасность столкновения транспортного средства с другим объектом, надо принять устойчивое положение и крепко ухватиться руками за поручни (ремни);
- ✓ сидящему пассажиру следует упереться ногами в пол, а руками в переднее сиденье (панель) и наклонить голову вперед;
- ✓ при падении группируйтесь;
- ✓ падая, постарайтесь упасть на бок, на сидение или на пол, это позволит избежать значительных травм;
- ✓ при аварии троллейбуса или трамвая покидать их во избежание поражения электрическим током следует только прыжком;
- ✓ при появлении дыма, запаха гари или очага возгорания внутри салона транспортного средства надо немедленно потребовать его остановки и покинуть его;
- ✓ если нет возможности сесть, стойте лицом в сторону движения.

Таким образом, ситуация, при которой может возникнуть опасность для жизни человека, угроза здоровью и психическому состоянию может сложиться как в силу стечения случайных обстоятельств, так и по собственной вине. Такие ситуации называются экстремальными, поскольку существует непосредственная угроза.

Очень важно не только знать о вариантах поведения в экстремальных ситуациях и способах первой медицинской помощи, но и знать описание этих ситуаций, а также рекомендации, как тех или иных ситуаций избежать. И в медицине, и в пожарной безопасности, и в антикриминальной защите такое понятие как «профилактика» остаётся самым надёжным средством.

И всегда следует помнить, что в жизни нет безвыходных ситуаций, но мы должны до минимума уменьшить опасность риска. Наши судьба и жизнь в наших собственных руках!

Список литературы:

1. Буралев Ю.В. Безопасность жизнедеятельности на транспорте. Учебник для вузов. - М., 2010. - 288 с.
2. Куликова Н.В. Безопасность и защита человека в экстремальных ситуациях. Учебное пособие / Н.В. Куликова, Н.А. Бернацкая, Э.О. Бернацкий, Ю.Г. Давыдова. - Томск: ТГПУ, 2000. - 225 с
3. Арустамов Э.А. Безопасность жизнедеятельности / Э.А. Арустамов, А.Е. Волощенко и др. - М: Гелеос, 2003. - 480 с.
4. Безопасность движения на железнодорожном транспорте / В.И. Гапеев, Ф.П. Пищик, В.И. Егоренко. - Минск: Полымя, 1996.

БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БЫТОВЫХ ПОЖАРОВ

*Псеуш А.А.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ишков Н.Г., ст. преподаватель кафедры БЖ
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Как мы знаем, бытовые пожары – это одна из наиболее опасных и разрушительных проблем, стоящих перед обществом. Пожары в домашних условиях по-прежнему являются серьезной угрозой для безопасности людей и причиняют значительный ущерб как в материальном, так и в человеческом плане. В Российской Федерации бытовые пожары остаются одной из основных

причин смертей и травм в жилых зданиях. Поэтому изучение факторов, приводящих к возникновению пожаров и разработка эффективных мер безопасности являются важными задачами.

Рассмотрим статистические данные по возникновению пожаров в бытовых условиях. По данным МЧС России, основными причинами возникновения бытовых пожаров в России являются следующие.

1. Неосторожное обращение с огнем, например, курение в кровати, нарушения правил пользования печью или камином, неправильного использования свечей и т.д. – более 35% всех бытовых пожаров.

2. Нарушение правил пожарной безопасности – примерно 25% пожаров. Связаны с нарушением правил пожарной безопасности, например, неисправность пожарных извещателей, несоблюдение требований по хранению легковоспламеняющихся жидкостей, нарушение правил пользования электроприборами и т.д.

3. Неисправности электроприборов и проводки, такие как короткое замыкание, повреждение изоляции и т.д. – около 20% пожаров.

4. Несоблюдение правил эксплуатации газового оборудования, например, утечка газа, неисправности газовых приборов, нарушение правил установки и эксплуатации газового оборудования – примерно 10% пожаров.

5. Остальные 10% пожаров связаны с прочими причинами, такими как поджоги, пожары, вызванные молнией, и другими факторами.

Для обеспечения пожарной безопасности в бытовых условиях необходимо знать основные понятия и определения. Пожар – это неконтролируемое горение, которое может привести к разрушению имущества и угрожать жизни людей. Огонь может возникнуть в любом помещении, но наиболее опасными являются кухни и спальни, где часто используются открытые источники огня.

Средства и способы обеспечения пожарной безопасности в бытовых условиях могут включать в себя установку дымовых извещателей, пожарных и огнетушителей, а также обучение людей правильному поведению в случае возникновения пожара. Кроме того, важно обеспечить доступ к выходу из дома в случае пожара и иметь запланированный план эвакуации.

Важно также понимать, что предотвращение пожаров в бытовых условиях – это не только ответственность государства, но и каждого человека. Мы должны учиться соблюдать правила пожарной безопасности и принимать все меры, чтобы уберечь себя и своих близких от возможных опасностей.

Какие же меры могут помочь нам предотвратить возникновение пожаров в бытовых условиях? Наиболее эффективными способами являются:

1. Соблюдение правил пожарной безопасности. Они касаются таких аспектов, как использование электроприборов, уход за газовыми плитами, установка дымоходов и т.д.

2. Обеспечение достаточной вентиляции помещения, особенно при использовании каминов или других открытых источников огня.

3. Установка сигнализации, которая сможет быстро оповестить вас о возникновении пожара и помочь вовремя покинуть здание.

4. Иметь в доме необходимые средства для тушения пожара, такие как огнетушители, ведра с песком или водой.

5. Не перегружать электрические розетки и убирать взрывоопасные вещества подальше от источников огня.

6. Правильно хранить газовые баллоны и не забывать выключать газ после использования.

7. Обучить всех членов семьи правильному поведению в случае пожара.

Конечно, это не все меры, которые можно принять, чтобы обеспечить безопасность в бытовых условиях. Но даже их соблюдение может существенно снизить риск возникновения пожара и помочь сохранить жизни людей.

Таким образом можно сделать вывод, что проблема пожарной безопасности в бытовых условиях является актуальной и требует внимания со стороны общества и государства. Основные причины возникновения бытовых пожаров – это несоблюдение правил пожарной безопасности, неправильное использование электроприборов и нарушения электрической безопасности. Решение

проблемы пожарной безопасности в бытовых условиях требует комплексного подхода и сочетания различных мер: законодательных, технических и образовательных. Важно обратить внимание общественности и государства на проблему пожарной безопасности в бытовых условиях и принять необходимые меры для повышения уровня безопасности людей.

Список литературы:

1. Кузьмин А.А. Противопожарная защита зданий и сооружений. - 4 изд. - Москва: Издательство "Техносфера", 2019. - 350 с.
2. Петров И.Н. Техника пожаротушения и пожарной безопасности. - 3 изд. - Москва: Издательство "Академия", 2012. - 320 с.
3. Смирнов Д.А. Основы пожарной безопасности. - Москва: Издательство "Эксмо", 2015. - 250 с.
4. Соловьев Н.А. Основы теории пожара. - Москва: Издательство "Издательский центр "Академия", 2017. - 180 с.
5. Николаев В.И. Пожарная безопасность в быту. - Санкт-Петербург: Издательство "Лань", 2013. - 150 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБЖ В 7-8 КЛАССАХ

*Чумаченко Е.Д.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Корохова Н.А., к.с. н., доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Качество образовательного процесса во многом определяется тем, в какой степени обучающийся является субъектом познания, проявляя в процессе обучения творческую активность и познавательную самостоятельность. Среди факторов, способствующих формированию творческой активности учащихся, одно из ведущих мест занимает самостоятельная работа. Только целенаправленная систематическая самостоятельная работа каждого школьника позволяет глубоко усвоить знания, выработать и закрепить умения, превратить их в соответствующие навыки умственного труда.

Самостоятельная работа является не только средством борьбы за глубокие и прочные знания учащихся, средством формирования у них активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей. Самостоятельность является основой формирования творчества в деятельности учащихся, а творческая деятельность – это активное взаимодействие субъекта с окружающим миром, в результате которого он целенаправленно изменяет этот мир и себя и создает нечто новое, имеющее общественное значение.

Организация самостоятельной работы, руководство ею — это ответственная и сложная работа каждого учителя. Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть воспитания учащихся. Эта задача выступает перед каждым учителем в числе задач первостепенной важности.

Говоря о формировании у школьников самостоятельности, необходимо иметь ввиду две тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том, чтобы развить у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая — в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Самостоятельная работа не самоцель. Она является средством борьбы за глубокие и прочные знания учащихся, средством формирования у них активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей.

Под самостоятельной работой учащихся мы понимаем такую работу, которая выполняется учащимися по заданию и под контролем учителя, но без непосредственного его участия в ней, в специально предоставленное для этого время. При этом учащиеся сознательно стремятся

достигнуть поставленной цели, употребляя свои умственные усилия и выражая в той или иной форме.

Все виды самостоятельной работы по дидактической цели по основам безопасности жизнедеятельности можно разделить на пять групп:

- 1) приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания;
- 2) закрепление и уточнение знаний;
- 3) выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;
- 4) формирование умений и навыков практического характера;
- 5) формирование творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации.

Формы организации самостоятельной работы по ОБЖ учащихся:

индивидуальная:

- сообщения, доклады, рефераты;
- работа с учебником;
- проекты;
- ситуационные задачи;

парная:

- работа по карточкам;
- составление тестов;

групповая:

- соревнования;

коллективная:

- внеурочные занятия, экскурсии.

Требования к организации самостоятельной работы:

- 1) Преподаватель ориентирует учащегося на успешный результат;
- 2) Соответствие деятельности учебным возможностям обучающихся;
- 3) Знание каждым учащимся порядка и приёмов выполнения работы;
- 4) Наличие конкретной цели, прогнозирующей результаты деятельности учащегося;
- 5) Контроль над ходом и результатом самостоятельной работы;
- 6) Наличие соответствующего дидактического материала и наглядных пособий.

Л.С. Выготским были выделены следующие структурные компоненты самостоятельности личности.

1) Смысловая саморегуляция (побудительная). Проявления личности: добросовестность, интерес, настойчивость, доверие, чувство собственного достоинства, самооценка.

2) Процессуальная самооценка (исполнительная). Проявления личности: добровольность, целеустремленность, организованность, самообладание, уверенность в себе, самоконтроль.

3) Интеграция (самостоятельная позиция). Проявления личности: ответственность, инициатива, деловитость, уважительное отношение (тактичность), требовательность к себе (самокритичность), саморефлексия.

Этапы формирования самостоятельности учащихся средствами образовательной области ОБЖ.

- Первый этап может включать работу с учащимися по формированию у них самостоятельности, внутреннего принятия, положительного отношения к овладению знаниями.

- На втором этапе работы школьники вооружаются знаниями о процессуально-действенном содержании учебной деятельности. В ходе этого этапа работы целесообразно отрабатывать такие умения, как определение цели работы, ее планирование, контролирование хода и результата работы по усвоению умений самостоятельного учебного труда.

- На третьем этапе проводимая работа обогащается следующими моментами:

•Учитывается новая позиция школьников, обусловленная происходящими изменениями в мотивационно-побудительном и процессуально-действенном плане.

•Увеличивается объем самостоятельности, что обусловлено более сложным учебным материалом, увеличением объема информации, самостоятельно выполняются сложные задания без помощи учителя.

•Сами учащиеся, могут выбирать для применения наиболее рациональный способ его освоения и применения того или иного умения.

Вся эта деятельность в итоге обеспечивает достижение цели формирования самостоятельности школьников в учебном процессе средствами ОБЖ как школьного предмета.

Критерии и показатели сформированности самостоятельности обучающихся по основам безопасности жизнедеятельности:

1.Уровень сформированности смысловой (мотивационно-побудительной) саморегуляции школьника:

1. степень увлеченности предметом;
2. упорство в преодолении трудностей;
3. целеустремленность.

2. Уровень сформированности процессуально-действенной саморегуляции школьника:

1. умение осуществлять самоконтроль;
2. умение ответственно относиться к поручениям учителя;
3. умение самостоятельно планировать свои действия и добиваться их реализации согласно поставленным целям.

3. Уровень сформированности самостоятельной личностной позиции школьника:

1. требовательность к себе (самокритичность);
2. самоанализ учебных действий (рефлексия);
3. желание осваивать предмет ОБЖ.

Для эффективной организации самостоятельной работы школьника учитель должен уметь спланировать познавательный процесс учащегося и правильно выбрать способ решения задачи, при этом большое значение уделяется подборке учебного материала.

Для повышения качества обучения особое значение имеет развитие познавательного энтузиазма школьников, интереса к предмету. Учащиеся должны понимать, каков смысл изучения предлагаемого материала. Более того, современные школьники вправе желать, чтобы учебная деятельность была интересной, давала удовлетворение.

Таким образом, организация самостоятельной работы по основам безопасности жизнедеятельности является эффективным методом в изучении предмета и освоении знаний, по результатам педагогического наблюдения. Способствует формированию у обучающихся системного мышления, развитию навыков и умений самообразовательной, исследовательской, творческой деятельности, повышению мотивации, ответственности за учебную деятельность и, в целом, формированию личности безопасного типа поведения.

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ДНЯ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ

Шабельник Р.П.,

студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп

*Научный руководитель: Корохова Н.А., к.с. н., доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

День защиты детей является очень важным мероприятием для воспитания молодёжи, формирования у них осознанного отношения к собственной и общественной безопасности, своё место в системе гражданской обороны страны. В связи с этим, нами было проведено исследование, целью которого является выявление обще-методических особенностей организации и проведения Дня защиты детей.

Задачи:

- 1) Раскрыть сущность «Дня защиты детей» и показать его значение в воспитании личности безопасного типа;
- 2) Выделить цели проведения Дня защиты детей.
- 3) Выявить особенности организации и проведения Дня защиты детей

Объект исследования: процесс организации и проведения Дня защиты детей

Предмет исследования: методика организации и проведения Дня защиты детей

В исследовании применялись теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования; сравнение различных подходов к проведению Дня защиты детей) и эмпирические (обобщение опыта проведения Дня защиты детей) группы методов.

Школа является основным местом получения детьми образования и воспитания. Традиционно, для привлечения внимания общественности к проблемам, связанных с защитой прав детей и для закрепления у них знаний, умений и навыков, в образовательных учреждениях проводится День защиты детей, посредством которого решается ряд важных вопросов: непосредственная защита прав подрастающей молодёжи, профилактика насилия, развитие социальной ответственности, воспитание духовно-нравственных и патриотических ценностей.

День защиты детей представляет собой, с одной стороны, комплекс мероприятий по основам безопасности жизнедеятельности, с другой стороны – это детский праздник. Самое трудное, стоящее перед организаторами, – создать атмосферу праздника для всех участников мероприятия.

В условиях современного общества День защиты детей обретает особое значение. Сложившаяся обстановка в мире вынуждает вновь обратиться к вопросу защиты будущего поколения.

Несмотря на то, что права детей регламентируются на разных уровнях законодательства, начиная от Международного и заканчивая локальным, по-прежнему сохраняется тенденция к их нарушению.

Проведение Дня защиты детей связано не только с детством, как одним из явлений, этапов человеческой жизни, но и непосредственно с защитой государственных интересов. Государство не только заинтересовано в защите детей, ведь подрастающая молодёжь – это будущее страны, но и в непосредственном развитии у граждан знаний, умений и навыков по обеспечению собственной и общественной безопасности.

Государство «признаёт детство важным этапом жизни человека» и способствует развитию у детей «общественно значимой и творческой активности, воспитанию в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности».

В Указе Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» подчёркивается важность патриотического воспитания в развитии демократического устройства России.

В Российской системе образования патриотическое воспитание тесно связано с безопасностью жизнедеятельности.

Достижение целей обороны страны имеет ряд задач, одной из которых является «военно-патриотическое воспитание и подготовка к военной службе граждан».

Стоит учесть, что День защиты детей должен не только соответствовать государственным интересам, реализуя при этом комплекс мероприятий, направленных на формирование личности безопасного типа, но и отвечать своей второй составляющей – быть праздником для детей.

Мероприятия должны быть представлены в увлекательной форме, должен присутствовать соревновательный элемент. Это даёт возможность детям показать себя. Прежде всего стоит ориентироваться на эмоциональное состояние ребёнка, чтобы сформировать положительное представление о получаемых им знаниях.

День защиты детей проводится для всех обучающихся школы по четырём возрастным группам:

- 1) Обучающиеся 1-4 классов
- 2) Обучающиеся 5-7 классов
- 3) Обучающиеся 8-9 классов
- 4) Обучающиеся 10-11 классов.

Праздник планируется, организуется и проводится администрацией образовательного учреждения. Подготовка к проведению Дня защиты детей – долгий процесс, на который следует отводить не менее месяца. Лучшее время для проведения праздника – апрель-май, когда завершается изучение программы курса ОБЖ.

При проведении Дня защиты детей административному персоналу требуется обратить внимание на следующие аспекты:

- 1) Безопасность: необходимо обеспечить безопасность всех участников мероприятия – детей, педагогов, родителей и гостей;
- 2) Программа: важно составить интересную и познавательную программу с учётом возрастных и психических особенностей развития обучающихся;
- 3) Ресурсы: следует подготовить все необходимые ресурсы для мероприятия, такие как аудитории, оборудование, подарки, украшения и т.д.;
- 4) Вовлечение: необходимо вовлечь как можно больше участников мероприятия, чтобы каждый ребёнок чувствовал себя важным и уважаемым;
- 5) Социальная значимость: день должен напомнить людям о важности защиты прав и интересов детей и актуализировать полученные детьми в рамках курса ОБЖ знания;
- 6) Оценка результатов: после проведения мероприятия необходимо оценить его результаты и сделать вывод для дальнейшего улучшения и развития

Проведение Дня защиты детей требует не только участия школьного персонала, но и привлечение следующих специалистов: сотрудников МЧС, ГИБДД (Государственная инспекция безопасности дорожного движения), спасателей и работников сферы ГОЧС, военнослужащих, медицинских работников. Это позволит обучающимся познакомиться с профессиями и их особенностями. Кроме того, административный состав, привлекая сторонних специалистов, может организовать более разнообразную деятельность для каждой возрастной группы, а также облегчить себе организационную работу.

В программу праздника могут быть включены следующие мероприятия: открытые и показательные уроки, соревнования (по оказанию первой помощи, по действиям в условиях ЧС, по прикладной физической культуре), тренировки по разделу курса ОБЖ «Безопасность и защита человека в ЧС», викторины, конкурсы и другие.

Чем более разнообразна будет деятельность, тем с большей вероятностью каждый отдельно взятый обучающийся сможет проявить себя. Мероприятия этого дня должны в большей степени быть ориентированы на вовлечение как можно большего количества обучающихся в свою деятельность.

При этом, при организации мероприятия могут возникнуть следующие сложности:

- 1) Недостаток бюджета, так как часто требуется покупка дополнительного оборудования и приглашение гостей;
- 2) Нехватка участников, особенно если время проведения Дня защиты детей выбрано неудачно;
- 3) Проблемы с безопасностью, например, несчастные случаи;
- 4) Сложности с организацией мероприятий в классах, если школа не имеет достаточного количества классных комнат для проведения;
- 5) Организационные сложности, такие как недостаточная подготовка мероприятий, плохая координация между участниками и т.д.;
- 6) Неудовлетворение родителей, если они не согласны с выбранной программой или если у них возникнут сомнения по поводу организации и безопасности;
- 7) Отсутствие интереса участников, если мероприятия не будут интересными и не смогут завлечь детей.

Стоит понимать, что все эти проблемы могут быть решены при правильной организации, путём хорошей и планомерной подготовки.

Таким образом, проведение Дня защиты детей особенно актуально и необходимо в наше время, поскольку этот праздник направлен на защиту прав и интересов молодёжи, на формирование безопасной среды (социальной, психологической, общественной) и навыков обучающиеся по её сохранению. Это также возможность проявить себя как детям, так и административному персоналу, осуществляемому безопасность в рамках этого дня. Не менее значимо укрепление связи школы, учителей и родителей, что является важным фактором для успешного развития и обучения молодёжи.

БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ СОВЕРШЕНИИ ТУРИЗМА В ГОРАХ

*Юрочкина У.Ю.,
студентка ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ишков Н.Г.,
старший преподаватель кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ*

Цель работы: рассмотреть безопасность людей при совершении туризма в горах.

Задачи:

1. Проанализировать литературу по данной теме;
2. Рассмотреть правила поведения в горах, а также основные опасности в горах;
3. Разработать рекомендации по организации туризма в горах.

Проблема безопасности занимает в современном мире одну из самых серьезных позиций, являясь глобальной проблемой современности.

В последние десятилетия контакты человека с горной средой особенно возросли. Стремление к овладению непокоренными вершинами, к более полному изучению непознанных районов приобрело широкие масштабы. Увеличилось количество экспедиций на высочайшие вершины и в более низкие районы континентов. Миллионы людей проводят свой отдых в горах.

Горы – это не только красивые виды и гордость от преодоления себя, но и территория повышенной опасности.

Правила безопасности в горах:

1. Главное правило безопасности – правильно выбрать сезон и благоприятную погоду для похода.

2. Не нужно набирать много лишних вещей (аптечка, документы, карта, компас)

3. При походе в холодное время года вещи обязательно должны быть теплыми, чтобы исключить риск промерзания и обморожения. В теплый сезон ориентируйтесь по погоде. Обувь выбирайте с толстой и рифленой подошвой. Она не должна быть тесной, иначе вы не сможете нормально перемещаться и рискуете отморозить ноги.

В жаркие и солнечные дни надевайте светлый головной убор, он защитит от теплового удара.

Солнцезащитные очки защитят роговицу глаз от ожогов при нахождении на снежниках.

4. Горный поход в одиночку - не лучший вариант, поэтому лучше передвигаться группой, не допуская ее разделения.

5. Выбирать для передвижения наиболее безопасный маршрут и соответствующий физической подготовленности.

6. Не совершать переходов при плохой видимости (метель, туман) или в темное время суток.

7. Преодолевать опасные участки, реки с быстрым течением, трещины и т.д., только обеспечив надежную страховку.

8. Избегать переходов по склонам и желобам со свободно лежащими камнями.

9. Строго соблюдать дисциплину во время перехода.

10. Соблюдать режим нагрузок и отдыха.

11. Определять темп движения по слабейшему в группе.

12. Категорически запрещается употреблять спиртные напитки в горах.

13. Руководствоваться знаками в горах.

По технике безопасности в горах запрещено:

1. Запускать ракеты, стрелять, громко кричать, петь - эти действия могут вызвать обвал, лавину, камнепад;

2. Также нельзя подниматься по крутым травянистым склонам и осыпям, лучше держаться близко друг к другу или серпантинном;

3. Запрещено заходить в ледниковые гроты, спускаться в ледниковые трещины.

Все это чревато серьезными последствиями - можно получить серьезные травмы или погибнуть.

При походе в горы нужно учитывать два типа опасностей:

- одни связаны с неправильным использованием снаряжения и нарушением правил безопасного поведения в горах;

- другие - вызваны факторами окружающей среды, их сложно предупредить и предвидеть:

- шквальный ветер, падение камней и деревьев
- ливневые дожди и быстрые наводнения
- удары молний во время гроз
- сход снежной лавины

Шквальной ветер, падение камней и деревьев.

Сильный ветер в высокогорье вызывает опасные последствия:

- срывы;

- падение камней и деревьев;

- пургу и снежные вихри, способные также вызвать камнепад и мешающие ориентации в пространстве;

- снежные наносы, маскирующие трещины в ледниках;

- переохлаждение и обморожение организма.

Выше в горы – сильнее ветер. Особенно часто стихия лютует на высоте от 4000 м.

Резкие порывы ветра 15-20 м/с могут снести плохо закрепленную палатку, на участках со сложным рельефом есть опасность срыва.

Ливневые дожди и быстрые наводнения.

Сильный ливень вызывает промокание и переохлаждение, затрудняет перемещение по тропам и склонам. Но самые опасные его последствия - наводнения и сели.

Самый надежный способ уберечься от селевого потока - избегать опасных мест. Чаще всего сели сходят с вершин, где есть ледниковые озера, особенно окаймленные обломками камней - моренами. Заметили скорое наступление дождя - покиньте рискованный склон.

Удары молнии во время грозы.

Распознать надвигающуюся грозу можно по сильной духоте и безветрию, которые вскоре сменяются ветром и ползущими по небу темными облаками. Еще один верный признак скорой стихии - затишье. Далекие звуки слышны в это время непривычно четко.

Сход снежной лавины.

В час, когда седые вершины нарушают безмолвие и гневно сбрасывают снежные шапки, рождаются лавины.

Наиболее лавиноопасными районами России являются Кольский полуостров, Урал, Сибирь, Северный Кавказ и Дальний Восток.

Предсказать стихию возможно максимум за 72 часа, но чаще бывают прогнозы от 48 до нескольких часов.

Определить возможный сход лавины можно и самостоятельно. Высокий старый снег (на гладких травянистых склонах достаточно 15-20 см), сильный снегопад, ветер и внезапное понижение температуры увеличивают вероятность схода. Крутизна склона более 30 градусов - еще один фактор риска.

Горная местность - одна из самых непредсказуемых, поэтому прежде, чем пойти в поход, нужно все продумать до мелочей. При хорошей физической подготовке и соблюдении всех правил поведения, вы обеспечите максимальную безопасность для себя и своих коллег.

Как говорится, предупрежден, значит – вооружен. Соблюдайте правила безопасности в горах, чтобы экстремальной была лишь высота.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Гарбузов С.П.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В последние годы в российской школе значительно поднялся интерес к школьному краеведению, стало восстанавливаться утраченное на длительное время понимание его большого образовательного и воспитательного значения. Академик Д.С. Лихачев, говоря о краеведении, справедливо отмечал, что это – самый массовый вид науки, так как в сборе материалов могут принять участие и большие ученые, и школьники.

Как часть системы образования, краеведение полифункционально. Среди его многочисленных функций выделяется мировоззренческий аспект, познавательная и воспитательная функции. Включение краеведческого материала в содержание образования способствует формированию мотивационных основ обучения, познавательно-коммуникативной деятельности школьников, формирует у них наблюдательность к окружающим явлениям, вносит конкретность в учебный процесс.

Включение краеведческого материала в преподавание предметов школьного курса необходимо осуществлять с учетом уровней познавательной краеведческой работы школьников, которые условно подразделяют на три категории.

На первом уровне происходит получение обучающимися «готовых» знаний о крае – со слов учителя, из учебных пособий и сообщений средств массовой информации.

На втором уровне – это уже самостоятельное приобретение знаний, обеспечивающее условия для более активной познавательной работы школьников, когда они в процессе исследования делают открытия для себя, то есть фактически открывают заново уже известные факты и события прошлого, явления и закономерности окружающей жизни, делают их более близкими для понимания и принятия. Источниками таких знаний могут быть, кроме учебных пособий, научно-популярная литература, публикации в местной и центральной периодической печати, материалы школьных и государственных музеев, ресурсы Интернета.

Третий уровень соответствует изучению школьниками истории родного края в ходе углубленного исследовательского поиска, представляющего научный интерес. В этом случае ученики фактически выступают в роли юных ученых-исследователей.

Первый из этих уровней является главным, подчас единственным в начальных классах. Для основной школы характерно сочетание первого и второго уровней. В старших классах средней школы возрастает удельный вес краеведческой работы, характерной для третьего уровня.

Вместе с тем, в педагогической литературе, посвященной вопросам применения краеведческого материала на школьных уроках и во внеклассной работе, отмечается, что зачастую учителя, работая в старших классах, ограничиваются лишь первым уровнем краеведческой работы, в результате которой складывается своеобразное «словесно-книжное» краеведение.

При этом использование краеведческого материала на уроках ряда предметов школьного плана старшей школы – истории, географии, литературы, основ безопасности жизнедеятельности и других – открывает широкие возможности для самостоятельной деятельности обучающихся, для поиска, исследования и даже небольшого открытия, создания творческих работ, что подтверждает актуальность проблемы изучения новых подходов к использованию краеведческого материала на уроках основ безопасности жизнедеятельности в старших классах и позволяет сформулировать цель исследования: разработать методику использования краеведческого материала на уроках основ безопасности жизнедеятельности в старших классах, определить задачи исследования:

- 1) охарактеризовать теоретические основы использования краеведческого подхода в учебно-воспитательном процессе;
- 2) раскрыть условия реализации образовательных задач курса основ безопасности жизнедеятельности;
- 3) сформировать совокупность методов и средств применения краеведческого материала в обучении старшеклассников основам безопасности жизнедеятельности.

Методологической основой исследования послужили идеи педагогической теории краеведческого подхода в образовании (А.С. Барков, А.Н. Захлебный, А.В. Даринский, И.Н. Пономарева, И.Д. Зверев, И.С. Матрусов, В.П. Соломин, П.В. Станкевич, К.Ф. Строев и др.), научные представления о формировании условий безопасной жизнедеятельности человека (Л.А. Михайлов, О.Н. Русак, К.З. Ушаков и др.), теоретические и научно-практические подходы к содержанию учебно-воспитательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе (А.Т. Смирнов и др.) [1, 2, 3 и др.].

Для решения поставленных задач были применены следующие методы: теоретический анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, педагогическое собеседование, опрос субъектов образовательного процесса, педагогический эксперимент, обобщение и систематизация, обработка полученных данных.

На основании проведенного исследования сделаны следующие выводы.

1. В настоящее время возрастает личная и социальная значимость включения краеведческого, в целом, и эколого-краеведческого содержания, в частности, в школьный курс безопасности жизнедеятельности, что способствует повышению мотивации обучающихся к изучению вопросов обеспечения безопасности личности и окружающей среды.

2. Возможность реализации эколого-краеведческого подхода в образовании по безопасности жизнедеятельности проявляется через высокий потенциал использования интерактивных технологий в школьном учебно-воспитательном процессе.

3. Методика применения краеведческого материала в преподавании курса основ безопасности жизнедеятельности в старших классах построена на совокупности применения целевого, содержательного, технологического и оценочного компонентов.

Целевой компонент ориентирует весь образовательный процесс на освоение обучающимися способов обеспечения безопасности в условиях чрезвычайных ситуаций, характерных для региона их проживания.

Содержательный компонент раскрывается в знаниевом, деятельностном и ценностном аспектах:

- знания и способы действия раскрыты на примере изучения обучающимися экологических следствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, типичных для родного региона;

- ценностный аспект представлен экологическими императивами в виде требований и правил охраны окружающей среды, вытекающих из необратимости наступления вредных последствий для человека и окружающей среды, невозможности или трудной восполнимости природных ресурсов в результате деятельности человека;

- с технологической точки зрения приоритет отдан интерактивным образовательным технологиям, среди которых наиболее целесообразными представляются решение коллективных проектных заданий, проведение ситуационного анализа и дискуссий;

- оценочный компонент ориентирован на результативность оценки уровня освоения обучающимися способов обеспечения безопасности после изучения эколого-краеведческого материала.

4. Эколого-краеведческий подход обеспечивает необходимую связь глобальных, региональных и локальных (местных) аспектов в изучении школьниками современных проблем безопасности, в ходе которого обучающиеся получают возможность осуществлять краеведческую учебно-исследовательскую деятельность по вопросам знакомства с жизнью во многих ее проявлениях и взаимосвязях: разностороннего рассмотрения природы земной поверхности и особенностей жизни населения в родном крае.

Список литературы:

1. Барков, А.С. О научном краеведении / А.С. Барков. - Москва: Просвещение. -1961.
2. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов. 2-е изд. / Под ред. Михайлова Л.А. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 461 с.
3. Строев, К.Ф. Краеведение / К.Ф. Строев. – Москва: Просвещение. -1974.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Глуценко С.В.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В последние десятилетия в обществе сложилось новое понимание главной цели образования: формирование личности, готовой к саморазвитию. Реализация этой цели требует выполнения целого комплекса задач, среди которых обучение деятельности как умению ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать результаты своих действий; формирование личностных нравственных качеств и познавательных мотивов деятельности; формирование представления картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы [1, 2].

Все эти цели и задачи успешно реализуются при деятельностном подходе в обучении, который лежит в основе ФГОС второго поколения. Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности обучающегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми школьник должен овладеть к концу обучения.

Поэтому одной из основных технологий, обеспечивающей системно-деятельностный подход к воспитанию и обучению, является метод проектов, который практически вбирает в себя элементы многих других современных технологий, например, обучение в сотрудничестве, проблемный метод обучения и др.

В целом, метод проектов является целенаправленной, полностью самостоятельной деятельностью обучающихся, но руководимой учителем, направленной на решение какой-либо исследовательской, социально значимой проблемы, а также на достижение конкретного результата в виде какого-либо идеального или материального продукта. Само по себе обучение с помощью проектов активно воздействует на мотивационную сферу обучающегося, что на сегодняшний момент достаточно актуально.

Работа над проектом позволяет находить подходы к решению таких задач, как:

- обучение планированию (умение четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели на протяжении всей работы);
- формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (умение выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);
- формирование умения анализировать (креативность и критическое мышление);
- формирование умения составлять письменный отчет (умение составлять план работы, презентовать информацию);
- формирование позитивного отношения к работе (проявление инициативы, энтузиазма, старание выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы) и др.

Все эти задачи, в целом, направлены на формирование проектного мышления, что подтверждает актуальность изучения содержания организации проектной деятельности школьников как цели данного исследования.

Объект исследования: процесс проектной деятельности в системе общего образования.
Предмет исследования: содержание и организация проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Цель исследования обусловила его задачи.

1. Определить теоретические основы проектной деятельности в образовательном процессе школьников.

2. Рассмотреть содержание организации проектной деятельности школьников на уроках в школе.

Методы исследования: теоретический анализ научно-педагогической литературы по выбранной теме, изучение результатов и опыта практической деятельности на примере учреждений общего образования; сравнение; систематизация; обобщение.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы.

Метод проектов – это педагогическая технология достижения требуемой дидактической цели через подробную проработку конкретного вопроса, которая в результате должна иметь какой-либо оформленный вид. Данный метод был разработан для того, чтобы найти различные способы и пути активного самостоятельного развития мышления у ребенка с целью не просто обучить его запоминать и воспроизводить знания, получаемые им в школе, а уметь применять их на практике.

К важным положительным факторам проектной деятельности можно отнести:

1) повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака — самостоятельного выбора;

2) развитие творческих способностей и смещение акцента от инструментального подхода к технологическому происходит благодаря необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности для достижения лучшего результата;

3) формирование чувства ответственности происходит подсознательно — школьник стремится доказать, в первую очередь – самому себе, что он сделал правильный выбор.

Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в творческом, исследовательском плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование влияния антропогенной нагрузки на экосистему леса/пруда, изучение проблемы утилизации полимерных бытовых отходов, изучение вопросов энергоэффективности с последующей разработкой конкретных мер по экономии энергоресурсов и т.д.);

- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о состоянии данной экосистемы, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы, совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий, проект закона об охране лесов в разных местностях, видеоклип и т.д.);

- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;

- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Список литературы:

1. Вохменцева, Е. А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей / Е.А. Вохменцева // Актуальные задачи педагогики: материалы международной конференции. – Чита, 2011. – С. 58-65.

2. Калайбашева Н.Ю. Исследовательская деятельность учащихся через призму внеурочной деятельности стандартов второго поколения / Н.Ю. Калайбашева // Учитель в школе. – 2012. – №1. – С.15-17.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

*Ерёменко М.В.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современном мире всё глубже осознается значение образования как сферы культурной жизни, в которой не только сохраняются и воспроизводятся культурные идеалы и ценности, влияющие на установки и поведение личности, но и закладываются основы будущего, формируются те значимые социокультурные навыки, которые помогают социуму быстро и эффективно решать стоящие перед ним задачи.

По мере развития общества происходит развитие сферы образования и формирование различных институтов общественно-государственного воспитания подрастающего поколения. К социальным институтам воспитания в нашей стране относится сложившаяся в практике и получившая научное подкрепление система внешкольной работы с детьми, которая начала формироваться в конце XIX века, а к концу XX века трансформировалась в систему дополнительного образования детей.

Дополнительное образование детей – целенаправленный процесс воспитания, развития личности и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства [1, 2, 3].

Дополнительное образование создает условия для личностного роста обучающегося, помогает реализовать собственные способности и склонности ребенка, обеспечивает органичное сочетание видов досуга с различными формами образовательной деятельности.

Именно в системе дополнительного образования легко создать условия для достижения основной цели воспитательной работы школы – раскрытие, развитие и реализация способностей ученика.

Занятость ребенка вне школы формирует у него дисциплинированность, организованность и самоконтроль. Совместные занятия приучают школьников работать в составе группы, укрепляют командный дух, развивают коммуникабельность и ответственность не только перед собой, но и перед членами всего коллектива. Изучение возможностей системы дополнительного образования в процессе воспитания школьника – одна из актуальных задач подготовки будущего учителя, что и определяет цель исследования: изучить организацию воспитания школьников в системе дополнительного образования детей.

Объект исследования: процесс воспитания детей школьного возраста. Предмет исследования: система организации процесса воспитания школьников в условиях дополнительного образования.

Задачи:

- 1) охарактеризовать основные педагогические задачи, решаемые в условиях дополнительного образования детей;
- 2) раскрыть содержание процесса воспитания детей школьного возраста в учреждениях дополнительного образования

Методы исследования: теоретический анализ научной и научно-методической литературы по выбранной теме; изучение результатов практической деятельности на примере учреждений дополнительного образования; систематизация; обобщение; сравнение.

В результате проведенного изучения сделаны следующие выводы.

Дополнительное образование играет большую роль в жизни детей. Дополнительное образование детей нельзя рассматривать как некий придаток к основному образованию, выполняющий функцию расширения возможностей образовательных стандартов. Основное его

предназначение – удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей. В науке дополнительное образование детей рассматривается как «особо ценный тип образования», как «зона ближайшего развития образования».

Современная система дополнительного образования детей предоставляет возможность миллионам обучающихся заниматься художественным и техническим творчеством, туристско-краеведческой и эколого-биологической деятельностью, спортом и исследовательской работой – в соответствии со своими желаниями, интересами и потенциальными возможностями.

Произошли важные изменения в программно-методическом обеспечении дополнительного образования детей: педагоги дополнительного образования разрабатывают авторские дополнительные программы, стремясь создать условия для развития творческой активности детей, реализуя при этом собственный профессиональный и личностный потенциал.

Список литературы:

1. Калайбашева Н.Ю. Исследовательская деятельность учащихся через призму внеурочной деятельности стандартов второго поколения / Н.Ю. Калайбашева // Учитель в школе. – 2012. – №1. – С.15-17.
2. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: Учеб. пособие / Н.А. Соколова. – Челябинск.: Изд-во Челяб.гос. пед. ун-та, 2010. – 304 с. 4.
3. Щетинская А.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей: Учеб. пособие (гриф УМО) / А.И. Щетинская, О.Г. Тавстуха, М.И. Болотова. – Оренбург, 2006. – 404 с.

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ШКОЛЕ

*Медвинский С.С.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и учителя.

В современной школе одной из востребованных и эффективных на данный момент педагогических технологий является педагогика сотрудничества. Она относится к технологиям на основе личностной ориентации педагогического процесса [1, 2, 3].

В центре внимания таких педагогических построений – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей в соответствии с природными способностями. Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка. Поэтому изучение содержания педагогической технологии сотрудничества является одной из актуальных задач подготовки будущего современного учителя, что и определяет цель нашего исследования.

Методы исследования: теоретический анализ научно-методической и учебной литературы по проблеме исследования; педагогическое наблюдение; обобщение, сравнение и систематизация, изучение результатов практической деятельности.

На основании проведенного анализа литературных источников выявлено, что название технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции советской школы (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и др.) и достижения психолого-педагогической практики и науки.

Сотрудничество определяется как идея совместной развивающей деятельности педагогов и обучающихся, объединенной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга,

совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Целевыми ориентирами педагогики сотрудничества являются следующие.

1. Переход от педагогики требований к педагогике отношений.
2. Гуманно-личностный подход к ребенку.
3. Единство обучения и воспитания.

В педагогике сотрудничества выделяются четыре направления.

1. Гуманно-личностный подход к ребенку (развитие в комплексе всей совокупности качеств личности через всю образовательную среду учебного заведения, поддержка и развитие природных и получаемых способностей ребенка, развитие личности как главной цели образования, создание ситуации успеха, отсутствие принуждения, положительное стимулирование, терпимость к недостаткам. Демократичное отношение к процессу обучения и воспитания – это уравнивание значения прав ребенка и учителя, признание права на ошибку, направляющий, убеждающий, организовывающий стиль общения.

2. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс. Содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы, обучение, прежде всего обобщенным знаниям, умениям, навыкам и способам мышления, интеграция школьных дисциплин, положительная стимуляция ученья, вариативность и дифференциация обучения, совершенствование методов и форм учебного процесса.

3. Концепция воспитания (превращение «школы Знания» в «школу Воспитания»), постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы, формирование общечеловеческих ценностей, развитие творческих способностей ребенка, его индивидуальности, сочетание индивидуального и коллективного воспитания, постановка трудной, но достижимой цели.

4. Педагогизация окружающей среды. Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение (среда, социальное партнерство). Результаты (личность выпускника) определяются совместным действием всех трех источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияния на общественные и государственные институты защиты детства, их общая забота о подрастающем поколении – будущем всей страны

Заключение.

Обучение в сотрудничестве предполагает именно сотрудничество, а не состязательность в успехах. Равные возможности предполагают, что любой ученик должен совершенствовать свои собственные достижения. Это значит, что каждый ученик учится в силу собственных возможностей, способностей и потому имеет шанс оцениваться наравне с другими.

Учитель приобретает роль организатора самостоятельной, познавательной, исследовательской, творческой деятельности обучающихся, его роль больше не сводится только к передаче информации и контролю ее усвоения.

Задача учителя в педагогике сотрудничества – помочь ученикам самостоятельно найти нужные знания из самых различных источников, научиться учиться всю жизнь, пробовать критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, видеть проблемы, генерировать идеи, искать способы рационального решения вопросов.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества [Текст] / Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление. - М.: Педагогика, 1989. - С. 144 - 177.
2. Осокина В.Н. Современные педагогические технологии [Текст] / В.Н. Осокина // Труды международной научно-практической интернет-конференции "Инновации в образовании: пути и средства реализации". Пятигорск, 2011. - 247 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – Ростов н/Д: "МарТ", 2006. - С. 32 -33.

ВОСПИТАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ И ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Сопич С.В.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Если человек с ранних лет усвоил привычку к труду, труд ему приятен. Если же у него этой привычки нет, то лень делает труд ненавистным. Трудиться, выбрав дело по душе, для человека также естественно, как жить и дышать. И одно из главнейших качеств, которое необходимо воспитывать в детях, это – любовь к труду, уважение к людям труда, готовность трудиться в любой сфере общественного производства.

Как и любое другое нравственное качество, трудолюбие формируется в процессе воспитания. Трудолюбие – одно из важнейших нравственных качеств личности [1].

Но смысл и содержание трудового воспитания состоят именно в том, чтобы вместе с привычкой трудиться прививать ребенку высоконравственные мотивы, побуждающие к труду. Доброта, забота о человеке, потребность доставлять радость другим — вот что должно служить мотивом, побуждающим ребенка к труду. Включение ребенка в непосредственное бытовое обслуживание себя, помощь другим формирует основные трудовые действия, создает предпосылки позитивного отношения к труду, вырабатывает привычку трудового взаимодействия, целеустремленность и настойчивость. Важнейшей педагогической проблемой сегодня стало внедрение в образовательный процесс средств и методик, помогающих детям «открывать» себя, раскрывать свою личность [2, 3].

Одним из важнейших преобразований в системе общего образования является введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения (ФГОС). Их появление вызвано необходимостью подготовки выпускников к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат.

Исходя из основной цели духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся российской школы, школа как воспитательная система, определила следующую цель: эффективно содействовать становлению и развитию духовно-нравственного, ответственного, инициативного гражданина России, формированию его индивидуальности, способности к личному самоопределению и творческой реализации своих возможностей, то есть сформировать личность гуманную, адекватно оценивающую себя, умеющую уважать других, активную и самостоятельную, проявляющую творческое отношение к труду, что подтверждает актуальность проблемы данного исследования и позволяет определить его цель – раскрыть содержание процесса воспитания у школьников трудолюбия и творческого отношения к труду.

Объект исследования: процесс воспитания детей школьного возраста. Предмет исследования: содержательные компоненты воспитания у школьников трудолюбия и творческого отношения к труду как необходимых качеств личности.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть теоретические основы процесса трудового воспитания в становлении личности;
- 2) выявить содержание компонентов трудового воспитания (трудолюбие, творческое отношение к труду) в современной школе.

Методы исследования: теоретический анализ научно-педагогической литературы по выбранной теме; изучение результатов и опыта практической деятельности на примере учреждений общего образования; систематизация; обобщение; сравнение.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы.

Программа воспитания и социализации ребенка в педагогическом пространстве школы ориентирует образовательный процесс на воспитание трудолюбия, творческого отношения к

учению, труду и жизни, которое заключается в проявлении ценностного отношения к труду и творчеству, к человеку труда, трудовым достижениям России и человечества; творческого отношения к учебному труду; в наличии элементарных представлений о различных профессиях; в демонстрации первоначальных навыков трудового творческого сотрудничества со сверстниками, старшими детьми и взрослыми; в осознании приоритета нравственных основ труда, творчества, создания нового; в демонстрации первоначального опыта участия в различных видах общественно полезной и лично значимой деятельности; в реализации потребности и начальных умений выражать себя в различных доступных и наиболее привлекательных для себя видах трудовой деятельности. Все это формирует у школьника внутреннюю мотивацию к самореализации в социальном творчестве, познавательной, практической, общественно полезной деятельности.

Разумно организованный труд укрепляет физические силы, здоровье ребенка. Движения его становятся увереннее и точнее. Действуя, ребёнок все лучше ориентируется в пространстве.

Труд оказывает существенное влияние и на умственное развитие ребенка. Он требует сообразительности, инициативы, активного восприятия, наблюдательности, внимания, сосредоточенности, тренирует память, развивает мышление – ребенку приходится сравнивать, сопоставлять предметы и явления, с которыми он имеет дело.

Намечая известную последовательность действий, ребенок приобщается к различным формам планирующей деятельности. В процессе труда взрослые дают детям полезные знания о предметах, материалах и орудиях труда, их назначении и использовании.

Особенно важна роль трудовой деятельности в нравственном воспитании. Труд объединяет детей, в совместном труде формируются первоначальные умения и навыки сообща и дружно работать, помогать друг другу в работе. В труде воспитываются устойчивость поведения, дисциплинированность, самостоятельность, развивается инициатива, умение преодолевать трудности, стремление хорошо выполнять работу: все то, что объединяется единым понятием – трудолюбие.

Список литературы:

1. Макаренко А.С. Трудовое воспитание [Текст]: Москва: издательство «Просвещение», 1964.
2. Чернецов, П.И. Трудолюбие как социально-педагогическая проблема. Методологические основы его воспитания [Электронный ресурс] / П.И. Чернецов. – URL: http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/002.pdf 32.
3. Шилова, М.И. Учителю о воспитанности школьника / М.И. Шилова. – Москва: Педагогика, 2014. – 144 с.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПРИ НАВОДНЕНИЯХ

*Кобж Р.А.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Доронина Н.В., к.п.н.,
доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Наводнение – очень опасное природное явление, являющееся возможным источником чрезвычайной ситуации. Наводнения постоянно сопровождают человечество. При этом, число жертв во многом зависит не только от оснащения научно-техническими средствами обеспечения

мониторинга, оповещения, эвакуации населения, но и от способности населения действовать в чрезвычайных ситуациях.

Поражающими факторами наводнения являются поток воды и загрязнение гидросферы и почвы (механическое, химическое, биологическое и микробиологическое).

По данным ЮНЕСКО, от наводнений погибло за прошедшее десятилетие свыше 100 000 человек. Специалисты считают, что людям грозит опасность, когда слой воды достигает 1 м, а скорость потока превышает 1 м/с. Подъем воды на 3 м уже приводит к разрушению домов. Наводнения приносят и большой материальный ущерб. Сочетание прогнозирования, заблаговременных административных и защитных мероприятий, а также качественное обучение населения правилам поведения от чрезвычайных ситуаций гидрологического происхождения ведет к резкому снижению человеческих жертв и материального ущерба.

Сегодня школьный курс ОБЖ опирается на осознанную, но стихийно обозначившуюся потребность общества, на правила безопасного поведения, выработанные практикой (или смежными областями науки), на законы государства по безопасности и защите населения.

Нормативно-правовую базу курса ОБЖ составляют федеральные законы: от 21.12.94 №68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», от 12.02.98 № 28-ФЗ «О гражданской обороне», от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ» и постановления Правительства Российской Федерации от 24.07.95 № 738 «О порядке подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций» и от 02.11.2000 № 841 «Об утверждении положения об организации обучения населения в области гражданской обороны» и на основе совместно разрабатываемых с МЧС России учебных планов и программ. Кроме того, обучение должно строиться с учетом опасных ситуаций характерных для региона проживания. А от отработанности навыков безопасного поведения при наводнениях будет зависеть и спасение жизни, и снижение величины ущерба.

В первой главу курсовой работы нами проведен теоретический анализ педагогической и научно-методической литературы по методике преподавания раздела «Опасные и чрезвычайные ситуации природного характера – гидрологические явления» курса ОБЖ в средней школе, а также изучены и рассмотрены основные понятия и характеристики опасных ситуаций гидрологического происхождения.

Во второй главе курсовой работы описывается организация исследования и интерпретация его результатов, представлены методические рекомендации по совершенствованию учебного плана и программы курса ОБЖ по преподаванию темы «Гидрологические опасности» раздела «Опасные ситуации природного характера».

Для оценки уровня качества знаний проводилось тестирование на базе МБОУ СШ №3 города Сочи. Исследование проводилось в 9 классе по теме «Наводнения и защита от них», где и было проведено тестирование по проверке остаточных знаний о наводнениях, цунами, заторах, зажорах в рамках предмета ОБЖ. Тест состоит из восьми вопросов, к которым предлагается несколько вариантов ответов.

Тест-контроль по проверке полученных знаний показал, что знания обучающихся по наводнениям, цунами и защите от них ниже среднего уровня. Все обучающиеся испытывали затруднения при ответе на вопрос о защите от ЧС «Наводнения и цунами» и правилах поведения при возникшем ЧС. На вопросы, содержащие в себе конкретную ситуацию, не было получено не одного правильного ответа. Больше половины учащихся 65 % ответили только на три вопроса из восьми, и то только на те, которые предполагают теоретический ответ из учебника, 35% учащихся ответили на 50 % вопросов. На практические вопросы в основном никто не ответил.

После проведенного тест-контроля, мы пришли к выводу, что преподавание ОБЖ основано на теоретическом материале учебника. Обучающимся не сообщается никаких дополнительных знаний. Проанализировав данный подход, был сделан вывод о необходимости совершенствования методики преподавания данной темы, тем более что она является актуальной для нашего региона.

В результате выявленных недостатков были проведены дополнительные занятия в форме трех внеклассных мероприятий. На внеклассных мероприятиях «Вода не терпит шалостей» и «Профессия настоящего мужчины» основной упор делался на защиту населения в ЧС, связанных с

наводнениями и цунами, а также правилами поведения на воде. Игра «Брейн-ринг» преследовала целью: контроль и обобщение знаний по теме «Наводнения и защита от них». Обучающиеся вспомнили основные понятия, статистику по ЧС, а также хорошо отвечали на вопросы, не связанные с учебной программой по данной теме.

После проведения вышеперечисленных мероприятий было проведено повторное тестирование. Основные вопросы теста предлагались те же самые, что и в начале, однако варианты ответов совершенно другие. Обучающиеся одинаково хорошо отвечали на теоретические и практические вопросы. 80% учащихся ответили на все вопросы. Это говорит о том, что проведенные уроки и мероприятия обогатили знания обучающихся по теме «Наводнения и защита от них». На заключительном тест-контроле были получены результаты, свидетельствующие об улучшении знаний у обучающихся.

Однако, по-прежнему, у 30% учащихся вызвал затруднение вопрос о том, что делать, если по радио сообщали о наводнении и связь оборвалась. Но в основном учащиеся справились с заданием.

Полученные результаты показывают, что нужно больше уделять внимания проведению внеклассных мероприятий по темам, направленным на формирование безопасного поведения у обучающихся. Это положительно скажется на знаниях учащихся и заинтересует их для дальнейшего обучения.

Теоретические прогнозы и расчеты в области безопасности показали, что наступило время, когда человечество не может развиваться дальше, исходя из установившихся потребительских морально-нравственных ценностей. Понятное прагматическое стремление людей к неограниченно возрастающему потреблению материальных благ, требующему все большего использования природных ресурсов, натолкнулось на естественные пределы этих ресурсов.

Благодаря науке интеллектуальная элита общества осознала причины надвинувшегося кризиса развития цивилизации, неожиданного для большинства людей, и объективную необходимость перехода к новым ценностным ориентирам, к новым принципам жизнедеятельности, к новому состоянию общественного сознания.

Но, с одной стороны, сознание основной массы общества инерционно, быстро не изменяется, а с другой – времени для выхода из кризиса предельно мало (так говорит наука). Для ускорения изменения общественного сознания необходимо организованное воздействие на него. Такое воздействие должно быть направлено, прежде всего, на молодежь, на ее сознание, на ее мировоззрение. Ведь именно молодежь будет сознательно создавать жизнеспособное новое общество с новыми морально-нравственными ценностями. Поэтому наряду с практическими приложениями науки о безопасности важны ее образовательные и воспитательная функции.

Образование и воспитание молодежи в области безопасности должны носить целенаправленный, системный и непрерывный характер, начиная с дошкольного возраста. Но при этом, очевидно, что фундамент нового мировоззрения людей в виде научных знаний о современном комплексе проблем безопасности может быть заложен только в школе. На фундаменте науки о безопасности можно затем эффективно обучать молодежь в профессиональных учебных заведениях методам учета вопросов безопасности при конкретных трудовых процессах. Только с помощью этого можно в конечном итоге добиться преобразования общества, что необходимо для его выживания и дальнейшего развития.

Таким образом, чтобы обеспечить свою безопасность и сохранить жизнь и здоровье, обучающиеся должны обладать прочными знаниями о поведении в случаях наводнения. Однако в рамках школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» сформировать эти знания на высоком уровне не представляется возможным из-за небольшого количества часов. Одним из вариантов решения данной проблемы может стать разработка и реализации ряда тематических мероприятий во вне учебной деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Маринченко, А.В. Безопасность жизнедеятельности: Учебное пособие. 6-е изд., доп. и перераб / А.В. Маринченко. - М.: Дашков и К, 2015. - 360 с.

2. Михайлов, Л.А. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Л.А. Михайлов и др. - СПб.: Питер, 2017.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ХИМИЧЕСКОЙ ОПАСНОСТИ

*Чубалин Д.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Доронина Н.В., к.п. н., доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Обеспечение сохранения здоровья и жизни является основной целью и главной задачей общества. Главным условием для сохранения здоровья и жизни человека в современном мире, является формирование у населения навыков личной безопасности и правилами безопасного поведения в повседневной жизни и чрезвычайных ситуациях.

Человечество за всю долгую историю своего существования накопило огромный опыт в этой области, однако управлять природными явлениями, полностью противостоять стихиям оно пока не может. Сегодня практически каждый человек ежедневно сталкивается с ядовитыми и отравляющими веществами, не осознавая порой той опасности, которую они представляют для его жизни.

Актуальность данной проблемы. В Российской Федерации в настоящее время остаётся огромный риск возникновения чрезвычайных ситуаций разного характера при том, что тяжесть катастроф, аварий и стихийных бедствий возрастает с каждым годом все больше и больше: увеличивается ущерб, остается большая смертность населения, наносится огромный вред окружающей среде. Проблема предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций остаётся для государства весьма актуальной.

Цель: изучить основные способы и средства защиты населения в условиях химической опасности.

Задачи:

- раскрыть структуру и содержание способов защиты населения в чрезвычайных ситуациях;
- рассмотреть порядок проведения мероприятий защиты населения;
- выявить основные причины чрезвычайных ситуаций химического происхождения.

Методы исследования: анализ теоретических источников по проблеме исследования, метод обработки результатов.

Чрезвычайная ситуация (ЧС) — обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей.

Техногенная чрезвычайная ситуация – чрезвычайная ситуация, причина которой заключается в производственной деятельности человека. Чрезвычайными ситуациями техногенного характера принято называть аварии или катастрофы, которые связаны с производственной или хозяйственной деятельностью человека.

Химическая опасность – составная часть техногенной опасности, характеризующая состоянием внутренне присущим техническим системам, промышленным или транспортным объектам, и реализуемая в виде поражающих воздействий химической чрезвычайной ситуации на человека и окружающую среду при ее возникновении либо в виде прямого или косвенного ущерба для человека и окружающей среды в процессе нормальной эксплуатации химически опасных объектов.

Химически опасный объект (ХОО) — это объект, на котором хранят, перерабатывают, используют или транспортируют опасные химические вещества, при аварии на котором или при разрушении которого может произойти гибель или химическое заражение людей,

сельскохозяйственных животных и растений, а также химическое заражение окружающей природной среды.

К химически опасным объектам относятся:

1. заводы и комбинаты химических отраслей промышленности, а также отдельные установки (агрегаты) и цеха, производящие и потребляющие АХОВ;
2. заводы (комплексы) по переработке нефтегазового сырья;
3. производства других отраслей промышленности, где используется АХОВ (целлюлозно-бумажной, текстильной, металлургической, пищевой и др.);
4. железнодорожные станции, порты, терминалы и склады на конечных (промежуточных) пунктах перемещения АХОВ;
5. транспортные средства (контейнеры и наливные поезда, автоцистерны, речные и морские танкеры, трубопроводы и т.д.).

Причины аварий на ХОО:

1. нарушение установленных норм и правил размещения вновь строящихся и реконструируемых химически опасных объектов;
2. использование устаревших технологий и оборудования;
3. недостаточно высокий уровень трудовой и производственной дисциплины у обслуживающего персонала;
4. грубые нарушения правил охраны труда при организации и проведении погрузочно-разгрузочных и ремонтных работ, при транспортировке и использовании АХОВ в процессе производства;
5. несоблюдение правил эксплуатации оборудования и ошибочные действия персонала;
6. отказ технологического и электрического оборудования на участках применения АХОВ;
7. нарушения технологического режима;
8. ошибки при проектировании и строительстве складов АХОВ.

Защита населения в чрезвычайных ситуациях - это совокупность взаимосвязанных по времени, ресурсам и месту проведения мероприятий РСЧС, направленных на предотвращение или предельное снижение потерь населения и угроз его жизни и здоровью от поражающих факторов и воздействий источников чрезвычайной ситуации.

Защита населения от ЧС является важнейшей задачей Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, органов государственной власти и управления, а также местного самоуправления всех уровней, руководителей предприятий, учреждений организаций всех форм собственности.

Необходимость проведения мероприятий химической защиты обуславливается токсичностью аварийно химически опасных веществ, попадающих в окружающую среду в результате аварий на химически опасных объектах, а также других событий.

Защита достигается в результате применения различных средств и способов защиты и осуществления комплекса мер, который включает:

1. прогноз возможных ЧС и последствий их возникновения для населения;
2. непрерывное наблюдение и контроль за состоянием окружающей среды;
3. оповещение (предупреждение) населения об угрозе возникновения и факте ЧС;
4. эвакуацию людей из опасных зон и районов;
5. инженерную, медицинскую, радиационную и химическую защиту;
6. применение специальных режимов защиты населения на зараженной территории;
7. оперативное и достоверное информирование населения о состоянии его защиты от ЧС, принятых мерах по обеспечению безопасности людей, прогнозируемых и возникших чрезвычайных ситуациях, порядке действий;
8. подготовку к действиям в чрезвычайных ситуациях населения, руководителей всех уровней, персонала предприятий, организаций и учреждений, а также органов управления и сил РСЧС;
9. проведение спасательных и других неотложных работ в районах ЧС и очагах поражения;
10. обеспечение защиты от поражающих факторов ЧС продовольствия и воды;

11. создание финансовых и материальных резервов на случай возникновения чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, исследования показали, что мероприятия по обеспечению химической защиты населения — это целый комплекс мероприятий, которые предназначены для того, чтобы исключить или хотя бы ослабить вредное воздействие АХОВ (аварийно химически опасных веществ) на население и рабочий персонал предприятия. Раскрыто, что большая часть всех мероприятий должна выполняться заблаговременно, а также в срочном порядке в процессе устранения последствий аварии. Представлено, что обеспечение химической защиты населения сводится к применению следующих способов защиты: использование респираторов, противогазов, защитных костюмов, защитные сооружения, временные укрытия, эвакуация населения из опасной зоны. Все эти способы можно использовать поодиночке, а можно в сочетании с другими.

Проверка и поддержание готовности службы, организация подготовки производственного персонала к действиям в условиях химической опасности, подготовка формирований службы к выполнению задач по предназначению. Прогнозировать и оценивать возможные последствия радиоактивного заражения и определение режимов защиты производственного персонала.

Специалисты по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям, предупреждению и ликвидации стихийных бедствий должны действовать согласно базовым установкам, разработанным для условий чрезвычайных ситуаций различного характера.

Список литературы:

1. Алексеев, С. П. Безопасность жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях. Учебное пособие / С.П. Алексеев. - М.: Издательство Политехнического университета, 2017. - 482 с.
2. Безопасность жизнедеятельности. Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях / Я.Д. Вишняков и др. - М.: Academia, 2017. - 304 с.
3. Брестский, А.К. Защити себя в экстремальной ситуации / А.К. Брестский. - М.: Мн: Харвест, 2017. - 289 с.
4. Вострокнутов, А. Л. Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях. Основы топографии. Учебник / А.Л. Вострокнутов, В.Н. Супрун, Г.В. Шевченко. - М.: Юрайт, 2015. - 400 с
5. Выявление и оценка радиационной, химической и биологической обстановки при чрезвычайных ситуациях. Методическое пособие. - М.: Издательство СПбГУ, 2016. - 140 с.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «РЕЛЬЕФ ПОВЕРХНОСТИ СУШИ»

*Акмурадова Э.А.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. В любом предмете выделены четко теоретические знания, которые являются его стержнем, а их основой являются понятия. В психологии и дидактике установлено, при слабом восприятии предметного содержания, наблюдается снижение мотивации к учению, познанию. Вот почему актуальны в методике обучения дисциплинам исследования по проблемам усвоения теоретических знаний.

Анализ проблем в методике преподавания географии в школе показал, что существует проблема усвоения географических понятий, в частности, геоморфологических. Данная проблема

связана с тем, что геоморфологические понятия сложны для усвоения, а недостаточное усвоение этих понятий вызывает снижение качества географических знаний.

«Геоморфологические понятия» – это понятия, отображающие все формы рельефа: суши и моря. Система геоморфологических понятий – это совокупность взаимосвязанных понятий, обладающих целостностью, упорядоченностью и устойчивостью [1].

В школьном курсе преподавания физической географии в 7-х классах встречаются геоморфологические понятия, которые сложнее формировать, потому что некоторые свойства этих понятий визуальны не видны, нет системы этих понятий. Поэтому иногда из сферы учебной работы выпадают такие понятия, хотя в школьном курсе географии их достаточное количество. Низкое восприятие предметного содержания приводит к снижению полноты полученных географических знаний. В связи с этим нужно искать пути, условия, методики, облегчающие понимание и усвоение геоморфологических понятий, что определяет актуальность исследования.

Методы научно-педагогического исследования:

1. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической, методической литературы;
2. Эмпирические методы: наблюдение, эксперимент;
3. Специальные методы: анкетирование, тестирование;
4. Математические методы: определение и обработка количественных и качественных показателей эффективности формирования геоморфологических понятий в обучении школьников.

Первым важным этапом усвоения понятий является готовность школьника к усвоению новых способов работы и новых знаний. Этот этап рассматривается В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним как усвоение школьниками учебной задачи [2].

Анализ опыта работы учителей показывает, что главным условием, обеспечивающим глубокое усвоение учащимися географических понятий на всех ступенях обучения, является четкое определение содержания формируемого понятия. Анализ содержания понятия и учет предшествующей подготовки учащихся, на базе которой формируется новое понятие, позволяет учителю обоснованно решить вопрос о пути и последовательности формирования этого понятия.

Известно, что общие понятия – это те, с помощью которых определяются не отдельные предметы или явления, а целый класс однородных предметов или явлений, носящих одно и то же наименование (горы, равнины). Содержание общих понятий раскрывается в определении. В определении общего понятия включаются существенные признаки, которые являются общими для всех объектов, относящихся к данному понятию.

Единичные понятия характеризуют конкретные объекты и явления, имеющие собственное географическое название. Например, «плоскогорье Декан», «Бразильское плато», «Восточно-Европейская равнина», «Миссисипская низменность», «гора Эльбрус» и другие. В содержании единичных понятий имеются общие признаки предметов и явлений, к которому относится рассматриваемый объект, а также и признаки, присущие только данному объекту или явлению. В этом проявляется диалектическое единство общего, особенного и отдельного, это философский аспект понятий.

Единичные понятия являются своеобразными собирательными понятиями, например, общее понятие «равнины» включает множество единичных понятий, таких, как «низменности», «плоскогорья», «плоская равнина», «возвышенная равнина». Каждое собирательное понятие относится не ко всем единичным понятиям, входящим в его состав, а только к их совокупности. Содержание единичных понятий раскрывается в географическом описании или характеристике.

Формирование геоморфологических понятий означает его усвоение, а также его применение в решении теоретических и практических задач. Если существует система заданий и упражнений на применение усвоенных понятий – это тоже одно из условий для их успешного усвоения обучающимися. Особое значение имеют задания творческого характера.



Схема 1. – Блок-схема направлений формирования геоморфологических понятий

Важное условие формирования геоморфологического понятия – соблюдение преемственности между усвоенными и новыми знаниями, что означает системность или установление связей между отдельными элементами знания.

Например, в курсе «Страноведение» продолжается формирование понятия «равнина» – «типы равнин суши» – «равнины отдельных материков».

Задача учителя – формировать не отдельные понятия, а систему понятий. Например, в систему геоморфологических понятий по теме «Рельеф поверхности суши» входят понятия «платформенные и складчатые области Евразии, Сев. Америки и Юж. Америки, Африки, Австралии, Антарктиды», «нагорья, плато, горы и равнины, низменности материков».

При изучении географии в 7-х классах и темы «Рельеф поверхности суши», земная кора, рельеф должны рассматриваться как важнейшие компоненты географической оболочки и ПТК, обуславливающий особенности внутренних вод, почв, растительности, животного мира и в целом природных комплексов, а также как необходимое условие для хозяйственной деятельности человека.

В 7-м классе очень важно учить школьников устанавливать причинно-следственные связи и закономерности. Вместе с тем большую роль играют сравнения.

Включение новых вопросов по геоморфологии позволяет школьникам, на конкретных примерах своей местности, изучить, что рельеф все время изменяется, и современное строение поверхности является результатом непрерывного и длительного взаимодействия внутренних и

внешних процессов Земли, что на современный рельеф оказывает большое влияние история развития материков.

Большинство геоморфологических понятий вводится в курсе географии 6 класса, в 7 классе происходит усложнение и дальнейшая их систематизация, регионализация. Системный уровень усвоения является завершающим этапом формирования геоморфологических понятий.

Выводы:

1. Обучение, в котором формированию основных понятий уделяют центральное место, способно решать главную учебную задачу усвоения целостной системы знаний и умений.

2. Были структурированы и систематизированы все геоморфологические понятия 7-х классов по теме «Рельеф поверхности суши».

3. Исследование дало основание выявить сочетание этапов формирования геоморфологических понятий с этапами развития практической деятельности обучающихся, что позволило разработать методику формирования геоморфологических понятий через усиление практической направленности школьной географии.

Список литературы:

1. Краткий словарь терминов и понятий курса «Геоморфология» / авт.-сост. В. М. Анисимов. – Пермь: ПГУ, 2008. – 35 с.

2. Эльконин, Д. П. Возрастные возможности усвоения знаний / Д. П. Эльконин, В. В. Давыдов. – Москва, 1966. – 236 с.

АНАТОМО-БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧИСТЯКА ВЕСЕННЕГО (FICÁRIA VÉRNA)

*Байдалакова Ирина Владимировна,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Панеш Ольга Аскарбиевна, к.б.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В истории нашей страны чистяк весенний (*Ficária vérna*) запомнился по-разному. В числе русских общеупотребительных названий растения — жабник (Костромская область), курослепник (Саратовская область), заячий салат (Курская область). На территории Украины бытуют названия салата и салатник.

Растение имеет широкий спектр применения, его выращивают в промышленных масштабах в лечебных целях. Заинтересовавшись в его свойствах, строении и особенностях, мы поставили следующие цели и задачи для проектной работы:

Цель работы: Представление анатомо-биоморфологических особенностей чистяка весеннего (*Ficária vérna*).

Задачи:

1. Проанализировать источники информации о чистяке весеннем (*Ficária vérna*) об истории его изучения.

2. Узнать методы исследования в ботанике.

3. Описать анатомию и биоморфологию чистяка весеннего (*Ficária vérna*).

1. Используют его давно, его корни и сухие клубеньки были обнаружены археологами в раскопках мезозойского периода. Изучен очень мало, поэтому официальная медицина не использует. Применяют только травники молодые листочки и корешки. По истечении некоторого времени ядовитые свойства растения растут. [3] Почему чистяк? Да потому, что растение использовали для очистки кожи человека. От разных кожных высыпаний, прыщей, чесотки и даже бородавок. [1]

Использовали как эффективное противочинготное средство. Ведь содержание витамина С довольно велико. А за долгую зиму цинга была не такой уж редкой гостьей у северян. [9]

2. Для изучения растительных объектов с помощью светового микроскопа необходимо приготовить микропрепарат. Микропрепараты, не предназначенные для длительного хранения, называются временными. Изучаемый объект помещают на предметное стекло в каплю воды, глицерина, раствора, реактива или красителя и накрывают покровным стеклом.

Поперечный срез проходит перпендикулярно оси органа и позволяет изучить строение органа в поперечном сечении.

Продольный радиальный срез проходит по радиусу оси органа и дает возможность изучить строение органа в продольном сечении. [7]

3. Для подробного изучения анатомии чистяка весеннего, мы прибегли к одному из методов исследований в ботанике- анатомические срезы.

Листья образуют прикорневую розетку, на стебле располагаются спирально. Прикорневые листья длинночерешковые, мясистые, голые, блестящие, с расширенным во влагалище черешком, верхние на коротком черешке.

Стебли листьев имеют ножницеобразное основание, без семядолей, с бороздкой вдоль верхней поверхности и двумя углублениями внутри. Стебель слабый, приподнимающийся, часто укореняющийся, простой или разветвленный.

Цветки одиночные, располагаются на концах побегов на цветоножках, диаметром 2-3,5 см, обоеполые, правильные. Чашечка желто-зеленая, из 3 чашелистиков, опадающая при цветении; венчик золотисто-желтый. На поверхности пестика по периферии расположены трихомы.

Корневая система состоит из пучка продолговато-яйцевидных клубней и тонких мочек. В пазухах нижних листьев имеются выводковые почки в виде яйцевидных клубеньков и в корнях-клубеньковидные утолщённые придаточные корешки.

Запасющие клубневидные корни формируются весной одновременно с ростом надземной массы и сохраняются до следующей весны. По периферии клубеньковидного утолщённого придаточного корешка находятся корневые волоски- трихобласты. [4]

Заключение

Чистяк весенний в целом очень интересное растение для изучений и выявлений лечебных свойств с необычными анатомо-биоморфологическими особенностями, нуждающийся в большей изученности и нейтрализации негативных свойств.

Список литературы:

1. Биоморфология растений: традиции и современность: материалы междунаро. науч. конф. (г. Киров, 19–21 октября 2022 г.) / ред. кол. С. В. Шабалкина [и др.]. – Киров: Вятский государственный университет, 2022. – с. 17

2. Губанов И. А. 595. *Ficaria verna* Huds. — Чистяк весенний // Иллюстрированный определитель растений Средней России: в 3 т. / И. А. Губанов, К. В. Киселёва, В. С. Новиков, В. Н. Тихомиров. — М.: Товарищество науч. изд. КМК: Ин-т технологических исследований, 2003. — Т. 2: Покрытосеменные (двудольные: раздельнолепестные). — С. 210. — 666 с. — ISBN 9-87317-128-9.

3. Дударь А. К. Ядовитые и вредные растения лугов, сенокосов, пастбищ. — Москва: Россельхозиздат, 1971. — С. 23—24. — 96 с. — 44 000 экз.

4. Жизнь растений: в 6 т. / под ред. А. Л. Тахтаджяна. — Т. 5, ч. 2. Цветковые растения. — М.: Просвещение, 1981. — С. 82, 83, 109, 210, 211. Знаменский И. Е. Дикие съедобные растения. — 1932, с. 1-129

5. Лекарственные растения в народной медицине, 1991, с. 401

6. Медоносы широколиственных лесов // Пчеловодство: журнал. — 2008. — № 4. — С. 23—25. — ISSN 0369—8629.

7. Методы полевых экологических исследований: учеб. пособие / авт. Коллектив: О.Н. Артаев, Д.И. Башмаков, О.В. Безина [и др.]; редкол.: А. Б. Ручин (отв. ред.) [и др.]. — Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та, 2014. — 412 с. Прибылова Е. П., Иванов Е. С.

8. Работнов Т. А. Кормовые растения сенокосов и пастбищ СССР: в 3 т. / под ред. И. В. Ларина. — М.; Л.: Сельхозгиз, 1951. — Т. 2: Двудольные (Хлорантовые — Бобовые). — С. 370—371. — 948 с.

ОТРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ «БИОГЕОЦЕНОТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ» В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ

*Бородин Александр Дмитриевич,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель: Кабаян Наталия Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Современная экологическая ситуация поставила общество перед парадоксальным фактом: выяснилось, что научно обоснованное управление природными системами, экологически грамотное природопользование требует более высокого уровня экологических знаний, чем для решения традиционной задачи использования сил и компонентов природы в производственных целях. Деятельность современного человека превращается в мощный фактор, сравнимый по силе воздействия с геологическими процессами. Современная постановка проблемы взаимоотношения «человек – природа» обнаруживает своего рода «ножницы» между безграничными потенциальными возможностями производственной деятельности и ограниченными материальными и компенсаторными возможностями биосферы [2, с. 25]. Человеческая деятельность способна нарушить природное равновесие, причём этот процесс грозит стать глобальным, необратимым. Поэтому экологизация всех жизненных сфер закономерно становится глобальной тенденцией развития современного мира.

Важная роль в экологическом образовании и воспитании принадлежит школе. Именно в ней закладывается фундамент знаний, на основе которого формируется экологическая культура, включающая в себя воспитание ответственного отношения к природе и готовности к деятельности по её охране.

Курс «Общая биология» не представляется основой какой-либо науки, а содержит элементы научных знаний о природе из различных областей: эволюции, цитологии, генетики, селекции, экологии. При обучении общей биологии представляется возможным заложить у детей основы целостного понимания о природе, формировать ответственное отношение к природной среде, помочь осознать себя как часть природы. Теоретический материал в содержании школьной биологии принимает форму системы общебиологических понятий. Понятие – высокая форма человеческого мышления, в которой выражаются общие существенные признаки вещей, явлений реального мира. С позиций системного подхода систему экологических понятий курса «Общая биология» можно представить, как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих понятий курса, раскрывающих его экологическое содержание [4, с. 36].

Система экологических понятий курса «Общая биология» включает шесть рядов: о среде и факторах среды; экологии организмов, экологии популяций, биогеоценологические; социальной экологии, понятий о глобальной экологии.

Система понятий о биогеоценозе включает такие элементы, как «биотоп», «биоценоз», «структура и свойства биогеоценозов», «зарождение, развитие и смена биогеоценозов», «временные изменения в биогеоценозах», «круговорот веществ в биогеоценозе», «многообразие, значение и охрана биогеоценозов» и другие, полностью отраженные в таблице, которая представлена в тексте работы [7].

С целью выявления условий обеспечения учащихся 10-11 классов экологической грамотностью нами проведён анализ учебников по общей биологии шести авторских линий. Результаты анализа учебников сводили в общую таблицу, которая отражала понятийный аппарат и полноту изложения сложного общебиологического понятия «биогеоценоз».

Изучение раздела «Экология» в программе школьного курса биологии выстроено логически последовательно, с обязательным взаимодействием теории (основного текста параграфа) и практических занятий.

В учебнике «Общая биология» 10-11 класс за авторством Каменского А.А., Криксунова Е.А., Пасечника В.В. изложены все основные понятия по теме «Биогеоценоз»: даны определение понятиям «биогеоценоз», структурные компоненты биогеоценоза (сообщества + биотоп), «экологическая ниша», «круговорот веществ», «динамика биогеоценоза», введено понятие «искусственная экосистем» (агробиоценоз), рассмотрены мероприятия по охране и рациональному использованию ресурсов биогеоценозов [5, с. 290]. В учебнике «Биология. Базовый уровень» подготовленный коллективом авторов, который возглавляет Пономарева И.Н., представлены все базовые понятия по теме «Биогеоценозический уровень». Основной текст учебника понятен, легко читается, не требует пояснений. Дополнение возможно при изучении видовой и экологической структурах биогеоценоза, круговороте веществ в экосистеме [6, с. 73]. Учебник «Биология» Н.Д. Андреевой (Трайтак) представляет материал по теме «Биогеоценозический уровень жизни» вполне достаточным для усвоения школьниками. биогеоценозов (экосистем) представлены кратко, требуют дополнения, отсутствует определение понятия «экологическая ниша» [1, с. 137]. Стоит отметить, что в данном учебнике довольно подробно и понятно изложена информация об искусственных экосистемах (агробиоценозы) и важная тема данного раздела «Охрана биогеоценозов как путь сохранения биоразнообразия», которая направлена не только на повышение качества экологической образованности школьников, но и воспитывает бережное отношение к природе и ее ресурсам.

В учебнике «Общая биология» за авторством В.И. Сивоглазова, И.Б. Агафонова и Е.Т. Захарова в достаточной мере изложен материал по анализируемой теме (биогеоценоз). Понятие «сукцессия» и ее виды изложены в отдельном параграфе. Понятие «Устойчивость и динамика экосистем», не включены в основной текст, а вынесены в раздел «Узнайте больше», что является дополнением [8, с. 110]. В учебнике «Биология» для 10-11 классов (авторы Беляев Д.К., под редакцией Дымшица Г.М.) материал по теме «Биогеоценозический уровень жизни» изложен достаточно, но с некоторыми упущениями. Касаются они, например, понятия «Структура биогеоценоза», где рассматриваются вопросы видовой, пространственной, трофической и экологической структуры экосистем. В содержании учебника раскрыта только трофическая структура. В теме «Смена экосистем» изложен материал о сукцессиях без употребления термина, нет четкого изложения вопроса о первичной сукцессии, хотя приведен пример вторичной сукцессии. Отмечаем, что для понимания отличий между первичной и вторичной сукцессией необходимы примеры обоих явлений [3, с. 243].

Резюмируя проделанную работу, можно заключить, что материал по теме «Биогеоценозический уровень жизни» во всех учебниках изложен логически последовательно, представлен достаточно полно для базового уровня школьной биологии. Современные издания школьных учебников биологии обеспечивают формирование достаточно сложного понятия «экосистема», представляющего систему взаимосвязанных элементов, усвоение которых является основой для понимания значимости охраны и восстановления естественных биогеоценозов. Экологические знания и выработанные на их основе убеждения в необходимости ответственного отношения к природе способствуют развитию умений применять эти знания в конкретной трудовой деятельности, вовлечению школьников в общественно-полезный труд по охране природы, пониманию её социальной значимости. На основе экологических понятий, развиваемых в курсе биологии, вырабатываются нормы поведения в природе соответственно сформированным убеждениям и умения пропаганды экологических знаний.

Список литературы:

1. Андреева Н.Д. Биология. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / Н.Д. Андреева. – 4-е изд., испр. – М.: Мнемозина, 2012 [137-156 с.].
2. Андреева, Н. Д. Теория и методика обучения экологии: учебник для среднего профессионального образования / Н. Д. Андреева, В. П. Соломин, Т. В. Васильева; под редакцией Н. Д. Андреевой. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2020 [24-26 с.].

3. Биология. Общая биология. 10–11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый уровень / Д.К. Беляев, П.М. Бородин, Н.Н. Воронцов и др.; под ред. Д.К. Беляева, Г.М. Дымшица; Российская академия наук, Российская академия образования; изд-во «Просвещение». – 11-е изд. – М.: Просвещение, 2012 [243-263 с.].

4. Кабаян Н.В. Роль экологических знаний в содержании биологического образования школьников // Вестник АГУ, серия Естественные науки. - Майкоп, 1999. - С.36-39.

5. Каменский А.А. Биология: Общая биология. 10 – 11 классы: учебник / А.А. Каменский, Е.А. Криксунов, В.В. Пасечник. – 2-е изд. стереотип. – М.: Дрофа, 2014 [290-338 с.].

6. Пономарёва И.Н. Биология: 10 класс: базовый уровень: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / И.Н. Пономарёва, О.А. Карнилова, Т.Е. Лощилина; под ред. проф. И.Н. Пономарёвой. – 2-е изд., перераб. – М.: Вентана-Граф, 2010 [76-123 с.].

7. Пономарева И.Н. Общая экология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Естественнонаучное образование / И. Н. Пономарева, В. П. Соломин, О. А. Корнилова; под ред. И. Н. Пономаревой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.

8. Сивоглазов В.И. Биология: Общая биология. Базовый уровень. 11 кл.: учебник / В. И. Сивоглазов, И. Б. Агафонова, Е. Т. Захарова: Дрофа; Москва; 2013 [110-137 с.].

ЯДОВИТЫЕ РАСТЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ

Воздамирова Саида,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Панеш Ольга Аскарбиевна, канд. биол. наук, доцент

Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Изучение ядовитых растений Адыгеи проводится преподавателями и студентами факультета «Естествознание» в рамках кафедральной темы (кафедра ботаники): «Растительный мир Республики адыгея».

Знания эколого-биологических особенностей, как и фармакологических данных группы видов растений всегда было и остается актуальным. Представление о ядовитых растениях местной флоры, местах их прорастания, воздействие на человека крайне необходимы, так как незнания порой приводят к тяжелым последствиям. Изучение этих растений важно также, потому что многие из них служат источниками биологически активных веществ: на основе некоторых изготавливают препараты для лечения человека и животных официальной медициной. К тому же, эта группа видов усиленно используется народными целителями.

В Адыгее произрастает около 2 000 видов высших растений, в том числе и ядовитых. В настоящее время число ядовитых растений точно не известно, что свидетельствует о необходимости их более детального изучения, особенно по районам республики. В основном, ядовитые растения произрастают в горных местах и на лугах, так как именно здесь, как правило, находят большинство видов, богатых ядовитыми веществами. Это растения из семейств: Лютиковые, Сложноцветные, Линейные, Пасленовые, Губоцветные, а также родов Чистотел, Рутовые и др.

Ядовитыми чаще являются травянистые растения, как однолетние, так и двулетние и многолетние. Например: морозник кавказский, барвинок травянистый, ветреница лютичная, фиалка душистая, пион узколистный, крестовник обыкновенный, полынь обыкновенная, безвременник великолепный. Могут содержать ядовитые вещества и древесные растения, такие как: бересклеты бородавчатый и японский, бирючина обыкновенная, волчники понтийский и обыкновенный, рододендроны.

Ядовитость растений, то есть создание и накопление ядовитых веществ в различных органах (и их метаморфозах), как вегетативных, так и генеративных — это одно из их приспособлений в борьбе за существование, что важно для понимания эволюции живой природы.

В организм человека ядовитые вещества попадают при контакте с кожей, что вызывает раздражение или более сильную реакцию в виде ожогов. Но чаще — через пищеварительный тракт,

в этом случае может возникнуть достаточно тяжелое отравление. Опасность для здоровья человека представляет и запах некоторых растений, вдыхание ядовитых эфирных масел поражает верхние дыхательные пути, может развиваться отек глотки и гортани, что приводит к нарушению дыхания и даже смерти.

Ядовитыми являются химические вещества, содержащиеся в растениях:

- Алкалоиды - азотистые вещества фитогенного происхождения. Используются в медицине в небольших дозах, но в высоких концентрациях опасны для человека и животных. Содержатся в таких растениях, как белена черная, дурман, беладонна, в маковых.

- Гликозиды - эфироподобные органические вещества. больше всего содержатся в молодых растениях. Вызывают поражения сердечно - сосудистой системы и желудочно - кишечного тракта. Содержатся в ландышах, горицвете, наперстянке и других растениях. [3]

- Ядовитые фуранокумарины (бергаптен, ксантотоксин, изопимпинелин) - органические соединения, вырабатываемые некоторыми растениями. Соприкосновения с растениями, содержащими эти вещества, приводят к сильным воспалениям и ожогам кожи.

- Сенильная кислота (цианистый водород) - безцветная летучая ядовитая жидкость с формулой HCN. Под действием влаги образуется в представителях семейства розоцветных, а именно в косточках сливы, вишни, абрикоса, персика, яблук, а также в ядрах горького миндаля. Сенильная кислота опасна тем, что блокирует ферменты, необходимые для поступления кислорода к тканям. Особенно остро реагирует центральная нервная система, симптомы отравления проявляются в виде дыхательных, сосудодвигательных нарушений. [2]

Некоторые ядовитые растения Адыгеи представляют собой особую опасность. Их нужно запомнить!

Аконит (борец) - многолетнее травянистое растение с красивыми фиолетовыми цветами, принадлежит к семейству лютиковых. Во всех его частях содержатся алкалоиды (наиболее ядовит - аконитин), а запах аконита может вызвать паралич дыхательных путей. В небольших дозах аконит используют в народной медицине для лечения бронхитов и пневмонии, но прикасаться к цветку незащищенными руками нельзя, так как можно получить моментальные раздражения на коже.

Ясенец кавказский - травянистое растение, достигающее одного метра в высоту. В мае - июне распускаются маленькие красивые цветы похожие на архидею, которые источают сильнейший запах с нотками цитруса. Но при вдыхании его аромата, даже на расстоянии двух метров, возникает опасность для человека в развитии аллергической реакции, возможен ожог слизистых носа и горла. При контакте с кожей в первые часы вызывает сильнейший дерматит, а по истечении двух суток образуются пузыри, как при термических ожогах.

Гераклиум (борщевик) - травянистое растение из семейства зонтичные. Его прозвали "Ботанической травой Геракла" за мощный облик (может достигать в высоту 2,5 метров). Несмотря на высокое содержание в этом растении полезных витаминов, дубильных веществ и эфирных масел, его следует опасаться. Сок гераклиума содержит еще и ядовитые фуранокумарины, которые накапливаются на ворсинках, покрывающих всё растение. Эти вещества резко повышают чувствительность организма к ультрафиолетовому излучению. При попадании сока борщевика на кожу, даже незначительного количества, под действием света возникают сильные ожоги с волдырями, заполненными жидкостью. Такие ожоги очень болезненны и долго заживают [1].

Волчегодник обыкновенный (волчье лыко) - кустарник до 1,5 метра высотой. Зацветает ранней весной небольшими ярко - розовыми или белыми цветами, с приятным запахом. Но вдыхание аромата этих цветов вызывает сильные головные боли. В конце лета созревают ярко - красные блестящие ягоды, содержащие большое количество ядовитых веществ. Достаточно несколько таких ягод для человека, что бы получить сильнейшее отравление, возможен летальный исход. Остальные части растения также являются опасными для человека и животных.

Растительный мир Республики Адыгея поражает своей красотой и разнообразием, но лучше наслаждаться этими дарами на расстоянии. Прежде чем срывать прекрасный цветок и вдыхать его аромат, необходимо задуматься о своей безопасности!

Список литературы:

1. Астахова В.Г. Загадки ядовитых растений/ Астахова В.Г.- М.: Лесная промышленность, 2005.-176 с.
2. Журба О.В. Лекарственные, ядовитые и вредные растения: учеб. пособие для студ. Вузов /О.В. Журба, М.Я. Дмитриев. - М.: КолосС, 2006.-512с.
3. Куркин В.А. Фармакогнозия: учебник для студентов фармакоцевтических вузов/В.А.Куркин. -Самара: ООО Офорт, ГОУ ВПО СамГМУ, 2004.- 1180 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИТАНИЯ GAMBUSIA HOLBROOKI (GIRARD, 1859) ПРИ АККЛИМАТИЗАЦИИ В БАССЕЙНЕ РЕКИ БЕЛОЙ (Г. МАЙКОП)

Воронкова Е. А.

*Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель: Еднич Е.М., ст. преподаватель
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В XX веке водоемы Северо-Западного Кавказа являлись одним из экспериментальных полигонов бывшего СССР по интродукции новых видов рыб (Ю.С. Решетникова, 2003). Объектами целенаправленной акклиматизации стали большеротый окунь - *Micropterus salmoides* (Lacépède, 1802), пиленгас - *Liza haematocheilus* (Basilewsky, 1855), хольбрукская гамбузия - *Gambusia holbrooki* (Girard, 1859) и другие виды. Часть новых видов проникла в водоемы в результате аутакклиматизации [4]. Исследования, проводимые на территории Краснодарского края и Республики Адыгея (Иваненко А.М., 2002; Пашков А.Н., Плотников Г.К., Шутов И.В., 2004. Емтыль; А.М и Емтыль М.Х., 2005; Сапрыкин М.А., Чернова Т.Д., 2019) выявили наличие рыб-акклиматизантов в водоемах далеко от районов их акклиматизации. В связи с этим надо рассматривать расселение некоторых видов рыб как инвазию. Одним из таких опасных акклиматизантов для водного населения организмов стала *Gambusia holbrooki* (Girard, 1859), внесенная в водоемы Краснодарского края для борьбы с личинками кровососущих насекомых [8].

Исследования Пашкова А.Н. по изучению некоторых репродуктивных характеристик самок *Gambusia holbrooki* установили, что в естественных условиях водоемов Северо-Западного Кавказа вид успешно размножается [1, 4, 5]. Данный вид рыб предпочитает места со слабо проточной водой, обитает на неглубоких участках прибрежной части водоемов, заводях, заливах, озерах с хорошо прогретой водой и песчано-илистым дном, отсутствием течения и сильной прогреваемостью летом. В новых водоемах быстро наращивает численность, благодаря скорому созреванию (4 недели в теплое время года) и высокой выживаемости потомства. Молодь гамбузии питается преимущественно инфузориями и коловратками, взрослые переходят на питание растительностью, планктонными рачками, личинками насекомых. Однако, как отмечается в монографии «Самые опасные инвазионные виды России (ТОП-100)» под редакцией Дгебуадзе Ю.Ю. (2018 г.) *G. holbrooki* довольно активно поедает личинок комаров, обитающих в воде, но происходит это не потому, что она специализируется на этом, а потому, что этот вид чрезвычайно прожорлив. По этой причине наличие в водоеме *G. holbrooki* приводит к сильному сокращению не только личинок комаров, но и мальков рыб, земноводных и членистоногих. Кроме того, опасность она представляет и для взрослого населения рыб, поскольку ее способность кусать за плавники, приводит к развитию различных грибковых заболеваний [8].

Целенаправленная акклиматизация на территории Краснодарского края и Республики Адыгея гамбузии началась в питомнике в окрестностях г. Армавира, откуда ее выпускали в различные водоемы региона. В 1950- х гг. гамбузию находили в р. Бетта [4]. В 1990- х гг. она была найдена в р. Лабе у г. Лабинска, в придаточных водоемах р. Кубани в окрестностях г. Краснодара и в оз. Старая Кубань, в одном из Карасунских озер, р. Анапке, придаточном озере р. Белой у п. Гавердовский, водохранилище на р. Адербиевка, безымянном левобережном притоке р. Мзымта, впадающем в ее устье, р. Кубани в месте впадения в нее р. Малый Зеленчук и вблизи ст. Тбилисской.

По исследованиям Пашкова А.Н. (2004 год) *G. holbrooki* была обнаружена в придаточном озере р. Белой у х. Гавердовского. Сапрыкин М.А., Чернова Т. Д. (2019 год) указывали на нахождение данного вида на территории г. Майкопа в озере - старице р. Белая (р-н Зеленстрой) и в копаном пруде микрорайона «Михайлово» (около Родника «Солдатский»).

Все исследования, проводимые по изучению распространения *G. holbrooki* на территории Республики Адыгея и Краснодарского края не дают исчерпывающей информации о пищевой активности данного вида, экологических особенностях питания в разных водоемах Республики Адыгея.

Целью исследования стало выявление экологических особенностей питания гамбузии хольбрукской в водоемах бассейна реки Белой в окрестностях города Майкопа.

Материалы и методы исследования.

На территории Республики Адыгея *G. holbrooki*, вероятно попала из водоемов бассейна реки Кубани, где она была продуктом целенаправленной акклиматизации. *G. holbrooki* населяет в основном стоячие и медленнотекущие водоемы с пресной водой, рН 6-8, предпочитает держаться на мелководье (особенно около берега), в густых зарослях водной растительности, где в большом количестве есть еда.

Материал для данной работы собирали в 2022 – 2023 годах, в следующих водоемах: озере - старице р. Белая (р-н Зеленстрой) и в копаном пруду в микрорайоне «Михайлово» (около Родника «Солдатский»), в придаточном озере р. Белой у х. Гавердовский, в копаном пруду п. Северный. Данные водоемы имеют небольшую глубину, песчано-илистое дно, со слабо проточной водой, покрытые водной растительностью берега.

Сбор материала проводится в прибрежной зоне водоёмов с помощью гидробиологического сачка и на удочку.

В ходе анализа измеряли длину и массу тела, определялся половой состав, пищевой рацион личинок и взрослых особей, особенности суточной и пищевой активности.

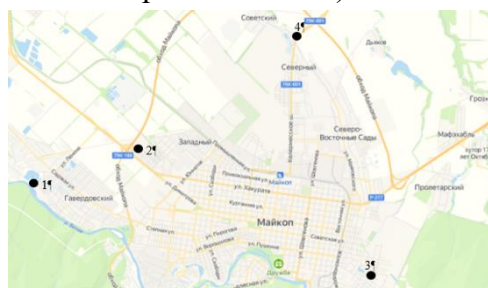
Результаты исследования.

Гамбузии (лат. *Gambusia*) — род лучепёрых рыб семейства пецилиевых. Небольшие живородящие рыбы из Северной, Центральной и Южной Америки. Большинство видов пресноводные, некоторые могут обитать в солоноватой или солёной воде. Имеет цилиндрическое, крепкое тело, с чуть изогнутой спинкой перед спинным плавником. Тело покрыто крупной чешуей, боковой линии нет. Голова большая, сглаженная сверху, с крупными глазами разного оттенка — от зеленоватого до серого. Рот некрупный, выступающий, с крепкими коническими зубами [7].

У гамбузии резко выражен половой диморфизм: самцы значительно мельче и стройнее самок. У самцов имеется совокупительный орган, так называемый гоноподий (см. рисунок 1), образованный 3, 4 и 5-м удлинёнными свернутыми в трубочку лучами анального плавника; задний край 1-го луча в гоноподия резко зазубрен [6].

G. holbrooki (Girard, 1859), встречена в водоемах города Майкопа (см. рисунок 1 Распространение *Gambusia holbrooki* (Girard, 1859), в водоемах города Майкопа):

1. озеро - старица реки Белая, водоем «Зеленстрой» у х. Гавердовский;
2. копаный пруд, около церкви «Миссионерского Общества Надежда»;
3. копаный пруд, мкр-н Михайлово, около родника «Солдатский»;
4. копаный пруд п. Северный.



Питание гамбузии описано многими исследователями. При этом отмечается, что она питается преимущественно животными организмами – представителями прибрежно-зарослевой фауны, личинками и куколками насекомых, в том числе и малярийного комара, а также потребляет растительную пищу (Линдберг, 1933; Резник, 1938; Соколов, 1939; Киселёва, 1972 и др.). В ходе работы нами был изучен пищевой рацион личинок и взрослых особей *G. holbrooki* (Girard, 1859). В желудках, выловленных особей среди остатков животных были обнаружены зоопланктонные

организмы, личинки комаров, рыбы икринки, дафнии, планктон, циклопы. Анализ содержимого желудочно-кишечного тракта особей, выловленных в указанных водоемах выявил, что спектры питания *G. holbrooki*, широко меняются в зависимости от условий водоёма, сезона, количества кормовых организмов, их встречаемости, размеров и доступности организмов для поедания. Кроме того, в ходе работы выявлены отличия в спектрах питания у самцов и самок как в качественном, так и в количественном отношении: растительная пища у самок встречается реже, чем у самцов.

В ходе бесед с рыбаками, было отмечено, что численность вида во всех указанных водоемах в сравнении с предыдущими годами резко сократилась, что может быть связано с ухудшением экологической ситуации.

Таким образом, поведенные исследования, показали, что:

1. Пищевой рацион личинок и взрослых особей *G. holbrooki* различается в зависимости от условий водоёма;

2. Особенности суточной и пищевой активности *G. holbrooki* в водоемах в окрестностях г. Майкопа зависит от пола гамбузии;

3. Спектры питания поло-возрастных популяций *G. holbrooki* зависят от условий водоёма, сезона, количества кормовых организмов, их встречаемости, размеров и доступности организмов для поедания.

Список литературы:

1. Атлас пресноводных рыб России / Под ред. Ю.С. Решетникова. М., 2003.
2. Вопросы рыболовства, 2001, том 2, №1(5), с. 6-85 Акклиматизация рыб в водоемах России: состояние и пути развития, 2001 г. Л. А. Кудерский Институт озераведения РАН, Санкт-Петербург, 1961;
3. География Республики Адыгея / Бузаров А.Ш. и др. – Майкоп: Адыг. респ. кн. изд-во, 2001 – 200 с.;
4. Емтыль М.Х., Иваненко А.М. Рыбы Юго-запада России. Краснодар, 2002;
5. Некоторые репродуктивные показатели самок хольбрукской гамбузии (*Gambusia holbrooki*, Girard, 1859) в бассейне реки Кубань (Пашков А.Н., Полин А.А. Краснодарское отделение ФГБНУ «АзНИИРХ», Краснодар, Россия, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия, 2017)
6. Решетников Ю.С., Соколов Л.И. *Gambusia holbrooki* (Girard, 1859) – хольбрукская гамбузия // В кн.: Атлас пресноводных рыб России: В 2-х т. / Ред. Ю.С. Решетников. – М.: Наука. 2003. Т. 2. –С. 34–37.
- 7.<https://ru.wikipedia.org/wiki/Акклиматизация#:~:text=Акклиматизация%20—%20приспособление%20организмов%20к,они%20по%20каким-либо%20причинам%20исчезли>
- 8.<https://studfile.net/preview/16422403/page:21/>

ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ПРОИЗВОДСТВА КУЛЬТУР СЕМЕЙСТВА КАПУСТНЫЕ: ДВУРЯДНИКА ТОНКОЛИСТНОГО (*DIPLOTAXIS TENUIFOLIA* (L.) DC.).

*Земяхин М. С., аспирант кафедры овощеводства
ФГБОУ ВО РГАУ МСХА им К.А. Тимирязева, Москва, Россия*

*Леунов В. И., д.с.-х.н., профессор кафедры овощеводства
ФГБОУ ВО РГАУ МСХА им К.А. Тимирязева, Москва, Россия*

*Научный руководитель: Леунов В. И., д.с.-х.н., профессор кафедры овощеводства
ФГБОУ ВО РГАУ МСХА им К.А. Тимирязева, Москва, Россия*

Аннотация

В статье приводится информация об объемах и ценности культивирования такой зеленой культуры семейства капустные, как двурядник тонколистный в целях увеличения размеров ее производства у производителей на территории Российской Федерации.

Целью работы являлось изучение и описание полезных потребительских качеств двурядника как зеленой культуры.

Ввиду всегда актуальной потребности в повышении разнообразия отечественного ассортимента овощной продукции, культивирование вышеописанного овоща может принести большую пользу и прибыль при переходе на промышленные объемы производства.

Тонколистный двурядник, благодаря высокому содержанию витаминов и полезных для человека соединений, может стать полезным продуктом для потребления не только в свежем виде, но и переработанном.

Ключевые слова: капустные зеленые культуры, рукола, двурядник тонколистный, сельское хозяйство

Zemyakhin M. S.

Abstract

The article provides information on the volume and value of cultivation of such a cabbage family green crop as a thin-leaved double-row in order to increase the size of its production from producers in the territory of the Russian Federation.

The purpose of the work was to study and describe the useful consumer qualities of the double row as a green crop.

In view of the always urgent need to increase the diversity of the domestic assortment of vegetable products, the cultivation of the vegetable described above can bring great benefits and profits when switching to industrial production volumes.

Thin-leaved double-row, due to the high content of vitamins and compounds useful for humans, can become a useful product for consumption not only fresh, but also processed.

Key words: cabbage crops, thin - leaved double - row, arugula, agriculture

Актуальность

Российская Федерация – это страна, большая часть территории которой расположена в зоне рискованного земледелия. Подобное расположение не только ограничивает продуктивность выращиваемых культур, но и не дает возможности повышения разнообразия овощных культур. А потому, любые возможности решения данной проблемы, вроде интродукции новых культур в производство вместе с поиском потенциально годных для гастрономического потребления растения всегда нужны и важны.

Одним из подходящих вариантов является двурядник тонколистный, также известный как дикая рукола. Данный зеленый овощ сочетает короткий вегетативный цикл с большим объемом получаемой пищевой продукции, а прямое родство с капустными культурами позволяет быстро и успешно развить и отработать технологии производства и ухода за ним.

Данная работа может помочь в анализе актуальности производства двурядника и оценке гастрономических его качеств за счет рассмотрения информации различных источников и синтезе выводов на основе рассмотренной информации.

Цель и задачи исследования

Целью работы являлось рассмотрение потребительской полезности зелени двурядника и выведение выводов на основе изученной информации из научных зарубежных источников.

Задачи данной работы состоят в поиске материалов, касающихся объемов производства культуры за рубежом и пользы потребления ее листовой продукции, содержания ее биохимических элементов, и получении выводов на основе изученных данных.

Материалы и методы

Методы, используемые при выполнении исследования, включали в себя поиск и анализ актуальных источников по теме исследования. После детального изучения представленных данных, последовал их синтез с образованием общих выводов дополненных выводом личным.

Результаты

В ходе работы стало известно, что двурядник тонколистный (*Diplotaxis tenuifolia* (L.) DC.) – это зеленая капустная культура, в последнее время, активно культивируемая в Средиземноморье, в частности, на территории Италии, где она весьма популярна, занимая около четырех тысяч

гектаров ее промышленных площадей. Там, зелень двурядника очень популярна в сыром виде, так и в готовке, за свой уникальный пряный вкус [2, 3].

Оказалось сложным дать точную оценку объемам производства, так как часто двурядник выращивается в защищенном грунте, где объемы зависят от технологии производства, спроса и циклов сбора урожая. Так, в зависимости от времени года, вегетационный период двурядника может составлять от двадцати до ста суток, с сокращением дней при теплой погоде [2, 3].

На основании источников стало известно, что на момент 2005 года, по данным Veneto Agricoltura, из трех тысяч государственных гектаров, двурядник занимал половину. В Кампании – основным сельскохозяйственным районе Италии, занимаемые двурядником площади составляли до 1120 га [1].

В ходе проведения исследования выяснилось, что зелень двурядника богата полезными для человека антиоксидантами вроде каротиноидов или фенолов. Фенольные соединения для организма ценны именно тем, что предупреждают развитие раковых заболеваний и развития болезней сердца благодаря своей природе [7, 8]. Также, существуют упоминания об обнаружении в листьях этой культуры витамина группы С, который является одним из наиболее важных для организма витаминов, помогая предупреждать авитаминоз и цингу [6].

Двурядник тонколиственный известен также тем, что с древности использовался и в медицине как противовоспалительное, мочегонное, тонизирующее и вызывающее гиперемии кожи средство [4]. Это позволяет высказать предположение о том, что его зелень можно применять в качестве медицинского питания для пациентов, для которых крайне важен правильный пищевой режим.

Помимо прочего, ввиду малой калорийности, зелень двурядника является отличным вариантом для диетического питания, которую можно успешно получать в условиях защищенного грунта без особой потери ее питательных качеств [5]. Помимо этого, существуют источники, заявляющие о наличии клетчатки в листьях двурядника – весьма важного элемента, способствующего нормализации функций работы пищеварительного тракта.

Выводы

На основании изученной информации из научных статей и маркетинговых отчетов можно предположить, что, несмотря на локальную концентрацию производства вышеописанной овощной культуры, она имеет большую популярность благодаря богатому составу полезных соединений, короткому периоду культивации и возможности универсального применения зелени в пищу.

С учетом того, что выращиваться двурядник может и в открытом и в защищенном грунте, его производство на территории нашей страны возможно, и, в теории, способно принести прибыль за счет нарастающей потребности в продуктах здорового диетического питания и родству с капустными культурами, которое позволяет создать и доработать методики его производства на территории нашей страны.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что двурядник тонколиственный – это достойный вариант для включения в ассортимент производимой овощной продукции на территории Российской Федерации.

Список литературы:

1. Трубина Виктория Сергеевна. Создание и оценка исходного материала для селекции горчицы сарептской (*Brassica juncea* L.): автореферат дис. ... кандидата сельскохозяйственных наук: 06.01.05
2. Caruso, G.; Parrella, G.; Giorgini, M.; Nicoletti, R. Crop Systems, Quality and Protection of *Diplotaxis tenuifolia*. Agriculture 2018, 8, 55.
3. Caruso, G.; de Pascale, S.; Nicoletti, R.; Cozzolino, E.; Roupheal, Y. Productivity, nutritional and functional qualities of perennial wall-rocket: Effects of pre-harvest factors. Folia Hort. 2019, 31, 71–80.
4. De Feo V., Senatore F. Medicinal plants and phytotherapy in the Amalfitan coast, Salerno Province, Campania, Southern Italy // J. Ethnopharmacol. — 1993. — Vol. 39 (1). — P. 39-51.

5. Durazzo A., Azzini E., Lazzè M.C., Raguzzini A., Pizzala R., Maiani G. Italian wild rocket [*Diplotaxis tenuifolia* (L.) DC.]: Influence of agricultural practices on antioxidant molecules and on cytotoxicity and antiproliferative effects. *Agriculture*. 2013; 3:285–298. doi: 10.3390/agriculture3020285.
6. Guijarro-Real C., Rodriguez-Burruezo A., Prohens J., Adalid-Martínez A.M., Fita A. Influence of the growing conditions in the content of vitamin C in *Diplotaxis erucoides*. *Bull. Univ. Agric. Sci. Vet. Med. Cluj Napoca Hort.* 2017; 74:144–145. doi: 10.15835/buasvmcn-hort:0011.
7. Pasini F., Verardo V., Caboni M.F., D'Antuono L.F. Determination of glucosinolates and phenolic compounds in rocket salad by HPLC-DAD–MS: Evaluation of *Eruca sativa* Mill. and *Diplotaxis tenuifolia* L. genetic resources. *Food Chem.* 2012; 133:1025–1033. doi: 10.1016/j.foodchem.2012.01.021.
8. Shankar S., Segaran G., Sundar R.D.V., Settu S., Sathiavelu M. Brassicaceae-A Classical Review on Its Pharmacological Activities. *Int. J. Pharm. Sci. Rev. Res.* 2019; 55:107–113.

ПОЛУЧЕНИЕ МОРФОЛИНИИ 5-(4-ГИДРОКСИ-6-МЕТИЛ-2-ОКСО-2Н-ПИРАН-3-ИЛ)(ИЛ)МЕТИЛ-1,3-ДИМЕТИЛ-2,6-ДИОКСО-1,2,3,6-ТЕТРАГДРОПИРИМИДИН-4-ОЛАТОВ

*Калашиникова В.М.,
РХТУ им. Д.И. Менделеева, Москва
Науч.рук. д-р хим. наук, проф., в.н.с., ЭЛИНСОН М.Н.,
ИОХ им. Н.Д. Зелинского РАН, Москва
Науч.рук. канд. хим. наук, н.с., РЫЖКОВА Ю.Е.,
ИОХ им. Н.Д. Зелинского РАН, Москва*

Мультикомпонентные реакции (МКР) являются современным экологически безопасным, технологичным и ресурсосберегающим методом органического синтеза. Отличительной чертой таких реакций является то, что в смеси трех и более компонентов происходит строго последовательное взаимодействие между реагентами: первоначально одно вещество реагирует с другим, а затем полученный интермедиат вступает в реакцию с третьим компонентом и т.д. [1] При этом выходы целевых соединений обычно высоки.

Каскадная реакция, также известная как реакция домино или тандемная реакция, представляет собой химический процесс, включающий в себя не менее двух последовательных реакций. Особенность такого подхода заключается в том, что выделение промежуточных продуктов не требуется, так как каждая реакция включена в последовательность и протекает спонтанно. Эти процессы являются частью современного подхода "зеленой химии", так как подразумевают сокращение токсичных отходов [2].

Соединения, используемые при проведении МКР и тандемных реакций, получили название «скаффолд». Скаффолд — это основная часть молекулы, общая для всех членов комбинаторной библиотеки соединений, построенных на ее основе. Однако известны и представляют наибольший интерес так называемые привилегированные скаффолды, которые дают несколько рядов соединений, каждый из которых имеет свою мишень — т.е. эти ряды обладают принципиально разной биологической активностью или наборами активностей [3]. Согласно этому подходу, разумные модификации в «привилегированных структурах» могли бы привести к созданию новых мощных агонистов или антагонистов рецепторов.

Производные 4-гидрокси-2Н-пиран-2-онов проявляют ингибирующие свойства в отношении ВИЧ-протеаз и отмечены как противоопухолевые агенты широкого спектра действия [4].

Некоторые из доступных на рынке лекарств, в состав которых входит пиримидиновый фрагмент, используются для лечения многих заболеваний (Рис. 1). Например, ставудин применяется в качестве средства для борьбы с ВИЧ-инфекцией, фервинулин является антибиотиком, а миноксидил выступает в качестве антигипертензивного средства [5].

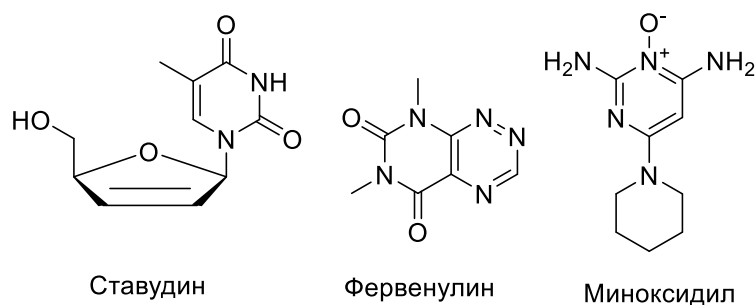
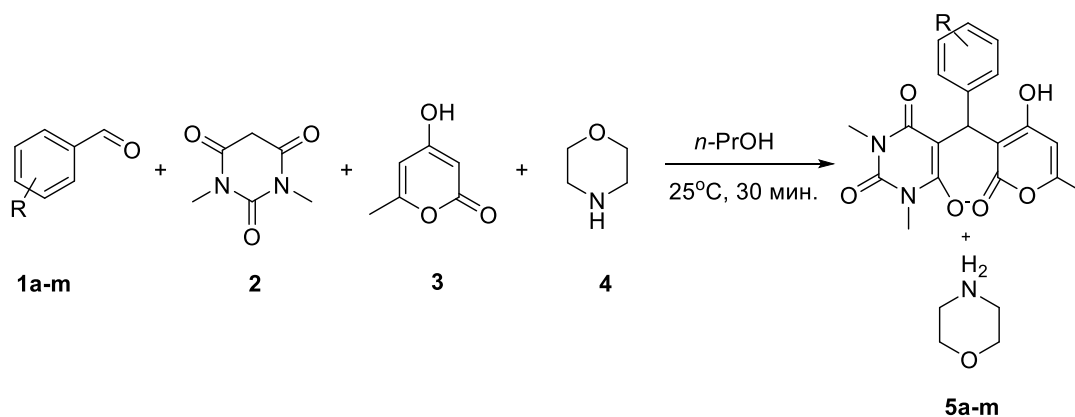


Рис.1. Лекарства, содержащие пиримидиновый фрагмент

Таким образом, соединения, включающие в себя фрагменты 2*H*-пиран-2-она и пиримидинового фрагмента, представляют особый интерес для фармацевтической химии и являются перспективными в отношении биологических реакций.

В настоящей работе была проведена мультикомпонентная электрокаталитическая трансформация арилальдегидов **1a-m**, *N,N'*-диметилбарбитуровой кислоты **2**, 4-гидрокси-6-метил-2*H*-пиран-2-она **3** и морфолина **4** в морфолиния 5-(4-гидрокси-6-метил-2-оксо-2*H*-пиран-3-ил)(ил)метил]-1,3-диметил-2,6-диоксо-1,2,3,6-тетрагидропиримидин-4-олаты **5a-m** в *n*-пропанол (Схема 1).



R= H (a), 4-Me (b), 4-OMe (c), 3-F (d), 4-F (e), 4-CF₃ (f), 2-Cl (g), 4-Cl (h), 3-Br (i), 4-Br (j), 3-NO₂ (k), 4-NO₂ (l), 4-CO₂Me (m)

Схема 1. Получение морфолиния 5-(4-гидрокси-6-метил-2-оксо-2*H*-пиран-3-ил)(ил)метил]-1,3-диметил-2,6-диоксо-1,2,3,6-тетрагидропиримидин-4-олатов **5a-m**

Установлено, что предложенный процесс приводит к образованию целевых соединений **5a-m** с выходами 81-98%. Этот новый, простой и эффективный метод перспективен для использования в промышленности для получения биологически активных структур, так как он предполагает использование доступного оборудования, а выделение целевых веществ представляет собой простую фильтрацию. Таким образом, этот процесс ценен с точки зрения экологически безопасных крупномасштабных процессов, ориентированных на создание разнообразных лекарственных соединений.

Список литературы:

1. R. C. Cioc, E. Ruij ter, R. V. Orru, *Green Chem.*, 2014, 16, 2958
2. T. L. Ho, *Tandem Organic Reactions*, John Wiley & Sons, New York, USA, 1992
3. Barve I., *Chem. Asian J.* – 2012, 7, 1684–1690.
4. Ichihara, *Tetrahedron Lett.*, 1983, 24, 5373.
5. Selvam, T. P., *Res. Pharm.*, 2002, 2, 1–9.

ВЛИЯНИЕ АВТОТРАНСПОРТА НА СОСТОЯНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ УСТЬ-ЛАБИНСКОГО РАЙОНА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

*Клыков Кирилл,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Бибалова Людмила Владимировна,
кандидат биологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

С каждым годом количество автотранспорта растет, а, следовательно, растет содержание в атмосферном воздухе вредных веществ. Постоянный рост количества автомобилей оказывает определенное отрицательное влияние на окружающую среду и здоровье человека.

Несмотря на научные работы Берлянда М.Е., Никифорова Е.М., Якубовского Ю.А., Ляпкало А.А и других, посвященных детальному изучению проблемы автотранспортного загрязнения, в настоящее время еще нет полных данных по влиянию автотранспорта на окружающую среду Усть-Лабинского района Краснодарского края. И это делает актуальным дальнейшие исследования в данной области. [1,3,6]

Цель работы заключается в изучении негативного воздействия на окружающую среду населения Усть-Лабинского района от загрязнения атмосферного воздуха автотранспортом.

В связи с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Определить интенсивность автотранспортного потока на дорогах в различных поселениях Усть-Лабинского района.

2. Выяснить уровень загрязнения атмосферного воздуха и его воздействия на окружающую среду Усть-Лабинского района.

3. Предложить мероприятия по защите от влияния выбросов автотранспортных средств на окружающую среду и население Усть-Лабинского района.

Состояние вопроса изучено в результате сбора, систематизации и анализа информации по теме работы.

Сбор материала осуществлялся в период с 2020 по 2023 годы на экспериментальных площадках города Усть-Лабинска, станицы Ладожской и хутора Свободный.

В нашей работе мы использовали следующие научные методы: описательный, математико - статистический, картографический, экспедиционный, подсчет автомобилей разных типов.

Интенсивность автотранспортного потока определена по методу Бегмы в изложении А.И. Федоровой. Предварительно весь автомобильный поток был распределен на следующие группы: легковые автомобили, автобусы, маршрутки, грузовые машины. Подсчет проведен осенью, весной, летом и зимой в течение 1 часа. [4,5]

Усть-Лабинский район входит в состав Краснодарского края, расположен в 65 км от города Краснодара. На севере район граничит с Выселковским и Тбилисским районами, на востоке – с Курганинским районом, на западе с Динским и Кореновским районами, и на юге – с Республикой Адыгея. Площадь района – 1511 км. Численность населения 109617 тысяч.

Район является местом пересечения транспортных магистралей краевого и федерального значения. Усть-Лабинский район включает в себя административный центр г. Усть-Лабинск и 15 – сельских поселений, объединяющих 38 населённых пунктов.

Всего за 2022 год в России зарегистрировали 50,6 млн легковых автомобилей, 6,67 млн. грузовиков, 833,6 тыс. автобусов, а также 2,3 млн мотоциклов, мопедов и квадроциклов.

Согласно документу Научного центра БДД МВД России в Краснодарском крае зарегистрировано 2 235 445 автомобилей.

В Усть-Лабинском районе в 2019 году зарегистрировано 89000 машин, 2020 г - 78500, 2021 г - 95100 и 2022-23 гг - 101000. За четыре года 363601 автотранспорта, из них 1706 грузовых машин. В самом Усть-Лабинске - 101000, Ладожской - 13502, Свободном - 39 машин.

Определяли интенсивность автотранспортного потока на дорогах в различных поселениях Усть-Лабинского района. (Табл.1)

Таблица 1. Количество машин на улицах населенных пунктов Усть-Лабинского района Краснодарского края по сезонам (2022 год)

Населенный пункт/улицы	лето		осень		зима		весна	
	кол-во машин, стоящих у обочин дороги	интенсивность движения, маш. / 30 мин.	кол-во машин, стоящих у обочин дороги	интенсивность движения, маш. / 30 мин.	кол-во машин, стоящих у обочин дороги	интенсивность движения, маш. / 30 мин.	Кол-во машин, стоящих у обочин дороги	интенсивность движения, маш. / 30 мин.
Усть-Лабинск, ул. Комсомольская/Рубина	24	64	43	89	24	36	36	63
ул.Красная /Октябрьская	64	246	52	203	43	125	104	246
улица Молодежная	4	10	6	8	3	12	4	18
станция Ладожская, ул. Хлеборобная	16	106	18	105	9	81	13	48
ст.Ладожская ул. Выгонная	1	18	2	10	0	4	4	18
ст.Ладожская ул. Мира	6	44	6	80	6	36	9	90
хутор Свободный, ул. Кольцевая	6	4	5	18	6	8	6	10
х. Свободный, ул. Центральная	10	12	5	20	4	10	4	8
х. Свободный, ул. Красная	3	6	2	8	1	4	3	2

Всего за один 2022 год в Усть-Лабинске самой загруженной машинами была улица Комсомольская/Рубина осенью-46,0% и улица Молодежная-33,5%. В станции Ладожской ул.Хлеборобная-38,0% весной и ул.Выгонная-36,0%, ул.Мира-36,0% весной. В хуторе Свободном осень была загружена машинами на 37,0% улица Кольцевая и ул.Центральная-34,0% .

Летом и зимой улицы эксперимента менее загружены машинами, так в Усть-Лабинске на улице Красная-Октябрьская на 28,0% и 15,0%, в ст. Ладожская на улице Хлеборобная 31,0% и 23,0% соответственно, и в х. Свободном по ул. Центральной 30,0% и 19,0%.

Сравнивая улицы различных поселений района по сезонам, мы определили, что максимально загруженные машинами весенний период улиц Усть-Лабинска, это ул. Красная-Октябрьская- 1083 единиц, ст. Ладожской улица Мира-277 и совсем минимально х.Свободный улица Кольцова-16 машин.

Для осени 2022 года высокий предел загруженности машинами, это ст. Ладожская улица Хлеборобная -386 единиц. Летом высоко количество машин в Усть-Лабинске по улице Красная-Октябрьская -310 и зимой 168 машин. Самое малое количество машин отметили в х.Свободном по ул.Центральной-14 единиц зимой и летом-22.

Главной причиной загрязнения атмосферного воздуха в населенных пунктах Усть-Лабинского района является выброс значительного количества вредных веществ прежде всего от автомобильного транспорта.

Количества выбрасываемых загрязняющих веществ в атмосферу Усть-Лабинского района за 2021 год составил 4036 тонн. По оксиду азота и углеводородам последние два года отмечается увеличение объемов выбросов в атмосферный воздух: оксида азота-450 тонн, оксида азота-120 т и оксида углерода-130 т. Уровень загрязнения атмосферного воздуха выше ПДК, за 2020-2021 гг. составил 8,03% и 0,10%.

Выводы:

1. Самая загруженная улица Комсомольская-Рубина по отношению ко всем сезонам в Усть-Лабинске осень-46,0% и меньше всего улица Центральная в х.Свободном за зимний период-19,0%.

2. Количества выбрасываемых загрязняющих веществ в атмосферу Усть-Лабинска превысил, остальные исследуемые территории и составил-2100 тыс. тонн.

3. Предлагаем: увеличение расстояния между источником шума и защищаемым объектом; рациональная застройка магистральных улиц; максимальное озеленение территорий города и разделительных полос (липа кавказская, каштан посевной, туя западная, сосна крымская); оптимизация движения городского транспорта.

Список литературы:

1. Ляпкало А.А. Динамика интенсивности движения городского автомобильного транспорта и загрязнения атмосферного воздуха его выбросами // Российский медико-биологический вестник им. Академика И.П. Павлова. 2012. №4. С. 58-62.

2. Методика определения массы загрязняющих веществ автотранспортными средствами в атмосферный воздух Текст. М., 1993. — 21 с.

3. Никифорова Е.М. Загрязнение природной среды свинцом от выхлопных газов автотранспорта // Вести Московского ун-та. - 1975. - №3. - С. 28-36.

4. Павлова Е.И. Экология транспорта / Е.И. Павлова. - М.: Транспорт, 2000, - 284 с.

5. Федорова А.И. Практикум по экологии и окружающей среде.-М.: ВЛАДОС, 2003.- С.96 – 97.

6. Якубовский Ю. Автомобильный транспорт и защита окружающей среды / Ю. Якубовский. - М.: Транспорт, 1979. - 198 с.

7. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Краснодарском крае в 2021 году: Государственный доклад. - Краснодар: Управление Роспотребнадзора по Краснодарскому краю, - 2022. -228- с.

ВЛИЯНИЕ СТИМУЛЯТОРОВ РОСТА НА СОДЕРЖАНИЕ ФОТОСИНТЕТИЧЕСКИХ ПИГМЕНТОВ В ЛИСТЬЯХ ЧАЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДГОРИЙ АДЫГЕИ

Кийко Е.А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: И.В. Чернявская, канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники

АГУ, г. Майкоп

Соруководитель: А.Г. Лагошина, научный сотрудник Адыгейский филиал ФИЦ СХЦ

РАН, Республика Адыгея, Майкопский район, пос. Цветочный

Предгорья Северо-Западного Кавказа принадлежат самым северным рубежам выращивания и возделывания чайной культуры в мире. Сорт чая Кимынь для новых районов чаеводства (Республика Адыгея) представляет особый интерес, так как он отличается большой жизнестойкостью, морозостойкостью, пластичностью, приспособленностью к более суровым

климатическим условиям. Однако, в Республике Адыгея, данная культура подвержена целому ряду стрессовых факторов, связанных в первую очередь с климатическими особенностями региона, как в зимний, так и в летний период, что может затруднять его выращивание и повлиять на качество и количество собранной продукции.

Одним из способов увеличения стрессоустойчивости и иммунитета растений может быть применение регуляторов роста растений. В то же время, чай относится к продуктам питания, в частности, напиткам, широко употребляемым разными возрастными группами населения, поэтому в связи с вопросами здорового и безопасного питания особенно актуально использование на плантациях экологически безопасных препаратов [1, 2].

В стрессовых условиях у растений чая включаются адаптационные механизмы, которые затрагивают изменения в составе и количестве фотосинтетических пигментов, что влияет на накопление растением биомассы, его продуктивность и качественные показатели.

Наше исследование проведено с целью выявления влияния стимуляторов роста на содержание фотосинтетических пигментов в листьях чая в условиях предгорий Адыгеи.

Исследования проводили на базе Адыгейского филиала ФИЦ СНЦ РАН. В качестве регуляторов роста использованы следующие препараты: рокогумин (5 мл/10 л воды); гуamat натрия (1,5 г /10 л воды) и бомбардир (20 мл/10 л воды). Контроль (обработка растений водой). Расход рабочей жидкости – 50 л/га. Размер опытных делянок – 9 м², повторность опыта трехкратная. Некорневые обработки проводили трехкратно: в начале вегетации после обрезки растений чая (вторая декада мая); после второй волны роста (первая декада июля); во второй декаде ноября при подготовке к зимнему периоду покоя. В качестве объекта исследования взят чай сортопопуляции Кимынь. Содержание фотосинтетических пигментов определяли спектрофотометрическим методом с экстракцией пигментов 96 %-м этанолом. Оптическую плотность экстрагированных пигментов измеряли на спектрофотометре – ПЭ-5300ВИ, на следующих длинах волны: хлорофилл *a* - 665 нм, хлорофилл *b* - 649 нм, каротиноиды - 440,5 нм. Концентрацию хлорофилла *a* и *b* в вытяжке рассчитывали по формуле Вернона, концентрацию каротиноидов – по формуле Ветшттейна [4].

Гуamat натрия - это раствор натриевых солей гуминовой кислоты, выступает в качестве стимулятора развития растений, способствует повышению иммунитета и устойчивости к стресс-факторам. Рокогумин - жидкий комплекс аминокислот с добавлением гуминовых, фульвокислот и микроэлементов; обладает комплексным росторегулирующим, иммуностимулирующим и антистрессовым действием. Бомбардир – это комплекс фульво-, аминокислот и витаминов. Направлен на активизацию защитных механизмов, активизирует развитие растений, улучшает побегообразовательную способность и качественные показатели. Данные препараты относятся к IV классу (вещества малоопасные).

Для характеристики функционального состояния фотосинтетического аппарата растений информативными считаются количественное содержание пигментов и их соотношения. Стрессовые факторы существенно повышают вероятность фотоокислительного повреждения в хлоропластах. Только изучив пигментную систему растений можно полностью выявить биологические и адаптивные возможности вида [3].

Как показали исследования, большее количество зеленых пигментов накапливалось в июне (4,0-4,5 мг/г), затем в августе наблюдался спад хлорофиллов (3,4-3,5 мг/г), что можно объяснить наступлением летнего периода покоя, затуханием ростовых процессов, совпадающий с началом засухи. К концу августа - в сентябре ростовые процессы в чае возобновляются, идет нарастание новых флешей, зеленые пигменты усиленно синтезируются в листовых пластинках, что проявляется в увеличении их количества (4,8-5,0 мг/г). Участие пигментного аппарата в адаптации чайного растения напрямую связана с каротиноидами. В июле отмечалось увеличение количества каротиноидов (0,3 – 0,39 мг/г), что совпадает с периодом засухи и естественным июльским затуханием ростовых процессов.

Установлено, что применяемые регуляторы роста влияли на содержание фотосинтетических пигментов. Существенно более высокое содержание хлорофиллов по сравнению с контролем наблюдалось при обработках гуаматом натрия (3,2 – 5,01 мг/г) и

бомбардиром (2,66-4,85 мг/г). На вариантах с некорневым опрыскиванием рокогумином и бомбардиром отмечалось наибольшее накопление каротиноидов. Соотношение суммы хлорофиллов к каротиноидам - более информативный признак, так как указывает на степень приспособленности растений к неблагоприятным условиям. Чем меньше соотношение - тем устойчивость выше. Применяемые препараты по указанному показателю расположились в следующий ряд: *контроль* > *гумат натрия* > *бомбардир* > *рокогумин*. Соотношение суммы хлорофиллов к каротиноидам существенно ниже при обработке растений чая рокогумином (7,8-12,1), что может указывать на повышение устойчивости растений к неблагоприятным факторам среды при использовании данного препарата.

Таким образом, содержание фотосинтетических пигментов носит динамичный характер, зависит от особенностей годового цикла жизнедеятельности чайного растения и от гидротермических факторов. Регуляторы роста растений (гумат, рокогумин и бомбардир) оказывали значимое влияние на концентрацию пигментов, улучшая функциональное состояние растений чая.

Список литературы:

1. Диагностика устойчивости растений к стрессовым воздействиям / под редакцией Г. В. Удовенко. Ленинград: ВИР, 1988. 228 с.
2. Корзун Б. В. Возделывание чая в предгорьях Северо-Западного Кавказа: монография. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2013. 176 с.
3. Чернявская И.В., Корзун Б.В. Сезонная динамика физиологических параметров перспективной формы чайного растения в условиях предгорий Северо-Западного Кавказа (Республика Адыгея) // Вестник АГУ Выпуск 3 (216). Майкоп: Изд-во АГУ, 2018. С.107-113.
4. Shlyk A. A. Opredelenie khlorofilla i karotinoidov v ekstraktakh zelenykh list'ev [Determination of chlorophylls and carotenoids in green leaf extracts] *Biohimicheskie metody v fiziologii rastenij* [Biochemical methods in plant physiology]. Moscow: Nauka, 1971. 226 p.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНВАЗИОННОГО ВИДА КЛЕНА ЯСЕНЕЛИСТНОГО (*ACER NEGUNDO* L.) В УСЛОВИЯХ ПРЕДГОРИЙ АДЫГЕИ

Кетежехова П.А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: И.В. Чернявская,

канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники АГУ, г. Майкоп

Интродуценты (иноземцы, чужеродцы) широко используются в лесном хозяйстве и зелёном строительстве. Представители рода *Acer* L. обладают высокой декоративностью, устойчивостью, активным семенным размножением, быстрым ростом и экологической пластичностью, чем и обусловлено их применение в целях получения больших объемов посадочного материала. Однако, решая вопросы социально-экономического значения, современное общество не задумывалось о последствиях интродукции для биологической безопасности аборигенных природных сообществ.

В настоящее время актуальной экологической проблемой является неконтролируемое расселение новых представителей флоры. Их способность проникать в естественные растительные сообщества может приводить к вытеснению автохтонных видов растений и сокращению биологического разнообразия. Одним из таких агрессивных видов является клен ясенелистный (*Acer negundo* L.), включенный в Черную книгу РФ как инвазионный [2].

Обзор литературы показывает, что исследованы многие аспекты биологии интродуцированных кленов, в частности, вопросы самовозобновления, роста вегетативных побегов, качества семян, декоративности, общей интродукционной устойчивости в природе и урбанизированных территориях, отмечена агрессивность внедренца *A. negundo*, его возможности трансформации естественных экосистем пойменных лесов, выявлены некоторые

особенности химического состава растительного опада *A. negundo* в условиях нарушенных пойменных сообществ [1].

Адаптивная стратегия инвазивных видов обусловлена совокупностью морфологических и физиологических признаков, которые позволяют успешно конкурировать как между собой, так и с аборигенными видами.

Несмотря на широкое распространение и натурализацию в предгорьях Республики Адыгея вида *A. negundo*, вопросами изучения физиологических особенностей *A. negundo*, в предгорьях РА практически никто не занимался. Более глубокое изучение физиологических особенностей *A. negundo* поможет найти способы борьбы с ними, что позволит предотвратить дальнейшего его внедрения этого вида в биоценоз.

Целью нашего исследования явилось выявление физиологических особенностей инвазивного вида клена ясенелистного (*A. negundo*) в условиях предгорий Адыгеи. В соответствии с целью были определены следующие задачи: определить содержание аскорбиновой кислоты и изучить показатели водного обмена (водный дефицит, оводненность тканей, водоудерживающая способность) в листьях клена ясенелистного в условиях предгорий Адыгеи в сравнении с местным видом.

Исследования проводились в 2021-2022 гг. Район исследования – г. Майкоп, находится на 44°36'40" с.ш. 40°06'40" в.д., на высоте 190 -210 м н.у.м., пояс широколиственных лесов. Климат умеренно-теплый без резких колебаний суточных и местных температур. Среднегодовая температура воздуха равна 11,8°C, средняя температура июля 22,8°C, января - 1,6 °C; годовая сумма осадков 700-800 мм.

Материалом исследований послужил инвазивный вид *A. negundo*. В качестве стандарта взят автохтонный вид *A. campestre*. Сбор растительного материала осуществляли из средней и нижней части кроны учетных древесных растений одного возраста на генеративной стадии развития. Физиологические показатели определяли общепринятыми методами: водный дефицит (по Литвинову); интенсивность транспирации (по Иванову); водоудерживающую способность методом «завядания» (по Арланду); содержание аскорбиновой кислоты йодометрическим методом [4, 5].

Водный дефицит, степень оводненности, интенсивность транспирации, водоудерживающая способность – важнейшие показатели водного режима растений, раскрывающие его отношение к почвенной и атмосферной засухе. Определение данных показателей дает возможность выяснить эколого-физиологические особенности растений, узнать механизм их адаптации к условиям среды.

В формировании адаптивных реакций большую роль играют антиоксиданты. Они принимают участие во многих процессах жизнедеятельности растений: рост, цветение, вегетативной и репродуктивной дифференциации, в водном обмене, регуляции ферментативной активности, стимуляции реакций метаболизма, связанных с обменом нуклеиновых веществ и синтезом белка, в защитных реакциях растений. Одним из таких метаболитов является аскорбиновая кислота, количество которой изменяется в течение вегетации под действием стресса [3].

В результате исследований было установлено, что *A. negundo* в условиях предгорий Адыгеи характеризовался наиболее оптимальными показателями водного обмена в сравнении с местным видом *A. campestre*. Инвазивный вид имел наименьшую величину водного дефицита (14,4%), обладал более низкими потерями воды (37,5%), и более экономичен по отношению расхода ее на транспирацию (8,66 мг/см²), что свидетельствует о способности данного вида регулировать свой водный режим в природно-климатических условиях региона.

У исследуемых видов кленов, количество аскорбиновой кислоты снижалось в течение вегетации (май-август). Максимальное содержание данного метаболита зафиксировано в мае, минимальное – в августе, что свидетельствует о снижении окислительно-восстановительных процессов у растений. Содержание аскорбиновой кислоты в течение вегетации в листьях *A. negundo* (164,9 мг%) выше, по сравнению с местным видом *A. campestre* (111,0 мг%), что может указывать на устойчивость *A. negundo* к стрессовым воздействиям.

Таким образом, инвазивный вид *A. negundo* обладает высокой экологической пластичностью, высоким экологическим потенциалом и способен выдержать влияние стрессоров абиотической природы.

Список литературы:

1. Акатов В.В., Акатова Т.В., Грабенко Е.А. Изменения верхней границы распространения акации белой и клена ясенелистного в долине реки Белая (Западный Кавказ) // Лесоведение. 2014. № 1. С. 21–33.
2. Дгебуадзе Ю.Ю. Чужеродные виды в голарктике: некоторые результаты и перспективы исследований // Российский журнал биологических инвазий. 2014. №1. С. 2-7.
3. Зарипова Р.С., Кузьмин П.А. Влияние антропогенного стресса на динамику аскорбиновой кислоты в растениях // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. №5. С.24-26.
4. Физиологические и биохимические методы анализа растений: Практикум / Калинингр. ун-т; Авт.-сост. Г.Н. Чупахина. Калининград, 2000. - 59 с.
5. Читао С.И., Чернявская И.В. Изучение лабораторных и полевых методов физиологии растений. Майкоп: Глобус, 2008. – 35 с.

БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛАМЕНА КОССКОГО (*CYCLAMEN COUM MILL*)

Кешишян Анаид Артуровна

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Научный руководитель: кандидат биологических наук Панеш Ольга Аскарбиевна

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

На сегодняшний день, цикламен косский является редким видом и занесен в Красную книгу. Традиционно он относился к семейству Первоцветные (*Primulaceae*), но в последние годы род был переклассифицирован и сегодня принадлежит семейству Мирсиновые (*Mursinaceae*).

Цель работы - описать анатомо-морфологические особенности Цикламена косского (*Cyclamen coum mill*).

Задачи

- Описать биоморфологические особенности Цикламена косского (*Cyclamen coum mill*);

- Распространение и местообитание;
- Некоторые анатомические особенности;
- Значение в природе и жизни человека.

Распространение цикламена косского.

C. coum имеет достаточно обширный общий ареал, он произрастает в Южной и Юго-Восточной Европе, Средиземноморье и Юго-Западной Азии (Турция), в Сирии и Израиле, охватывает Добруджу в Румынии, Странджу и Южное Причерноморье в Болгарии, Грузию. В России он встречается в Адыгее, Краснодарском крае и в Крыму (рис. 1). На территории Абхазии в районе Гегского и Бзыбского ущелья, Гагрского хребта он поднимается до верхнего лесного пояса на высоту 1800 м

Ботаническое описание Цикламена косского

Цикламен косский – травянистый поликарпик, лесной клубневый эфемероид. Высота растения составляет в среднем 10 см. Надземные побеги расположены в виде розетки. Клубни темно-коричневые, бархатистые диаметром до 8 см (клубень гипокотильного происхождения, от которого отходят придаточные корни). Листья округлые, почковидные на длинных

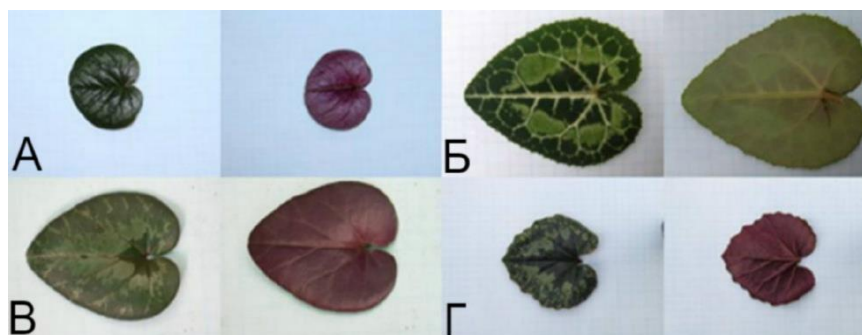
черешках, сверху часто имеются светлые пятна, снизу листья – бордово-фиолетовые. Соотношение длины к ширине 2,5:4. Генеративные побеги пазушные, моноциклические, с одиночными цветками. Цветки обоеполые, на длинных цветоножках. Цветки яркие, розово-фиолетовые. Околоцветник двойной, пятичленный, сростнолистный. Венчик – из 5 лепестков длиной до 15 мм. Лопастей венчика округлые (длиной до 15 мм, шириной до 10 мм), с небольшим темно-лиловым пятном у основания лепестка. Тычиночные нити слабо расширены при основании. Пыльники желтые, столбик короткий, скрыт в зеве венчика. Завязь шаровидная, опушенная красноватыми волосками. Формула цветка: *Ca(5) Co(5) A5 G(5).

Наблюдаются определенные закономерности в изменении окраски лепестков, размере цветков и формы листьев: почковидные листья и бледно-розовые цветки у растений из южной Турции и Сирии, ярко-розовые — на Черноморском побережье Турции, дальше к востоку цветки делаются все крупнее, а листья уже. Плод – шаровидная коробочка, открывающаяся пятью-восемью отвернутыми зубчиками.

В природе цветение *C. soim* начинается в феврале – марте, как только стает снег. Это связано с особенностями морфогенеза рассматриваемого эфемероида. В апреле цветение заканчивается, с наступлением жаркого периода в мае – июне растения частично или полностью теряют листву. В середине сентября становятся заметны зачатки вегетативных и генеративных почек, растения выходят из состояния покоя, однако зацветают лишь в конце зимы – начале весны. В условиях оранжереи *C. soim* пробуждается в середине августа, в начале осени формируются листья и бутоны, цветение начинается в конце ноября – начале декабря, похожие данные имеются и по природным популяциям в годы с мягкой зимой.

Цикламен косский занимает контрастные места обитания от уровня моря до высоких гор.

У *C. soim* следует заготавливать клубни. Подземные органы заготавливают после отмирания надземных частей, в данном случае – в середине лета. Подземные части растений выкапывают лопатами или другим инструментом вместе с землей. После заготовки подземные органы очищают от земли, путем отряхивания, обрезают ножами надземные части, отмершие и поврежденные участки, не моют. После очистки от земли сырье раскладывают на траве или подстилке, чтобы оно подсохло. В естественных условиях можно провести воздушно-теневую или солнечную сушку. Перед искусственной сушкой сырье провяливают в течение 2-3 дней на воздухе. Процедура провяливания способствует увеличению содержания действующих веществ и ускоряет процесс обезвоживания. Искусственную сушку можно осуществлять конвективным методом в сушилках периодического или непрерывного действия. Сушка считается законченной, когда подземные органы ломаются с треском, а не гнутся.



У *C. soim* лист округлой формы, почковидный, на верхней поверхности листа рисунок менее выражен, снизу лист – бордово-фиолетовый. Цикламен персидский (*C. persicum*) отличается ярко-выраженным желто-зеленым рисунком на верхней стороне листа, а также цветом нижней поверхности – она светло-зеленая. Листья сердцевидные. У цикламена киликийского (*C. cilicium*) листья матовые, сердцевидные с серебристыми пятнами. Цикламен ложный Пиренейский (*C. pseudibeticum*) характеризуется широко-сердцевидными листьями,

они блестящие, темно-зеленые с серо-зеленой или беловатой мраморностью, отмечен неровный край.

Значение цикламена косского в природе и жизни человека

- в природе участвует в сложении природных сообществ

- в народной медицине *S. coum* используется для лечения кровоизлияний, экхимозов, а также как противовоспалительное противогеморроидальное средство и лекарство от рака. Клубни *S. coum* применяются в турецкой народной медицине против бесплодия.

- в последнее время использование растений в официальной медицине становится все более ценным за счет совершенствования методов анализа и контроля качества, а также благодаря достижениям клинических исследований, которые показывают перспективность применения лекарственных растительных препаратов для профилактики и лечения различных заболеваний.

Список литературы:

1. Вахрушева Л.П., Ена А.В., Болдырев Е.В. *Syclamen coum* в Крыму: оценка морфологических критериев видовой принадлежности и возрастных состояний // Экосистемы, их оптимизация и охрана. – 2009. – №1. – С. 74-81.

2. Евсеенков П. Цветущие растения. Крым, Белогорский р-н, хр. Кубалач, дубово-буковый лес // Плантариум. Онлайн гид по растениям. Открытый Атлас Растений и Лишайников в России и соседних странах.

3. Литвинская С.А. Цикламен косский // Красная книга Краснодарского края. Растения и грибы. – Краснодар: Дизайн бюро №1, 2007. – С. 157-158.

4. Лучкина М.А. Сравнительный анализ онтогенезов цикламенов *Syclamen coum* Mill. и *Syclamen kuznetzovii* Kotovet Czernov // Вестник Московского университета. Биология. – 2010. – Т. 16, №2. – С. 46-51.

5. Тюветская М.А. Ритм сезонного развития видов рода *Syclamen* L. (Primulaceae) в условиях оранжерейной культуры // Бюллетень Московского общества испытателей природы. Отдел биологический. – 2013. – Т.118, №1. – С. 61-72.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНЫХ ТРАВЯНИСТЫХ РАСТЕНИЙ В РОКАРИИ БОТАНИЧЕСКОГО САДА АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Лиманская М.А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: И.В. Чернявская,

канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники АГУ, г. Майкоп

Рокарий – это имитация горного ландшафта в миниатюре. Он представляет собой каменистый сад, почти не нуждающийся в уходе, но современный и оригинальный по стилю. Рокарии подчеркивают особенности рельефа и могут включать естественные и искусственно созданные устройства: осыпь, скалу, приподнятую клумбу, подпорную стенку, дорожки. Преимущество каменистых садов в том, что они их можно размещать на непригодных участках (склоны, откосы и пр.); они могут занимать разную площадь (от нескольких до сотен квадратных метров); кроме того они позволяют на одной небольшой площади сосредоточить большое разнообразие растений [1].

Размещая растения среди камней, необходимо учитывать их биологические особенности и адаптационные способности, так как условия существования растений в рокарии довольно жесткие: микроклимат заметно отличается от микроклимата окружающих грядок и цветников. Камни быстро нагреваются солнцем, но также быстро отдают тепло и охлаждаются вечером, освещенность выше за счет отражения солнечных лучей светлыми минералами, входящими в состав камней, недостаток влаги испытывают растения в верхней

части горки в результате просачивания воды через дренажный слой. В зимний период южная и юго-западная стороны горки практически полностью лишены снежного покрова из-за прогревания камней солнцем, в результате каменистый сад промерзает более основательно, чем обычная клумба [4]. В связи с целым рядом неблагоприятных факторов для существования растений в рокарии очевидна необходимость изучения их биологических особенностей для оценки адаптивных способностей декоративных растений, позволяющих им акклиматизироваться и выжить в столь жестких условиях.

Целью нашего исследования явилось выявление биологических особенностей декоративных травянистых растений рокария в ботаническом саду Адыгейского государственного университета. В соответствии с целью были определены следующие задачи: провести систематический анализ, проанализировать жизненные формы и экологические группы декоративных растений рокария в ботаническом саду АГУ; изучить основные физиологические процессы (водный обмен, фотосинтез) декоративных травянистых растений, широко используемых для оформления рокария (хоста ланцетная, буквица крупноцветковая и примула обыкновенная) в условиях засухи и полива.

Материалом исследований прослужила коллекция растений декоративно-цветочного отдела и рокария ботанического сада Адыгейского Государственного университета. Коллекционный фонд насчитывает свыше 500 видов и сортов декоративных травянистых многолетников и однолетников: 32 сорта ирисов, 14 сортов лилий, 9 сортов декоративных луков и др. Рокарий представлен каменистой осыпью и четырьмя альпийскими горками в различных зонах дендрария. Для оформления горок использовались декоративные растения естественной флоры Северо-Западного Кавказа и цветочные культуры. Всего в рокарии на настоящий момент произрастает 132 вида однолетних и многолетних растений. Формирование альпийских горок производилось в различных экологических условиях: на открытом солнечном месте и в притенении, с целью размещения растений различных экологических групп, имеющих различные требования к освещению, увлажнению и другим факторам среды. Исследования проводили общепринятыми методами: анализ экологических групп по Шенникову; определение водного дефицита (по Литвинову); интенсивности транспирации (по Иванову); водоудерживающей способности методом «завядания» (по Арланду) [2, 3].

В коллекции рокария ботанического сада Адыгейского государственного университета произрастает 103 вида декоративных растений из 51 рода, входящих в 33 семейства. Наиболее многочисленным видовым разнообразием обладают семейства: *Crassulaceae* (16 видов), *Cupressaceae* (7 видов), *Iridaceae* (7 видов), *Liliaceae* (6 видов), *Alliaceae* (6 видов), *Celastraceae* (2 вида), *Polemoniaceae* (1 вид). Наибольшим формовым видовым разнообразием обладают семейства *Cupressaceae*, *Iridaceae*, *Pinaceae*, *Rosaceae*, *Polemoniaceae*, *Crassulaceae*.

Анализ жизненных форм показал, что в коллекции рокария ботанического сада АГУ произрастает полукустарничков 8 видов; кустарников 14 видов; из многолетних корневищных – длиннокорневищных 6 видов, короткокорневищных 32 вида; клубнекорневищных 1 вид; клубнелуковичных - 1 вид.

Наиболее многочисленной экологической группой декоративных травянистых растений рокария являются мезофиты, составляющие 51% от общего количества, менее представлены ксерофиты – 33%, мезоксерофиты – 15% и психтрофиты – 1%.

По результатам исследований водного обмена и фотосинтеза установлено, что *Hosta lancifolia*, *Betonica grandiflora* и *Primula vulgaris* неустойчивы к засухе. В условиях недостаточного водоснабжения у исследуемых растений снижается показатели водоудерживающей способности (потери воды более 50%), интенсивности транспирации и интенсивности фотосинтеза (*Hosta lancifolia* – 5,4 г/дм²·час, *Betonica grandiflora* – 8,5 г/дм²·час, *Primula vulgaris* – 9,6 г/дм²·час); возрастает водный дефицит (*Hosta lancifolia* – 32,7%, *Betonica grandiflora* – 53,6%, *Primula vulgaris* – 62,3%).

Таким образом, при оформлении рокариев необходимо соблюдать условия и нормы полива декоративных растений. Оценка перспективности может быть использована для

составления списка декоративных травянистых растений, рекомендуемых при создании рокария в природно-климатических условиях Адыгеи.

Список литературы:

1. Алпницкий Л.В. Ландшафтный дизайн. - Минск: Харвест, 2007. - 126 с.
2. Слонов Л.Х. Адаптация экологических групп растений к разным условиям среды обитания. - Нальчик: Эльбрус, 1997. - 123 с
3. Читао С.И., Чернявская И.В. Изучение лабораторных и полевых методов физиологии растений. - Майкоп: Глобус, 2008. – 35 с.
4. Чуб В.В. Ландшафтный дизайн. Секреты альпийских горок: [каменистый сад, растения: подбор, посадка, уход, мостики и скамейки, имитация водоема]. - Москва: Эксмо, 2007. - 270 с.

АНАТОМО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАСТЕНИЙ РОДА *ACER* В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

Мелешко И.А.,
АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: И.В. Чернявская,
канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники АГУ, г. Майкоп

Основные экологические факторы в городах существенно отличаются от тех, которые влияют на растения в естественной обстановке. Атмосферные загрязнения, недостаток воды и кислорода из-за сплошного мощения городских территорий, недостаток солнечного света и использование искусственного освещения оказывают негативное влияние на самые разнообразные биологические параметры растений (морфологические и анатомические структуры, процессы жизнедеятельности: скорость роста, темпы сезонного развития, интенсивность цветения и плодоношения) [3]. Интенсивное развитие современных городов (в том числе Майкопа) предъявляет определенные требования к подбору растений для озеленения, обладающих высоким уровнем адаптивных реакций. Поэтому необходимо обогащение флоры города устойчивыми и эстетически привлекательными зелеными насаждениями. К настоящему времени имеется достаточно много российских и зарубежных работ посвященных выявлению биологических особенностей, механизмов адаптации древесных растений к условиям урбанизированной среды на примере различных промышленных центров (г. Псков, г. Ижевск, г. Самара, г. Уфа, г. Казань, г. Красноярск и т.д.). Рассматривается вопрос об использовании растений в качестве биоиндикаторов городской [1, 2].

К числу хозяйственно-ценных древесных растений относятся представители рода *Acer*, обладающие высокой декоративностью, активным семенным размножением и быстрым ростом. В озеленении Майкопа широко используются пять видов клена: *Acer platanoides* L., *A. pseudoplatanus* L., *A. campestre* L., *A. negundo* L., *A. saccharinum* L. Единично отмечены: *A. palmatum* Trunb., *A. platanoides* `Royal Red`, *A. platanoides* `Crimston King`, *A. platanoides* `Drummondii`, *A. platanoides* `Princeton Gold`, *A. rubrum* `Autumn Blaze`, *A. negundo* `Flamingo`, *A. negundo* `Variegatum` [4].

Несмотря на широкое распространение в насаждениях г. Майкопа различных представителей рода *Acer*, вопросы адаптации аборигенных и интродуцированных видов рода *Acer* в условиях городской среды изучены не в полной мере. Большинство исследований посвящены эколого-физиологическим особенностям представителей рода *Acer*, однако, практически отсутствуют данные о влиянии городской среды на такие структурные показатели, как анатомическое строение листьев, индекс проводимости, флуктуирующая асимметрия, удельная поверхностная плотность листьев и т.д., тесно связанные с функциональными процессами. В связи с этим, изучение анатомо-морфологических

особенностей растений рода *Acer* к условиям повышенной антропогенной нагрузки на территории г. Майкопа представляется актуальной задачей исследования.

Целью нашего исследования явилось выявление анатомо-морфологических особенностей растений рода *Acer* в условиях городской среды. В соответствии с целью были определены следующие задачи: изучить анатомического строения листьев кленов, произрастающих в различных по техногенной нагрузке зонах (зона условного контроля и зона городской среды) и выявить особенности динамики роста однолетних побегов кленов в городской среде обитания.

Исследования проводились в 2021 гг. Были выбраны два участка: зона условного контроля (I участок) - территория ботанического сада АГУ государственного университета, расположенная в 15 км от города и находящаяся в экологически чистом районе, минимально подверженная отрицательным воздействиям человека. II участок - зона городской среды с повышенным негативным антропогенным воздействием – район ЦКЗ города Майкопа. Наряду с многоэтажными жилыми постройками, здесь присутствует оживленная автомагистраль, ведущая в туристические районы республики и промышленные заводы (гипсовый завод «Волма», ООО «Картонтара», ООО Спиртзавод "Майкопский"), а также дорога железнодорожных путей, что свидетельствует о большом количестве транспорта разного предназначения, всевозможных габаритов и из разных регионов. В ходе исследования фиксировались факторы антропогенной природы: уровень загазованности и запыленности воздуха, транспортная нагрузка, загрязнение почвенного профиля. Для мониторинга экологического состояния использовали данные доклада об экологической ситуации в Республики Адыгея за 2021 гг. (<http://www.adygheya.ru>). Сбор растительного материала проводили маршрутным методом в середине вегетационного периода с отбором срединных ассимилирующих листьев годовичных побегов с четырех сторон экспозиции растений. Использовали общепринятые методы исследования: биометрические измерения, анатомические исследования методом световой микроскопии.

Сравнительный анализ анатомических структур двух наиболее широко представленных в озеленении видов клена: *Acer pseudoplatanus* L. и *A. platanoides* L., позволил установить наличие изменений в структуре черешка листьев в сторону ксерофитизации по сравнению с растениями, произрастающими на территории ботанического сада. Индекс проводимости, рассчитанный для черешков кленов в ботаническом саду, составил 0,48, в городских условиях – 0,35, что свидетельствует о большей транспирационной нагрузке листьев в условиях города.

В условиях городской среды изменялся характер формирования годовичного прироста побегов древесных растений: наблюдалось удлинение годовичного прироста кленов, возрастание числа и размеров метамеров.

Таким образом, в условиях городской среды у *A. pseudoplatanus* и *A. platanoides* наблюдались изменения морфометрических показателей листа по мере усиления антропогенного воздействия. Условия обитания в зоне техногенного воздействия имели существенные отклонения от нормы, что связано с большой транспортной нагрузкой.

Список литературы:

1. Бухарина И.Л., Повартшина Т.М., Ведерников К.Е. Эколого-биологические особенности древесных растений в урбанизированной среде. Ижевск: Ижевская ГСХА, 2007. 216 с.
2. Бухарина И. Л., Кузьмин П.А., Гибадулина И.А. Анализ содержания фотосинтетических пигментов в листьях древесных растений в условиях городской среды (на примере г. Набережные Челны) // Вестник Удмуртского университета. Серия Биология. Науки о Земле. 2013. № 1. С. 20-25.
3. Горышина Т. К. Растение в городе. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1991. 148 с.
4. Чернявская И. В., Еднич Е. М., Толстикова Т. Н. Родовой комплекс *Acer* L. в условиях городской среды (на примере г. Майкоп // Современное состояние и перспективы

сохранения биоресурсов: глобальные и региональные процессы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. (Майкоп, 15 декабря 2021 года). Майкоп, 2021. С. 275-282.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

*Намазова Г.К.,
АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г.,
канд. пед. наук, доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Формирование коммуникативных способностей обучающихся является одним из направлений формирования личности. В ФГОС второго поколения в требованиях к личностным результатам отмечается необходимость формирования коммуникативных способностей у школьников по разным предметам в школе, в частности, и по географии. Для этого учителю географии необходимы средства, формы, методики, позволяющие их реализовывать, создать методические условия коммуникативного взаимодействия, где у ученика сформируются коммуникативные способности.

Некоторые учителя-методисты рассматривали в научных статьях, разработках уроков методику формирования коммуникативных способностей учащихся.

Разработанные методики формирования коммуникативных способностей у обучающихся апробировались на уроках истории, ИЗО, начального курса географии 5-6 класса. Однако, методика формирования коммуникативных способностей обучающихся на уроках географии в старших классах, в частности, в курсе «География России» в методической литературе встречается редко или слабо разработаны. Этим и объясняется актуальность темы исследования.

В процессе исследования для решения намеченных задач, достоверности полученных результатов использовались разные **методы исследования**:

Теоретические методы: (анализ психологической, педагогической, методической, географической литературы по проблеме исследования; анализ школьных программ и учебников; сравнительно-аналитический, типологический);

Эмпирические методы: (анкетирование, наблюдение, опрос, беседа, педагогическое моделирование, психолого-диагностические методики, педагогический эксперимент);

Методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных исследования (статистические методы, оформление результатов исследования в виде таблиц, схем, рисунков, диаграмм, компьютерная обработка).

Потребность в общении заложена в личности и сопровождает ее развитие. Являясь частью окружающего мира, мы изучаем и анализируем его, раскрываем о себе информацию в деятельности. Эффективность нашей деятельности зависит от качества обмена информацией, наличием коммуникативного опыта участвующих субъектов.

Таким образом, возможная самореализация и самоактуализация личности зависит от уровня сформированности ее коммуникативной культуры.

Коммуникативная деятельность (общение), является ведущей в подростковом периоде и старшем звене, но если формируется целенаправленно, то затрудняется его внутреннее раскрытие и реализацию в учебе, в среде сверстников.

Известно, что умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения. Результатом коммуникативного общения является овладение обучающимися коммуникативной компетенцией, а в его состав входят коммуникативные способности и умения.

По мнению Е.В. Коротяевой, активные методы обучения относятся к методам, стимулирующим познавательную деятельность обучающихся. Они формируются в диалоге, который предполагает свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы и характеризуется высоким уровнем активности обучающихся [27, С. 155].

Структурными компонентами методики формирования коммуникативных способностей обучающихся на уроках географии в курсе «География России» являются: когнитивный, аксиологический, интерактивный, эмпирический (табл.1.).

Таблица 1.

Задачи формирования коммуникативной компетенции

Структурный компонент компетенции	Задача
когнитивный	формирование представления о видах коммуникации
аксиологический	формирование наличия мотивов коммуникации
интерактивный	формирование коммуникативных способностей вступать во взаимодействие различными способами
эмпирический	формирование наличия устойчивого позитивного опыта взаимодействия

Сформированность коммуникативных способностей оценивалась по следующим показателям: аргументированность, информативность, грамотность, логичность. Каждый из показателей оценивался по шкале: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

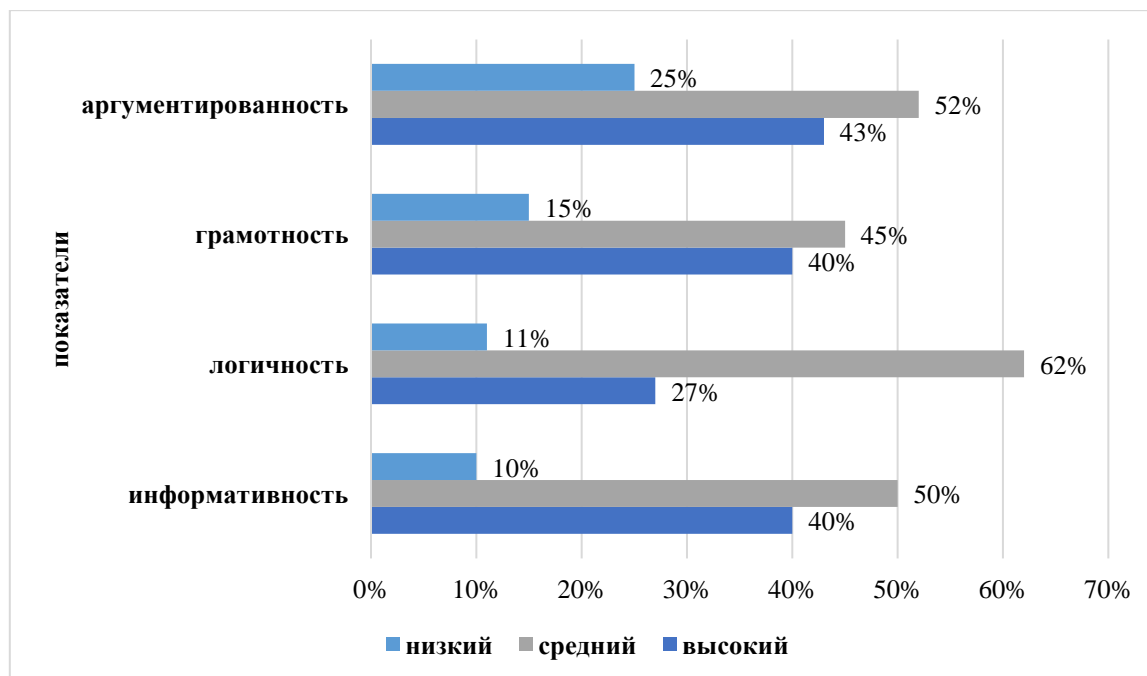


Рис. 1. – Показатели сформированности коммуникативных способностей обучающихся экспериментального 9 «а» класса после эксперимента

Результаты показали рост таких показателей, как аргументированность (количество обучающихся, которые отличаются высоким и средним уровнем аргументации своих суждений, повысилось на 9%; логичность высказываний с 15% до 30%). Это возможно за счет

таких факторов, как сотрудничество и взаимопомощь при совместной разработке плана ведения дискуссионных форм и принятие более приемлемого решения. Показатель информативности вырос с 35% до 40%. Стоит обратить внимание и на тот факт, что во время дискуссии учащиеся стали чаще обращаться к разным источникам информации. Это свидетельствует о том, что в групповой работе по разрешению сложной или спорной ситуации информативность играет важную роль. Рост показателей сформированности коммуникативных умений обучающихся положительно сказался на росте коммуникативной компетенции обучаемых. Об этом свидетельствует то, что в значительной степени увеличились такие показатели как:

- количество высказываний, релевантных проблемной задаче;
- длина реплик;
- улучшилась грамматическая корректность оформления высказываний;
- высказывания стали более логичны и аргументированы.

Выводы:

1. К особенностям методики формирования коммуникативных способностей обучающихся на уроках географии в курсе «География России» отнесены методы, средства и формы ее использования на уроках географии.

2. Эффективность методики формирования коммуникативных способностей обучающихся на уроках географии в курсе «География России» экспериментально была обоснована и подтверждена результатами, полученными в процессе проведения экспериментальной работы.

Список литературы:

1. Коротаева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева. – Москва, 2003. – 174 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПО БИОЛОГИИ

Омельченко А.А.

Адыгейский государственный университет, Майкоп

Научный руководитель: О. С. Кабаян,

канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, Майкоп

Современный уровень школьного образования характеризуется тем, что в рамках классно-урочной системы можно широко применять формы организации коллективной познавательной деятельности, например, внутри классную групповую работу.

На уроках можно использовать два уровня коллективной учебно-познавательной деятельности:

- 1) Групповая работа (на принципах дифференциации)
- 2) Межгрупповая работа (каждая группа имеет свое задание в общей цели)

Такая форма работы позволяет реализовать основные условия коллективности: осознание общей цели, целесообразное распределение обязанностей, взаимную зависимость и контроль.

Главными особенностями организации групповой работы учащихся на уроке являются следующие:

- Класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- Каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под руководством лидера;

- Задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;

- Состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы каждый ученик мог реализовать свои возможности в зависимости от сложности задания

Руководители группы подбираются каждый раз новые (из хорошо подготовленных ребят). В группе могут быть ребята одного уровня обученности или разного уровня, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Однотипная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами (4-5 человек) одинакового для всех задания, а дифференцированная – выполнение различных заданий (если материал очень сложен). В ходе работы поощряется совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за помощью друг к другу.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику, как со стороны учителя, так и своих товарищей. Причем, помогающий оказывает не меньшую помощь, чем учитель, поскольку его знания активизируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

1. Подготовка к выполнению группового задания:

а) определение группы;

б) постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);

в) инструктаж о последовательности работы;

г) раздача дидактического материала по группам.

2. Групповая работа:

д) знакомство с материалом;

е) распределение заданий внутри группы;

ж) индивидуальное выполнение задания;

з) обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;

и) обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения, обобщения);

к) подведение итогов группового задания.

3. Заключительная часть:

л) сообщение о результатах работы в группах;

м) общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи. Выставление оценок.

Групповая работа наиболее приемлема и целесообразна во всех типах и на всех этапах урока.

Групповая работа позволяет каждому ученику считать себя полноправным участником учебного процесса, раскрывая в нем такие качества, как уверенность в себе, формирует мотивацию и создает высокую степень обученности.

Мы апробировали данную форму работу во время педагогической практике в МБОУ СШ № 7 г. Майкопа с обучающимися 5 класса по теме «Вирусы».

В ходе проведения экспериментального урока ребята, работая над определенным текстом (фрагментом, или частью лекции), должны были составить ряд вопросов к нему.

Полученные вопросы учитель:

1. оценивает сам вопрос, грамотность его составления;

2. вопросы используют в качестве контрольного материала для других групп;

3. устраивает пресс-конференцию.

Так первая группа изучала двойственную структуру вирусов. Вирусы не питаются, не растут, однако способны размножаться, и притом только внутри клеток других организмов. Вирус — сущий оборотень. В клетке он ведет себя как живое существо, размножается, а потомки его несут в себе признаки родителей. Вне же клетки он ведет

«минеральное существование», может превращаться... в кристалл и даже стать... драгоценным камнем!

Задание второй группы ответить на вопрос: как устроен вирус? Обычно он состоит всего лишь из двух компонентов — белка и нуклеиновой кислоты. Нуклеиновая кислота, занимающая центральное положение, — это мозг вируса, в ней заключена вся информация, необходимая для производства новых вирусных частиц; информация, передающаяся по наследству потомкам. В буквальном смысле она «полна идей». А белок выполняет роль «кожи» и «тела» вируса.

Третья группа изучала отличие вирусов от клеток. В отличие от клетки вирус не обладает ни строительным материалом, ни оборудованием для синтеза своих белков. Единственный способ вируса воспроизвести самого себя — это напасть на клетку, проникнуть в нее, завладеть командным пунктом клетки — ядром и передать ему свою программу. После этого нормальная жизнедеятельность клетки дезорганизуется.

Работа четвертой группы посвящена выяснению значения вирусов. Человек теперь знает, какой огромный вред приносят вирусы. Против одних он научился бороться, против других ищет эффективные средства. Нашел он среди вирусов и союзников. Ими оказались бактериофаги — пожиратели бактерий. В медицине их применяют не только как живое лекарство против болезнетворных микробов, но и в роли ищек.

После составления вопросов, группы обмениваются текстами и задают вопросы друг другу. Итогом такой работы являются: командная работа детей, развитие умения слушать друг друга, развитие читательской грамотности, а также повышения самостоятельной работы учащихся.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Психолого- педагогическая сущность интерактивного образования // Воронеж – Канзас: интеграция образовательных систем. – Воронеж, 2000.
2. Давыдов В.В. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19257 (дата обращения 28.04.2023)
3. 4. Мынбаева А.К., З.М. Садвакасова « Инновационные методы обучения». Алматы 2012. — 11 с.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

*Пащев Г.Г.,
АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Главная задача современного образования – улучшение разнообразия видов и форм учебной деятельности, предоставление возможности существенно увеличить образовательные возможности обучаемых, осуществить выбор и реализацию индивидуальной деятельности в открытом образовательном пространстве. Наш век испытывает потребность в новых подходах к образованию, которые направлены на формирование самостоятельного критического и творческого мышления обучающихся. Каждый обучающийся в школе имеет право принимать решение о способе получения образования [1].

Большинство учителей используют стандартные методы и общепринятые педагогические технологии в своей работе, которые также помогают овладеть необходимыми

компетенциями, а другие пытаются разнообразить свою педагогическую деятельность, включая в учебный процесс новые методы, способы, приемы обучения и воспитательные средства, которые впоследствии системно используют в образовательном процессе. Одной из таких современных форм организации образовательного процесса является квест-технологии, которые можно отнести и к педагогической технологии, и информационной технологии, и к игровой технологии.

Однако, квест – это не просто игра, а дидактическая игра, потому что в уроке-квесте есть все признаки дидактической игры: временная законченность, определенные правила, результат и отведенные роли и задачи для школьников.

Так как данная технология связана с инновационными направлениями образования, в ней могут применены информационная и коммуникационная технология в качестве научно-исследовательской основы урока, включающего в себя элементы творчества и решения логических задач. Содержательность и возможности квест-технологии определяют их актуальность на современном этапе географического образования.

В процессе исследования для решения намеченных задач, достоверности полученных результатов использовались следующие **методы исследования**:

Теоретические методы: (анализ психологической, педагогической, методической, географической литературы по проблеме исследования; анализ школьных программ и учебников; сравнительно-аналитический, типологический);

Эмпирические методы: (анкетирование, наблюдение, опрос, беседа, педагогическое моделирование, психолого-диагностические методики, педагогический эксперимент);

Методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных исследования (статистические методы, оформление результатов исследования в виде таблиц, схем, рисунков, диаграмм, компьютерная обработка).

Американский педагог Берни Додж в 1995 году вводит понятие «веб-квест» (Web Quest), которое он определяет, как модель обучения, связанный с Интернет или его технический ресурс, приложение. Это была попытка внедрения интернет-источников в образовательный процесс для решения учебных задач. Он разработал инновационные приложения Интернет для интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения. Он назвал сайт квестом, содержащий проблемное задание и предполагающий самостоятельный поиск информации в сети Интернет [2].

Курс «География России» в 8 классе предоставляет огромные возможности для создания веб-квестов, уроков-квестов, особенно во время обобщения изученного материала: «Тайна морей России» (обобщение по теме «Моря, омывающие Россию»), «По следам отечественных путешественников», «В царстве белого медведя», «Вокруг России за 45 минут» (Обобщение курса); «Тайны Красных книг России» и другие.

Методика применения квест-технологий состоит из целевого блока, в котором обозначаются квест-уроки кратковременные и длительные (в рамках одного урока или нескольких уроков); мотивационный блок ориентирован на установление положительной мотивации к квест-технологиям с учетом личностно-ориентированного подхода, учета личностных качеств и раскрытия способностей обучающихся; содержательный блок определяется заданиями, упражнениями разноуровневого характера; процессуальный блок представлен формами, методами и средствами обучения «География России»; контрольный блок представлен оценкой результатов эффективности методики применения квест-технологий при изучении «География России».

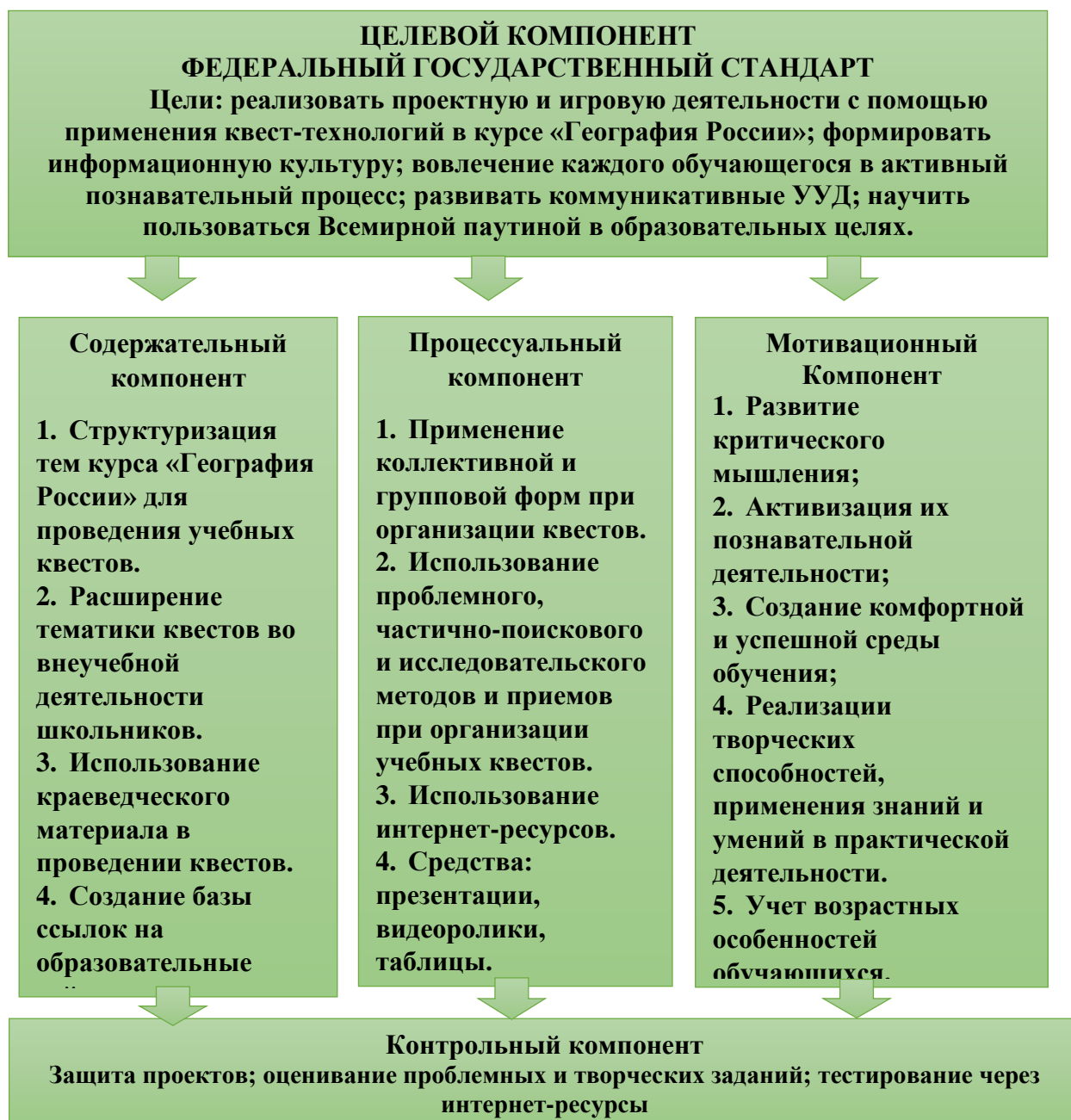


Рис. 1. – Педагогическая модель организация учебного процесса в курсе «География России» с применением квест-технологий

Выводы:

1. Определена структура и содержание квест-технологий в процессе обучения школьников 8 класса в курсе «География России».

2. Методика применения квест-технологий состоит из целевого блока, в котором обозначаются квест-уроки кратковременные и длительные (в рамках одного урока или нескольких уроков); мотивационный блок ориентирован на установление положительной мотивации к квест-технологиям с учетом личностно-ориентированного подхода, учета личностных качеств и раскрытия способностей обучающихся; содержательный блок определяется заданиями, упражнениями разноуровневого характера; процессуальный блок представлен формами, методами и средствами обучения «География России»; контрольный блок представлен оценкой результатов эффективности методики применения квест-технологий при изучении «География России».

3. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что при применении квест-технологий в процессе изучения курса «География России» повышается эффективность урока, улучшается усвоение знаний, возрастает творческая и интеллектуальная активность на уроках

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования утверждён приказом МО РФ (приказ № 1897 от 17 декабря 2010 г., зарегистрирован Минюстом РФ за № 19644 от 01.02.2011).
2. Dodge, V. Creating WebQuests. - 1999. – URL: <http://webquest.org>. (дата обращения 11.04.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Петрушкевич М.С.

Адыгейский государственный университет, Майкоп

Научный руководитель: О. С. Кабаян,

канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, Майкоп

В основе ФГОС нового поколения лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Все это можно достичь, используя игровые технологии [1].

На современном этапе перед образованием остро стоит проблема повышения качества образования. И для решения этой проблемы посредством игровых технологий, необходимо создать условия для развития личности каждого учащегося через совершенствование системы преподавания, а именно активизировать познавательную деятельность, внимание учащихся.

Игра – это важный стимул в обучении. С помощью игры у детей быстрее идет возбуждение познавательного интереса, у учащихся есть возможность раскрыть свои потенциальные возможности, талант, лидерскую черту и т.д. В ходе игры у детей активизируются внимание, воображение, память, умение анализировать, сопоставлять, делать выводы, умозаключения. Игра позволяет вовлечь каждого в активную работу, в ней реализуется интерес к перевоплощению и импровизациям, создаются особые условия, при которых учащиеся могут осуществлять самостоятельный поиск знаний [2].

Игровая технология подразделяется на деловую, ролевую, игру-драматизацию, сюжетную, имитационную.

Считаем, что использование игровой технологии может повысить интерес учащихся к учебе, позволит обобщить знания и сформировать общую биологическую картину мира, будет способствовать учебной и познавательной мотивации учащихся, и тем самым повысить эффективность обучения.

Во время педагогической практики в МБОУ СШ № 17 г. Майкопа на уроках биологии в 8 классе при изучении раздела «Человек» мы апробировали игровую технологию на тему: «Своя игра: Нервная система и органы чувств (анализаторы)».

Одной из задач урока было: повторить пройденный ранее материал, знание которого необходимо для адекватного восприятия новой темы – высшая нервная деятельность, в форме наиболее способствующей активации познавательной деятельности учащихся. В игре использовались ситуационные задания, при разработке которых большое внимание уделялось содержанию, проблемам, соответствующим образовательным, развивающим и воспитывающим задачам. В игровой ситуации учитывалось также оптимальное соотношение между известным и неизвестным материалом, способным вызывать познавательный интерес у участников игры [3].

Более эффективно усваиваются знания, которые полученные через непосредственное живое участие в процессе деятельности и через эмоциональное восприятие.

Подготовительная работа включала составление вопросов игры, ситуаций, заданий, определение основных источников знаний, подбор организационных форм проведения, методических приемов, технических средств обучения, наглядного материала, средств и приемов создания эмоционального состояния.

Для реализации данного урока из оборудования нам понадобилось: компьютер, проектор, экран, карточки с номером для участников, сигнальные карточки для зрителей.

В начале урока необходимо объяснить правила игры и обозначить временные рамки:

Первая тройка игроков занимает места в центре класса, им раздаются карточки с номерами, которые нужно поднимать при готовности к ответу. На экран выводится таблица с темами I тура игры, который длится двадцать минут.

Игру начинает первый игрок. Он выбирает тему и вопрос. На обдумывание даётся 30 сек. Отвечать может любой из игроков, первый поднявший карточку с номером. Если игрок отвечает неправильно, в оставшееся время ответить могут другие игроки или тот же игрок. Если дан правильный ответ, баллы вопроса приписываются ответившему игроку. Если правильный ответ не дал никто из игроков, возможность ответить предоставляется зрителям. Если зритель даёт правильный ответ ему приписываются баллы вопроса и он занимает место того игрока, который выбирал вопрос.

II тур длится десять мин. В него попадают участники набравшие наибольшее количество баллов по итогам I тура.

Финал – длится пять минут. В финал проходят два игрока набравшие наибольшее количество баллов во II туре. Игруют оставшеюся тему. Участники делают ставки – баллы. После прочтения вопроса даётся 3 мин на обдумывание. Финалисты пишут ответы на листках и передают их секретарю, после чего озвучивают ответы вслух. За правильный ответ, к количеству баллов участника приписывается сумма ставки, за неправильный – вычитается. Побеждает игрок, набравший наибольшее количество баллов.

Вовремя пока игроки обдумывают ответ зрители так же отвечают на данный вопрос и сдают листки с ответами секретарю. Если ответ на листке зрителя верный ему приписывается 10 баллов.

Подведение итогов игры, выставление оценок.

Участники, набравшие менее 50 баллов, получают оценку – «4»

Участники, набравшие более 50 баллов, получают оценку – «5»

Победитель игры получает две «5».

Апробация интеллектуальной игры с обучающимися 8 класса показала свою эффективность, знания школьников, по результатам контрольного среза, стали значительно выше, чем у обучающихся, где игра не проводилась.

Считаем, что на интеллектуальных играх ученики показывают свою творческую деятельность: они пишут план-конспект, находят подходящую информацию в интернете и в учебнике. Творческая деятельность учащихся связана с их интересами и способностями, в процессе которой осуществляется поиск и применение оригинальных способов решения задач и заданий.

Таким образом, использование игровой технологии является одной из эффективных форм обучения, способствующей повышению учебной и познавательной мотивации учащихся, что позволит улучшению эффективности обучения и развитию творческой деятельности. Данная интеллектуальная игра является основой личностно ориентированного обучения, одним из средств формирования у учащихся опыта творческой деятельности - важного компонента содержания биологического образования.

Список литературы:

1. Щуркова, Н.Е. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии: учебное пособие / Н. Е. Щуркова; – М.: Новая шк., 1998 -207 с.

2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. /В. М. Рябков; – М.: Народное образование, 1998. - 256с.

3. Игровые технологии на уроках биологии [Электронный ресурс]. - URL: http://открытый_урок.рф/статьи/501888

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОГРАФИКИ

*Потапова Татьяна Дмитриевна
Адыгейский государственный университет.
Научный руководитель: Кабаян Ольга Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Адыгейский государственный университет*

Визуализация — это формирование зрительного наглядного или мысленного образа. В XXI веке визуализация занимает центральное место в образовательном процессе. Хотя создание визуальных приложений сложнее, но это компенсируется повышением качества образования и становится вопросом выживания в динамичной информационно-образовательной среде, т.к. увеличивается объем биологической информации, подлежащей усвоению в средней школе. В этой связи, актуальной проблемой является дальнейшая информатизация биологического образования. Профессор С. В. Суматохин под важным условием информатизации понимает последовательное внедрения новых информационных технологий в биологическое образование, наличие необходимой аппаратной и информационной инфраструктуры, которая включает в себя средства новых информационных технологий, связи, приема и передачи информации [1]. Сейчас в школах распространены мультимедиа-проекторы, интерактивные доски, сенсорные столы, (даже стены), а также мобильные устройства (планшеты, электронные книги, смартфоны, телефоны, нетбуки). Все эти инструменты способны визуализировать информацию в интерактивном режиме.

В условиях нарастающего объема биологических знаний все более актуальными становятся проблемы визуализации мышления у обучающихся. Помимо усиления дидактического эффекта, учитель биологии стремится использовать мультимедийную наглядность для того, чтобы представить учебный материал по биологии компактно, привлекательно, посредством системы визуальных образов и ассоциаций. Поэтому, на наш взгляд, неотъемлемой частью электронных образовательных ресурсов, используемых на уроках биологии, становится учебная инфографика.

Инфографика (от лат. informatio — осведомление, разъяснение, изложение; и др.-греч. урасрпос; — письменный, от урскрсо — пишу) — это графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподнести сложную информацию, одна из форм информационного дизайна [2].

Инфографика — современная технология визуализации информации. Цель использования инфографики — это предоставление информации с максимальной наглядностью, доступностью и простотой. Задачи инфографики как образовательной технологии заключаются в том, чтобы акцентировать внимание и улучшить качество восприятия передаваемого сообщения; повысить продуктивность обучения; сэкономить время для осознания и осмысления. Особенности инфографики состоят в том, что графические объекты, ассоциативно связаны с представляемой информацией или являются графическим выражением направлений изменения представляемых данных.

Использование инфографики в образовательном процессе по биологии и смежным естественно-научным предметам дает возможность обучающимся более основательно их осваивать, способствует сознательному и эффективному запоминанию учебного материала, более точному восприятию структуры научного знания, расширению эвристических возможностей познания. Внедрение инфографики позволяет школьникам на уроках биологии

проследить межпредметные связи, интегративные понятия и проблемы, возникающие на стыке дисциплин, стимулировать познавательный интерес к изучению естественных наук.

В первую очередь мы воспринимаем инфографику как визуализированную статистику — цифры, проценты, анализ. Поэтому может возникнуть вопрос: каким образом связать работу школьников с инфографикой? На самом деле, и в этом случае работает принцип «дети не любят читать, они любят смотреть и участвовать». Задача учителя биологии при работе с инфографикой: вызвать положительные эмоции, мотивацию и передать суть изучаемого через визуальный образ, тем самым привлекая внимание ученика к нужному биологическому объекту, к важной биологической/экологической проблеме. Ученик, проведя собственное исследование по биологии, анализирует материал учебника, выделяет акценты и самостоятельно создает инфографику. Работа над ней способствует более тщательному изучению учебного и дополнительного материала по биологии, развивает у обучающихся рефлексивные и критическое мышление. С помощью отдельных интернет-сервисов работать над инфографикой школьники могут и коллективно [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения на первый план выдвигает формирование ключевых компетентностей обучающихся, которые предполагают активную самостоятельную позицию обучающихся в учении; развитие общеучебных умений и навыков: в первую очередь исследовательских, рефлексивных, регулятивных, самооценочных.

Исследовательские умения - сознательное владение совокупностью операций, являющихся способами осуществления умственных и практических действий (в том числе творческих исследовательских действий), составляющих исследовательскую деятельность, успешность формирования и выполнения которых зависит от ранее приобретенных умений [3].

Учебный процесс формирования исследовательских умений в новых социально-экономических условиях развития нашего общества предполагает поиск более совершенных методик для его эффективного решения.

Цель исследования - теоретически и экспериментально обосновать методику формирования исследовательских умений у обучающихся на уроках биологии средствами инфографики.

Актуальность исследования вызвана обострением противоречий:

- заказом общества к образованию на необходимость поиска новых методик формирования исследовательских умений и недостаточным использованием их в практике на уроках биологии;

- значительными потенциальными возможностями инфографики способствующими формированию исследовательских умений, и отсутствием научно обоснованной методики практического использования этих возможностей.

Нами была разработана методика формирования исследовательских умений с помощью инфографики на уроках биологии.

Алгоритм создания инфографики включает следующие шаги.

1. Формулирование цели создания инфографики и определение аудитории. Разрабатываемый информационный дизайн обычно предназначен для какой-то целевой аудитории.

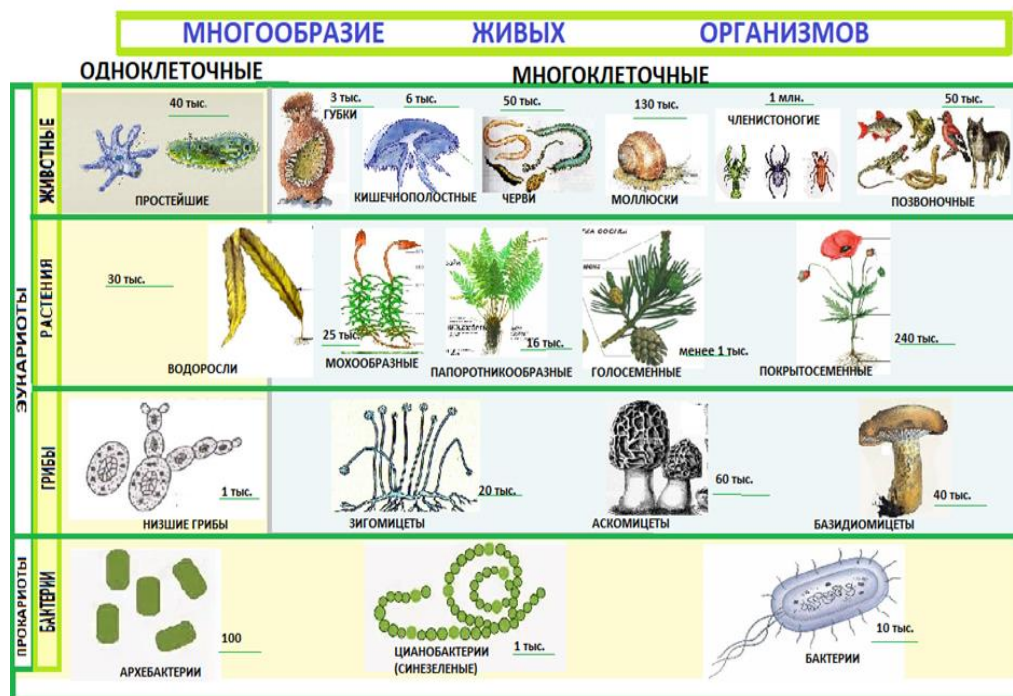
2. Сбор определенного количества данных, материала по теме. Данные могут быть представлены в различных форматах — текстовый контент, графика, видеоматериалы, страницы таблиц и др.

3. Аналитика и обработка информации. Собранный материал необходимо проанализировать и обработать, привести к одному знаменателю обычно это неоформленные графики, гистограммы.

4. Построение доступной визуализации, верстка. Весь материал компоуется, приводится в красивый наглядный вид. Выбирается формат (в зависимости от целей и количества данных) — презентация, слайд-каст, одностраничная картинка, видеоролик.

Во время педагогической практики мы апробировали методику формирования исследовательских умений с помощью инфографики. В эксперименте участвовало несколько классов.

В качестве примера, рассмотрим коллективную работу обучающихся 6 класса по инфографике тема «Многообразие живых организмов», составленная в период прохождения практики.



В процессе работы обучающиеся демонстрировали исследовательские и коммуникативные умения.

Считаем, что инфографика направлена на визуальное восприятие и закрепление образов, задействует зрительную и ассоциативную память обучающихся. Она наглядно и просто демонстрирует сложные процессы, цифровую и прочую информацию. Как показал эксперимент, инфографика – это красочное представление материала, обобщение представления учебной информации об объектах живой природы, их строении и жизнедеятельности, включая сложные взаимоотношения между организмами.

Список литературы:

1. Суматохин С.В. Суматохин Сергей Витальевич - МГПУ / Суматохин С.В. [Электронный ресурс] // <https://www.mgpru.ru/personal/sumatohin-sergej-vitalevich/>: [сайт]. — URL:
2. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОГРАФИКИ // URL: https://studme.org/323366/pedagogika/vizualizatsiya_obrazovatel'nogo_protssesa_biologii_sredstva_mi_infografiki
3. Исследовательские умения // URL: <https://didacts.ru/termin/issledovatel'skie-umenija.html>

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 6-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ. ЗЕМЛЕВЕДЕНИЕ»

Хуммиева К. Ч.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Туова Т. Г., канд. пед. наук,

доцент кафедры географии,

АГУ, г. Майкоп

Актуальность исследования. Большое внимание за последние годы уделяется проблемам взаимодействия человека и окружающей среды. В мире 2017 год даже назван годом экологии. Актуальность экологических проблем возрастает по мере роста численности населения Земли, ускорения темпов развития производства, характеризующих современный этап развития общества.

Модернизация образования России направлена на решение многих важнейших задач современной школы, и в частности, повышения экологических знаний у обучающихся, которое в дальнейшем развитии приведет к становлению экологической культуры личности. Ведущую роль в организации процесса формирования экологической культуры играет грамотная организация учебной и внеучебной деятельности обучающихся. Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, убеждениям, ответственного отношения к окружающей среде – важный компонент географического образования.

География как школьный предмет обладает уникальными возможностями для формирования экологической культуры школьников. На экологизацию школьной географии обратил внимание академик В. П. Максаковский, который ее выделил как сквозное направление географического образования [1].

ФГОС основного общего образования направлен на портрет выпускника основной школы с личностными характеристиками, среди которых и сформированность экологически грамотного человека, «...выпускника, осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды». Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: «...формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной, рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях» [2].

Поэтому вопросы, связанные с формированием экологических знаний актуальны не только в период всего обучения географии, но и в пределах курсов и отдельных тем.

Тема, цель, задачи исследования обусловили выбор совокупности **методов исследования:**

- **теоретический** анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы;
- **эмпирические**, объединенные в рамках констатирующего, формирующего и контрольного этапов исследования включали: наблюдение, анкетирование и тестирование;
- **методы математической обработки** данных, количественной обработки данных: сравнительный, графический и математический анализ.

Так как в школе экологическое образование носит междисциплинарный характер, которое отражается в содержании многих естественных предметов (окружающий мир, география, биология, химия, ОБЖ), применение межпредметных связей при формировании экологических знаний – это необходимость. Формирование экологических знаний в 6-х классах возможно через предметы география, ботанику и через интеграцию этих базовых школьных дисциплин.

Однако, содержание курса «География. Землеведение» недостаточно наполнено системой экологических понятий, нет терминологического и понятийного указателя в конце

учебника, где возможно их найти, хотя разработанный методический аппарат на развитие знаний по выявлению причинно-следственных связей, в особенности в теме «Природа и человек».

В курсе «География. Землеведение» имеются активные ссылки на Интернет-ресурсы, которые шире, ярче поясняют экологические проблемы. Изучение курса «География. Землеведение» необходимо преподавать с опорой на природные особенности своей местности, на опыт наблюдений, которые помогают раскрыть пути рационального природопользования и охраны окружающей среды.

Таблица 1.

Содержание экологической направленности курса «География. Землеведение» в 6-х классах

Курс географии 5-6 класс	Тема	Экологическое содержание и значение
«География. Землеведение» О.А. Климанова, В.В. Климанов, Э.В. Ким, В.И. Сиротин, А.В. Румянцев, О.А. Панасенкова	«Закономерности распространения живых организмов на Земле»	Экологическое состояние окружающей среды. Экологические причины исчезновения живых организмов. Экология и здоровье человека.
	«Почва особое природное тело»	Неблагоприятные последствия добычи и использования полезных ископаемых, появление антропогенных форм рельефа и охрана почв.
	«Географическая оболочка»	Влияние человека на климат. Климат и здоровье человека. Как мы живем и работаем в нашем климате?
	«Природные комплексы как части географической оболочки»	Основные загрязнители и меры по охране. Охрана ПК и ПТК
	«Природные зоны Земли»	Антропогенное воздействие на природные зоны. Воздействие человека на зональные экосистемы
	«Природа и человек»	Стихийные бедствия и человек. Природные условия и человек. Природа – универсальная ценность.

Курс «География. Землеведение» выступают ключевой начальной ступенью формирования экологических знаний у обучающихся 5-6 класса. В этом школьник приобретает основы личностной культуры, соответствующий широкому кругу общечеловеческих ценностей, в том числе и экологической культуры. Этот возрастной период имеет значение для осознания ценности природы для общества и человека, понимания важнейших взаимосвязей в системе «человек - общество - природа», осознания роли антропогенного фактора в изменении природных комплексов.

При систематической и целенаправленной учебной и внеучебной деятельности экологической направленности можно сформировать систему научных экологических знаний, ценностных экологических ориентаций.

Создание положительной мотивации по отношению к экологической деятельности, ответственного отношения к природной среде являются необходимыми условиями и факторами становления и развития основ экологической культуры.

Анкетирование обучающихся 6-х классов в конце экспериментального обучения показал следующие результаты (рис.1.).

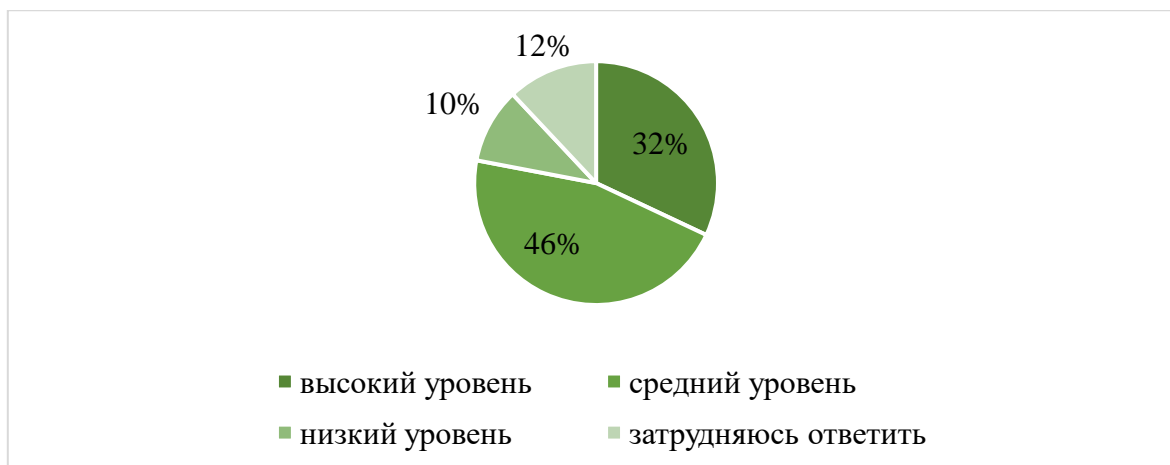


Рис. 1. – Результаты анкетирования обучающихся 6 -х классов на определение уровня экологической культуры на контрольном этапе формирующего эксперимента

Результаты повторного анкетирования школьников показывают изменения уровней сформированности экологической культуры как конечного результата использования экологических знаний. Соответственно, количество обучающихся с высоким уровнем повысилось до 32%; со средним уровнем – до 46%; с низким уровнем сократилось до 10%; и количество обучающихся, не уверенных в применении полученных экологических знаний на практике сократилось до 12% в результате проведения уроков-практикумов и экскурсий в природу. Этот показатель является важным определяющим преемственность, системность и последовательность формирования экологических знаний для воспитания экологической культуры обучающихся в условиях общеобразовательной школы.

Выводы:

1. Психолого-педагогическими условиями формирования экологических знаний являются: возрастные особенности, эмоциональная восприимчивость, интеллектуальные способности; содержание предмета географии, усиление нравственных аспектов целей и задач географии, средства, и формы организации обучения.

2. Развитие экологических знаний способствует активизации полученных знаний, информации, накоплению опыта рационального и бережного отношения к окружающей среде.

3. Выполнение практических работ на уроках-практикумах обеспечивает развитие экологических умений и включение школьников в практическую экологическую деятельность.

Список литературы:

1. Максаковский, В. П. Географическая культура: Учебное пособие для студентов вузов / В. П. Максаковский. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 416 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования утверждён приказом МО РФ (приказ № 1897 от 17 декабря 2010 г., зарегистрирован Минюстом РФ за № 19644 от 01.02.2011).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ

*Чарыева М.Н., факультет естествознания, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры географии, АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Модернизация образования, программа «Наша новая школа», инициируют духовно-нравственное развитие и воспитание личности, требуют поиск новых подходов к развитию и воспитанию личности, формированию у обучающихся эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде.

Личностные результаты школьников определяются сформированными ценностными ориентациями личности. Под ним подразумевается проявление в человеке ценностей, которые рассматриваются стратегическими жизненными целями и являются общими мировоззренческими ориентирами. Ценностные ориентации определяют содержательную сторону направленности личности, составляет основу ее взглядов на окружающий мир, окружающую среду, основу мировоззрения.

Таким образом, важнейшей задачей образования является формирование всесторонне образованной, инициативной и успешной личности – так отмечают общеобразовательные стандарты нового поколения, где в содержании показана система ценностей, передаваемая подрастающему поколению.

Некоторые педагогические исследования показывают недостаточность знаний у обучающихся для полноценного формирования положительного эмоционально-ценностного отношения (ЭЦО) к окружающей среде только теоретическим постижением основ биологии, географии, экологии. Поэтому в экологическом образовании важны не только задачи формирования у обучающихся системы экологических знаний, но и проблемы формирования экологической культуры восприятия природы, окружающей среды, рационального взаимодействия с ней, что определяет актуальность темы исследования.

Для проверки решения задач исследования были использованы следующие **методы исследования:**

Теоретические: (анализ психологической, педагогической, методической, географической, краеведческой литературы по проблеме исследования; анализ школьных программ и учебников; сравнительно-аналитический, типологический);

Эмпирические: (анкетирование, наблюдение, опрос, беседа, педагогическое моделирование, психолого-диагностические методики, педагогический эксперимент);

Методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных исследования (статистические методы, оформление результатов исследования в виде таблиц, схем, рисунков, диаграмм, компьютерная обработка).

А.Н. Леонтьев считал, что человек «не может отвлекаться от реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Его характеристика должна исходить из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его сознания» [1].

Формирование ЭЦО у обучающихся к окружающей среде тесно связано с личностно-ориентированным подходом в обучении географии в школе. Поэтому при разработке педагогической модели опирались на его структуру.

На наш взгляд, эффективность личностно-ориентированного обучения географии в школе успешно может проявиться в условиях применения инновационных форм организации уроков географии. Создание личностно-ориентированных ситуаций при решении проблем нравственно-духовного и эмоционально-ценностного направлений школьников при изучении эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде – залог их формирования.

Современные учебники по географии ориентированы на ценностно-смысловое насыщение содержания; на гармонизацию отношения человека к окружающей среде и устойчивости этой системы, определяющую становление нравственной личности.

После анализа современных учебников географии было выделено ряд их функций (познавательная, деятельностная, преобразовательная, социальная и ценностная), которые повлияли на целенаправленный отбор содержания, формирующего эмоционально-ценностное отношение обучающихся к окружающей среде. Были обоснованы теоретические подходы к изучению текстовых и внетекстовых компонентов учебников географии в соответствии с целью и задачами исследования. Определено, что главную роль в формировании эмоционально-ценностного отношения обучающихся к окружающей среде играет

эмоционально-ценностный текст, который является ценностно-смысловым за счет образности, лаконизма изложения, динамичности повествования, композиционной структуры, личностного функционального стиля.

Если во внетекстовом компоненте существуют проблемные и творческие вопросы и задания, ситуационные экологические задачи – то они положительно влияют на формирование эмоционально-ценностного отношения обучающихся к окружающей среде. Такие примеры влияют на эмоции, рефлексии и самореализацию личности обучающихся.

В процессе экспериментального обучения проводились следующие виды работы:

- творческие работы, направленные на формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде на уроках географии;
- использование инновационных форм организации обучения географии (уроки-диалоги, уроки-дебаты, уроки-игры);
- использование информационных технологий для усвоения экологических знаний, являющихся основой для формирования эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде;
- использование проектной деятельности.

К показателям эффективности учебного процесса при формировании эмоционально-ценностного отношения у обучающихся к окружающей среде относятся: успеваемость, качество знаний, степень обученности. С целью определения качества знаний проводился контроль знаний – проверка результатов учебно-познавательной деятельности.

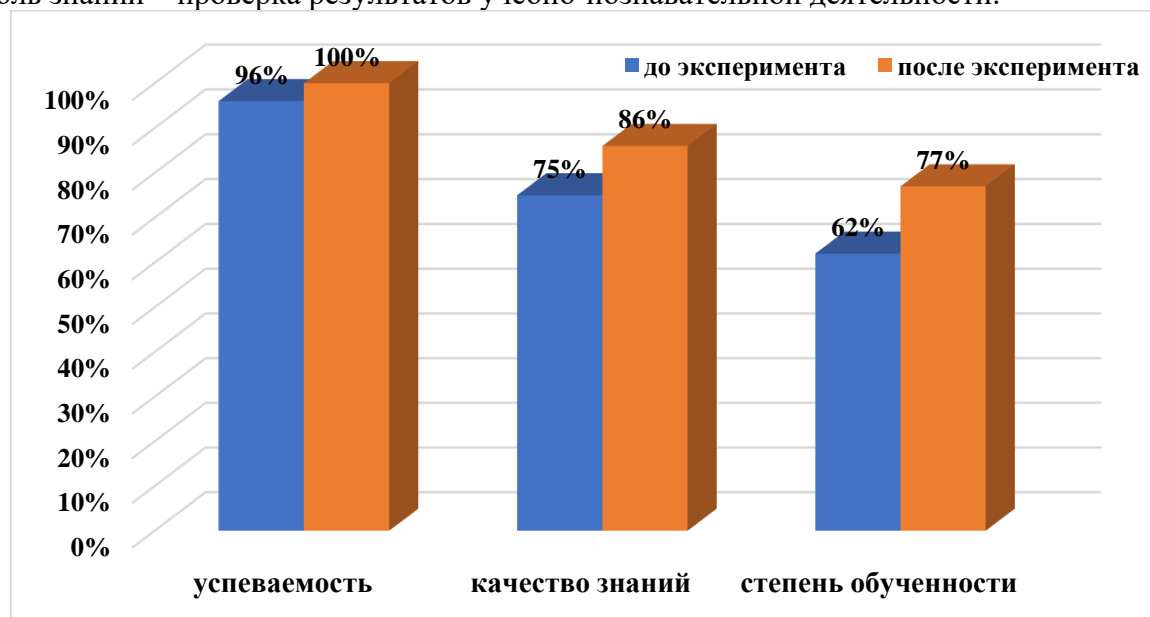


Рис. 1. – Динамика показателей эффективности учебного процесса по формированию эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде в экспериментальном 8 «а» классе

Анализ результатов проверки проверочных работ показывает, что динамика показателей успеваемости, качества знаний и степени обученности в экспериментальном 8 «а» классе положительная, а именно: успеваемость повысилась с 96% до 100%; качество знаний с 75% до 86%; а степень обученности с 62% до 77%.

Вывод: Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что при формировании эмоционально-ценностного отношения у обучающихся к окружающей среде с использованием ценностно-ориентационного; содержательного; процессуального; оценочного компонентов и методических подходов (четкости, точности, последовательности, системности, технологичности), смоделированная педагогическая модель является эффективной.

Список литературы:

1. Леонтьев, А. Н. Психологические механизмы мотивации учащихся / А. Н. Леонтьев. – Новосибирск, 1984. – 90 с.

ОСОБЕННОСТИ УСТЬИЧНОГО АППАРАТА И ТРИХОМ РАСТЕНИЙ РОДА НЕРЕТА

Старостина Юлия Вячеславовна,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Читао Светлана Ильясовна, канд. биол. наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Физиологические процессы в растении: газообмен и транспирация осуществляются благодаря устьицам – мельчайшим отверстиям в эпидермисе листа. В литературных источниках отсутствуют сведения о строении и физиологических особенностях эпидермальной ткани листьев растений рода Котовник. В связи с чем, мы изучили строение устьичного аппарата и подсчитали количество устьиц, расположенных на нижней поверхности листа растений рода *Nepeta*.

Цель: нашего исследования: рассмотрение особенностей характеристик микроскопического строения эпидермальных структур листьев: устьичного аппарата и трихом разных видов рода Котовник. Для достижения поставленной цели решали задачи: подсчет числа устьиц на единицу площади листа, изучение особенностей строения трихом.

Для изучения анатомических особенностей листа растений рода *Nepeta* использовали метод реплик с применением световой микроскопии в условиях лаборатории. Тонкие пленки с нижней стороны листа получали с помощью нанесения полимерных соединений (лака) непосредственно на деланках в ботаническом саду. [1] Снятые отпечатки эпидермальной ткани изучали с помощью микроскопа Микромед 1 и фотографировали.

Изучаемые виды котовника имеют анизокитный тип устьичного аппарата – одна из окружающих клеток больше 2-3 других.

По нашим наблюдениям, устьица у котовника кошачьего и крупноцветкового беспорядочно расположены на нижней поверхности листа. У двух других видов котовника – Венгерского и Мусина устьица лежат рядами вдоль центральной жилки. Густота устьиц – адаптивная характеристика вида к определенным условиям. По правилу Заленского, лист имеет большую густоту устьиц в условиях в условиях дефицита влаги, чем при достаточном увлажнении, что является признаком ксероморфности. Такие растения более устойчивы к засухе.[2]

Подсчет числа устьиц на единицу поверхности у исследуемых видов показал, что этот показатель у котовников крупноцветкового и венгерского в 2-3 раза выше, чем у котовника Мусина и кошачьего (таблица 1).

Сравнивая размеры устьиц, нами установлено, что наиболее крупные – у котовника крупноцветкового, а самые мелкие – у котовника Мусина. Устьица исследуемых видов были закрыты, исключение составляли листья котовника крупноцветкового с полукрытыми устьичными щелями. Погодные условия (дождливая и влажная весна) привели к насыщению клеток растений водой, поэтому большинство устьиц закрыты.

Таблица 1.

Количество устьиц в эпидермисе нижней стороны листа у разных видов рода *Nepeta*

Вид	Густота устьиц (штук на 1 см ²)
Котовник кошачий (<i>Nepetacataria</i>)	638
Котовник крупноцветковый (<i>N.grandiflora</i>)	1143
Котовник венгерский (<i>N.Pannonica</i>)	1940
Котовник Мусина (<i>N.Mussenii</i>)	508

Таким образом, изучение эпидермы листа представителей рода Котовник, показало, что устьица расположены на нижней поверхности листа, устьичный аппарат анизоцитного типа. Виды различаются по количеству устьиц на единицу площади почти 2-4 раза, их максимальное число у котовника венгерского – 1940, минимальное – у Мусина - 508.

Во многих физиологических процессах важную роль играют эпидермальные выросты - трихомы: в поддержании водного баланса, влиянии на фотосинтез, в регулировании температуры листа, а, следовательно, в обмене веществ.

Изучение трихом разных видов рода *Nepeta*, показало наличие двух типов: простых (нежелезистых) и железистых, распределенных на адаксиальном и абаксиальном эпидермисе листовой пластинки. У котовника венгерского простые волоски – остроконечные, у остальных – кошачьего, крупноцветкового и Мусина, – трихомы конусовидные многоклеточные из 2-3 клеток. Самые длинные конусовидные трихомы у котовника кошачьего и Мусина, короче более чем в 2 раза у венгерского и крупноцветкового.

У видов котовника кошачьего и крупноцветкового обнаружены головчатые железистые волоски. У котовника кошачьего железистые волоски на одноклеточной ножке с двухклеточной головкой. Размер железистых волосков около 60 мкм. Простые волоски чуть длиннее – около 65 мкм. [1]

Виды различаются по количеству устьиц на единицу площади, большее число устьиц у котовника венгерского и крупноцветкового, в разы меньше – у Мусина и кошачьего.

Изучение трихом показало их наличие на обеих сторонах листа растений рода *Nepeta*, но отличающихся по величине и форме у разных видов.

Список литературы:

1. Водный обмен растений/В.Н. Жолкевич, Н.А.Гусев, Л.В.Капля. - М.: Наука, 1989.- 256 с.
2. Суханова А. М. Изучение отличительных признаков травы мелиссы лекарственной от возможной примеси котовника кошачьего// М.: Химико-фармацевтический журнал. - 2020.- Т.54.-С.57-61.
3. Якушкина Н. И. Физиология растений/М.: Просвещение, - 2006

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 8-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ТЕКТОНИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ ТЕРРИТОРИИ РОССИИ» В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

*Шаполадов Т.Ч.,
факультет естествознания, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. ФГОС второго поколения для общеобразовательных учреждений определяет самостоятельную работу обучающихся, как одно из обязательных требований к организации образовательного процесса. В этих условиях важным аспектом профессиональной деятельности учителя является обеспечение педагогических условий эффективной самостоятельной работы, направленной на развитие творческого потенциала личности, формирование у обучающихся навыков самоорганизации, самообразования, обеспечивающих возможность непрерывного личностного и профессионального роста. Мощным средством активизации умственной деятельности и усвоения знаний обучающимися являются самостоятельные работы. Федеральный государственный стандарт для общеобразовательной школы указывает считать организацию самостоятельной деятельности учащихся на уроках, как один из факторов формирования ключевых компетентностей

учащихся [1]. Поэтому научные исследования по организации самостоятельной работы в школе являются актуальными.

Известный педагог К.Д. Ушинский широко пропагандировал преимущества обучения на основе развития самостоятельности школьников. По его мнению, школа должна так организовать работу учителя и учеников, чтобы последние трудились самостоятельно, и учитель руководил этим самостоятельным трудом. Он предложил интерпретацию организации самостоятельной работы учащихся, благодаря которой активность и самостоятельность учащихся в обучении стали ведущими принципами дидактики [2].

В ходе исследования нами использовались следующие **методы научно-педагогического исследования**: теоретические (анализ литературы и опыта работы учителей) и эмпирические (наблюдение, проведение эксперимента, анализ работ обучающихся), специальные (анкетирование).

По теме «Тектоническое строение» можно выделить выполнение следующих самостоятельных работ в зависимости от методов по характеру познавательной деятельности: репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские.

Задания для самостоятельных работ репродуктивного типа включают требование выполнить те или иные действия по образцу. Они оказывают развивающее влияние на обучающихся, систематизирует приобретенные знания. Например, в теме «Геологическое и тектоническое строение РФ»: читать геологическую карту и определять возраст горных пород, слагающих северную, центральную и южную части Восточно-Европейской равнины; территории, сложенные породами палеогенового (юрского и др.) возраста; геологический возраст пород, слагающих свою местность; в теме «Основные этапы развития земной коры» - выявлять основные этапы развития земной коры, основные тектонические структуры земной коры на основе объяснений платформы и складчатые области; используя прием наложения карт (тектонической и физической) найти соответствие форм рельефа тектоническим структурам и поиск полезных ископаемых, соответствующим геологическим структурам.

Самостоятельные работы частично-поискового типа имеют характер осознанной деятельности. Они предоставляют возможность самим определить путь и способ решения определенной задачи на основании имеющихся знаний. Например, игра «Географический лабиринт», групповая работа на тему «Движение литосферных плит», поиск территорий, где могут произойти землетрясения и вулканизм.

Исследовательские самостоятельные работы – один из методов проблемного обучения. Это исследования школьников с приобретением новых знаний или нового способа действия. При выполнении такого типа работ проявляется творчество обучающихся, потому что цель, учебные задачи, их способ решения определяется ими. Выбор оптимального решения выбирает обучающийся. Например, тема «Изменения рельефа на Кавказе, если Кавказские горы будут в режиме усиления сейсмических явлений с использованием Интернет-ресурсов».

Педагогические условия организации тесно связаны с деятельностью учителя и обучающихся, где учитываются учет возрастных особенностей и интереса обучающихся к предмету.

Это взаимодействие определяется содержанием универсальных учебных действий (УУД) по требованиям федерального стандарта по дисциплине, уровнем их сформированности, использованием различных форм организации самостоятельной деятельности, поиском методов их организации и выбором средств обучения.

Самостоятельная познавательная деятельность основывается на познавательном интересе обучающихся, формирование которых происходит под влиянием многих факторов. Важнейшими из них являются: отбор содержания, методы, формы, деятельность обучающихся в организации и проведении самостоятельных работ. Системный подход помогает при организации самостоятельных работ, формирующих ключевые компетенции. Создание системы самостоятельных работ в виде плана укажет на развитие умений и навыков,

определил время и место проведения практических и проверочных работ, как проходит формирование ключевых географических компетентностей.

С точки зрения содержания и структуры темы «Тектоническое строение» можно выделить самостоятельные работы: по отдельным урокам; по степени творческой активности обучающихся при выполнении заданий. На основании логического мышления: по наличию того или иного приёма мыслительной деятельности. По компонентам знаний самостоятельные работы можно классифицировать:

- на формирование теоретических и эмпирических знаний (работа с понятиями, работа с тектоническими и геологическими картами, работа со статистическими данными);
- на формирование приёмов учебной деятельности (сравнение и прием наложения карт (тектонической, геологической и физической).

Однако, чаще всего используются на уроках система самостоятельных работ по дидактическим целям, потому что эти типы уроков чаще проводятся в практике школы.

При разработке систем заданий нужно знать формы заданий, от которых зависит характер мыслительной деятельности обучающихся. Разработанная педагогическая модель была предложена для внедрения учителям географии.

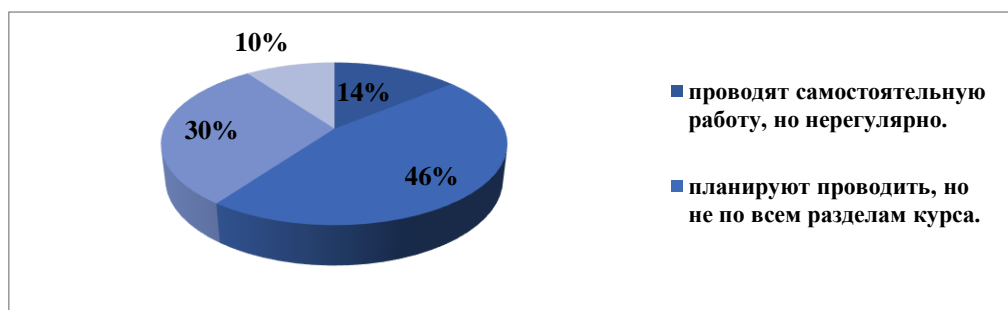


Рис. 1. – Результаты опроса учителей на предмет организации самостоятельной работы обучающихся на уроках в курсе «География России» после эксперимента

Анализ результатов опроса учителей показал, что требования ФГОС к обучению географии существенно изменили взгляды на конструирование уроков в пользу организации самостоятельных работ и организации по всем темам курса «География России»; предложенные виды самостоятельной работы по теме «Тектоническое строение» методически помогли в организации самостоятельных работ.

Выводы: 1. Созданные педагогические условия, обозначенные в педагогической модели организации самостоятельных работ в курсе «География России» по теме «Тектоническое строение» и позитивные результаты их внедрения в учебный процесс показали их эффективность.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утверждён приказом Министерства просвещения РФ (приказ № 287 от 31 мая 2021г.) – URL: [https://www.garant.ru/products\(05.05.2023\)](https://www.garant.ru/products(05.05.2023)).

2. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – Москва: Просвещение, 1968. – 495 с.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В 10-Х КЛАССАХ В КУРСЕ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ МИРА»

*Шаполадов Р.Ч., факультет естествознания, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Современный процесс обучения предполагает, как одну из важных задач, значительное расширение форм учебной деятельности учащихся. Использование активных форм обучения является одним из направлений формирования личности.

В ФГОС второго поколения в требованиях к предметным и метапредметным результатам образовательной программы отмечается необходимость активизации учебной деятельности школьников по разным предметам в школе, в частности, и по географии. Этот вопрос важен в настоящее время, поскольку образовательный процесс должен строиться как общение, взаимодействие, обмен инициативами его участников – учителя и учащихся.

Известно, что дискуссия как метод обучения привлекла внимание в XX веке, и до сегодняшнего дня, является одним из эффективных методов обучения. Именно так строится образовательный процесс при использовании групповых, интерактивных методов обучения – например, дискуссии. Преподавание эффективно, когда учитель направляет изложение материала таким образом, чтобы повысить познавательную активность учащихся. Для этого учителю географии необходимы средства, формы, методики, позволяющие активизировать учащихся.

В процессе исследования для проверки решения намеченных задач, использовались разные **методы исследования:**

Теоретические методы: (анализ психологической, педагогической, методической, географической литературы по проблеме исследования; анализ школьных программ и учебников; сравнительно-аналитический, типологический);

Эмпирические методы: (анкетирование, наблюдение, опрос, беседа, педагогическое моделирование, педагогический эксперимент).

Учебные дискуссии – целенаправленная форма организации урока с расширенной познавательной деятельностью обучающихся, где субъекты образовательного процесса упорядоченно обмениваются своими мнениями, идеями, суждениями по обсуждаемой учебной проблеме.

Учебные дискуссии можно проводить в следующих формах: круглый стол, мозговой штурм, перекрестная дискуссия, заседание суда и другие.

Учебные дискуссии можно проводить в коллективной и групповой форме, где следует использовать прием «Обсуждение вполголоса».

Методика предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы докладывает ее лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

При организации дискуссии на уроке обычно ставится несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. В результате дискуссии могут быть достигнуты и такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, теоретическая интерпретация вопроса. Большинство учителей придерживаются мнения, что вовлекать в эту форму работы можно учащихся старших классов. Проведению дискуссии предшествует подготовительная работа учителя по развитию навыков дискуссионной культуры учащихся. Это могут быть групповые игры-тренинги по развитию навыков понимания.

Таким образом, дискуссии способствуют развитию у учащихся основных коммуникативных умений. В целом, дискуссия является такой формой занятия, на которой развивается мышление и устная речь учащихся, при этом они овладевают ораторскими умениями и умением доказательного спора, увеличивается их интерес к истории. В старшем звене школы наиболее эффективными будут групповые дискуссии, в результате которых будет сформулирована общая позиция по рассматриваемой проблеме. Именно такая форма урока позволяет школьникам не только развить определенные коммуникативные умения, но и способствует более глубокому усвоению учебного материала.

Существенный элемент дискуссии – ее анализ. Для получения обратной связи целесообразно применять устные или письменные самоотчеты.

Для этого необходимы компьютерные средства обучения, с помощью которых можно представить отчеты в виде презентаций.

В конце эксперимента было анкетирование на предмет формирования коммуникативных компетенций у обучающихся.

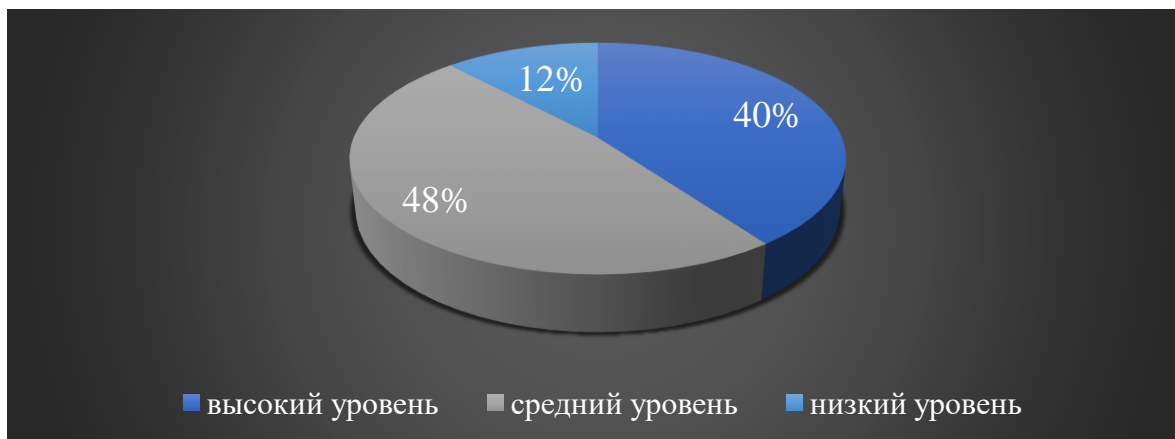


Рис.1. – Результаты анкетирования обучающихся 10-х классов на сформированность уровня коммуникативных умений и навыков после эксперимента

Анализ диаграммы показывает, что сформированные в ходе обучения коммуникативные умения учащихся в целом позволили им участвовать в творческом коммуникативном процессе более уверенно. Количество учащихся с высоким и средним показателями выше после эксперимента: с 40% и 48%; соответственно – низкий уровень показал снижение: до 12%. Результаты показали, что необходимо на занятиях в объединении развивать приемы участия в дискуссии, формировать способность обосновывать свою позицию в споре, учить видеть общую цель группы и действовать в соответствии с нею, закреплять умения, удерживать социальную дистанцию в ходе общения с взрослыми и сверстниками.

Выводы:

1. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что методика использования учебных дискуссий в курсе «Экономическая и социальная география мира» повышает возможности формирования коммуникативных компетенций, так как конечные результаты смоделированного учебного процесса заранее обозначены.

2. Моделирование учебного процесса позволяет менять методы, средства, технологии процесса учения, реализовывать системно-деятельностный подход к обучению географии.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования утверждён приказом МО РФ (приказ № 1897 от 17 декабря 2010 г., зарегистрирован Минюстом РФ за № 19644 от 01.02.2011).

БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И НЕКОТОРЫЕ ФАРМАКОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПОРЕЗНИКА ЗАКАВКАЗСКОГО (LIBANOTIS TRANSCAUCASICA)

Этлешева Даяна Ибрагимовна

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Научный руководитель: кандидат биологических наук Панеш Ольга Аскарбиевна

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Более 300 видов ароматических растений произрастают на Кавказе, причём многие заслуживают изучения и введения в культуру. В трудах некоторых научно-исследовательских учреждений в последние десятилетия большое внимание уделяется интродукции и изучению порезника. Это новый перспективный отечественный эфирнонос, источник гераниола, содержание которого в эфирном масле его достигает 54%. Сырьём для получения гераниола в настоящее время в основном служит герань розовая, возделывание которой очень трудоёмкий процесс. Это заставляет эфирно-масляную промышленность идти по пути освоения новых геранеол-содержащих растений, которые могли бы дать высококачественный и дешёвый гераниол. В этом плане порезник представляет особый интерес.

Порезник закавказский – стержнекорневое многолетнее травянистое растение высотой 40-50 см, с прямостоячим, угловато-ребристым, густоопушенным, ветвистым стеблем. Завязь опушенная белыми волосками, плоды волосистые. Стебель одиночный, прямостоячий, 40—170 см высотой, в верхней части разветвлённый, ребристый, голый, ближе к верхушке — нередко с мягким опушением. Семейство сельдерейные — *Ariaceae*. Цветки белые или розоватые. Плоды мелкие, слегка сжатые со спинки.

Нижние, первичные доли листьев на черешках, остальные - сидячие. Зонтики с волосистыми лучами, многоцветковые, расположены на конце стебля и боковых веток.

Прикорневые листья черешчатые, черешки выемчатые с верхней стороны, опушённые. Пластинки их треугольные или продолговато-яйцевидные в очертании, 20—30 см длиной и 5—15 см шириной, единожды — трижды перистые, с нижней стороны сизоватые, по жилкам опушённые, доли первого порядка короткочерешчатые или сидячие, наиболее мелкие — ланцетные, широколанцетные до овальных и ланцетных, как правило, заострённые. Стеблевые листья перистые, на черешках, с голыми невздутыми влагалищами.

Зонтики щитковидные, 5—12 см в диаметре, с 30—70 опушёнными лучами. Обёртка отсутствует или из нескольких (до 10—15) цельных узколанцетных листочков. Зонтики 8—12 мм в диаметре, из 30—60 цветков. Обёрточки из 10—15 листочков линейной или шиловидной формы, шероховатых, цельных. Чашечка с опушёнными яйцевидными зубцами. Венчик белый, с внешней стороны опушённый, в бутонах снаружи лиловатый.

Вислоплодники 3—4,5 мм длиной, 1—2 мм шириной, эллиптические, уплощённые, мерикарпии со спинной стороны с пятью рёбрами. Поверхность мерикарпиев матовая, опушённая, редко голая. Ложбинки красно-коричневые, рёбра соломенно-коричневые.

Цветет в июле - августе. В период цветения растения издаёт сильный запах, привлекая к себе пчёл, собирающих с порезника нектар.

Актуальность выбранной заключается в том, что перед эфирномасляной промышленностью нашей страны на современном этапе поставлена задача: увеличить производство эфирных масел уже возделываемых растений и осуществлять поиск новых эфирноносов среди дикорастущей флоры, эфирные масла которых богаты гераниолом, цитралем, нейроном, ироном, цитронеллалем. Эфиромасляные растения имеют большое значение в жизни человека, так как находят широкое применение в парфюмерно-косметической, фармацевтической, мыловаренной, табачной, пищевой и других отраслях промышленности.

На кафедре ботаники в рамках кафедральной научной темы ещё с 90-х годов прошлого века, преподавателями и студентами ведутся исследования по выявлению эфиромасляных растений Адыгеи. В том числе изучается порезник закавказский, как эфирнонос, с тем, чтобы рекомендовать этот вид для введения в культуру, а возможно и организовать грамотные сборы его органов для эфиромасляных предприятий Республики.

Цель работы: изучить биоморфологические особенности и некоторые фармакологические свойства порезника закавказского (*Libanotis transcaucasica*), семейство сельдерейные — *Ariaceae*

Задачи:

— проанализировать первоисточники по теме работы;

- изучить биоморфологические особенности эфирноносного растения – порезника закавказского;
- изучить некоторые фармакологические свойства вида.

Эфирномасличные растения и эфирные масла.

Душистые вещества растений, называемые эфирными маслами, обладают маслянистыми консистенциями и летучестью. Образуются они только растениями, и главные соединения, из которых они состоят, до настоящего времени не обнаружены в животных организмах.

Масло содержится в клетках в виде одной или нескольких капель. Оно может также выделяться из клеток, выстилающих членистые протоки или каналца. Эфирные масла содержатся в цветках, плодах, листьях и в меньшей степени - в стеблях, семенах, корневищах и корнях, а также в коре и древесине.

Число видов растений, содержащих эфирные масла, довольно велико. Промышленное значение имеет не более 200 видов (в их числе более 30 культивируемых), которые принадлежат к более чем 90 семействам. Название эфирного масла чаще всего происходит от русского названия растений. А растения, дающие сырье для получения эфирных масел, делят по жизненной форме (однолетние, двулетние, многолетние), по географическому положению (восточно-азиатские, средиземноморские, тропические и пр.) И по характеру сырья (зерновые, травянистые, цветочные, корневые).

Эфирное масло порезника содержится во всех органах: корне, листьях, стебле, соцветиях. Количество эфирного масла в различных органах отличается и достигает: в листьях – 0,3%, в бутонах – 0,24% , в цветах – 0,94%. Однако, в плодах установлено наибольшее его количество 2,44%.

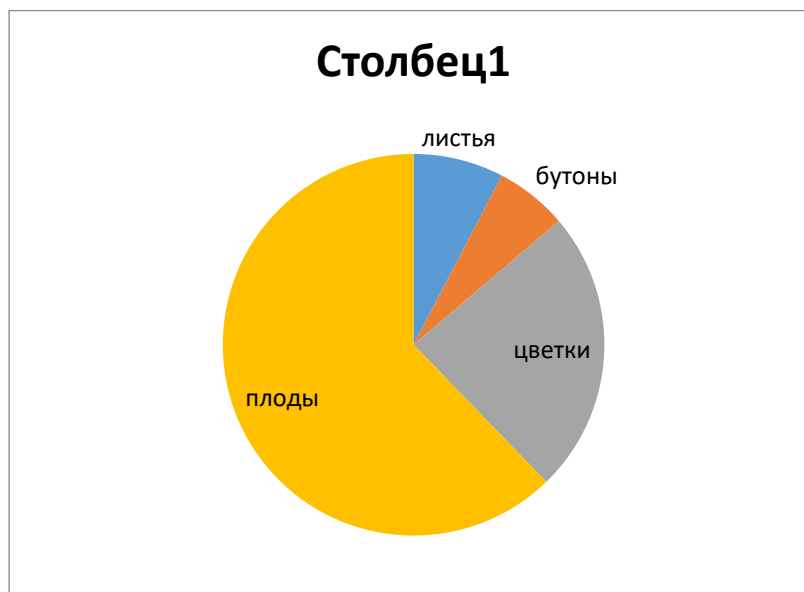


Диаграмма 1 – содержание эфирного масла в порезнике.

В состав эфирного масла входит 47-54% гераниола, 15-20% феландрена, 15-20% терпеновых соединений.

Химический состав порезника стал предметом ряда научных исследований и считается достаточно изученным. В корнях растения найдены кумарины, эфирные масла, полиацетиленовые соединения.

Листья содержат флавоноиды, среди них диосмин, гесперидин, скополетин, кверцетин, эскулатин, эфирное масло и витамин С. В соцветиях найдены кемпферол, кверцетин и до 0,1% кумаринов. В плодах обнаружены эфирное и жирное масло, в составе жирного масла содержатся стеариновая, пальмитиновая, линолевая и олеиновая кислоты. Семена растения содержат гераниол.

В медицине, как правило, применяют плоды осенью.

Содержит эфирное масло (1,8-2,3%), состоящее из линалоола и гераниола. Оказывают: антимикробное, противовоспалительное, болеутоляющее, ветрогонное и антиоксидантное, а семена — диуретическое действия.

Вывод: проанализировав источники по данной теме можно сказать следующее:

— порезник обладает большим спектром действия, имеет различные лекарственные свойства;

эфирные масла в растении, как считают многие учёные, могут быть распределены по всем органам или же накапливаться в какой-то части, преимущественно в плодах. По мере завязывания плодов и их формирования количество эфирного масла увеличивается, меньше в листьях и меньше всего в стеблях. Порезник закавказский может содержать до 3,1% эфирного масла, герань розовая широко применяемая в косметологии содержит примерно до 0,4%, что в разы меньше чем в порезнике закавказском.

Список литературы:

1. Зарайская Е.И. Исследование эфирного масла и плодов порезника закавказского //Друды Харьковского государственного фармакологического института. Харьков. 1952.
2. Крутенко Е.Г., Кабаян Н.В. Порезник закавказский - перспективное эфиромасличное растение //Экологические проблемы интродукции растений на современном этапе. 4.1. Краснодар. 1993.
3. Лутков А.Н. Порезник закавказский - новый источник гераниола, его изменчивость и производственное освоение //Растительное сырье. Л.: Наука. 1960.
4. <https://arte-fact.ru/poreznik-zakavkazskij-libanotis-transcaucasica-schischk.html>

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В 9 КЛАССЕ

*Югова Марина Алексеевна,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Кабаян Ольга Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В условиях информационного потока, который наблюдается в настоящее время, общество нуждается в выпускниках школы, которые ориентируются в нём и могут использовать для своего развития. В тоже время, в век повсеместной информатизации и внедрения компьютерных инноваций наблюдается переизбыток количества доступной информации в самых различных формах, а на чтение у детей не остается времени. В результате многие выпускники школы не умеют правильно читать: выделять в тексте главное и второстепенное, осмысливать прочитанное, анализировать и применять информацию текста. Таким образом, проблема формирования читательской грамотности у детей, на сегодняшний день стоит очень остро.

При этом проблема формирования читательской грамотности недостаточно исследована при обучении конкретным школьным разделам, в частности не раскрыты возможности раздела «Общая биология».

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и разработать эффективную методику формирования читательской грамотности на уроках биологии у обучающихся 9 класса.

Читательская грамотность – способность человека понимать, анализировать, обобщать, оценивать информацию, использовать информацию из текста в разных ситуациях деятельности и общения, размышлять о ней. [2]

Нами был проведен анализ интернет-ресурсов, направленных на развитие читательской грамотности по биологии.

Первоначально мы проанализировали контрольно-измерительные материалы ОГЭ и ЕГЭ по биологии. Анализ выявил обязательность сформированных навыков и умений читательской грамотности и коммуникативной компетентности для успешного выполнения заданий государственной итоговой аттестации (далее – ГИА). Модели КИМ ОГЭ и ЕГЭ прошлых лет, а также 2022 года по предметам естественнонаучного цикла (биология) предполагают наличие у участников ГИА сформированных навыков и умений читательской грамотности и коммуникативной компетентности. Например, при выполнении заданий с развернутыми ответами ОГЭ и ЕГЭ 2022 г. по биологии участникам необходимо владеть коммуникативными умениями: четко, логично излагать мысли, отбирать и использовать речевые средства для развернутого ответа в соответствии с нормами языка; использовать различные типы речи (описание, рассуждение). Следует подчеркнуть, что задания, развивающие читательскую грамотность и коммуникативную компетентность в письменной речи обучающихся по образовательным программам основного общего образования, в будущем помогут обучающимся лучше справляться с заданиями, включенными в любую форму контроля по любому предмету, в том числе в ЕГЭ и ОГЭ по биологии [1].

Анализ научных работ по данной проблематике и дополнительной литературы по биологии на уроках и внеклассных занятиях позволил выделить основные цели работы с учебной литературой. Они заключались в расширении границ школьной биологии, активизации познавательной деятельности школьников, формировании умений работать с литературой, самостоятельном приобретении знаний и самое главное — развитии интереса к предмету.

Нами был проведен анализ заданий по формированию читательской грамотности, представленных на сайте ФИПИ. На сайте представлено 100 заданий по биологии для обучающихся по программам основного общего образования (5-9 классов): по 15 заданий для 5-7 классов, 25 заданий для 8 класса и 30 заданий для 9 класса. Система разработанных заданий может рассматриваться как цифровой образовательный ресурс, поскольку все задания представлены в электронном (цифровом) виде и предназначены для предоставления учебного материала, организации учебной деятельности (организация информационно-поисковой деятельности, тренировка, контроль уровня усвоения учебного материала) [1].

На рис. 1. представлен пример с сайта «Открытый банк заданий ФИПИ» для 9 класса по теме «Кровь». В соответствии с новыми ФГОС 2021 в 9 классе изучается раздел «Человек».

Прочитайте тексты и выполните задания 8–17.

КРОВЬ И ЕЁ СВОЙСТВА

Текст 1

Экспериментальные исследования австрийского учёного К. Ландштейнера в 1900–1907 гг. позволили выявить четыре основные группы крови системы АВ0 человека и научно обосновать их совместимость или несовместимость.

В это время в науке было широко распространено учение об иммунитете, согласно которому при попадании в организм чужеродных белков (антигенов) происходит образование защитных веществ (антител) с последующей фиксацией, склеиванием и уничтожением антигенов. Оказалось, что склеивание (агглютинация) эритроцитов перелитой крови и есть одно из проявлений иммунитета – защиты организма от проникновения чужеродных белков.

К. Ландштейнер доказал наличие двух реагирующих веществ белковой природы в эритроцитах и двух, способных вступать с ними в контакт, – в плазме. Вещества, содержащиеся на поверхности эритроцитов, оказались антигенами А и В, а вещества плазмы или сыворотки, вступающие с ними в контакт и вызывающие агглютинацию, – антителами α и β. При встрече «одноименных» антигенов и антител (например, А и α, В и β) происходит склеивание эритроцитов, поэтому в крови одного человека они не встречаются.

В РФ население распределяется по группам крови приблизительно так: I(0) группа – 33%, II(A) группа – 37%, III(B) группа – 23%, IV(AB) – 7%.

Текст 2

Если взять кровь пациента, налить её в пробирку и дать постоять, то она «свернётся» – образует клубок из тончайших нитей. Нити будут оседать на дно пробирки, увлекая за собой все клетки крови, а сверху образуется светло-жёлтая жидкость – сыворотка.

В конце XIX в. в лаборатории немецкого учёного Коха были обнаружены неожиданные свойства этой сыворотки. В одном из многочисленных экспериментов лабораторному животному была сделана прививка против дифтерии, а потом его попытались заразить той же самой культурой, на основе которой была сделана вакцина. Животное не погибло. Учёные взяли сыворотку крови этого животного и ввели её другому

Текст 3

Резус-фактор – это белок, находящийся на поверхности эритроцитов у некоторых людей. Кровь тех, у кого он есть, называют резус-положительной, а тех, у кого нет – резус-отрицательной. Наличие или отсутствие этого белка является индивидуальной особенностью, а не патологией. Положительный резус-фактор встречается у 85% людей, соответственно, отрицательный – у 15%.

Особое значение резус-фактор имеет во время беременности. Если у матери положительный резус, то её кровь будет в любом случае совместима с кровью ребенка, если отрицательный – возможны варианты: в том случае, когда у отца ребенка тоже отрицательный резус-фактор, кровь матери будет совместима с кровью плода, потому что и ребенок унаследует отрицательный резус, когда же у отца положительный резус-фактор, а у матери отрицательный, с вероятностью в 50% может возникнуть несовместимость крови матери и ребенка – резус-конфликт, который грозит осложнениями.

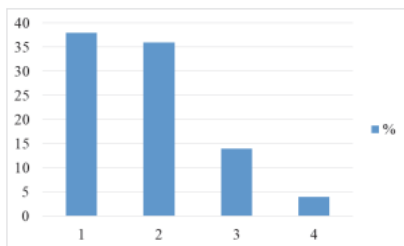
Происходит это следующим образом: когда кровь плода попадает в кровоток матери, то в её организме начинают вырабатываться антитела к его положительному резусу, так как белки на молекулах эритроцитов воспринимаются организмом матери как нечто чужеродное. Это не опасно для женщины, однако антитела через плаценту проникают в кровоток плода, что грозит ему негативными последствиями: антитела «прилипают» к эритроцитам плода и могут вызывать их слипание. Этот процесс называется гемолизом. Гемолиз во время беременности может привести к нарушениям развития плода и в некоторых случаях к выкидышу, а после рождения – к так называемой гемолитической желтухе новорождённых, при которой в крови младенца разрушается значительное количество эритроцитов. При этом кожа новорождённого желтеет, так как продукты распада эритроцитов окрашены именно в жёлтый цвет. Чаще всего поражается головной мозг, может развиваться водянка. В тяжёлых случаях младенцу требуется переливание крови.

8

С какой целью автором был написан текст «Резус-фактор»? Свой ответ поясните.

Ответ:

9) Напишите номера групп крови людей, изображённые на столбчатой диаграмме, отражающей распределение групп крови в РФ:



- 1 – _____
 2 – _____
 3 – _____
 4 – _____

10) Во время переписи населения было установлено, что в одном из городов европейской части РФ проживает 200 000 человек, из них 47% мужчины и 53% женщин. Определите количество женщин, имеющих отрицательный резус-фактор.

Ответ: _____ чел.

11) Какие утверждения соответствуют информации из текста 1? Запишите номера всех верных утверждений.

- 1) Донором крови может быть только человек.
- 2) Научной основой для деления крови на группы послужило учение об иммунитете.
- 3) Если у человека в эритроцитах крови содержится антиген А, то в плазме у него обязательно содержится антигеном α.
- 4) Первое успешное переливание крови было сделано в начале XIX в.
- 5) При неправильном переливании крови происходит агглютинация.

Ответ: _____.

12) Какие антигены и антитела содержатся в составе крови у человека с I(0) группой крови?

Запишите номер верного ответа.

- 1) антигены А и В, антител нет
- 2) антигены В и антитела α
- 3) антигены А и антитела β
- 4) антигенов нет, антитела α и β

Ответ:

13) В чём сходство и в чём различие между резус-фактором и группами крови системы АВ0? Укажите по одному признаку сходства и различия.

Сходство: _____

Различие: _____

14) В текстах встречаются термины, которые употребляются нечасто, но их значение при чтении текстов вполне понятно. Для каждого слова из первого столбца найдите верное толкование его значения из второго столбца.

ТЕРМИНЫ	ТОЛКОВАНИЕ СЛОВА
А) гемолиз	1) разрушение эритроцитов
Б) токсины	2) несовместимость крови матери и ребёнка
	3) жидкая часть сыворотки крови
	4) яд биологического происхождения

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

А	Б

Ответ: _____

Используя содержание учебника В.В. Пасечника 9 класс и примеры с сайтов нами были разработаны задания, повышающие уровень читательской грамотности по биологии.

Например, «Прочитать текст параграфа 43 и выполнить следующие задания.

Задание 1. Поясните с какой целью автором был написан текст «Видовое разнообразие»

Задание 2. Какие утверждения соответствуют тексту

- a) Виды с низкой численностью играют огромную роль в жизни сообщества.
- b) Чем большее разнообразие, тем более устойчивее сообщество.
- c) Видовое разнообразие растёт по мере эволюционного развития сообщества.

Задание 3. Определите жизненные формы организмов.

Жизненная форма	Организмы
Планктон Нектон Бентос	Карась Рачок дафния Губка бадяга Водоросль роголистник Рак Щука Кувшинка Мальки леща Одноклеточные <u>водоросли</u> Икра улитки катушки

Задание 5. Придумайте два вопроса к тексту, которые отражают содержание текста и начинаются со слов «когда» и «почему».

Разработанная модель методики формирования читательской грамотности у обучающихся включает в себя методические рекомендации и инструментарий для реализации смыслового прочтения текстов учебника

Мы отсортировали задания с сайтов, составили самостоятельно примеры заданий по всем темам раздела «Общая биология» и собрали банк заданий по формированию читательской грамотности для всех разделов курса «Общая биология».

В период педагогической практики данные задания были предложены для решения обучающимся 9 класса МБОУ «лицей № 8».

Результаты показали, что большинство школьников не справились с заданием на выделение главной мысли текста, работой с диаграммами и графиками и не смогли применить прочитанное на практике.

Таким образом, новый образовательный стандарт нацеливает учителя на необходимость решения важных задач: формирование читательской компетентности и читательской самостоятельности школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности.

Считаем, что составленный нами банк заданий поможет учителям в формировании читательской грамотности у обучающихся, обеспечит смысловое прочтение и активизацию познавательной деятельности, сформирует интеллектуальный потенциал, будет способствовать выработке биологического мышления, а также повысит естественно-научную грамотность.

Список литературы:

1. Методические рекомендации для учителей предметов естественнонаучного цикла (биология, физика, химия) по использованию заданий, развивающих читательскую грамотность и коммуникативную компетентность в письменной речи обучающихся по образовательным программам основного общего образования // ФИПИ URL: <https://doc.fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/zadaniya-dlya-5-9-klassov/metod-rek-vestestv-nauchn.pdf>
2. Определение понятия «читательская грамотность» // URL: <https://multiurok.ru/blog/opredelenie-poniatiia-chitatelskaia-gramotnost.html>
3. Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности для IX класса // // ФИПИ URL: <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadani-chitatelskoi-gramotnosti>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ О ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПРИРОДНЫЕ ЗОНЫ РОССИИ»

*Ягмыров А.Б.,
факультет естествознания, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Сегодня в сфере образования актуальной проблемой является создание условий, повышающих качество образовательного процесса. Современному обществу нужно поколение, которое могло бы оперативно принимать нестандартные решения, быстро адаптироваться к новым обстоятельствам, самостоятельно критически и творчески мыслить.

Научить школьников мыслить продуктивно – достаточно сложная задача для учителя. Поэтому важно совершенствовать приемы и методы, используемые на уроках. Ведь благодаря способности человека мыслить, решаются трудные задачи исследования, делаются открытия, появляются изобретения. Как и другие качества ума, мышление, можно развивать.

Именно этому развитию и способствует умение учащихся устанавливать и объяснять причинно-следственные связи. Данная деятельность требует от школьников умственных усилий, применения логических операций (анализ, синтез, обобщение), умение работать с различными источниками информации.

Хотя в преподавании школьной географии проблема формирования знаний о причинно-следственных связях не является сегодня инновационным, её актуальность не уменьшилась со временем.

В рамках ФГОС особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий, которые необходимы современному ученику для самостоятельного усвоения новых знаний, умений, сознательного получения нового социального опыта, для саморазвития и самосовершенствования. Поэтому решение вопроса о необходимости формирования причинно-следственных связей связано с совершенствованием умственной деятельности, которое приведет к саморазвитию, что определяет актуальность темы исследования.

Для решения поставленных задач применялись следующие **методы исследования:**

- теоретические (анализ литературы, анализ и обобщение передового опыта учителей);
- эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, моделирование, педагогический эксперимент);
- математические методы качественной и количественной обработки опытно-экспериментальных данных.

Проблеме формирования умения устанавливать причину и следствие в педагогической науке посвящены исследования Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. Ученые утверждают об этапном процессе умения устанавливать причину и следствие. Сначала приём логического действия для ученика становится объектом усвоения, потом - средством нахождения связей между явлениями и предметами, затем - частью общеучебных умений [1,2].

Важным условием формирования знаний является внимание к обучению школьников приемам логического мышления. Составление логических опорных конспектов и сигналов помогает определить причинность и следствие.

При изучении курса «География России: природа и население» в теме «Природные зоны России» нужно использовать логические опорные сигналы в виде цепочек, где необходимо поставить графически стрелки, указывающие на причину и следствие в последовательности. К примеру, «Установите правильную последовательность в следующей цепочке?»:

1. Географическая широта.
2. Количество влаги
3. Количество солнечного тепла (радиации).
4. Природная зона
5. Воздушные массы

Правильный ответ имеет такую последовательность: 1-3-4-2-5. Графическое представление ответа состоит в правильном нахождении места постановки стрелки между причиной и следствием.



Схема 1. – Факторы появления природной зоны на Восточно-Европейской равнине

Изучение курса дает возможность определять связи между объектами и явлениями: например, между географическим положением страны или его природой. Как это зависит от географического положения появления интразональных факторов размещения провинций в природной зоне?

Без знаний общих причинно-следственных связей и познания законов развития природы, обучающиеся не смогут объяснить рациональное отношение человека к природе, разумное использование и охрану природных богатств. Понимание причинно-следственных связей развивает научное мировоззрение обучающихся.

Использование исследовательского и частично-поискового методов развивает причинное мышление, предполагает постановку проблемной задачи (например, провести эксперимент, составить логическую цепочку). Эффективность данного метода на всех этапах исследования основана на самостоятельности обучающихся (наблюдение, выдвижение гипотез; составление плана действий; формулирование результатов; контрольно-оценочная работа).

Метод проектов занимает важное место в формировании умения устанавливать причинно-следственные связи, потому что он является совокупностью исследовательских, поисковых и проблемных методов. Он ориентирован на самостоятельную деятельность школьников и предполагает создание учебных ситуаций, которые:

- обозначают противоречия в явлениях, которые отличаются от их представлений;

- мотивируют учащихся высказывать гипотезы, предположения;
- дают возможность исследовать возникшие предположения;
- предоставляют возможность показать результаты своего исследования окружающим.

Использование дидактической игры для формирования причинно-следственных умений, когда решаются проблемно-поисковые ситуации, наиболее полно раскрывается интеллектуальный потенциал учеников, требует минимальных волевых усилий, поэтому является наиболее эффективным приемом.

Ещё одним условием развития понимания причинно-следственной зависимости у обучающихся выступает использование системы заданий на последовательность, ассоциативные связи.

К педагогическим аспектам формирования причинно-следственных связей по теме «Природные зоны России» относится структурирование содержания темы, направленное на формирование причинно-следственных связей между компонентами природы; использование дидактических принципов обучения курсу; методы, средства и формы организация обучения.

Существует различные виды причинно-следственных связей:

1. Прямая связь (причина – следствие). Например, чтобы определить по картам природные условия той или иной территории России сначала рассматриваем ее географическое положение, а затем делаем суждение об особенностях климата, внутренних вод, природных зон. Примером может служить любой проблемный вопрос: «Почему не растет лес в тундре?», «Почему сравнивают степи и тундру?» А также вопросы-парадоксы: «Почему на побережье Каспийского моря – озера пустыня?», «Почему у нас есть Арктическая пустыня на севере?», «Почему тайга занимает такие обширные пространства, но не разная по своему составу?»

2. Опосредованные связи (причина-явление-следствие). Например, рост потребления электроэнергии – увеличение мощности ТЭЦ – увеличение добычи и количества сжигаемого угля – увеличение сернистого и углекислого газа – кислотные дожди – повышение кислотности почв – гибель деревьев.

Различают физико-географические и экономико-географические причинно-следственные связи, из которых выделяют зональные, аazonальные, антропогенные связи.

Зональные причинно-следственные связи рассматриваются при изучении тем «Природные зоны», «Широтная зональность». К аazonальным связям могут относиться процессы: зависимость расположения форм рельефа от строения земной коры, закономерности расположения сейсмических зон на территории России, например «Высотная поясность и природные зоны».

Антропогенные причинно-следственные связи существуют и в физической, и экономической географии, даже на стыке с экономическими науками (влияние человека на природные условия, рациональное природопользование, развитие промышленности и сельского хозяйства).

При изучении темы «Природные зоны» в VIII классе, на проблемный вопрос «Почему природные зоны повторяются в горах от подножья к вершинам также, как с юга на север?», обучающиеся объясняют тем, что с подножья к вершине гор соотношение тепла и влаги меняется также как и с юга на север. Есть некоторые аazonальные факторы, как экспозиция склона в горах, которые нужно объяснять. Это типичный пример неполного выявления причинно-следственных связей. Насколько глубоко и полно будут выявлены причины и следствия географических явлений обучающимися зависит от использования наглядности и метода их изучения.

Таким образом, использование информационных технологий и современных средств обучения, различных форм организации обучения курсу «География России: природа и население» по теме «Природные зоны России» повышает эффективность урока. При этом улучшается усвоение знаний о причинно-следственных связях, возрастает творческая и интеллектуальная активность на уроках.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва, 1996. – 479 с.
2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Москва, 1966. – С. 236-277.

ТОЧНЫЕ НАУКИ

ТОЧНЫЕ ОЦЕНКИ ВЕРОЯТНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ РЕБРА СЛУЧАЙНОГО РАЗРЕЖЕННОГО ГРАФА, ПОДЧИНЯЮЩЕГОСЯ ЗАКОНУ 0 ИЛИ 1

Шефрукова Руфина Руслановна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп
Научный руководитель: Жуковский Максим Евгеньевич, д.ф.-м.н., доцент
Шеффилдский университет, Шеффилд

Аннотация. Работа посвящена ответу на следующий вопрос: для каких пар k и l выполняется k -закон 0 или 1 для графа $G(n, n^{-1-1/l})$?

Ключевые слова. Случайный граф, биномиальный случайный граф, закон 0 или 1, k -закон 0 или 1, игра Эренфойхта, кванторная глубина.

Актуальность. Наука о случайных графах зародилась на рубеже 50-х и 60-х годов. Впервые случайные графы были определены Эрдёшем и Реньи, именно их труды заложили основы современной науки о случайных графах. В настоящее время исследовано множество моделей случайных графов. В данной работе рассматривается биномиальный случайный граф $G(n, p)$ с вероятностью проведения ребра $p = n^{-1-1/l}$, $l \in \mathbb{N}$, для которого изучается справедливость k -закона 0 или 1.

Классическим результатом в области является теорема Глебского, Когана, Легонького, Таланова [1] и Фагина [2], утверждающая, что случайный граф $G(n, 1/2)$ подчиняется закону 0 или 1 для формул первого порядка (т.е. вероятность истинности любой такой формулы стремится либо к 0, либо к 1 с ростом n к бесконечности). Тот же результат справедлив и для любой другой постоянной вероятности проведения ребра p , а также для p , стремящейся к 0 медленнее любой степенной функции. Если $p = n^{-\alpha}$, $\alpha > 0$, то известно следующее (Шелах, Спенсер [3]). Закон 0 или 1 не выполняется тогда и только тогда, когда либо α — рациональное число из $(0, 1]$, либо $\alpha = 1 + \frac{1}{l}$ для некоторого $l \in \mathbb{N}$. Итак, при $\alpha > 1$ возникают исключительные точки вида $1 + 1/l$, для которых закон не выполнен, в следствии чего возникает вопрос. Для каких пар k и l выполняется k -закон 0 или 1 (т.е. для формул первого порядка глубины не более k) для $G(n, n^{-1-1/l})$?

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели мы изучили основные определения, конструкции и утверждения логики, теории графов и теории вероятностей, необходимые для решения задачи. Для доказательства отсутствия k -закона мы подбирали формулу, вероятность которой не стремится ни к 0, ни к 1, а для доказательства справедливости — использовали теорему Эренфойхта [4] и следствие из нее о связи игры Эренфойхта с законами 0 или 1.

Отметим, что законы 0 или 1 используются в задачах о выразимости графовых свойств на языке первого порядка, которые, в свою очередь, могут быть использованы для оценивания временной сложности алгоритмов проверки этих свойств.

Результаты исследования: Пусть k — натуральное число большее или равное двух. Необходимо найти все $l = l(k)$ такие, что случайный граф $G(n, n^{-1-1/l})$ не подчиняется k -закону 0 или 1.

При $k = 2$ и $l = 1$ закон 0 или 1 не будет выполняться, так как с асимптотической вероятностью, отличной от 0 и 1, рассматриваемый граф обладает свойством содержать путь на 2 вершинах, которое можно записать с помощью формулы на языке первого порядка, кванторная глубина записанной формулы будет равняться 2. Соответственно вероятность того что, выполнено свойство содержать путь на 2 вершинах, стремится к некоторому значению, отличному от 0 и 1, из чего получаем что закон не выполняется.

Для случая, когда $k = 2$ и $l = 2$ или более, закон 0 или 1 уже будет выполняться, так как если рассмотреть игру Эренфойхта для двух случайных независимых графов, то получим, что с вероятностью, стремящейся к 1, Консерватор победит в этой игре за 2 раунда.

Для случая, когда $k = 3$ и $l = 1, 2, 3, 4, 6$ закон 0 или 1 не выполняется, так как с асимптотической вероятностью отличной от 0 и 1, рассматриваемый граф обладает свойством содержать путь на 2, 3, 4, 5, 7 вершинах соответственно, что можно записать на языке первого порядка с помощью формулы глубины 3. Для случая $l = 5$ закон 0 или 1 также не выполняется так как, рассматриваемый граф обладает свойством содержать путь на 5 вершинах, к неконцевой и нецентральной вершине которого добавлено ребро наружу, что также можно записать на языке первого порядка с помощью формулы, кванторная глубина которой будет равна 3.

При $l = 7$ или более закон 0 или 1 выполняется, так как в игре Эренфойхта у Консерватора есть выигрышная стратегия в трех раундах на двух случайных независимых графах $G(n, n^{-1-1/l})$ с вероятностью, стремящейся к 1.

При $k = 4$ изучены случаи при $l = 1, 2, \dots, 33, 35, 36, 39$ при которых доказано, что закон 0 или 1 не выполняется. Доказательство этих утверждений производится аналогично случаю $k = 3$.

Вывод: В работе был исследован вопрос о справедливости k -закона 0 или 1 для случайного графа $G(n, n^{-1-1/l})$ при $k \in \{2, 3, 4\}$ и $l \in \mathbb{N}$. Получены следующие результаты. При $k = 2$ закон справедлив, тогда и только тогда, когда $l \geq 2$. При $k = 3$ закон справедлив тогда и только тогда, когда $l \geq 7$. Наконец, при $k = 4$ закон нарушается при $l \in \{1, 2, \dots, 33, 35, 36, 39\}$.

Список литературы:

1. Глебский Ю. В. Range of Degree and Realizability of Formulas in the Restricted Predicate Calculus / Ю. В. Глебский, Д. И. Коган, М. И. Легонький, В. А. Таланов, Cybernetics. — 1972 — Vol. 5 — Pp. 142–154.
2. Fagin R. Probabilities in Finite Models // J. Symbolic Logic. — 1976. — Vol. 41. — Pp. 50-5
3. Shelah S., Spencer J. H. Zero-One Laws for Sparse Random Graphs / J. Amer. Math. Soc. — 1988 — Vol. 1 — Pp. 97–115.
4. Ehrenfeucht A. An Application of Games to the Completeness Problem for Formalized Theories // Fund. Math. — 1960. — Vol. 49. — Pp. 121-149.

ИНСТИТУТ ПРАВА

ГОСУДАРСТВЕННОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО

К ВОПРОСУ ОБ ОГРАНИЧЕНИИ ДОСТУПА К ИНФОРМАЦИИ В СЕТИ «ИНТЕРНЕТ»

*Агержаноква Ж.К.,
НОК «Институт права» Адыгейского государственного университета,
г. Майкоп.
Научный руководитель – Марков П.Н., к.ю.н., доцент,
НОК «Институт права» Адыгейского государственного университета,
г. Майкоп.*

Ограничение доступа к информации в сети Интернет затрагивает одно из важнейших политических и личных прав человека – свободу искать, получать и распространять информацию.

Для достижения указанной цели была предпринята попытка решить следующие задачи:

- 1) определить конституционно-правовые основы права на доступ к информации в сети Интернет и его ограничения;
- 2) исследовать правовой порядок и способы (методы) ограничения доступа к информации в сети Интернет;
- 3) выявить проблемы правоприменительной практики.

В соответствии со ст. 15.1 Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и защите информации» в целях ограничения доступа к сайтам в сети Интернет, содержащим информацию, распространение которой в Российской Федерации запрещено, создается единая автоматизированная информационная система «Единый реестр доменных имен, указателей страниц сайтов в сети Интернет и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в сети Интернет, содержащие информацию, распространение которой в Российской Федерации запрещено» (далее – Единый реестр).

Создание, формирование и ведение реестра осуществляются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере средств массовой информации, массовых коммуникаций, информационных технологий и связи, в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Основаниями для включения в реестр сведений, указанных в части 2 настоящей статьи, являются:

- 1) решения уполномоченных Правительством Российской Федерации федеральных органов исполнительной власти, принятые в соответствии с их компетенцией в порядке, установленном Правительством Российской Федерации, в отношении распространяемых посредством сети "Интернет".
- 2) решение суда о признании информации, распространяемой посредством сети "Интернет", информацией, распространение которой в Российской Федерации запрещено.
- 3) постановление судебного пристава-исполнителя об ограничении доступа к информации, распространяемой в сети "Интернет", порочащей честь, достоинство или деловую репутацию гражданина либо деловую репутацию юридического лица.

В соответствии с Законом «Об информации, информационных технологиях и защите», блокировка сайтам может осуществляться на основании вступившего в силу решения суда. То есть до внесения Роскомнадзором соответствующего ресурса в Реестр запрещенных сайтов должны пройти слушания в апелляционной инстанции либо должен выйти месячный срок, отведенный на подачу апелляции.

После чего Роскомнадзор предоставляет искомому три дня на удаление спорной информации, в противном случае сайт будет заблокирован.

В случае поступления определения об обеспечительных мерах ведомство направляет владельцу соответствующего сайта и его хостинг-провайдеру уведомления о необходимости удаления спорной информации и отводит на это три дня.

За 2022 год Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) внесла в Единый реестр запрещенной информации более 384 тыс. ссылок, 99,7% из них удалены владельцами ресурсов или заблокированы операторами связи. Такие данные регулятор обнародовал 17 февраля 2023 года.

В конце декабря 2022 Правительство РФ утвердило внесение изменений в правила работы Единого реестра запрещенной информации Роскомнадзора. ТАСС напоминает, что основанием для включения в реестр также являются решения Роскомнадзора в отношении материалов в сети с порнографическими изображениями несовершеннолетних, информации о наркотиках, психотропных веществах и их прекурсорах, новых потенциально опасных психоактивных веществах, способах самоубийства и изготовления взрывчатки и оружия, напечатанной в СМИ и распространенной в сети. Кроме того, причиной внесения в реестр может стать решение Роскомнадзора в отношении информации о несовершеннолетнем, пострадавшем в результате противоправных действий, размещенной в СМИ и распространяемой в интернете, а также материалов, распространение которых ранее запретил суд.

12 апреля 2018 года Госдума приняла в третьем, окончательном, чтении закон, который предоставляет судебным приставам право блокировать в интернете информацию, порочащую честь и достоинство граждан и юридических лиц.

Теперь судебные приставы могут обращаться в Роскомнадзор для блокировки такой информации в случае, если есть решение суда.

Судебный пристав-исполнитель должен в течение одного рабочего дня направить соответствующее постановление в федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по контролю и надзору в сфере СМИ, массовых коммуникаций, информационных технологий и связи.

9 июня 2021 года Госдумой был принят закон о блокировке сайтов с ложными обвинениями без суда. Речь идет об ограничении доступа к информационному ресурсу в интернете, «распространяющему недостоверную информацию, которая порочит честь и достоинство гражданина или подрывает его репутацию и связана с обвинением этого лица в совершении преступления».

Согласно законодательным нововведениям, граждане смогут обратиться в прокуратуру с заявлением о принятии мер по удалению указанной информации и по ее блокировке в случае отказа владельца ресурса добровольно удалить порочащий гражданина материал. После получения требования Генеральной прокуратуры Роскомнадзор принимает необходимые меры по удалению недостоверной информации.

В течение суток после получения уведомления об удалении порочащей информации сайт, «распространяющий недостоверную информацию, которая порочит честь и достоинство лица или подрывает его репутацию и связана с обвинением лица в совершении преступления» должен удалить сведения, иначе его ждет досудебная блокировка.

Таким образом, можно заметить, что процесс совершенствования законодательства в данной сфере носит скорее не превентивный, а оперативный характер. Государство в лице законодательной власти спешно принимает новые законы, стремясь решить существующие проблемы, но все равно не успевает за высокими темпами развития современных информационных технологий, предоставляющих новые технические возможности для ухода от ответственности.

Список литературы:

1. Об информации, информационных технологиях и о защите информации: федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.12.2022) // Российская газета. – 2006. - № 165.
2. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.12.2022) // Российская газета. – 2010. - № 297.

ЖЕНЩИНА И ЕЕ ПРАВА В КОНСТИТУЦИИ РФ

*Астафурова А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Удычак Ф.Н., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Актуальность исследования. Женщина на протяжении долгих столетий была хранительницей домашнего очага, в то время как всё, что имело отношение к внешнему миру, брал на себя мужчина. Это, естественно, давало ему право считать женщину намного ниже себя по статусу. Права женщин были ограничены. Но в наше время технологического прогресса, научных открытий и феминизма ситуация кардинально изменилась. Женщина в современном обществе имеет совсем иной статус и призвание, у нее появились другие ценности и потребности, которые заставляют пересмотреть взгляды на женскую роль и ее права в сегодняшнем мире.

Цель данного исследования - проанализировать правовой статус женщины в современном правовом поле, выявить основные проблемы и способы их решения. Данное исследование имеет важное значение для понимания того, насколько эффективны правовые механизмы, созданные для защиты прав женщин, и какие изменения необходимо внести в законодательство для устранения проблем.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: изучить исторический контекст развития правового статуса женщины; проанализировать современное законодательство, регулирующее правовой статус женщины; выявить основные проблемы, связанные с правовым статусом женщины; предложить пути решения выявленных проблем.

Методы исследования включают анализ научной литературы и законодательства, использование статистических методов анализа данных, а также экспертные оценки. Использование различных методов и подходов позволит получить максимально точные и полные результаты исследования.

Конституция РФ закрепляет равные права женщин и мужчин на юридических и политических правах, право на собственность и неприкосновенность личной жизни. Однако, женщины имеют права, которые распространяются исключительно на них. Так называемая Охрана труда женщин. Это такие права как отпуск по беременности и родам, отпуск по уходу за ребенком. Женщины имеют право на получение материнского пособия при рождении второго ребенка или при его усыновлении, пособия по уходу за ребенком и так далее.

Так же существуют определенные виды профессий, на которые не принимают женщин, дабы не навредить их здоровью. Это, например, работы, которые предполагают поднятие тяжестей или подземные работы.

Можно определить проблемы с правами женщин в сфере заработных плат. Женщины в основном заняты на низкооплачиваемых рабочих местах. Женщины по-прежнему низкооплачиваемые группы людей, так что даже укоренилась концепция "феминизация бедности". Женские заработные платы в среднем, по официальным данным, составляют около 60% мужских. И это несмотря на то, что среди работающих женщин 67 % с высшим и средним специальным образованием, а среди мужчин таких работников только 46%.

В некоторых вопросах, хоть это и негласное правило, которое не закреплено в законодательстве, но мать имеет больше прав на ребенка чем отец при расторжении брака. Как правило, если нет никаких финансовых и моральных преград, то ребенок остается жить с матерью.

Анализ проблем преодоления противоречий между правовым положением женщин и их фактическим положением в современном российском обществе привел к выводу о том, что при всех сложностях в сфере правового регулирования общественных отношений, в той или иной степени затрагивающих взаимоотношения полов, в современной России сформированы условия, позволяющие разрешить проблему гендерного неравенства.

Основным направлением правовой реформы в этой плоскости должны стать национальные проекты в области демографии, здоровья, образования, борьбы с бедностью.

Список литературы:

1. Герасимова, Т. В. Правовой статус женщины в семье и обществе: учебное пособие / Т. В. Герасимова. - М.: Издательство Юрайт, 2021.
2. Захарова, А. А. Правовой статус женщины в Российской Федерации: учебное пособие / А. А. Захарова. - М.: Юридический институт МВД России, 2019.
3. Русская Правда // Российское законодательство X-XX вв.: В 9 т. Т. 1. Законодательство Древней Руси. М.: Юридическая литература. 1984.

К ВОПРОСУ О ЗАЩИТЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ ГРАЖДАН В РФ

*Маурова Д.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Марков П.Н., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Информационные технологии прочно вошли в жизнь современного человека, в связи с чем персональные данные граждан находятся под еще большей угрозой. На основе данного факта, предлагаем обратить ваше внимание к вопросу о защите персональных данных в РФ.

Указание на то, что защите информации о физическом лице необходимо уделять должное внимание, можно найти в Конституции РФ. Норма, согласно которой сбор, хранение и распространение информации о частной жизни лица без его согласия не допускается содержится в Статье 24 фундаментального документа. Меры защиты персональных данных подробно расписаны во множестве уточняющих это утверждение правовых актов.

В Российской Федерации уже заложена основа безопасности персональных сведений, однако разработка и внедрение комплексного подхода к ее обеспечению продолжается. В идеале в стране должна быть создана правовая система, которая объединяет требования законодательства РФ к хранению, обработке и передаче персональных данных граждан.

Обработкой персональных данных (ПД) можно считать практически любое действие с ними. Собираете, систематизируете, накапливаете, храните, обновляете, передаете, используете, удаляете и так далее — это всё обработка персональных данных. Но, согласно статьи 3 Федерального закона РФ от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ «О персональных данных» компания будет считаться оператором персональных данных не только в случаях обработки персональных данных, но и в ситуациях, когда предприятием организована обработка ПД, то есть, имеется возможность определять цель, состав и порядок их обработки (даже без фактического проведения оной)

Российское законодательство включает несколько категорий персональных данных. Среди них:

1. *Общедоступные ПД* – данные, которые не подпадают под условия конфиденциальности и с согласия субъекта РФ могут стать общедоступными (справочники,

адресные книги и т.д.). При этом суд или субъект персональных данных могут потребовать исключить эти сведения из открытых источников.

2. *Специальные ПД* – данные, которые касаются национальной и расовой принадлежности, состояния здоровья, философских и религиозных убеждений, политических взглядов. Обработка такой информации возможна только при наличии письменного согласия субъекта. Согласие, однако не требуется, если его невозможно получить в связи с состоянием здоровья человека, либо в случае обработки данных в целях оперативно-розыскной деятельности.

3. *Биометрические персональные данные* – сведения о физиологических особенностях личности, которые позволяют идентифицировать человека. Например, фото- и видеоизображения людей. Для их обработки обязательно получать письменное согласие субъекта ПД (исключение – оперативно-розыскная деятельность).

Можно выделить и ПД, которые обрабатываются с использованием информационных систем персональных данных (баз данных). В зависимости от того, какие данные содержатся в базе, ИСПД присваивается одна из четырех категорий:

– категория 4 – ИС, содержащая обезличенные и (или) общедоступные персональные данные;

– категория 3 – база с ПД, по которым можно идентифицировать личность субъекта;

– категория 2 – ИС, в которой собраны ПД, позволяющие идентифицировать субъекта и получить о нем дополнительную информацию (кроме ПД, относящихся к категории 1);

– категория 1 – база с данными человека, которые раскрывают его расовую, национальную принадлежность, политические взгляды, религиозные и философские убеждения, состояние здоровья, интимную жизнь.

Условия обработки персональных данных – договор с субъектом ПД и согласие субъекта ПД.

Множество вопросов вызывают рекламные звонки или рекламная рассылка. В данном случае следует определить, является ли рекламное предложение персонифицированным. «Вы обращались к нам», «вы являетесь нашим клиентом...» - это примеры отсылок к конкретной личности. Субъект ПД в свою очередь имеет право проверить, дано ли им согласие на обработку ПД (возможно наличие договора, пользовательского соглашения) и при необходимости направить оператору требование о прекращении обработки персональных данных. Если оператор игнорирует требования, необходимо обратиться в контролирующий данные вопросы орган – Роскомнадзор.

В сложном информационно-цифровом пространстве каждый человек так или иначе оставляет цифровой след. Постоянное участие в обмене информацией, осознанное или вынужденное, приводит к тому, что персональные данные зачастую являются основным содержанием цифрового присутствия. Риск неконтролируемого использования ПД в таком случае возрастает во много раз. Несовершенство законодательства, недобросовестные операторы, отсутствие должного контроля – все это создает предпосылки для множественных нарушений в сфере оборота персональных данных.

Развитие института защиты персональных данных в Российской Федерации происходит в сложных условиях быстро развивающегося информационного общества. Нормы, входящие в данный правовой институт, составляют совокупный комплекс, в структуру которого включены не только основы применения и использования информации, содержащей персональные данные, но и нормативно-правовые акты, призванные упорядочить данный процесс.

Учитывая, что персональные данные являются одним из видов конфиденциальной информации, совершенствование правовых механизмов, регулирующих и осуществляющих контроль за оборотом ПД, совершенствование средств и механизмов защиты такой информации является актуальной задачей всего государственного аппарата Российской Федерации.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ) // Российской газета. - 1993.
2. О персональных данных: федеральный закон от 27.07.2006 г. № 152ФЗ (ред. от 21.07.2014 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2015)) // Российская газета. – 2006. – № 165; 2014. – № 163.

ГРАЖДАНСКИЙ И АРБИТРАЖНЫЙ ПРОЦЕСС

ЭЛЕКТРОННОЕ ПРАВОСУДИЕ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Вальков Геннадий Геннадьевич

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Шадже Марина Гидовна, к.ю.н., доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Судебная система является одним из самых важных институтов в правовом государстве. В современной судебной системе Российской Федерации наблюдается возрастание нагрузки на суды общей юрисдикции. В свою очередь, современная развитая судебная система должна справляться с большой нагрузкой и при этом действовать в соответствии со всеми принципами процессуального права, не снижая эффективности своей деятельности.

Актуальность темы заключается в приспособлении судебной системы к новым реалиям России, появившимся благодаря развитию электронных систем и сетей. В современной России был сделан огромный шаг в информатизации различных сфер за последние 10 лет. Не стало исключением и судебная система, которая подверглась некоторым изменениям новшествам в области взаимодействия судебной системы с электронными ресурсами.

Цель данной работы – изучение современного электронного правосудия в Российской Федерации, а также способов его использования. Для достижения данной цели необходимо решить некоторые задачи:

- 1) Изучить причины, по которым необходимо использовать электронное правосудие.
- 2) Рассмотреть процедуры электронного правосудия.
- 3) Исследовать последствия (как положительные, так и отрицательные) применения электронного правосудия.

Методы: сравнительный анализ, описание, синтез и обобщение литературы по теме исследования.

Развитие России в рамках правового государства, демократии, требует подотчетности судебной власти перед обществом, а работа судебных органов должна быть доступна широкой общественности, то есть их деятельность должна быть открытой и прозрачной. Следовательно, вполне понятным является принятие программ по развитию судебной системы России. При этом для реализации обеспечения прозрачности, открытости правосудия, обеспечения доступности, эффективности рассмотрения дел, повышения доверия общества к правосудию предполагается использовать информационные технологии, которые получили большое развитие и на сегодняшний день используются во всех сферах жизни.

Важным является то, что процесс информатизации никак не должен негативно повлиять на правосудие и достижение его целей. Данный процесс должен способствовать укреплению законности и правопорядка, предупреждению правонарушений, формированию уважительного отношения к закону и суду. Свою популярность электронное правосудие обрело в период коронавирусных ограничений. В соответствии с информацией,

предоставленной ВС РФ, в этот период обращения граждан через интернет увеличилась в 1,5 раза.

В соответствии с Концепцией информационной политики судебной системы на 2020 - 2030 годы, одобренной Советом судей РФ под информационной политикой судебной системы понимается проведение комплекса мероприятий нормативно - правового, организационного, научно - исследовательского, издательского и иного характера, направленных на гармонизацию отношений судебной власти и общества, понимание гражданами целей и содержания проводимой в государстве судебной реформы, а также на объективное освещение деятельности судов в средствах массовой информации.

Данная концепция определяет цели, на которые рассчитана информационная политика судебной системы. К ним относятся:

- 1) гармонизация отношений судебной власти и общества;
- 2) открытость и гласность судопроизводства;
- 3) совершенствование способов доступа граждан, организаций, общественных объединений, органов государственной власти и органов местного самоуправления, представителей средств массовой информации к информации о деятельности судов;
- 4) объективное освещение деятельности судов в средствах массовой информации;
- 5) формирование благоприятного имиджа органов судебной власти;
- 6) повышение уровня доверия к судебной системе.

Обеспечить это необходимо через:

- 1) Определение единых подходов представителей всех ветвей судебной власти при организации и осуществлении взаимодействия со средствами массовой информации, регламентации и совершенствования работы с информационными ресурсами.
- 2) Подготовку предложений нормативно - правового, методического, научного и организационного характера, направленных на совершенствование и повышение эффективности информационной политики.
- 3) Организацию практической работы по информационному обеспечению.
- 4) Разработку и осуществление целевых и иных программ, направленных на совершенствование информационного обеспечения.

На сегодняшний день активно внедряются современные средства и технологии электронного правосудия: электронная подача документов, видеоконференцсвязь, видеопротоколирование, аудиозапись во время судебного заседания.

К электронному правосудию можно также отнести такие процедуры как автоматизированное распределение дел, об онлайн-взаимодействии и электронном обороте между судами и иными органами и организациями, об извещениях через сервис СМС-сообщений и электронную почту, а также об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в установленных законодательством Российской Федерации пределах. Также можно отметить развитие портала государственных услуг РФ, которое упрощает работу с электронным правосудием благоприятно влияет на развитие информатизации как судебной системы, так и всего права. Несмотря на несовершенство системы «Госуслуг», нужно отметить, что в мире не существует аналогов такой системы.

Однако существует ряд проблем, которые необходимо решить для правильного функционирования электронной судебной системы. К ним можно отнести:

1) Проблема технического оснащения. Каждый суд в РФ должен быть обеспечен техническими средствами для осуществления информационных действий. Особенно важно, чтобы техническое оборудование было в нормальном рабочем состоянии.

2) Повышение квалификации сотрудников суда. Они должны уметь работать с электронными и техническими средствами осуществления электронного правосудия. В том числе необходимо проводить ознакомительные и практические занятия со студентами юридических факультетов, которые в будущем будут работать в сфере электронного правосудия как субъект гражданского судопроизводства.

3) Популяризация знаний об информатизации судебной системы, о процедурах, которые можно осуществить через электронные ресурсы, о преимуществах такого способа реализации своих прав.

4) Необходимо осуществить все меры по защите персональных данных при предоставлении информации о деятельности судов. Существует проблема персонификации и безопасности доступа к информационным ресурсам судов.

Таким образом, развитие электронного правосудия требует популяризации знаний об информатизации судов, улучшения эффективности и устойчивости судебной системы, принятие должных мер по осуществлению безопасности. По моему мнению, дальнейшее развитие электронного правосудия необходимо осуществлять внимательно и осторожно, продумав все риски в целях их минимизации.

Список литературы:

1. Александр Гусев: За время противоэпидемиологических мер суды рассмотрели более 2 млн дел. 22.04.2022 Российская газета – Федеральный выпуск № 89(8143) [Электронный ресурс] — URL: <https://rg.ru/>

2. Руднева Ю. В., Кавкаева Ю. А. Электронное правосудие в гражданском процессе / Ю. В. Руднева, Ю. А. Кавкаева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Россия, Новосибирск. – 2019 № 6-1. – С. 27-31.

3. 5 декабря 2019 года Советом судей РФ по итогам работы его комиссий одобрена Концепция информационной политики судебной системы на 2020-2030 годы с учетом замечаний и предложений [Электронный ресурс] — URL: <http://www.ssrp.ru/>

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО УСЫНОВЛЕНИЯ

Назарова Д.А.,

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Хаконова И.Б., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Актуальность и цель исследования: Статья посвящена актуальным проблемам в сфере международного усыновления детей, имеющих российское гражданство, иностранными гражданами. Несмотря на перманентное совершенствование отечественного законодательства в области международного усыновления, в нем, тем не менее, остаются недочеты и пробелы. В данной работе будут рассмотрены основные проблемные моменты. Задачи исследования: дать определение понятию «усыновление»; определить основные проблемы на данный момент.

Международное усыновление — передача на попечение детей, которые остались без родителей, гражданам другого государства. Усыновление — достаточно сложная процедура, в том числе и на национальном уровне. Большое количество проблемных аспектов обнаруживают себя, когда речь идет о международном порядке. Сегодня в научной литературе и в обществе активно обсуждают вопрос усыновления российских детей гражданами других государств [1]. Это происходит как из-за низкого уровня рождаемости в Европе и США, так и по ряду оснований, связанных с положением экономики стран Юго-Восточной Азии. Нынешнее отечественное законодательство в области семейного права устанавливает, что дети-сироты могут быть усыновлены гражданами нашей страны, а также иностранными гражданами и лицами без гражданства. При осуществлении выбора кандидатов на усыновление между гражданами России и иностранцами, в первую очередь выбирают граждан России. Тем не менее, если ребенок не усыновляется гражданами нашей страны или его прямыми родственниками, то граждане других государств могут подать заявление на усыновление. Приоритет также отдается семьям, которые являются гражданами другого государства, но проживают в РФ на постоянной основе, а также родственникам,

проживающим в другой стране [2]. Отечественное законодательство пытается регламентировать все проблемные вопросы в области международного усыновления. Однако на практике это не всегда возможно.

После известного случая гибели усыновленного русского ребенка Димы Яковлева в США из-за халатности американских родителей, отечественное законодательство существенно изменилось. В Семейный кодекс РФ были внесены значительные поправки, одной из которых является запрет усыновления гражданам США детей из нашей страны.

Также было издано большое количество постановлений Правительства РФ по различным проблемам в данной сфере. Была подписана, но не ратифицирована Конвенция о защите детей и сотрудничестве в отношении иностранного усыновления. Указанная Конвенция дает разъяснения относительно многих спорных вопросов международного усыновления. Ее нормы могли бы «закрыть» ряд коллизий и пробелов, но ратификация невозможна без принятия изменений в национальном законодательстве. Проблематика данного вопроса стала актуальной в связи с существенным ростом количества усыновления российских детей. Так же вырос процент переезда усыновленных детей за территорию РФ.

Однако существенной проблемой является недостаточный контроль со стороны нашего государства за соблюдением основных прав усыновленных российских детей за рубежом. Ввиду имеющейся халатности государственных органов, в отечественной практике стали все чаще встречаться случаи незаконного усыновления детей иностранцами. Также ребенок, оказавшийся на воспитании у граждан другой страны, испытывает трудности в процессе адаптации [3]. Среди основных трудностей можно выделить незнание должным образом языка (и даже незнание совсем), не в полном объеме понимание культуры и правил поведения в иностранном государстве. В соответствии с положениями статьи 127 Семейного кодекса РФ кандидаты в усыновители, из числа российских граждан, обязаны пройти обучение по программе, утвержденной органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Что касается иностранных граждан и лиц без гражданства, которые желают принять на воспитание в свою семью ребенка из России, оставшегося без попечения родителей и являющегося гражданином Российской Федерации, они имеют право предоставить документы о прохождении соответствующей подготовки на территории государства, в котором они постоянно проживают. Тем не менее, образуется много проблем при реализации указанных программ. Это обосновано тем, что иностранная программа может кардинальным образом отличаться от российской программы, что может привести к нарушению интересов ребенка.

В качестве еще одного проблемного аспекта при усыновлении детей иностранными гражданами может выступать отсутствие отчетности о жизни опекаемых за границей, которую систематически должны предоставлять усыновители [4]. В связи с чем, уполномоченным сотрудникам органов власти не представляется возможным осуществлять контроль за дальнейшей судьбой ребенка. Мнение общественности по вопросу международного усыновления разделилось на тех, кто его одобряет, и тех, кто против такового. Негативное отношение формируется на основании освещенных в СМИ проблем жизни усыновленных российских детей за рубежом. Среди прочих фигурируют плохие условия проживания, а также подверженность детей жестокому обращению и насилию со стороны иностранных усыновителей. Однако, в то же время, нередко встречаются случаи, когда иностранная семья дарит ребенку право не только на семью, но и саму жизнь. Так, например, усыновленный ребенок с тяжелыми заболеваниями получает возможность пройти лечение и оплатить дорогостоящие операции благодаря своим усыновителям.

В заключение можно сказать, что, несмотря на имеющиеся проблемные аспекты, международное усыновление — все же явление позитивное. Для развития положительного опыта органам опеки и попечительства, а также лицам, участвующим в процедуре усыновления, следует ужесточить отбор кандидатов в усыновители. Кроме того, на национальном уровне необходимо разработать официальные рекомендации по практике применения международных норм с целью унификации деятельности судов в рамках вопроса

международного усыновления. Также, требуется кооперативная работа государств с целью конкретизации совершенствования механизмов контроля и ответственности как на международном, так и на национальном уровне, в том числе посредством принятия двусторонних договоров.

Список литературы:

1. Головкин Н.В. Актуальные проблемы осуществления прокурорского надзора в сфере защиты прав детей, усыновленных иностранными гражданами // Российский следователь. 2021. № 1. С. 70-73.
2. Иванова Т.А. Институт международного усыновления: общая характеристика, правовое регулирование // Семейное и жилищное право. 2020. № 4. С. 47-50.
3. Сюсюра К.С., Остапенко А.Г. Усыновление иностранными гражданами российских детей [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2019. № 28. С. 697-698. - URL: <https://moluch.ru/archive/132/37014/> (дата обращения: 04.11.2019).
4. Шалаева К.В. Проблемы усыновления Российских детей иностранными гражданами / Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: тезисы докл. междунар. студ. науч. практ. конф. № 3 (18). - Новосибирск, 2020. С. 80-87. - URL: [http://sibac.info/archive/guman/3\(18\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/3(18).pdf) (дата обращения: 04.11.2019).

ПРОБЛЕМЫ ВОЗМЕЩЕНИЯ РАСХОДОВ НА ПРЕДСТАВИТЕЛЯ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

*Рябушенко И.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Меретукова М.А., старший преподаватель,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Проблема возмещения расходов на представителя в гражданском процессе, да и вообще в российском процессуальном праве стоит достаточно остро и является крайне актуальной для многих практикующих юристов.

Так, согласно главе 7 Гражданского процессуального кодекса судебные расходы на представителя включают в себя государственную пошлину и издержки, связанные с рассмотрением дела, выплачиваемые стороне, в пользу которой состоялось решение суда, по чьему письменному ходатайству суд присуждает с другой стороны расходы на оплату услуг представителя в разумных пределах [1]. Также данный вопрос освещен в главе 10 Кодекса административного судопроизводства и главой 9 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации, из которых следует что российская цивилистика определяет данное понятие довольно однозначно. Откуда же возникает данный вид судебных расходов? В случае нарушения гражданских прав, лица зачастую прибегают к услугам более компетентных в вопросах права граждан, а именно адвокатов и представителей, которые в ходе судебного процесса представляют интересы данных лиц, которые в свою очередь и заявляют требования о взыскании расходов. Таких дел крайне много, из чего и вытекает актуальность проблемы определения размеров таких выплат.

Таким образом расходы на оплату юридических услуг представителя это судебные расходы, предусмотренные российским процессуальным законодательством в качестве материальной компенсации на затраты, касающиеся лиц, участвующих в судебном процессе, а также государства, в связи с привлечением к ведению дела адвокатов или представителей, оказывающих квалифицированную юридическую помощь.

Юридическая помощь в качестве представления законных интересов лиц в суде неизбежно ведет затраты на оплату услуг представителя, речь идет конкретно о тех расходах, которые лицо фактически понесло в ходе подготовки и непосредственно самого судебного разбирательства [2]. Основная проблема, которая сразу бросается в глаза исходя из анализа

статьи 100 Гражданского процессуального кодекса, это неоднозначность такого понятия как «разумные пределы». В судебной системе Российской Федерации не сложился единый подход к определению разумности таких пределов ввиду отсутствия конкретных императивных норм и критериев, регламентирующих данный правовой аспект.

Присуждение компенсации расходов на представителя определяется исходя из заключения суда, в котором либо признается, либо же не признается правомерность таких требований одной из сторон. То есть сторона должна именно доказать наличие факта расходов на представителя. Помимо этого, на практике суд может удовлетворить требования одной из сторон частично, согласно ст. 102 ГПК, что также добавляет сложности к решению данной проблемы на законодательном уровне. В таком случае согласно части 1 приведенной статьи закрепляется пропорциональность при распределении расходов. К примеру, по заявлению ответчика, перед судом предстает необходимость в возмещении расходов на представителя соразмерно и пропорционально размеру не удовлетворенного иска, так как в случае удовлетворения иска частично решение не принято не исключительно в пользу истца. Из этого вытекает ряд спорных и тяжело разрешимых на практике моментов. Также может возникнуть ситуация, при которой после предъявленного иска ответчик по собственному волеизъявлению уплачивает сумму долга, а истец отказывается от иска, после возбуждения гражданского судопроизводства не будет оснований для отказа в компенсации судебных расходов на представителя, в случае если ответчик будет требовать удовлетворить данные требования. То же самое касается и третьих лиц, вовлеченных в ход судебного процесса.

Исходя из этого можно убедиться в неразрешенности на данный момент правовой проблемы возмещения расходов на представителя. Помимо этого, непосредственно ГПК не определяет «разумность» пределов, право определения находится под ответственностью суда. Тем не менее можно выделить некоторые моменты, исходя из которых суд определяет такие пределы, к ним может относиться следующее:

- 1) Количество времени, затраченное представителем на подготовку к процессу;
 - 2) Количество расходов, касающихся оплаты юридических услуг;
 - 3) Оценка сложности рассмотрения дела исходя из объема документов;
 - 4) Вознаграждение за предоставление интересов в суде, уплачиваемое штатному работнику организации по гражданско-правовому договору, заключенному для представления интересов работодателя в суде;
 - 5) Расходы на проживание представителя;
 - 6) Транспортные расходы;
- И иные расходы [3].

Таким образом можно наблюдать, что некоторая объективность все же присутствует, однако на практике, как правило реальные затраты на оплату услуг представителя намного выше, нежели чем определяет суд. Условно говоря, реальные расходы равны 40 000 руб., а фактически судом компенсируется в лучшем случае 10 000 руб. В связи с этим стороны зачастую прибегают к различным уловкам, например, увеличивая реальную сумму в договоре между лицом и его представителем в несколько раз, в надежде добиться большей компенсации. Несомненно, это прекрасно понимают и суды, совершенно не мотивированные возмещать расходы на представителя в большем объеме. Несколько иначе дело обстоит в подходе в арбитражном процессе, где споры ведутся между юридическими лицами и суммы на порядок выше, однако в данном исследовании мы рассматриваем именно гражданско-процессуальные отношения.

На практике можно заметить тенденцию уменьшения расходов по мотиву их чрезмерности, даже если проигравшая сторона этого не доказывала. Верховный суд Российской Федерации в своем Постановлении № 1 от 21 января 2016 года дал определение разумности расходов, однако ведущие правоведы разделились во мнениях, поможет ли это взыскать издержки.

Согласно п. 13 Постановления Пленума ВС РФ № 1 от 21.01.2016 Разумными следует считать такие расходы на оплату услуг представителя, которые при сравнимых

обстоятельствах обычно взимаются за аналогичные услуги. При определении разумности могут учитываться объем заявленных требований, цена иска, сложность дела, объем оказанных представителем услуг, время, необходимое на подготовку им процессуальных документов, продолжительность рассмотрения дела и другие обстоятельства.

Исходя из всего вышесказанного можно прийти к выводу о том, что законодательство в сфере, касающейся взыскания расходов на представителя в гражданском процессе требует некоторых изменений, а именно введения некоего закрепленного на законодательном уровне регламента определения размеров такого рода выплат судами, вместо того, чтобы давать это на откуп конкретным судьям, исходя из их личной точки зрения. Вероятно, стоит также видоизменить санкцию за злоупотребление правом на возмещение расходов, что, однако, невозможно без введения четких императивных норм, регулирующих суды в определении «пределов разумности», так как мы видим, что разъяснений Пленума ВС РФ на практике оказывается недостаточным. Помимо того, вероятно должны быть расширены критерии определения разумности пределов возмещения расходов на представителей, к которым могут быть отнесены все связанные с рассмотрением в суде дела расходы.

Список литературы:

1. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: федер. закон от 14.11.2002 № 138-ФЗ (ред. от 14.04.2023) // Собрание законодательства РФ. 2002. № 46. Ст. 4532.
2. Закирова О. Н. Проблемы компенсации судебных расходов в процессуальном праве РФ // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2017. № 1 (38).
3. Серова А. А. Проблемы взыскания расходов на оплату услуг представителя в гражданском судопроизводстве / А. А. Серова, М. С. Французова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 1–2.

ПРОБЛЕМЫ ТОЖДЕСТВА В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Фролов С.В.,

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Шадже М.Г. к.ю.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Понятие «тождество» не является новым для отечественного гражданского процесса. Тождество исков в гражданском процессе - это совпадение сторон, предмета и основания иска. Выделяют два вида тождества: внешнее тождество и внутреннее тождество. Однако иски тождественные внутренним тождеством, могут быть рассмотрены в одном процессе. Не представляется возможным определять тождество по спорным материально-правовым отношениям. Для разрешения одного и того же спора стороны могут предъявить несколько различных исков, которые не будут тождественными.

Причиной этому то, что законодательство не содержит определения тождественных исков, однако представляется верным определять тождество исков по их предмету и основанию, которые для положительного решения вопроса о тождестве должны полностью совпадать. В юридической литературе существуют другие точки зрения по данному вопросу.

Так, ученые, выделяют в качестве элементов иска стороны, предмет и основание, полагает, что тождество следует определять путем сравнения указанных трех элементов.[1] На мой взгляд, стороны являются элементом не иска, а спора о праве: такой подход согласуется с пониманием иска как требования истца к ответчику. Тем не менее в юридической литературе под тождеством исков традиционно понимается тождество предмета и основания исков при наличии тождества сторон. Именно тождество сторон делает невозможным обращение с повторным иском, поскольку решение вступает в законную силу только в отношении спорящих сторон.

Закон запрещает одновременное изменение предмета и основания иска, однако судебная практика дает множество примеров, когда изменение предмета иска приводит к изменению основания.[2] Рассматривая данную коллизию, ученые отмечают, что внутреннее тождество основывается не на абсолютном, а на относительном сходстве элементов иска, поэтому критерием сохранения иском своего внутреннего тождества является неизменность того субъективного права или законного интереса, на защиту которого был направлен первоначально заявленный иск.

Тождество является не юридической, а общенаучной категорией, которая находит свое применение в том числе и в гражданском процессе. Как и любая общенаучная категория, тождество приобретает специфику в определенном контексте исследования, которая в гражданском процессе выражается прежде всего в особенности объектов и значения тождества. Для определения указанных объектов и значения необходимо обратиться к процессуальному законодательству.

В ГПК РФ термин «тождество» прямо не упоминается, однако подразумевается в связи: с предъявлением встречного иска (ст. 138); с соединением нескольких исковых требований (ст. 151); с предпосылками права на предъявление иска (ст. 134, 220); с условиями реализации права на предъявление иска (ст. 135, 222); с понятием «законная сила судебного решения» (п. 2 ст. 209); с основаниями отказа в принудительном исполнении решения иностранного суда (ст. 412). [3]

Таким образом, рассмотрение проблемы тождества в гражданском процессе в основном сосредоточено вокруг понятия «тождество исков» и правила о том, что суд не может дважды разрешать одно и то же дело. На основании вышеизложенного можно заключить, что тождество в гражданском процессе — тождество предмета, тождество основания иска и тождество сторон.

Наличие тождества влечет процессуальные последствия не только в связи с действием законной силы судебного решения: установление тождества необходимо для предотвращения злоупотреблений процессуальными правами, а также при соединении исковых требований и принятии встречного иска.

Таким образом, категория «тождество» имеет широкое применение в гражданском процессе и направлена на обеспечение эффективного и рационального судопроизводства, недопущение злоупотреблений и многочисленных обращений в суд по одним и тем же вопросам.

Список литературы:

1. Осокина Г. Понятие, виды и значение тождества иска (исков) // Российская юстиция. М.: Юрид. лит. 1995, № 3. С. 22-23.
2. Князев А. А. Законная сила судебного решения: автореферат дис. ... кандидата юридических наук: 12.00.15 / Моск. гос. юрид. акад. Москва, 2014. 29 с.
3. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: федер. закон от 14.11.2002 № 138-ФЗ (ред. от 14.04.2023, с изм. от 26.04.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.04.2023) // Собрание законодательства РФ. 2002. № 46. Ст. 4532.

ГРАЖДАНСКОЕ И ТРУДОВОЕ ПРАВО

РАБОТНИКИ ПЕНСИОННОГО И ПРЕДПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ПРАВА

*Агержаноква Ж.К.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Пишизова Е.Н., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

С 2019 года началась пенсионная реформа, которая стала одной из самых обсуждаемых законодательных новелл того года. В рамках данной реформы возраст выхода на пенсию будет постепенно увеличиваться и составит к 2028 г. 65 лет для мужчин и 60 лет для женщин. Повышение возраста выхода на пенсию явилось причиной появления в российском законодательстве специального субъекта — «лицо предпенсионного возраста».

Цель: обоснование необходимости оптимизации трудового законодательства и закрепления в нем особенностей регулирования труда лиц предпенсионного возраста.

Сформулированная цель определила потребность в решении ряда *задач*: высветить законодательные подходы к определению содержания понятия «лицо предпенсионного возраста»; сформулировать теоретическое понятие «лицо предпенсионного возраста»; выявить необходимость наличия специальных норм для данного субъекта в ТК РФ.

Методологическая основа: диалектический метод, представляющий собой универсальное средство познания, а также иные общенаучные и частнонаучные методы, такие как формально-логический и системный.

ТК РФ содержит специальные нормы, направленные на повышение защищенности работников пенсионного и предпенсионного возраста, на недопущение их дискриминации по возрасту и иного нарушения их трудовых прав.

Никто не может быть ограничен в трудовых правах и свободах или получать какие-либо преимущества в зависимости от возраста и других обстоятельств, не связанных с деловыми качествами работника (ч. 2 ст. 3 ТК РФ) [1]. Таким образом, работодатель должен в первую очередь учитывать деловые качества работника, а использование возрастного критерия признается дискриминацией в сфере труда.

Работник, достигший пенсионного возраста, вправе расторгнуть трудовой контракт с нанимателем, либо продолжить работать на законных основаниях. В Трудовом кодексе нет никаких оговорок, что оформление гражданина на пенсию является основанием для прекращения трудовых отношений.

Российское законодательство предусматривает возможность увольнения работающих пенсионеров в связи с выходом на пенсию, без обязательной отработки в 14 дней. Такое право закреплено в части 3 статьи 80 ТК РФ. Однако данное право предоставляется однократно (один раз в жизни).

При увольнении пенсионера по его собственной инициативе действует стандартный порядок оформления кадрового мероприятия. Основанием для прекращения трудового контракта является письменное заявление работника.

Работодатель вправе прекратить трудовые отношения по собственной инициативе. Никаких исключений в части увольнения пенсионеров в 2023 году не предусмотрено. Расторгнуть контракт с работником на пенсии, наниматель вправе по действующим положениям ТК РФ.

Однако надо учитывать, что увольнение пенсионера по желанию нанимателя может быть расценено, как дискриминация граждан по возрасту. Как показывает судебная практика, неоднократно суды признавали увольнение пенсионеров по сокращению штата незаконными.

Что же касается работников предпенсионного возраста, согласно п. 3 ст. 1 Закона № 350-ФЗ [2] с 01.01.2019 к ним относятся граждане, которым до наступления возраста, дающего право на страховую пенсию по старости, в том числе назначаемую досрочно, осталось пять лет (раньше предпенсионерами считались граждане, кому до пенсии оставалось два года).

По поводу увольнения в Трудовой кодекс изменения внесены не были. То есть увольнять предпенсионеров можно по любому основанию, в том числе по инициативе работодателя. Однако если такое увольнение будет связано с достижением работником предпенсионного возраста, оно будет считаться необоснованным, и за это работодатель может быть привлечен к ответственности.

Работнику, которого уволили по сокращению численности или штата или в связи с ликвидацией организации, при его согласии может быть назначена пенсия досрочно - на период до наступления возраста, дающего право на страховую пенсию по старости, в том

числе назначаемую досрочно, но не ранее чем за два года до наступления соответствующего возраста (п. 2 ст. 32 Закона № 1032-1) [3].

В 2018 году Государственной думой РФ принят закон дополняющий УК РФ ст. 144¹, в соответствии с которой в отношении работодателей вводится уголовная ответственность за необоснованный отказ в приеме на работу лица по мотивам достижения им предпенсионного возраста, а равно за необоснованное увольнение с работы такого лица по тем же мотивам [4].

Данная ответственность также наступает, если доказано, что работодатель вынудил работника предпенсионного возраста подать заявление об увольнении по собственному желанию и уволил его по п. 3 ч. 1 ст. 77 ТК РФ.

Важным аспектом исследования ст. 144¹ УК РФ является ее непосредственная эффективность и возможность реализации на практике. Указанная норма начала действовать 21 октября 2018 г. Данные Судебной статистики позволяют констатировать, что за период с 2019 г. по 2021 г. число осужденных по ст. 144¹ УК РФ составило 0 чел.

Вывод: о наличии объективной необходимости осуществления субдифференциации по данному основанию. Возможным вариантом разрешения указанной проблемы может стать появление в ТК РФ в статье 64 ТК части, в которой будет содержаться запрет отказывать в заключении трудового договора предпенсионерам. Также мы предлагаем словосочетание необоснованный отказ, которое содержится в ТК и является расплывчатой формулировкой, заменить на «незаконный отказ».

Сформулированные предложения, скорее всего, не смогут в полной мере нивелировать существующие пробелы законодательства, а также проблемные места инкриминирования. Однако наличие гарантий, хоть и не всегда действующих в той мере и степени, которую предполагал законодатель, в любом случае принесет больше блага гражданам РФ. Общественные отношения в трудовой сфере всегда были лабильны, поэтому вопрос формирования скрупулезного их регулирования остается на повестке дня.

Список литературы:

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 11.04.2023) // *Собрание законодательства Российской Федерации*. - 2002. - № 1 (часть I). - Ст. 3.
2. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий» от 03.10.2018 № 350-ФЗ (последняя редакция) // *Собрание законодательства Российской Федерации*. - 2018. - № 41 - Ст. 6190.
3. Закон РФ «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 № 1032-1 // *Бюллетень нормативных актов РСФСР*. -1992. - № 1. - С. 4 – 18.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 14.04.2023) // *Собрание законодательства Российской Федерации*. -1996. - № 25. - Ст. 2954.

СРАВНЕНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОЗНАГРАЖДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ НА ПЛАТФОРМАХ ЯНДЕКС МУЗЫКЕ И VK МУЗЫКЕ

*Самарина В.В.,
Сургутский государственный университет, г. Сургут.
Научный руководитель: Босык Ольга Игоревна,
старший преподаватель,
Сургутский государственный университет, г. Сургут.*

Актуальность данной работы заключается в том, что сегодня в эпоху стремительного обмена информацией композиторы и музыканты могут мгновенно представлять творчество всему миру. Однако, музыкальные платформы создают невыгодные условия для композиторов, в части размера вознаграждения.

Цель работы заключается в проведении анализа порядка расчета и получения композиторами авторских вознаграждений за использованием их исключительного права на произведения на самых популярных русскоязычных музыкальных платформах.

В законодательстве Российской Федерации никак не зафиксирована общая ставка вознаграждения для композиторов, и это является самой большой проблемой. Сейчас существует множество интернет-платформ для прослушивания музыки. У каждой платформы свои условия, каким образом выкладывать песни для прослушивания и конечно же, у всех разные размеры вознаграждения, которые получают композиторы (исполнители).

Проведен анализ и сравнение двух популярных в России платформ для прослушивания музыки. ВК музыка и Яндекс музыка.

Платформа ВК музыка.

Карточка музыканта создается автоматически, если Ваша лицензионная музыка была передана на платформу лейблами, агрегаторами или иными дистрибьюторами, работающими с нашими партнерами — компанией United Media Agency и площадкой VK Музыка. Такие условия использования объекта интеллектуальной деятельности сложно назвать прозрачными. Ведь лицензионный договор отдельно не заключается, информирование организации по коллективному управлению не осуществляется, а все условия определяются посредством электронной переписки

Был сделан ряд выводов:

1. Разместить песни возможно только через дистрибьюторов, с которыми работает данная платформа. Однако, законодатель не определяет правовой статус дистрибьюторов, что создает сложности по правовой природе правоотношений.

2. Размер вознаграждения композитора (исполнителя) является информацией, не доступной к открытому доступу. Композитор (исполнитель) получает 1 копейку за прослушивание на платформе ВК и 8 копеек за 1 прослушивание в приложении Boom.

Яндекс музыка

Выяснено следующее:

1. Размещать произведения на данной платформе можно как через дистрибьютора. так и самостоятельно, пройдя авторизацию.

2. Яндекс не обязан просматривать и каким-либо образом проверять Пользовательские материалы, размещенные Пользователем на Сервисе, в том числе на соответствие действующему законодательству, включая законодательство об авторском праве и смежных правах.

3. Размер вознаграждения композитора (исполнителя) также является информацией не доступной к открытому доступу. Из доступных источников. мне удалось узнать, что композитор (исполнитель) получает за 1 прослушивание 6 копеек.

Учитывая вышеизложенное, считаю, что предпосылки по созданию комплексного механизма защита прав композиторов (исполнителей) уже возникли.

На основании осуществленного исследования предлагается :

1. закрепить в законодательстве, а именно в ГК РФ норму о минимальном размере вознаграждения за использование музыкального произведения на основании лицензионного договора. Предлагаемое нормативное изменение не является нарушением свободы договора, а лишь определяет пределы правового режима использования музыкального произведения с целью формирования эффективного правового режима.

2. установление приемлемой для композиторов (исполнителей) минимальной цены за 1 прослушивание на интернет-платформах;

3. контроль за интернет-платформами по принятию к прослушиванию только тех музыкальных произведений, на использование которых заключен лицензионных договор либо непосредственно с автором, либо с организацией по коллективному управлению.

Список литературы:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) 30 ноября 1994 года N 51-ФЗ.
2. Официальный Сайт VK Музыке <https://vk.com/@vkmusic-kak-razmestit-kontent-v-vk-muzyke> (дата обращения 10.05.2023).
3. Официальный сайт Яндекс <https://yandex.ru/support/music/performers-and-copyright-holders/terms.html> (дата обращения 10.05.2023).

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ГОСУДАРСТВА И ПРАВА

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ВЫДЕЛЕНИЯ ОРГАНОВ СЛЕДСТВИЯ ИЗ СОСТАВА ПРОКУРАТУРЫ

Меретукова Р.Д.,

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель – Шадже А.М. д.ю.н., профессор,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

В связи с выделением в Российской Федерации в 2007 году из состава прокуратуры органов следствия и созданием Следственного комитета при прокуратуре Российской Федерации в научной среде стали возникать дискуссии по поводу целесообразности проведения данной реформы. Исследование проблем прокурорского надзора за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия позволяет выделить основные направления научного интереса в этой области. А именно: эффективности надзорной деятельности.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы рассмотреть деятельность прокуратуры и Следственного Комитета и обосновать, что выделение органов следствия из состава прокуратуры было недостаточно целесообразным.

Исходя из указанной цели, поставлены следующие задачи:

- проанализировать теоретические и правовые основы организации прокурорского надзора за процессуальной деятельностью органов осуществляющих следствие;
- определить понятие прокурорского надзора за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия;
- дать анализ полномочиям прокурора при осуществлении надзора за исполнением законов при приостановлении и окончании предварительного следствия.

Методологической основой данного исследования послужили общенаучные и частно-научные методы: исторический, сравнительно-правовой, логико-аналитический, формально-юридический.

Основная цель деятельности прокуратуры — осуществление надзора за соблюдением Конституции и других нормативно-правовых актов. Деятельность следственного комитета направлена на расследование правонарушений, возбуждение уголовных дел, а также принятие мер по устранению обстоятельств, способствующих совершению преступлений. Решение о разделении функций следствия и прокурорского надзора было тогда обосновано тем, что один департамент не может одновременно проводить расследование и осуществлять независимый надзор за ним.

В результате данной реформы была установлена независимость Следственного комитета, руководство за деятельностью которого начал осуществлять Президент РФ. В обязанности же Председателя СКР стали входить: ежегодное представление Президенту доклада о реализации государственной политики в установленной сфере деятельности, состоянии следственной деятельности и проделанной работе по повышению ее эффективности.

В результате проведённых преобразований прокуроры лишились права на возбуждение уголовных дел, а их полномочия в сфере надзора за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия значительно сократились. Таким образом, органы прокуратуры, наделённые с 1926 года правом на осуществление предварительного расследования, перестали осуществлять полномочия в данной сфере. Важно отметить, что это не обеспечило полную независимость следователей и полномочия прокурора были переданы руководителю следственного органа. Следователь стал независим от прокурора, но при этом полностью подчиняется руководителю следственного органа. Ученые и практики считают такое решение законодателя скорее минусом [1, с. 15].

Помимо того, что не был закреплён статус следователя, считается, что данная реформа была объективно неудачной, о чём говорит, например, то, что были разорваны устоявшиеся профессиональные связи между прокурорами и следователями, а надзор, который во многом формально, но всё же осуществляла прокуратура в отношении собственного предварительного следствия, сегодня практически не имеет никакого влияния на сотрудников Следственного комитета Российской Федерации, за исключением права прокурора вернуть дело на доследование, которое закреплено в статье 221 УПК РФ.

Надзор и предварительное расследование различаются тем, что надзор осуществляется государственными органами за неподведомственными им лицами с целью соблюдения последними действующего законодательства, а предварительное расследование – стадия уголовного процесса, в ходе которой устанавливаются обстоятельства уже совершённого преступления. Однако надзор осуществляется по отношению к неподведомственным лицам, а правоохранительная система, которая сложилась до 2007 года, предполагала, что прокуратура будет самостоятельно надзирать за собственным следствием. Это в свою очередь приводило к тому, что происходили случаи, когда следствие работало необъективно, ведь прокуроры, условно говоря, «закрывали глаза» на ошибки, совершённые подчинёнными прокурору следователями, в ходе следствия, а иногда и сами способствовали тому, чтобы следствие шло в заданном прокурорами русле [2, с. 46].

С 15 января 2011 года СКР самостоятельно расследует и руководит следствием, а прокуратура принимает на рассмотрение законченное дело, следит за соблюдением законности проведённого расследования, представляет его в суде [3, с. 97]. Давать прямые указания следователям она не может. Поэтому конфликты происходят тогда, когда Следственный Комитет возбуждает дело, а прокуратура требует, чтобы данное дело было прекращено, но оно не прекращается, или, наоборот, прокуратура просит возбудить дело, а следственный комитет отказывает в этом. Данные противоречия могут сохраняться месяцами, что приводит к утрате эффективности предварительного расследования.

Бывший Генпрокурор Юрий Чайка ранее говорил, что органы прокуратуры за полгода обнаружили 2,7 млн. нарушений законодательства, связанных с их необоснованным преследованием потерпевших и других участников процесса.

Подводя итоги работы, можно сказать, что отделение следственного комитета РФ от прокуратуры РФ имеет как положительные последствия, так и отрицательные. В целом достаточно оснований говорить, что надзор за процессуальной деятельностью органов предварительного расследования требует переосмысления и значительного усиления.

Список литературы:

1. Головки Л.В. / Реформирование следственных органов в России // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. - 2013. - № 3.
2. Редников Д.В., Ярмухаметова А.А. / Целесообразность создания следственного комитета Российской Федерации // Тенденции развития науки и образования. - 2021. - № 79-б.
3. Горохов Д. С., Бисултанов Д. Ш. / Проблемные вопросы выделения органов следствия из состава прокуратуры и пути их решения // Уральский журнал правовых исследований. - 2022. - № 3.

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОХРАНЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕСОВ

*Агиров А.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Дзыбова С.Г., к.ю.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Бурное развитие промышленности, торговли, строительства и прочих видов деятельности в сферах материального производства неизбежно сопровождается постоянным повышением спроса человека на природные ресурсы. Более того приспособлявая природу к личным потребностям, люди изменяют среду обитания растений и животных, тем самым подрывая основу их существования. При этом слабо учитывается взаимосвязь структурных элементов природного мира, которая обуславливает невозможность их существования друг без друга.

Наиболее значимыми экосистемами на всей планете являются леса. Помимо источника получения конкурентоспособной продукции и ценного сырьевого ресурса леса выступают основой разнообразия биологических видов, а также гарантом предотвращения глобальных климатических изменений. В течение последнего столетия имело место огромное воздействие человеческой деятельности на леса, а именно половина мировых пахотных угодий 90 лет назад была занята лесами, в то же время в тропиках эти изменения прошли за 50 лет. Данная динамика не может не беспокоить мировое сообщество.

На протяжении 20 века правовое регулирование охраны лесов находило отражение лишь в соглашениях, направленных на регламентацию иных, «нелесных» отношений: сохранения биологического разнообразия, защиты атмосферного воздуха и так далее. Впервые на необходимость устойчивого развития леса и лесного хозяйства было обращено внимание на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (1992). Согласно «Лесным принципам», разработанным на этой конференции, «лесные ресурсы и лесные земли следует использовать так, чтобы удовлетворять социальные, экономические, экологические, культурные и духовные потребности современного и будущих поколений» [1, с.377].

Данный документ положил основу для будущего международного регулирования лесного хозяйства. В частности, были закреплены такие положения как рациональное лесопользование вне отрыва от потребностей будущих поколений и учет особенностей жизнедеятельности коренных народов и общин путем создания условий для баланса их интересов с одной стороны и устойчивого лесопользования с другой. Особенное внимание в документе уделено необходимости помощи развивающимся странам в процессе реализации провозглашенных принципов. Государства - участники совершенно конкретно определили пути достижения названной цели: финансирование, экономическое стимулирование, а также обеспечение доступа к имеющимся научным и технологическим достижениям мирового сообщества стран третьего мира. На наш взгляд, данный документ носит скорее декларативный характер, однако именно он установил основополагающие стратегии стабилизации лесопользования.

На Конференции в Рио-де-Жанейро, также известной как Саммит Земли, была разработана программа «Повестка дня на 21 век». Отдельный раздел посвятили борьбе с обезлесением, где государства-участники продублировали некоторые положения «Принципов лесоводства», и при этом конкретизировали направления регулирования данной области. В частности, был поставлен вопрос о необходимости классификации видов лесов, осуществления их мониторинга на региональном уровне и подготовке квалифицированных кадров в сфере лесопользования [2, с.36].

Необходимость глобального управления лесами предопределило создание органов на базе имеющихся международных организаций. В 1995 году Комиссией ООН было принято решение организовать Межправительственную группу по лесам, которая успешно

функционировала в течение двух лет. Итогом работы стал доклад на 19-й Специальной Сессии Генеральной Ассамблеи ООН, который на первый план выдвинул проблемы слабого регулирования рынка лесной продукции и несовершенного процесса ее сертификации. В 1997 году Межправительственная группа была преобразована в Межправительственный форум по лесам с мандатом на два года, и только в 2000 году под эгидой ООН был создан Форум по лесам, действующий на постоянной основе [3, с.9].

Среди достижений работы данной организации необходимо выделить принятие Документа по лесам в 2007 г., который призывал к помощи развивающимся странам в осуществлении национальной политики в соответствии с принципом устойчивого развития, а также к обращению особого внимания на регионы, где в качестве основы жизнедеятельности населения выступают лесные ресурсы.

Одним из важнейших направлений правовой охраны лесов, несомненно, является совершенствование системы надзора (контроля) за происхождением древесины и оборотом лесоматериалов. Так, в целях борьбы с браконьерством при лесозаготовках 03.03.2013 вступил в силу Регламент Европейского союза № 995/2010 [4]. Данный регламент прямо запрещает ввоз на территорию стран ЕС древесины (в виде изделий или лесоматериалов), заготовленной в других странах с нарушением законодательства этих стран. Согласно указанному регламенту, все импортеры лесоматериалов и продукции из древесины на европейский рынок должны продемонстрировать систему тщательной проверки легальности закупаемых лесоматериалов. Импортеры должны либо самостоятельно разработать систему оценки рисков и контроля легальности, либо использовать одну из существующих схем, предусматривающую верификацию третьей независимой стороной, например, одну из признанных схем международной добровольной лесной сертификации.

По нашему мнению, ключ к эффективной реализации охраны лесов лежит именно в ограничении суверенитета стран в вопросах лесной политики. Лес как часть природной среды находится на территории конкретной страны, попадая под ее исключительную юрисдикцию, поэтому принцип независимости государств в правовом регулировании использования природных ресурсов, не дает возможности на данный момент принять единый международный правовой акт, который бы регулировал отношения в области лесопользования. В настоящее время в международном праве различные природоохранные соглашения появляются преимущественно в ответ на отдельную обострившуюся в данный момент проблему, что само по себе является причиной несогласованности и дублирования положений этих документов, характеризующихся излишней декларативностью.

Единый международный юридически обязательный документ по всем видам лесов положил бы начало кодификации бессистемных норм лесного права. Более того, такой документ выступил бы надежным источником международного лесного права в судах в случае возникновения споров.

Таким образом, в целях достижения глобального соглашения по охране лесных ресурсов требуется не только объединение сил международных организаций, но и создание устойчивой правовой базы путем систематизации и совершенствования уже имеющихся актов. При этом в целях достижения устойчивого и рационального лесопользования государства должны учитывать сразу несколько факторов: приоритет прав человека на благоприятную окружающую среду и обеспечение стабильного дохода от лесных ресурсов с одновременным поддержанием экологических и социальных функций леса.

Список литературы:

1. Калинина, А.Д. Международно-правовое регулирование охраны и использования лесов: становление, развитие и пути совершенствования / А.Л. Калинина, Л.Е. Носова // Вопросы российской юстиции. – 2019. – №2. – С.375-384.
2. Коптюг, В.А. Повестка дня на XXI век. Концепция устойчивого развития и социально-политические движения / В.А. Коптюг // Наука из первых рук. – 2011. – №2(38). – С.36-51.

3. Паленова, М.М. Перспективы Форума ООН по лесам после 2015 г. / М.М. Паленова, М.А. Лобовикова // [Лесохозяйственная Информация](#). – 2015. – №2. – С.95-103.

4. Регламент (ЕС) № 995/2010 Европейского парламента и Совета от 20 октября 2010 года об обязанностях операторов, размещающих лесоматериалы и продукцию из древесины на рынке (неофициальный перевод с комментарием WWF России) / сост. и общая ред. Н. Шматков, А. Щеголев. – Москва: WWF России, 2011. – 37 с.

РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОГО ПРАВА ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

*Емзешев М.Н.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Беликов А.В., к.и.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Беря во внимание ситуацию на Украине и напряженные отношения России с другими странами, мы считаем, что нужно осмыслить и рассмотреть изменения в правовой системе СССР во время Великой отечественной войны. В условиях военного времени появилась необходимость изменений многих отраслей права. Обратим внимание на наиболее значимые изменения.

Гражданское право оказалось в значительной части вполне приспособленным для решения особых задач военного положения. Некоторые принципы гражданского и хозяйственного права в условиях войны помогли обеспечить налаживание военной экономики, мобилизацию всех средств на военные нужды. Важную роль сыграл принцип единства государственной собственности. [1] Он заключался в том, что где бы и в чьём бы ведении ни находилось то или иное государственное имущество, государство всегда могло использовать его для своих потребностей.

Были расширены права хозяйственных наркоматов, упрощён порядок передачи и распределения ресурсов.

Правовой механизм основывался, как и ранее на плановых актах и договорах, но формы планирования изменились, они стали более оперативными.

Не забывались и гражданско-правовые методы защиты граждан, их прав и интересов. Такие чрезвычайные методы, как реквизиция, применялись сравнительно редко. Законодательство защищало жилищные права военнослужащих и их семей.

Для улучшения демографической ситуации в Семейном праве произошли следующие изменения. Запрещение абортов. Установление пособия одиноким матерям. Беременным выдавались дополнительные пайки. Увеличение отпуска по беременности и родам. [4] Был введен налог на холостяков, одиноких и бездетных граждан. [3]

Ускорился процесс заключения брака. ЗАГСы продолжали свою работу. Перед отправкой на фронт многие пары спешили зарегистрировать свой союз. Стоит добавить, что «браки» заключали и вне ЗАГСов: на оккупированной территории, в партизанских отрядах, После войны многие из них позже признавались советским законодательством.

Также принципиальные изменения коснулись и бракоразводного процесса. Только зарегистрированный брак порождал права и обязанности супругов. Усложнялся процесс развода. Теперь развод производился только в судебном порядке, причем в народном суде принимались меры к примирению супругов. При подаче заявления о расторжении брака, оно обязательно публиковалось в газете и дело рассматривалось публично.

В связи с призывом многих работоспособных граждан на фронт особенно острой стала проблема нехватки рабочих рук в промышленности, в строительстве и на селе. Это обстоятельство повлекло за собой изменения в трудовом праве, по-новому регулирующих возникновение и прекращение трудовых правоотношений.

Мобилизация для работы на производстве распространялась на трудоспособное население, не занятое в учреждениях и на предприятиях. Уклонение от мобилизации влекло

за собой уголовное наказание. Было разрешено также в напряженные периоды сельскохозяйственных работ проводить мобилизацию трудоспособного населения городских и сельских местностей для труда в колхозах и совхозах.

В конце 1941 г. были объявлены мобилизованными на период войны рабочие и служащие предприятий военной промышленности.

Самовольный уход их с работы приравнивался к дезертирству и наказывался лишением свободы на срок от пяти до восьми лет. Причем такие дела были отнесены к компетенции трибуналов.

Администрации предприятий и учреждений было разрешено применять обязательные сверхурочные работы продолжительностью от одного до трех часов в день. [5]

Уголовное право развивалось в направлении усиления ответственности. Нужно отметить, что были внесены новые составы преступлений, также некоторые деяния были к ним приравнены.

Много внимания уделялось борьбе с кражами, спекуляцией, хищением военной продукции и продовольствия.

Принимается Указ "об ответственности за распространение в военное время ложных слухов". [6] За разглашение государственной тайны или утрату содержащих ее документов должностные лица наказывались лишением свободы. [7] Как говорилось ранее, была усилена и уголовная ответственность за нарушение трудовой дисциплины. Широко применялась отсрочка исполнения приговоров с отправкой осужденных на фронт.

В 1943 г. для специальных субъектов уголовного права (фашистских преступников) вводятся особые меры наказания - смертная казнь через повешение и каторжные работы на срок до 20 лет. [2]

В завершении нужно отметить, что, безусловно, победа в Великой Отечественной войне является заслугой советского народа. Но изменения в советском праве, принятые командованием СССР, дали правильный вектор сосредоточения экономических и социальных мощностей страны для победы над захватчиками. К концу войны правительство упразднило большинство этих указов и постановлений из-за ненужности, к исключению можно отнести сбор молодежи для работы в колхозах.

Список литературы:

1. Конституция СССР 1936 г (Утверждена Постановлением Чрезвычайного VIII Съезда Советов Союза ССР от 5 декабря 1936 года) ст. 5.

2. «О мерах наказания для немецко-фашистских злодеев, виновных в убийствах и истязаниях советского гражданского населения и пленных красноармейцев, для шпионов, изменников Родины из числа советских граждан и для их пособников». (Указ Президиум Верховного Совета СССР от 19 апреля 1943 г.).

3. «О налоге на холостяков, одиноких и бездетных граждан СССР» (Указ Президиум Верховного Совета СССР от 21 ноября 1941 г.).

4. «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства»». (Указ Президиум Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 г.).

5. «О режиме рабочего времени рабочих и служащих в военное время. (Указ Президиума Верховного Совета СССР от 26 июня 1941 г.).

6. «Об ответственности за распространение в военное время ложных слухов, возбуждающих тревогу среди населения». (Указ Президиума Верховного Совета СССР от 6 июля 1941 г.).

7. «Об ответственности за разглашение государственной тайны и за утрату документов, содержащих государственную тайну» (Указ Президиума Верховного Совета СССР от 15 ноября 1943 г.).

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО ИМИДЖА РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Багова Д.А.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Научный руководитель: Жаде З.А., д-р полит. наук, профессор,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

В настоящее время формирование и продвижение привлекательного туристского имиджа территории являются составной частью политики по развитию внутреннего и въездного туризма.

В 2019 г. в Российской Федерации была принята «Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года», в которой изложены основные направления регулирования туристской сферы. Стратегия является частью Концепции долгосрочного социально – экономического развития Российской Федерации на период до 2035 года.

Комплекс мер, которые содержит Стратегия, в целом будет способствовать развитию внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации. В частности, для повышения инвестиционной привлекательности туристической отрасли предусмотрено субсидирование процентных ставок по кредитам, привлекаемым при строительстве объектов туристской инфраструктуры. Данная мера может быть признана приоритетной на долгосрочный период развития туристической отрасли.

Кроме того, Стратегия развития туризма до 2035 года направлена на развитие внутреннего и въездного туризма за счет создания и развития туристских территорий, формирования и продвижения качественного и конкурентоспособного туристического продукта на внутреннем и международных рынках, увеличение доступности туристских услуг, отдыха и оздоровления для российских граждан [1].

Кроме Стратегии, в России муниципальными и региональными органами власти разрабатываются и принимаются специальные среднесрочные и долгосрочные программы развития туризма.

Одним из перспективных государственных действий стало принятие Федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019-2025 годы)» [2]

Регуляторами туристического комплекса в субъекте Российской Федерации являются федеральные органы исполнительной власти в сфере туризма, органы исполнительной власти субъекта Российской Федерации, органы местного самоуправления.

В настоящее время в Республике Адыгея уже наработан определенный механизм государственного регулирования и поддержки деятельности организаций сферы туризма. Государство и Комитет по туризму Республики Адыгея разрабатывают стратегии развития, меры стимулирования, программы поддержки субъектов туристской индустрии. Комитет Республики Адыгея по туризму и курортам участвует в разработке туристских маршрутов, мероприятий по безопасности туризма; проводит ежегодный анализ состояния развития туристского и санаторно-курортного комплекса Республики Адыгея; готовит предложения по привлечению инвестиций в Республику Адыгея для развития туризма и курортов и т.д. [3].

Указом Президента Республики Адыгея от 28 марта 2007 г. № 119 «О Координационном совете при Главе Республики Адыгея по развитию туризма и курортов» создан Координационный совет.

Республика Адыгея инициативно участвует в Координационном совете федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в РФ (2019-2025 годы)». В совете взаимодействуют Федеральное агентство по туризму, Департамент туризма и региональной политики Министерства культуры РФ, а также региональные исполнительные

органы в сфере туризма (в лице глав и заместителей глав этих органов исполнительной власти) [4].

Ключевыми проблемами развития туристического комплекса являются отсутствие яркого комплексного туристического бренда территории, недостаточная конкурентоспособность турпродукта и низкий уровень сервиса, высокая доля неорганизованного туристского сектора, несогласованность усилий региональных органов исполнительной власти при разработке и реализации программ развития, наличие ограничений природоохранного характера развития туристической инфраструктуры, отсутствие единого удобного и информативного туристского информационного ресурса, недостаточно развитая транспортная инфраструктура (отсутствие прямого авиа-и железнодорожного сообщения с крупными городами и транспортными узлами России). Тем не менее, благодаря государственной политике, проводимой в регионе на протяжении последних лет и направленной на снятие инфраструктурных ограничений, сегодня в Республике Адыгея создана основа для разработки, продвижения и успешной реализации таких проектов [5].

В рамках реализации федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в РФ (2019-2025 года)» в Республике Адыгея реализуется Государственная программа «Развитие туризма». За счет средств федерального бюджета проводятся мероприятия по улучшению туристической инфраструктуры.

Основные мероприятия, проводимые в целях реализации подпрограммы «Развитие туристской инфраструктуры и обеспечивающей инфраструктуры туризма» направлены на развитие транспортного сообщения и повышение уровня транспортной доступности ключевых рекреационных территорий Республики Адыгея.

Реализация мероприятий осуществляется путем предоставления субсидий из федерального бюджета на осуществление капитальных вложений в объекты капитального строительства государственной собственности Республики Адыгея (строительство автомобильных дорог Гузерипль – плато Лаго-Наки).

Одним из наиболее перспективных направлений развития туристической отрасли является создание и развитие конкурентноспособного горнолыжного курорта «Лаго-Наки». Реализация проекта осуществляется по направлениям, позволяющим осуществить подготовку и формирование земельного участка под строительство горнолыжного курорта «Лаго-Наки», а также строительство обеспечивающей инфраструктуры [6].

Создание горнолыжного курорта «Лагонаки» является якорным инвестиционным проектом республики. Его реализация повлияет не только на развитие туристической отрасли, но и окажет существенное влияние на экономику Адыгеи в целом [7].

Также серьезного внимания требуют вопросы формирования комфортной информационной туристской среды в регионе и за его пределами, для решения которых целесообразно разработать единый подход к информационной работе с туристами, создать в регионе информационные центры для разработки стандартов и повышения качества обслуживания туристов.

В рамках реализации подпрограммы «Продвижение туристского продукта Республики Адыгея» проводятся мероприятия по проведению событийных мероприятий и продвижению туристских продуктов. Для этого в республике организовываются спортивные, туристские мероприятия, проводятся различные приуроченные праздники, выставки, ярмарки, а также мероприятия, направленные на популяризацию традиций и культуры.

В целом, взаимоотношения федерального уровня и уровня субъекта Российской Федерации носят относительно стабильный и широкий характер:

- осуществляется реализация совместных проектов в рамках ФЦП;
- осуществляется поддержка со стороны Ростуризма предложенных инициатив республики в области продвижения российского турпродукта;
- прилагаются совместные усилия по созданию и наполнению туристских информационных систем;
- организовано взаимодействие по направлению учета в сфере туризма.

Республика Адыгея обладает несомненным туристским потенциалом, что подтверждается интересом к посещению туристских объектов у гостей, приезжающих в республику. При этом необходимо более активное позиционирование и продвижение туристического имиджа и турпродуктов республики, разработки новых маршрутов и экскурсий, развития инфраструктуры и повышения качества туристских услуг.

Список литературы:

1. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года, утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2020 года № 2129-р. // URL:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72661648/>
2. Распоряжение Правительства РФ от 05.05.2018 N 872-р (ред. от 11.07.2019) <Об утверждении Концепции федеральной целевой программы "Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019 - 2025 годы)">
3. Постановление Кабинета Министров Республики Адыгея от 01.01.01 г. N 188 "Вопросы Комитета Республики Адыгея по туризму и курортам"
4. Указ Президента Республики Адыгея от 28 марта 2007 г. № 119 «О Координационном совете при Главе Республики Адыгея по развитию туризма и курортов»
5. Закон Республики Адыгея от 23.11.2009 N 300 «О стратегии социально-экономического развития Республики Адыгея до 2025 года» (принят ГС - Хасэ РА от 11.11.2009)
6. Постановление Кабинета Министров Республики Адыгея от 28.11.2019 № 281 "О государственной программе Республики Адыгея "Развитие туризма"
7. Пресс-служба правительства республики со ссылкой на итоги совещания, посвященного реализации в республике инвестпроектов, которое провел глава Адыгеи Мурат Кумпилов - http://www.adygheya.ru/about/news/glava-adygei-postavil-zadachi-po-sozdaniyu-obespechivayushchey-infrastruktury-dlya-ekokurorta-lagona/?sphrase_id=189513

СОБЫТИЙНЫЙ ТУРИЗМ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТУРИЗМА В АДЫГЕЕ

Гишев М.Р.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Научный руководитель: Дзыбова С.Г., к.ю.н., доцент,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Туризм в Российской Федерации является одной из перспективных отраслей современной экономики. В последние годы его развитие в регионах происходит под влиянием Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2019 г. № 2129-р [2]. Данный документ предусматривает субсидирование наиболее конкурентоспособных туристско-рекреационных территорий. Одним из способов эффективного использования туристского потенциала территории, способного за сравнительно короткий период времени при относительно небольшом количестве затрат привлечь туристов в регион, является событийный туризм.

Цель работы – рассмотреть специфические черты событийного туризма и выявить основные проблемы его развития в Республике Адыгея.

Событийный туризм является относительно новым и очень интересным направлением. «Уникальные туры, сочетающие в себе традиционный отдых и участие в самых зрелищных мероприятиях планеты, постепенно завоевывают все большую популярность. Событийный туризм – это непреходящая атмосфера праздника, индивидуальные условия отдыха и незабываемые впечатления.

Главная особенность событийного туризма – множество ярких неповторимых моментов. Это перспективный и динамично развивающийся вид туризма» [4, с.220].

Специалисты выделяют некоторые специфические черты событийного туризма:

– основная цель подобных туров – развлечение во время туристической поездки. Но немаловажную роль играют и другие мотивации – досуг и познание (в рамках небольших экскурсионных программ);

– событийные туры организуются заранее, ведь даты большинства мероприятий известны заранее;

– в основе событийного тура – посещения, а в большинстве случаев – участие в каком-либо мероприятии, событии;

– событийные туры имеют различную тематику;

– событийный туризм связан с такими видами туризма как: познавательный, развлекательный, спортивный, хобби-туризм» [1, с.4].

В регионах Российской Федерации уже накоплен опыт организации событийного туризма. Не является исключением и Республика Адыгея.

Адыгея – жемчужина туризма, она обладает уникальным природно-ресурсным потенциалом. В республике есть все для активного отдыха и экологического туризма. В настоящее время в реестр основных туристских ресурсов Республики Адыгея внесено 270 природных и социально-культурных объектов, о которых имеется краткая информация, отражающая название объекта, месторасположение, статус, степень использования. Более трети площади Адыгеи занимают особо охраняемые природные территории различного статуса и категорий. Шесть наиболее крупных особо охраняемых природных территорий, представляющих собой редкие по сохранности и уровню биологического разнообразия горные уголья, занимающие 14% всей площади Адыгеи, в декабре 1999 года были включены в список Всемирного природного наследия ЮНЕСКО в составе номинации «Западный Кавказ», что подтвердило особую ценность и мировую значимость этих объектов. Это – Кавказский государственный природный биосферный заповедник, в том числе 73356 га его уголдий, находящихся на территории Адыгеи, его охранный зона, природный парк «Большой Тхач», памятники природы «Верховья рек Пшеха и Пшехашха», «Верховье реки Цице», «Хребет Буйный» [3].

У Адыгеи большой потенциал, чтобы прочно встроиться в индустрию отдыха в России. Последние три года туристический поток в Адыгею составляет не менее полумиллиона человек в год. При этом увеличивается продолжительность пребывания туристов, расширяется их география.

В Республике Адыгея уделяется особое внимание формированию имиджа и созданию позитивной картины региона. В связи с этим, огромное значение придается событийному туризму. Событийный туризм - это направление туризма, в котором туристические поездки приурочены к каким-либо определенным мероприятиям. Он направлен на то, чтобы как можно большое количество людей посетило различные общественные мероприятия, имеющие привязку к конкретной территории, содействующие успешному развитию туризма, созданию положительного образа территории, а также продвижению регионального турпродукта

Основными видами, включающимися в событийный туризм, являются гастрономический, образовательный и другие. Отличительной особенностью событийного туризма является то, что обычные туристские и экскурсионные услуги, а также объекты показа в рамках культурного и рекреационного туризма формируются в новый туристический продукт, сочетающий в себе устоявшиеся формы отдыха с праздничной атмосферой и объективной возможностью принятия участия в данном процессе. Всё это в значительной степени усиливает эффект и делает туристический продукт привлекательнее для туристов.

На текущий момент туроператоры готовы предложить туристам посещение самых увлекательных событий национальной культуры Адыгеи, среди которых:

1. *гастрономические фестивали*: на них можно отведать самые разные угощения и напитки, и самое главное – познакомиться с местной культурой питания. Зачастую процесс потребления пищи доставляет не меньше удовольствия, чем вкусовые свойства еды. На таких мероприятиях можно открыть необычную сторону самых тривиальных блюд. Конечно же, на

подобных слетах чревоугодников проводятся различные мастер-классы по приготовлению блюд, так что можно неплохо прокачать свои поварские навыки;

2. *музыкальные фестивали и конкурсы* погрузят гостя в невероятную атмосферу живого звука и исполнительского мастерства. Здесь всегда можно услышать любимые композиции в необычном звучании и пообщаться с поклонниками жанра;

3. *национальные праздники и фестивали* – прекрасный повод изучить культуру страны посещения. Через народную культуру легче понять менталитет народа, его традиционные ценности. Такие праздники – возможность подробнее узнать мифологию и местные обряды.

4. *цветочные выставки*: проводятся в краях, где выращивание цветов – исторически сложившаяся отрасль хозяйства.

5. *театральные и кинематографические фестивали*: такой тип досуга считается наиболее престижным в направлении делового туризма. Отдыхающие ценят возможность увидеть постановки с участием признанных мастеров жанра до массовой премьеры.

6. *спортивные соревнования*: особенное направление в событийном туризме. Гость получает возможность поболеть за родную команду и увидеть лучших атлетов, побывать на самых знаменитых спортивных аренах.

Рассмотрим более подробно некоторые из получивших признание туристов мероприятий событийного туризма в Адыгее.

1. Ежегодный фестиваль адыгейского сыра. Мы все понимаем, что брендинг территории является одним из главных процессов создания имиджа региона. Данный процесс невозможен без наличия у региона товаров-брендов. Адыгейский сыр является визитной карточкой Республики Адыгея. Следовательно, фестиваль сыра очень популярен и с каждым годом количество посещающих его увеличивается. В 2018 году данный показатель достиг уровня 12 тыс. человек. На данном мероприятии можно увидеть не только технологию производства сыра, но и традиции и обычаи адыгского народа. Фестиваль адыгейского сыра направлен на развитие событийного туризма.

2. Фестиваль бэккантри и фрирайда «Лагонаки». Фрирайд как вид туризма в Адыгее только на стадии внедрения. Чтобы принять участие в данном фестивале, необходимо иметь хорошую физическую подготовку, уметь кататься на лыжах как минимум на среднем уровне, чтобы покорить снежную целину. Тем не менее, это сильно привлекает туристов в регион и способствует усилению позитивной картины Адыгеи.

3. Фестиваль адыгской (черкесской) культуры является мероприятием, объединяющим людей разных национальностей, разной территориальной принадлежности: Адыгеи, Иордании, Турции, Карачаево-Черкессии, Кабардино-Балкарии и т.д. Каждый из этих регионов принимает участие в данном ежегодном мероприятии, донося свою культуру и обычаи через танец, живопись, песню, народные инструменты и др. Такие событийные мероприятия способствуют сплочению всех народов и развитию событийного туризма.

В настоящее время в Республике Адыгея проводятся все новые и новые событийные мероприятия, фестивали, которые способствуют формированию бренда территории и делают ее привлекательной для туристов.

Подводя итог, можно заключить, что на современном этапе событийный туризм в Республике Адыгея не только многообещающий и движущийся вперед сегмент внутреннего туристского рынка, но и действенный инструмент привлечения туристов. Событийный туризм является наглядным средством популяризации национальных и культурных традиций и обычаев.

Список литературы:

1. Адашова, Т.А. Особенности организации событийных туров / Т.А. Адашова // География ментальной сферы общества: состояние, проблемы и перспективы развития. – 2013. – №1. – С.4-8.

2. Об утверждении Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года: распоряжение Правительства РФ от 20.09.2019 №2129-р (ред. от 07.02.2022 г.). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72661648/>

3. Пять объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО в Адыгее. – URL: <https://adigea.aif.ru/society/archive/1212619>.

4. Сафонова, Е.С. Событийный туризм как одно из направлений развития современного туристского рынка / Е.С. Сафонова // Инновации. Менеджмент. Маркетинг. – 2013. – №1. – С.220-222.

УГОЛОВНОЕ ПРАВО И КРИМИНОЛОГИЯ

ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРАВИЛ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ)

Кошкина О.С.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Научный руководитель: Хачак Б. Н. к. ю. н., доцент,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Нарушение правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств обществом относится к числу общих для всего человечества глобальных проблем. Несмотря на то, что Российская Федерация по уровню автомобилизации отстает от других экономически развитых стран, тем не менее по количеству дорожно-транспортных происшествий Россия не уступает место мировым лидерам. Немаловажную роль в предупреждении нарушений правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств принадлежит уголовному закону. Уголовный кодекс Российской Федерации призван обеспечивать автотранспортную безопасность в комплексе с другими отраслями права и законодательства. Развитие автомобилизации требует постоянного внесения предложений по усовершенствованию отдельных норм уголовного и административного законодательства. Необходимо проведение дальнейших комплексных исследований причин и условий возникновения дорожно-транспортных происшествий и совершения автотранспортных преступлений, а также обеспечение предупреждения неосторожной преступности в данной области.

Рассматривая данную тему более подробно, хотелось бы обратить ваше внимание на конкретные примеры, происходящие на территории Республики Адыгея. Так, следствием ОВД по факту тяжкого ДТП в Гиагинском районе возбуждено уголовное дело по ч. 5 ст. 264 УК РФ. Данная статья связана с нарушением правил дорожного движения, которое повлекло по неосторожности смерть двух или более лиц. В дорожном происшествии, случившемся 20 июня в Гиагинском районе, при лобовом столкновении двух автомобилей погибли четыре человека и трое получили серьезные травмы и повреждения. Также на территории Республики Адыгея возбуждено 2 уголовных дела по введенной в 2021 году ужесточающей ответственности части статьи 264.1 УК России. С июля 2021 года вступили в силу изменения в статье 264.1 УК России «Управление транспортным средством в состоянии опьянения лицом, подвергнутым административному наказанию или имеющим судимость». Согласно данной поправки, указанная выше статья дополнена частью 2, ужесточающей ответственность за управление транспортным средством лицом в состоянии опьянения, при этом имеющим судимость за аналогичное преступление, предусмотренное частями 2, 4 или 6 статьи 264 УК РФ либо статьей 264.1 УК РФ.

В марте текущего года в Республике Адыгея полицейскими задокументированы 2 подобных факта. Так, 20 марта, на участке автодороги Дондуковская - Игнатьевский, в Кошехабльском районе сотрудники ДПС остановили автомобиль ВАЗ, которым управлял 37-летней ранее судимый местный житель. Поведение водителя вызвало подозрение у стражей

правопорядка, в связи с чем ему предложили пройти медосвидетельствование, но мужчина отказался. В ходе дальнейшей проверки выяснилось, что прав на управление транспортом правонарушитель не имеет, так как ранее привлекался к уголовной ответственности за вождение в нетрезвом виде. В городе Майкопе, на пересечении улицы Шоссейная и переулка Профсоюзного, инспектор ГИБДД остановил иномарку без государственных номеров. За рулем находился 27-летний ранее судимый житель Ставропольского края. При проверке документов дорожных полицейских насторожило поведение мужчины, тогда инспектор предложил ему пройти медицинское освидетельствование на состояние опьянения, но, как и в предыдущем факте, водитель ответил отказом. В ходе разбирательства выяснилось, что правонарушитель ранее неоднократно привлекался к уголовной ответственности, в том числе и в феврале текущего года за вождение автотранспорта в нетрезвом виде. Соответственно, прав на управление у него не было. Автомобили вышеуказанных лиц изъяты и помещены на штрафстоянку. В связи с тем, что оба правонарушителя ранее привлекались к уголовной ответственности за вождение в нетрезвом виде, сейчас дознанием в отношении них вновь возбуждены уголовные дела, но теперь по части 2 статьи 264.1 УК России. Хотелось бы отметить, что по данным Госавтоинспекции Адыгеи, за 9 месяцев 2021 года на территории республики зарегистрировано 33 ДТП на пешеходных переходах, в которых 3 человека погибли и 30 получили травмы. Из общего количества таких дорожно-транспортных происшествий, 26 зарегистрировано в городе Майкопе, где 3 человека погибли и 23 были ранены.

В эти дни на территории Майкопа произошла тяжкая авария с участием пешехода. Прибывшими на место сотрудниками следственно-оперативной группы предварительно установлено, что 21-летний житель Краснодарского края, управляя отечественным автомобилем, допустил наезд на 86-летнюю пенсионерку, переходившую проезжую часть по нерегулируемому пешеходному переходу. Пожилая женщина от полученных травм скончалась.

В этот же день в одном из микрорайонов республиканского центра, 61-летний житель г. Майкопа, управляя отечественным автомобилем, допустил наезд на пешехода. Установлено, что в это время 58-летний горожанин переходил проезжую часть по нерегулируемому переходу. В результате дорожно-транспортного происшествия мужчину с травмами доставили в Адыгейскую республиканскую клиническую больницу.

13 октября, в вечернее время суток, 60-летний майкопчанин, находясь за рулем иномарки, допустил наезд на 18-летнюю девушку в момент пересечения ею проезжей части по пешеходному переходу. Пострадавшая была госпитализирована.

Также, обращая ваше внимание к статистике, хочется отметить, что в первом квартале 2021 года на дорогах Адыгеи погибли 12 человек и 80 пострадали. На территории Адыгеи за три последних месяца 2021 года произошло 72 дорожно-транспортных происшествия, в которых 12 человек погибли и 80 получили травмы. По статистике 85-90% всех ДТП происходят по вине водителей. Также существуют и другие причины ДТП, а именно, нарушения правил дорожного движения пешеходами, низкое качество дорожного покрытия и технических средств организации дорожного движения, техническая неисправность автомобилей.

В заключении хотелось бы сказать, что в целях предотвращения данных происшествий необходимо с ответственностью подходить к вопросу об управлении дорожно-транспортным средством, соблюдать безопасный скоростной режим, проявлять внимательность на дороге, особенно в темное время суток и в условиях непогоды и, что самое важное, понимать уровень важности своих деяний по отношению к другим гражданам во время управления автомобилем. А пешеходам, в свою очередь, следует помнить, что переходить проезжую часть необходимо только по пешеходному переходу.

Список литературы:

1. Ефимова, Е.О. Система необходимых предупредительных мер дорожно-транспортной преступности в России / Е.О. Ефимова // Транспортное право. – 2014. – № 4. – С. 24 – 27
2. Жулев, В.И. Транспортные преступления. Комментарий законодательства / В.И. Жулев. – М.: Спарк, 2001. – 190 с.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 29.12.2022) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения 03.03.2023)
4. Федеральный закон от 10.12.1995 № 196-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «О безопасности дорожного движения» // Собрание Законодательства РФ. – 1995. – № 50. – Ст. 4873.
5. Хилjuta В. В. Уголовный проступок: быть или не быть? // Юристь-правоведь. – 2019. – № 2. – С. 228-230
6. <https://01.мвд.пф/news/item/26439551/>

УГОЛОВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

*Махов И.Б.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Катбамбетов М.И., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Дети - цветы жизни считали всегда люди, маленькие и беззащитные. Но освобождает ли их малолетство от уголовной ответственности? С давних времён к несовершеннолетним лицам уделялось немалое внимание на законодательном уровне. Впервые на законодательном уровне минимальный возраст уголовной ответственности несовершеннолетних упоминается в дополнении к Соборному уложению Алексея Михайловича от 1649 г., где сказано: «Если отрок семи лет убьёт, то он неповинен будет». Также в воинском уставе Петра Великого от 1715 г. в артикуле 195 можно встретить положение, которое гласит: «Наказание за воровство умалется или оставляется, ежели вор будет младенец» [1].

Как в прошлые века, так и сейчас, несовершеннолетняя преступность имеет свой вес при рассмотрении уголовных дел, чаще всего происходит умышленное преступление по: 158(Кража), 111(Умышленное причинение вреда здоровью), 228 (Незаконное производство, сбыт или пересылка наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов) и другим статьям. В чём их суть? Чаще всего в преступную деятельность уходят несовершеннолетние лица, как правило, выросшие в детских домах, неблагополучных семьях, ввязавшиеся в сомнительные компании. Что их побуждает? В 1-м и 2-м случаях, это голод, беспризорность, ребёнок не евший 2 дня, решается украсть буханку хлеба, тем самым стараясь себя прокормить. В случае же с сомнительными компаниями, тут играют немаловажную роль и родители, причиной детской преступности служат избалованность, вседозволенность и невоспитанность ребёнка, это не касается случаев, когда родители уважаемые и ответственные люди, а их чаду не хватает какого-то «экстрима». Плохие компании чаще всего образуются из беспризорника, ребёнка, оставшегося на попечении у больной бабушки и конечно же лица из благополучной семьи, но под влиянием друзей ввязывающийся в различные уголовно наказуемые «неприятности». Мотивы и цели у несовершеннолетних лиц направлены на материальное обогащение за счёт совершения тайного хищения, желания попробовать что-то новое, или же просто на спор. Из судебной практики Майкопского городского суда, я приведу 3 примера затрагивающие уголовные дела несовершеннолетних лиц, случаи реальны, а лица скрыты в связи конфиденциальностью [2].

В республике Адыгея судами по уголовным делам несовершеннолетних выносятся мера пресечения в виде принудительной меры воспитательного воздействия, реже лишение свободы.

В составе судебного заседания по делам несовершеннолетних всегда участвуют: председательствующий судья, секретарь, помощник прокурора, защитники, законные представители, представители отдела полиции по делам несовершеннолетних, и педагоги-психологи если это необходимо.

Итак, первый мой пример уголовной ответственности несовершеннолетнего был совершён в 2022 году. По обвинению несовершеннолетних граждан в совершении преступления, предусмотренного п. «А» ч. 2 ст. 161 УК РФ – «Грабёж».

Подростки 3-го сентября 2022г. торгуя фруктами на торговой точке, увидели у пенсионера немалую сумму, который приобретал у них товар. Он расплатился с ними достав денежные средства в размере 7000 рублей из правого кармана рубашки. Заметив это, у 1-го из них возник злобный умысел, направленный на материальное обогащение. Согласовав этот замысел с товарищем, молодые люди договорились проследить за потерпевшим и подождать его у дома. Вечером, дождавшись пока гражданин зайдёт в подъезд, 1 из злоумышленников изъявил желание стоять на «стрёме», 2-й же в свою очередь зайдя в след за потерпевшим в подъезд, выждал подходящего момента и нанёс несколько ударов в область головы и грудной клетки, после чего он забрал деньги у жертвы на сумму в 6000 рублей. Поделив деньги, злоумышленники разошлись вечером.

На судебном заседании подростки признали свою вину. 1-й находился на стационарном лечении с 18 по 30 ноября 2022г. Обоим была избрана мера пресечения в виде домашнего ареста. В ходе заседания защитники ходатайствовали об изменении меры пресечения на запрет определённых действий, но в этом было отказано т.к. государственный обвинитель просил оставить именно домашний арест. Ходатайство защитников об изменении меры пресечения конкретизировалось тем, что их подзащитные не смогут с избранной мерой посещать учебное заведение и лечебное учреждение. Смягчающими обстоятельствами в этом случае являются п. «б» ч.1 ст.61 УК РФ, отягчающие же отсутствуют.

2-м примером я приведу уголовное дело 2021 года, по обвинению несовершеннолетнего в совершении умышленного преступления, предусмотренного ч.1 ст. 166 УК РФ – «Неправомерное завладение чужим транспортным средством без цели хищения».

Поводом к возбуждению уголовного дела послужило заявление потерпевшего от 3-го мая 2021 года, в 10:45 дня находясь возле спорткомплекса, он оставил свой автомобиль марки «ЛАДА ПРИОРА» серебристого цвета открытым с ключом в замке зажигания, этот момент потерпевший обусловил тем, что вышел на 20 минут и в этом не нуждался. На допросе обвиняемый сказал, что, проходя мимо спорткомплекса, он подошёл к автомобилю просто посмотреть и увидел, что двери транспорта не заперты и ключи находятся в самой машине, после чего у него возникло желание покататься.

Потерпевший, не обнаружив личного автомобиля позвонил в полицию и заявил об угоне. Автомобиль был найден сотрудником полиции без номерных знаков, за рулём сидел несовершеннолетний парень, что и вызвало подозрение. На вопросы сотрудника отвечал неуверенно, позже не выдержав давление сознался во всём. На момент нахождения у «Лады» были спущены 2 левых колеса, это конкретизировалось обвиняемым следующим образом: «Ехав в сторону нового района, я решил включить магнитофон, пока я отвлёкся машина ударила об бордюр, тем самым и повредил 2 колеса». При осмотре машины, номерные знаки были найдены в багажнике, подросток их снял с целью отвода подозрений после заезда во двор. Обвиняемый вместе со своим отцом полноценно возместили материальный и моральный ущерб нанесённый потерпевшему, и в связи с этим он не имеет к нему никаких претензий и не возражает против примирения с подсудимым. Суд постановил назначить подсудимому, несовершеннолетнему лицу, студенту колледжа, ранее не судимому принудительные меры воспитательного воздействия в соответствии с п. «А» ч.2 ст.90 УК РФ – «Применение принудительных мер воспитательного воздействия – Предупреждение».

Заключительным примером я приведу уголовное дело 2021г. по обвинению несовершеннолетнего, в совершении преступления, предусмотренного ч.4 ст.111 УК РФ –

«Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью – повлекшее по неосторожности смерть потерпевшего».

30 ноября 2021г. около 18 часов вечера, подросток, находясь на пересечении двух улиц встретил ранее незнакомого мужчину, с которым у него возник конфликт. Во время драки обвиняемый нанёс 3 удара обеими руками в голову и 1 в область груди. После чего потерпевший убежал, но через 15 минут вернулся обратно и случилась словесная перепалка, после чего он вновь стал убегать, но подросток его догнал и умышленно нанёс потерпевшему несколько ударов в голову обеими руками и не менее 1-го удара ногой. В общей сложности обвиняемый нанёс потерпевшему не менее 6-и ударов в лицо, не менее 2-х в грудную клетку, в результате чего причинил многочисленные повреждения по признаку опасности для жизни составляющую в прямой причинно-следственной связи с наступлением смерти. В результате причинённых телесных повреждений смерть потерпевшего наступила 12 декабря 2021г. в 20:20 вечера в нейрохирургическом отделении больницы.

В ходе судебного заседания подсудимый вину признал, но от дачи показаний отказался, воспользовавшись ст.51 Конституции РФ. На допросе подросток пояснил, что стоя возле магазина вечером, увидел, как мужчина возле дома напротив, что-то ищет в земле. Подошёл по своей инициативе и поинтересовался чем он занимается. На что потерпевший отреагировал отрицательно, и начал подходить к обвиняемому, после чего 2-й нанёс ему удар из-за опасений и произошло то, что было сказано выше. Суд приговорил: признать обвиняемого в совершении преступления, предусмотренного ч.4 ст.111 УК РФ и назначить ему наказание с учётом требований ч.6 ст.88 «в возрасте до 16 лет» в виде лишения свободы сроком на 5 лет в воспитательной колонии. (ч.3 ст.58).

На приговор была подана апелляционная жалоба, с указанием на игнорирование показаний свидетелей, противоправном и аморальном поведении потерпевшего. Согласно п.1 ст.389.15 и 389.16 УПК РФ несоответствие выводов суда изложенных в приговоре. В апелляционной жалобе было отказано и подсудимый понёс наказание [3].

В 2021 году на территории муниципалитета зарегистрировано 33 преступных деяния, совершенных несовершеннолетними. На профилактический учет поставлено 37 подростков. При этом количество подростков, состоящих на профилактических учетах в образовательных организациях в несколько раз выше - 135 человек. С ними организована индивидуальная профилактическая работа, говорится в сообщении пресс-службы столичной мэрии [4].

Анализ преступлений, совершенных подростками, показывает, что они в подавляющем большинстве совершены ребятами из неблагополучных, либо неполных семей.

По моему мнению, детской преступности нужно уделять большое внимание, т.к. они являются будущим страны, и всё зависит от того, в каком плане они станут будущим положительном или отрицательном. Всё начинается с родителей, получается от начальной школы и формируется к окончанию, в вуз идёт человек уже со своими сформированными мнениями, идеями, взглядами и мыслями. В связи с этим нужно уделять как можно большое внимания ребёнку ещё в самом раннем детстве!

Список литературы:

1. Кара, И.С. Некоторые вопросы установления возраста уголовной ответственности и наказаний несовершеннолетних в досоветском отечественном уголовном законодательстве. Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-voprosy-ustanovleniya-vozrasta-ugolovnoy-otvetstvennosti-i-nakazaniy-nesovershennoletnih-v-dosovetskom-otechestvennom>
2. Вологина, Ж. Ю. Преступность среди несовершеннолетних. Право: современные тенденции: материалы I Международной научной конференции. - 2018. – URL: <https://moluch.ru/conf/law/archive/42/2451/>
3. Судебные акты и решения - Майкопский городской суд (Республика Адыгея) URL: <https://sudact.ru/regular/court/reshenya-maikopskii-gorodskoi-sud-respublika-adygeia/>

4. В Майкопе подростки совершили 33 преступления с начала 2021 года. URL: <https://adigeatoday.ru/news/32551.html>

УГОЛОВНЫЙ ПРОСТУПОК КАК НОВОВВЕДЕНИЕ РОССИЙСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА. ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Кам М.А.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Научный руководитель: Хачак Б. Н. к.ю.н., доцент,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в наше время довольно часто поднимается вопрос про введение уголовного проступка. Все больше споров возникает у ученых-правоведов и политических деятелей, ведь проступок несет за собой гуманизацию наказаний в уголовном праве, что довольно позитивно сказывается в дальнейшем не только на жизни людей, но и государства в целом.

Целью данной работы является изучение уголовного проступка, как нововведение российского законодательства, найти плюсы и минусы данного понятия, а также понять, как же будет использоваться это нововведение и не скажется ли оно в дальнейшем негативно. Для достижения данной цели, необходимо решить определенные задачи:

- 1) Исследовать внесенный законопроект о введении уголовного проступка;
- 2) Найти плюсы и минусы данного понятия;
- 3) Изучить влияние уголовного проступка в дальнейшем;

Методы: сравнительный анализ, описание, синтез и обобщение литературы по теме исследования.

Впервые инициатива о внесении такого понятия, как «уголовный проступок» была опубликована еще в 2017 году Верховным судом РФ. Следом, в декабре 2018 года, уже Верховный суд отправил данный законопроект в Госдуму, при этом, Совет Федерации предложение поддержал, но спустя время законопроект не был подписан. Несмотря на это, он все еще «крутится» в Госдуме и на данный момент, крайний раз законопроект был внесен в феврале 2021 года.

Следует разобраться, что это такое и какова его сущность. Уголовный проступок представляет собой, по инициативе законодательства, совершенное лицом в первый раз преступление небольшой тяжести, за которое по УК РФ не предусмотрена санкция в виде лишения свободы. Исходя из этого, можно сделать вывод, что данное понятие, связано с гуманизацией подобных противоправных деяний.

Для истории России - это далеко не первый опыт, еще в XVIII веке существовало такое понятие, но плавно переходя в советский период, оно было устранено. Посмотрев на зарубежный опыт различных стран, где по сей день присутствует проступок, можно сказать, что это действительно облегчает работу суду, уголовно исполнительным и иным органам, которые способствуют осуществлению работы в уголовно-правовой сфере. Также, у лиц, совершивших такие преступления в Российской Федерации, будет присутствовать судимость, что не очень позитивно скажется на их дальнейшей жизни, до погашения судимости, довольно сложно продолжать «активную» жизнь, имея судимость. Именно исходя из этого, зарубежный опыт показывает позитивную сторону «уголовного проступка», ведь судимости при совершении таких преступлений не будет, и человек, как личность, сможет продолжать социализироваться и добиваться каких-либо целей, что может повернуть в хорошую сторону динамику развития государства в целом.

В законопроекте сказано, что проступок охватывает 112 составов преступлений, исходя из практики 2021 года, было осуждено всего 73,2 тыс. человек, из них 37,3 тыс. человек были осуждены в первый раз. Именно это наталкивает на мысль о том, что было бы целесообразно ввести понятие «проступка», чтобы снизить процент преступности в стране и более гуманно относиться к лицам, которые совершили это деяние впервые. На основе этого, нам хочется

согласиться с мнением Хачак Б. Н., что одной из альтернатив лишению свободы, можно избрать такую санкцию, как принудительные работы, ведь это как раз и нужно для того, чтобы совершившее проступок лицо понесло определенные меры принудительного характера, и при этом сохранилась цель данного изменения в УК РФ - гуманизация.

Многие ученые-правоведы, например Хилюта В. В, считает, что данный вид противоправных деяний можно отнести в категорию административных правонарушений, в случае введения проступка, и предлагает преступления небольшой тяжести отнести в административную категорию. Мы согласимся с мнением Хилюты, и продолжим его мысль. Да, отрасли права тут начинают пересекаться, но тогда, если заглянуть в КоАП, то можно выяснить, что там присутствует такая санкция, как административный арест, что по своей сути схоже с лишением свободы. Это наталкивает на мысль, что исходя из изменений, которые хотят внести в УК РФ, наказания могут быть мягче, чем санкции за административные правонарушения, что и вводит в заблуждение.

К одной из позитивных ветвей уголовного проступка, можно отнести то, что он охватывает преступления, совершаемые в экономической сфере, так как данные преступления, по сути, не представляют собой каких-либо тяжких или особо тяжких последствий. Да, вы можете сказать: «преступления посягаются на материальное положение человека, в каких-то случаях человек остается и без средств к существованию», но, во-первых, это по крайней мере не покушение на жизнь человека, а во-вторых, при наличии виновного, осужденный обязан будет возместить нанесенный ущерб.

Так как хочется узнать мнение большинства, был проведен опрос среди ученых-правоведов, сотрудников уголовно-исполнительных и следственных органов, суда и иных сотрудников, об их мнении про уголовный проступок. Большая часть респондентов отнеслась положительно к введению данного понятия - 62%, меньшая часть была против - 31%, и лишь 7% затруднилось ответить. То есть, многие выступают «ЗА», но вопрос все равно, все же остается открытым, так как государственные органы все еще не приняли окончательного решения и есть спорные вопросы в обществе.

Таким образом, государство готово смело идти на гуманизацию наказаний, но при этом нужно стараться разграничивать грань между двумя, совершенно разными составами преступлений и их санкциями. Учитывая тот факт, что в странах Европы есть довольно четкие примеры того, что проступкам место в уголовно-правовой системе, нашему законодательству стоит более подробно изучить данный опыт и выбрать самый оптимальный и продуманный вариант, чтобы функция уголовного проступка в нашем государстве процветала.

Список литературы:

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 17.02.2023) // [Электронный ресурс] – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661 / (дата обращения 03.03.2023)
2. Постановление пленума Верховного Суда РФ от 31.10.2017 № 42 «О внесении в Государственную думу Федерального Собрания Российской Федерации проекта Федерального Закона «О внесении изменений в Уголовный кодекс и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации в связи с введением нового понятия уголовного проступка» // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB;n=517495#9n7NPXTuJYaF8uhb> / (дата обращения 01.03.2023)
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 29.12.2022) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения 03.03.2023)
4. Хачак Б. Н., Катмамбетов М. И., Самыгин П. С. «К вопросу о целесообразности введения уголовного проступка в отечественное законодательство» // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2020. № 12 (127). – С. 139-142

5. Хилюта В. В. Уголовный проступок: быть или не быть? // Юристь-правоведь. – 2019. – № 2. – С. 228-230
6. Рапог А. И. Уголовное право России. Части общая и особенная. Учебник для бакалавров. — М.: Проспект. 2020. 624 с.

УГОЛОВНЫЙ ПРОЦЕСС И КРИМИНАЛИСТИКА

ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТА ДОМАШНЕГО АРЕСТА В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ

*Адамокова Д.З.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хасанова С.Г., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Домашний арест, являющийся второй по строгости мерой пресечения после заключения под стражу, занимает важное место в системе мер пресечения. Достоинства данной меры пресечения заключаются в том, что она, во-первых, позволяет экономить государственные средства при содержании обвиняемых (подозреваемых) в условиях изоляции от общества. Домашний арест позволяет техническими средствами без значительных затрат обеспечить круглосуточный контроль за соблюдением арестованным наложенных на него ограничений и исключить возможность без ведома правоохранительных органов совершения обвиняемым каких-либо действий, предусмотренных ст. 97 УПК РФ [1, с. 75]. При надлежащем контроле о любых нарушениях условий исполнения домашнего ареста сразу становится известно сотрудникам уголовно-исполнительной инспекции, которые сообщают об этом лицу, ведущему производство по делу, и им могут быть приняты необходимые меры к усилению мер пресечения [2, с. 20].

Во-вторых, домашний арест стал альтернативой заключению под стражу в тех случаях, когда в силу объективных причин к лицу нельзя применить заключение под стражу, но и оставить его без изоляции от общества нельзя в силу наличия оснований, предусмотренных ст. 97 УПК РФ. В частности, запрещает закон заключение под стражу лиц, имеющих такие тяжкие заболевания, которые включены в Перечень, утвержденный Правительством РФ. Указанных лиц необходимо помещать под домашний арест, если невозможно применить более мягкую меру пресечения. Применение домашнего ареста является альтернативой заключению под стражу обвиняемых (подозреваемых) в совершении преступлений, совершенных в сфере предпринимательской деятельности, и иных лиц, указанных в ч. 1.1 ст. 108 УПК РФ, для несовершеннолетних, которые совершили преступление небольшой тяжести (заключать под стражу их нельзя в силу требований ч. 2 ст. 108 УПК РФ.) [3].

В-третьих, домашний арест не имеет таких недостатков заключения под стражу, как развитие криминальной субкультуры, десоциализация личности. Общеизвестно, что содержание лица в СИЗО причиняет вред или создает реальную угрозу причинения вреда здоровью из-за возможности наличия в камере больных лиц, скудного питания, невозможность получить доступ к квалифицированной медицинской помощи (сложности в получении лекарств) и др.[4, с. 31].

Однако мы не поддерживаем точку зрения о том, что изоляция от общества при домашнем аресте может быть только полной и домашний арест должен состоять в постоянном пребывании дома, а не только в вечернее и ночное время. На наш взгляд, данное ограничение будет носить искусственный характер. У суда должна быть возможность с учетом личности, фактических обстоятельств уголовного дела выбрать тот объем ограничений (запретов) по отношению к обвиняемому (подозреваемому), который будет, с одной стороны, минимально ущемлять его права, но, с другой стороны, создавать гарантии не совершения им действий, перечисленных в ст. 97 УПК РФ.

Решение указанных нами проблем, восполнение пробелов в правовом регулировании домашнего ареста приведет к расширению сферы применения данной меры пресечения.

Таким образом, домашний арест стал важной и необходимой частью системы мер пресечения. Вместе с тем, его эффективное использование требует внесения изменений и дополнений в действующий порядок избрания и применения данной меры пресечения.

Список литературы:

1. Андроник Н.А. Залог, домашний арест: проблемы правового регулирования // Вестник Воронежского института МВД России. 2014. № 4. С. 69-75.
2. Шигурова Е.И. Развитие института частного обвинения в ходе судебной реформы 1864 г // Наука и современность. 2014. № 32-2. С. 17-20.
3. Цоколова О. И., Костылева Г. В., Муженская Н. Е., Данилова С. И. Домашний арест и залог как меры пресечения [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Воронов Д.А. Домашний арест: современное состояние и перспективы // Научный вестник Омской академии МВД России. 2013. №4. С. 31.

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ВНЕСЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПОЛОЖЕНИЕ СТАТЬИ 355. (РАЗРАБОТКА, ПРОИЗВОДСТВО, НАКОПЛЕНИЕ, ПРИОБРЕТЕНИЕ ИЛИ СБЫТ ОРУЖИЯ МАССОВОГО ПОРАЖЕНИЯ)

*Вальков Геннадий Геннадьевич
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Хачак Бэла Нальбиевна, к.ю.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Современный научно-технический прогресс сделал огромный шаг вперед в своём развитии и наряду с общими полезными и безопасными достижениями, появляются и те, которые могут нанести значительный ущерб мировой безопасности как отдельно взятого государства, так и всего человечества. Следовательно, к данной категории достижений и использовании результатов таких исследований нужно относиться с особой внимательностью.

Актуальность темы заключается в возросшей вероятности использования, производства, сбыта такого оружия, в связи с обстановкой в мире, а также опасностью применения такого оружия. В современном развитом мире технологий шанс распространения такого оружия значительно увеличивается.

Цель данной работы – изучение оружия массового поражения и законодательного запрета на его использование в Уголовном праве Российской Федерации. Для достижения данной цели необходимо решить некоторые задачи:

- 1) Изучить возможные способы совершения деяния, предусмотренного статьёй 355 УК РФ.
- 2) Выявить пробелы в применении данной нормы.
- 3) Предложить внести изменения в статью 355 УК РФ, с целью более правильного и справедливого применения данной нормы.

Методы: сравнительный анализ, описание, синтез и обобщение литературы по теме исследования.

При толковании понятия оружия массового поражения следует исходить из трактовки, сформулированной ООН в 1948 г., как оружия, вызывающего атомный взрыв, действующего при помощи радиоактивных материалов, как смертоносного химического и биологического, а также любого разработанного в будущем оружия, обладающего характеристиками, сравнимыми по разрушительному действию с атомным и другим упомянутым выше оружием. Особо выделяется химическое оружие – отравляющие вещества, а также средства их доставки и применения: ракеты, снаряды, мины и другие заряды в виде химических веществ.

Обусловлено это более простым способом создания и использования такого вида оружия по сравнению с другими видами оружия массового поражения.

С учётом современной мировой обстановки (СВО, Терроризм), возрастает вероятность создание, накопления и использования оружия массового поражения. Следовательно, для обеспечения безопасности, необходимо избежать не только применения такого оружия, но и:

- 1) разработку – создание новых видов оружия массового поражения;
- 2) производство – создание уже существующего и известного миру оружия массового поражения;
- 3) накопление – увеличение запасов оружия массового поражения.
- 4) приобретение – непосредственная покупка оружия массового поражения;
- 5) сбыт оружия массового поражения.

В условиях применения оружия массового поражения, субъект преступления будет также нести ответственность по соответствующим статьям преступлений против жизни и здоровья личности. Но в случае разработки, производства, накопления и в особенности сбыта, лицо не будет нести ответственность за преступление, осуществляемое лицом, использующим оружие массового поражения.

Соответственно можно смоделировать ситуацию при которой лицо, обладающее оружием массового поражения или знаниями по их созданию (ученый, воинского должностное лицо, на которое возложены обязанности по охране такого оружия), сбывает данное оружие другому лицу. Данное лицо, в свою очередь, применяет данное оружие и по результатам его применения погибает 10 человек. Вероятно, за совершенное деяние, лицо получит максимальное наказание – пожизненное лишение свободы, но при этом лицо, умышленно сбывшее оружие массового поражения, полностью понимая всю опасность такого деяния, максимально может получить 10 лет лишения свободы, что является несправедливым. Лицо полностью осознаёт всю опасность оружия массового поражения и того, к чему может привести его использование.

При этом важно избежать и разработку новых видов оружия массового поражения, так как это всегда влечет потенциальное увеличения риска нарушения безопасности мира.

В соответствии с этим, вижу необходимость внесения изменений в данную статью.

Во-первых, целесообразное увеличение санкции – срока лишения свободы от 8 до 15 лет.

Во-вторых, введение 2-й части содержащая такую трактовку: те же деяния, повлекшие гибель человека, нанесение значительного ущерба имуществу и причинение значительного вреда окружающей среде, установив при этом срок лишения свободы с 12 до 20 лет.

В-третьих, ввести 3ю часть, в которой бы содержалось такой квалифицирующий признак как наступление более тяжких последствий, чем предусмотрены частью 2-й соответствующей статьи, которая должна предусматривать пожизненное лишение свободы.

Таким образом, по моему мнению введение соответствующих изменений позволит более верно квалифицировать преступное деяние и должным образом осуществить принцип справедливости.

Список литературы:

1. Калугин В.В., Павлов Л.В., Фисенко И.В. Международное уголовное право: Учебное пособие / В.В. Калугин, Л.В. Павлов, И.В. Фисенко, – Минск, 1999. – 308 с.

2. Невольских А.М., Оружие массового поражения как предмет составов разработки, производства, накопления, приобретения или сбыта оружия массового поражения и применения запрещенных средств и методов ведения войны / А.М. Невольских // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Россия, Ростов-на-Дону. – 2006 № 4. – С. 60-64.

3. Янаева М.Г. Применение запрещенных средств и методов ведения войны: Автореф. дис. канд. юрид. наук. / М.Г. Янаева, – Москва, 1997 – 187 с.

ТАКТИКА ПРОИЗВОДСТВА ДОПРОСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕО-КОНФЕРЕНЦ-СВЯЗИ

*Цеева Э.М.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Цеева С.К., к.пед.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день возникает необходимость в использовании системы видео-конференц-связи в области производства следственных действий, однако данная сфера до конца не урегулирована уголовно-процессуальным законодательством.

Целью исследования явился анализ изменений в уголовно-процессуальном законодательстве Российской Федерации, регламентирующих применение видео-конференц-связи при производстве следственных действий и разработка предложений для эффективной организации следственных действий посредством видео-конференц-связи.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- а) рассмотреть общее положение и правовое регулирование проведения следственных действий в рамках видео-конференц-связи;
- б) выявить особенности производства допроса посредством видеоконференцсвязи;
- в) выработать предложения для эффективной реализации организации следственных действий посредством видео-конференц-связи.

В последние годы в дистанционном формате стали работать не только мелкие организации и предприятия, но и учебные заведения, органы государственной власти, в том числе исполнительной и судебной власти. Не осталась без внимания и сфера уголовного судопроизводства. 30 декабря 2021 г. Владимир Путин подписал изменения в УПК РФ, которые определяют порядок проведения допроса, очной ставки и опознания посредством видео-конференц-связи на стадии предварительного расследования [3].

Видео-конференц-связь - способ осуществления процессуальных действий, предусмотренных законом, с использованием программно-технических средств передачи аудио- и видеoinформации по каналам связи с одним или несколькими абонентами [1].

Допрос посредством видео-конференц-связи имеет неоспоримые преимущества, поскольку позволяет:

- а) предотвратить необоснованные утверждения со стороны допрашиваемого о несоответствии данных им показаний, содержанию протокола;
- в) использовать полученные данные и видеозапись в дальнейшем при расследовании уголовного дела, а также в судебном разбирательстве;
- г) проанализировать психологический и эмоциональный настрой гражданина, реакцию на задаваемые вопросы, что в целом поможет оценить показания (степень их искренности);
- д) при необходимости можно получить фонографическую характеристику, в которой будут отражены особенности голоса и устной речи.

При этом полученный опыт использования систем видеосвязи позволяет заключить, что технические средства связи, которые при этом используются, оставляют желать лучшего [2, с. 27]. Постоянные обрывы, плохая слышимость и иные сопутствующие технические сбои не способствуют качественному проведению того или иного следственного действия. Помимо перечисленных проблем наиболее остро стоит вопрос о соблюдении прав участников следственных действий, проводимых с использованием видео-конференц-связи.

Необходимо указать и на то, что не до конца разрешена ситуация, возникающая по ст. 189.1 УПК РФ, когда роль следователя (дознателя), исполняющего поручение об организации участия лица в следственном действии, остается не раскрытой. Должно ли такое должностное лицо присутствовать на всем протяжении следственного действия, может ли

вносить замечания, если заметит противоречия с уголовно-процессуальным законодательством. Имеет ли право участник уголовного судопроизводства заявить в данном случае отвод следователю (дознавателю)?

Что касается проведения дистанционного допроса подозреваемого или обвиняемого, то без согласия стороны защиты, это недопустимо, поскольку может привести к возникновению неразрешимых сомнений в достоверности показаний допрашиваемого лица и законности процесса их получения, которые толкуются только в пользу обвиняемого и, как следствие, признанию полученного доказательства недопустимым.

Использование систем видео-конференц-связи в ходе предварительного расследования - объективное требование времени. И для его эффективного применения необходимо: надлежащее материальное обеспечение органов следствия и дознания; дальнейшее развитие криминалистического учения в области тактики и методики проведения следственных действий с учетом прогресса современных технологий.

Таким образом, разработка тактики допроса с использованием видео-конференц-связи обоснованно представляется насущной, а в целом перспективным видится формирование подраздела криминалистики - тактики дистанционных следственных действий.

Список литературы:

1. Об утверждении Регламента организации применения видеоконференцсвязи в федеральных судах общей юрисдикции: приказ Судебного департамента при Верховном Суде РФ от 28 декабря 2015 г. № 401 [Электронный ресурс] // СПС Консультант Плюс. – Москва, 2023.

2. Плетникова, М.С. К вопросу использования видео-конференц-связи при производстве допроса / М.С. Плетникова, Е.А. Семенов // Уральский юридический институт МВД России. – 2021. – № 1 (29). – С. 25-28.

3. О внесении изменений в уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: федер. закон от 30 декабря 2021 г. № 501-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – № 1. – Ст. 70.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ИЗО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Абреч Заира,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Если посмотреть на современное состояние образования в России, то можно увидеть, что оно характеризуется качественными изменениями в области содержания. Запросы современного общества отражены в ФГОС на уровне основного общего образования, которые определяют модель выпускника школы. Ключевыми направлениями работы становятся личностные характеристики ученика, такие как любознательность, активность, заинтересованность в познании мира, способность к организации собственной деятельности, готовность самостоятельно действовать. Чтобы богатый творческий потенциал детей мог актуализироваться, нужно создать определенные условия, прежде всего, ввести ребенка в настоящую творческую деятельность.

Главной целью школы в современных условиях является разностороннее развитие детей, их познавательных интересов, обще учебных умений, навыков самообразования и,

конечно, творческих способностей. Поэтому развитие креативности учащихся является важнейшей задачей современной школы. Этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативность и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе. Можно сказать, что сама деятельность школьников – это единство обучения и творчества. Таким образом, развитие творческих способностей становится жизненно важной проблемой, актуальной во все времена.

Необходимость решения этой проблемы находит отражение в различных государственных нормативных документах в области образования (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644). Важнейшим интегративным результатом выпускника общеобразовательной школы, в соответствии с этими документами, выступает максимальная их готовность к дальнейшему саморазвитию и самореализации, залогом которых выступают осознанность, активность, творческая деятельность, самостоятельность и положительная мотивация к процессу познания и учения в целом.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование возможности развития креативности школьников посредством применения творческих заданий на уроках ИЗО. В соответствии с данной целью, выдвигаются следующие задачи:

1. Выявить сущность понятий «креативность» и «творческие задания»;
2. Раскрыть структурные составляющие творческих заданий для развития креативности обучающихся;
3. Определить творческие задания как эффективное средство формирования креативности школьников на уроках ИЗО.

Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют о том, что в теории и практике существуют ценные идеи, подходы к решению рассматриваемой проблемы.

Этой проблеме посвящены работы ученых как: Т.М. Давыденко, Л.В. Занкова, И.Б. Котовой, А.И. Савенкова, Г.А. Балла, М.И. Махмутова, Е.И. Машбица, А.И. Уман, Т.И. Шамовой и др., в их работах акцентируется внимание на таких аспектах проблемы, как определение средств повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся, организации их совместной творческой деятельности. Также рассматриваются вопросы организации творческой деятельности учащихся, но с помощью создания проблемных ситуаций, формирования у учащихся умений управлять процессами творчества: фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций. Названные авторы отмечают недостаточную теоретическую разработанность проблемы организации самостоятельной творческой деятельности учащихся. Анализ состояния изучаемой нами проблемы в педагогической теории и практике выявил педагогическое противоречие между потребностью современной школы в условиях реализации новых стандартов в развитии креативности школьников, и недостаточностью потенциала традиционного образования для их развития.

На данном этапе было установлено, что уровень развития креативных способностей учащихся является равно недостаточным [1]. Существует необходимость в проведении целенаправленной работы по развитию креативных способностей учащихся, средствами творческих заданий в учебном процессе. Существует множество разных определений понятия креативности. В своём исследовании мы придерживаемся позиции Абрахама Маслоу. Он считает, что креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

Несмотря на различия во взглядах авторов, креативность связывается с созданием чего-то нового для личности или общества. Существует несколько способов развития креативности учащихся такие как: творческие задания, исследовательские работы, доклады, методы проектной деятельности, решение проблемных ситуаций, нестандартные занятия и др. [2].

В данной работе мы рассмотрим творческие задания как средство развития креативности личности. Н.Д. Левитов предлагает понимать под творческим заданием такую деятельность, в результате которой приобретает нечто новое, оригинальное, выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика [3].

Организация творческой деятельности учащегося для учителя - нелегкая задача, необходимо создать для каждого учащегося такие условия, которые позволяют ему творчески подойти к решению проблем и это должно происходить в рамках программы. Поэтому, учителю необходимо выбрать правильные методы и формы обучения, определить возможную меру включенности учащихся в творческую деятельность, которая делает обучение интересным.

Организация творческих заданий на уроках ИЗО: организация выполнения творческих заданий должна соответствовать основным целям и задачам обучения; творческие задания должны сочетаться с другими видами учебной деятельности учащихся на уроке; необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, уровень их подготовки, их интересы и склонности, а также уровень самостоятельности; необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и влияние переходного периода на развитие воображения; работа по выполнению творческих заданий на уроке ИЗО может быть различной длительности по времени (от 5 минут до 45 минут); отличительной и главной чертой творческих заданий на уроке должен являться уровень новизны, так же актуализация прошлого опыта.

Обобщение передового педагогического опыта, позволил нам заключить, что учителя - предметники для развития креативности в большей степени придерживаются всем требованиям организации, в том числе и учитель ИЗО.

Рассмотрим применение творческих заданий на уроках ИЗО, как средство развития креативности личности: в рамках ФГОС и в рамках традиционной типологии уроков.

В рамках ФГОС применяются следующие типы современных уроков: урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков; урок рефлексии; урок систематизации знаний; урок развивающего контроля.

Творческие задания по ИЗО в соответствии с целями уроков применимы на таких типах как: урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков и урок развивающего контроля.

В рамках традиционной типологии уроков по М.И.Махмутова: уроки изучения нового учебного материала ; уроки совершенствования знаний, умений и навыков ; уроки обобщения и систематизации; комбинированные уроки; уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

В рамках традиционной типологии, применение творческих заданий на уроках ИЗО можно использовать на всех уроках.

Учителя практики предлагают ряд творческих заданий для развития креативности личности на уроках ИЗО.

Из существующих видов творческих заданий, развитию креативности наилучшим образом способствуют творческие задания творческого типа художественно-образные и конструктивно-творческие.

Наиболее эффективные работы творческого типа применяемые учителями на уроках ИЗО: на основе изученного опыта учителей, мы пришли к выводу о том, что работы направлены на развитие художественно – образного мышления, способствует развитию креативности, моделирует, раскрывает содержание, формы, духовный смысл отношений человека к природе и обществу. С нашей точки зрения художественно – образные работы являются более эффективными.

Наиболее широко распространённым в деятельности учителей – практиков для развития креативности личности учащихся, выступают конструктивно - творческие работы. В его русле создаются условия для развития воображения и интеллектуальной активности, что и позволяет считать данный вид деятельности мощным средством развития креативных способностей у учащихся. Таким образом, для развития креативности учащихся

целесообразно использование творческих заданий, в том числе и художественно-образные и конструктивно-творческие задания.

В перспективе использование творческих заданий способствуют расширению горизонта предметного обучения, является дополнительным стимулом к более тщательному изучению материала и развитию интереса к предмету, расширению кругозора, способствует саморазвитию личности, самоутверждению подростков, создает атмосферу творческого сотрудничества не только между учителем и учащимися, но и среди учеников в группах. И все это приводит к значительному повышению качества знания учащихся.

Список литературы:

1. Бершадская Н.Р., Халимова В.З. Изобразительное творчество учащихся в школе. 1986. С. 11
2. Биржевая Т.А. Творческая деятельность на уроках ИЗО // Современная школа. 2021. № 7. - 35 с.- С. 12
3. Хуторской А.В. Эвристическое обучение / А.В. Хуторской // Современная дидактика / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. - 639 с.

ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

*Арефьев Вадим,
студент Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. доцент А.М. Шехмирзова*

Жизнь за стенами школы показывает, что успешность любого человека начинает определяться не объемом знаний, а его мобильностью, умением самостоятельно получить новую информацию, необходимую не вообще, а в данный момент, умением переучиваться. Если ученик знает, как учиться, как достигать цели, как работать с книгой, то ему легче получать любые знания, что и нужно в жизни. Традиционных форм и методов обучения уже недостаточно для формирования и развития метапредметных компетенций, необходимы внедрение интерактивных образовательных технологий и перестройка образовательного процесса.

Одной из новых форм эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейс технологий или «case – study».

Необходимость использования в деятельности современного учителя инновационных образовательных технологий на уроке отмечается в ряде государственных нормативно – правовых актах (ФЗ « Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273- ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Федеральный государственный стандарт утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897).

Родиной метода case - study являются Соединенные Штаты Америки, а именно Школа бизнеса Гарвардского университета. Ошибочно полагать, что этот метод новый и появился недавно. В российской системе образования интерес к этой технологии сформировался ещё к концу XX века.

Как показал теоретический анализ научно – педагогической литературы, тема применения кейс технологии на уроках популярна, что свидетельствует большое количество исследований ученых. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д.Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и др.

Обобщение результатов исследования различных ученых позволило определить противоречие между необходимостью реализации требований ФГОС и недостаточной разработанностью инновационных образовательных технологий в соответствии с

планируемыми образовательными результатами по музыке. Вышесказанное определило выбор темы исследования: «Применение метода кейс-стадии на уроках музыки в условиях реализации ФГОС общего образования».

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании возможности реализации кейс-технологии на уроках музыки в условиях реализации ФГОС общего образования.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие методы исследования: - теоретический анализ и обобщение психолого – педагогической литературы по проблеме исследования; - анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования; - изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей музыки по организации кейс-технологии на уроках

Как показал анализ научно – педагогической литературы, термин «технология» имеет различные трактовки. В своем исследовании я взяла за основу определение Г.М.Коджаспирова: «технология - это система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника...».

Постепенно появляются различные технологии, развиваемые на основе отдельных теорий обучения. К ним относятся технология проблемного обучения, программированного обучения, модульного обучения и т.д. В своем исследовании рассмотрим кейс-технология, которая в педагогической литературе понимается, как интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у учащихся новых качеств. При применении кейс-технологии у учащихся происходит развитие самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировано высказать свою. С помощью этого метода ученики имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. Цель технологии - помочь каждому учащемуся определить собственный уникальный путь освоения знания, который ему более всего необходим. Таким образом, наблюдается выход в самообразование обучающегося, что соответствует требованиям к образованию сегодня.

Кейс – это единый информационный комплекс, состоящий из трёх блоков:

- сюжетный, содержащий вспомогательный материал, дающий возможность всесторонне проанализировать предлагаемую ситуацию;

- информативный блок, призванный воссоздать очерёдность действий внутри ситуации, оценить проблему и отношение к ней разных участников событий, проанализировать предпринятые действия по выходу из ситуации и их результаты, а также ресурсы, выделенные на её решение;

- методический блок, разъясняющий место кейса в учебном плане, чётко формулирующий все виды заданий, в него включённые, и предлагающий методические рекомендации для учителя [1].

Кейс дает возможность учителю использовать его на любой стадии обучения и для различных целей [2]. Это может быть в виде опережающего задания, например, учащиеся получают кейс на дом, создается проблемная ситуация и далее, работая с ним, происходит актуализация и систематизация знаний, а также мотивирование на будущий материал. Работа с кейс-технологией может быть организована как в группах, так и индивидуально. Также целесообразно использовать ее при проектном обучении.

Наиболее успешно кейс-технологии можно применять на уроках по гуманитарным дисциплинам. Это как раз те дисциплины, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности.

Педагоги – практики активно используют кейс-метод на уроках музыки, потому что он повышает эффективность учебно-воспитательного процесса. Например, метод кейсов можно использовать в 8-9 классе, там кейс содержит небольшие тексты 1-2 страницы, а также

иллюстрации [3]. Работа учащихся над кейсом включает следующие этапы: критическое осмысление информации, вычленение проблемы для решения; анализ, ориентирующий на выявление причин проблемы; поиск идей, направленных на решение проблемы, или разработка плана действий. Содержание учебного материала предмета музыки позволяет использовать разные типы ситуаций. В ходе лекций в 10 классах используются иллюстративные ситуации; нормативные ситуации для контроля теоретических знаний; стратегические ситуации. Но, в связи с тем, что в 4-5 классах, где согласно учебному плану на изучение музыки отведено по одному часу, доминирующей технологией является проблемное обучение, которое подготавливает к решению кейсов, а их активное использование приходится на 6-7 классы, что позволяет и объём учебного времени, ведь использование кейсов в процессе обучения требует подготовленности обучающихся и значительных затрат времени обучения на уроках за счет длительности процесса осмысления проблем и поиска путей их решения.

При организации работы с кейсом на учебном занятии следует обратить внимание на определенную организационную деятельность учителя, включающую две фазы. Первая фаза – творческая работа по поиску или созданию кейса и вопросов для его анализа; подготовка методического обеспечения для предстоящего урока. Этот процесс осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструктивную деятельность педагога. Вторая фаза – работа учителя в классе, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в классе, оценивает вклад учеников в анализ ситуации.

Использование кейс-технологии имеет явные преимущества перед простым изложением материала, широко используемым в традиционной системе образования. Благодаря этой технологии преодолевается «сухость», не эмоциональность содержания и методики преподавания сложного материала.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что кейс – технология помогает: - понять, что чаще всего не бывает одного единственно верного решения; - вырабатывать уверенность в себе и в своих силах; - отстаивать свою позицию и оценивать позицию оппонента; - формировать устойчивые навыки рационального поведения и проектирования деятельности в жизненных ситуациях.

Таким образом, кейс - технология дает возможность учителю музыки использовать его на любой стадии обучения и для различных целей: дискуссия, опрос, зачёт, экзамен. Его достоинством является гибкость, вариантность, что способствует развитию креативности и преподавателя и учащихся. Конечно, использование кейс – технологии в обучении не решит всех проблем и не должно стать самоцелью. Необходимо учитывать цели и задачи каждого занятия, характер материала, возможности обучающихся. Наибольшего эффекта можно достичь при разумном сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, когда они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Список литературы:

1. Агапова Н.В. Перспективы развития новых технологий обучения. – М.: ТК Велби, 2019. – 247 с.
2. Барнс Л.Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций / Л.Б. Барнс, Р.К. Кристенсен, Э.Д. Хансен. – М.: Гардарики, 2000. – 502 с.
3. Панюкова С.В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно-ориентированном обучении. М.: ИОСО РАО, 2019.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОТКРЫТИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ ПО ИЗО

*Баранник Алина,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Происходящие в последние годы изменения в системе российского общего образования в контексте стандартов нового поколения определили необходимость повышения качества подготовки обучающихся посредством обновления типологии урока и развитием исследовательского мышления у школьников.

Изучение урока открытия нового знания, с помощью которого развивается креативное мышление становится все более актуальной проблемой школы. В результате с помощью исследовательского мышления на уроках открытия новых знаний, школьники учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, ставить цели и задачи, обобщать и применять полученные ранее знания по предмету.

Необходимость решения этой проблемы находит отражение в различных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

В настоящее время достаточно обосновано положение, что креативное мышление является непременной составляющей каждого школьника. Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда. Дж. Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией.

Для определения уровня креативности Дж. Гилфорд выделил 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них: беглость мысли, гибкость мысли, оригинальность, любознательность, способность к разработке гипотезы, ирреальность, фантастичность, способность усовершенствовать объект, добавляя детали. Многие исследования показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация и мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее креативных возможностей. Для проявления креативности необходима соответствующая творческая среда. Таким образом, единственным плодотворным путем развития творческого мышления становится максимально полное раскрытие потенциальных возможностей, природных задатков, и учитель должен создать такую полноценно развивающуюся деятельность для учащихся, чтобы потенциал не остался невостребованным.

Все эти работы имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с проблемой развития исследовательского мышления у школьников, еще остаются открытыми. В частности, открытым остается вопрос развития исследовательского мышления на уроках открытия новых знаний по ИЗО.

Анализ состояния изучаемой нами проблемы в педагогической теории и практике выявил социально-педагогические противоречия между потребностью в подготовке конкурентоспособного подрастающего поколения с креативным мышлением, способного к самообразованию и не умением школьников превращать информацию в знания. Данное противоречие обусловило выбор темы исследования.

Целью исследования стало теоретическое обоснование возможности развития исследовательского мышления обучающихся на уроках открытия новых знаний по ИЗО.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие методы исследования; - анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей ИЗО по развитию исследовательского мышления на уроках открытия новых знаний.

Многие ученые считают, что «креативность» и «творчество» – это синонимы [1]. Такое мнение глубоко ошибочно. Творчество – это вдохновение автора, его способности. Креативный человек, создавая свой продукт, уже изначально знает, зачем он его создает, кому он пригодится, как его нужно сделать и что именно необходимо для этого. Существуют различные определения креативности, но в своей работе я придерживаюсь данного определения. Креативное мышление - это способ человека нестандартно решать стоящие перед ним задачи и находить новые, более эффективные пути достижения своих целей [3].

Основные требования и методы ФГОС к современному уроку изменились. Теперь знания не преподносятся в готовом виде. Теперь важен деятельностный подход: не рассказать, а показать и создать условия для самостоятельного творческого изучения. Так как традиционный тип урока менее эффективно развивает творческие качества в соответствии с требованиями нового стандарта и не способен решить всех задач, то по такому принципу строится новая типология уроков. Современный стандарт предполагает 5 типов урока. Рассмотрим подробнее: как конструировать урок, который по ФГОС называется уроком открытия нового знания. Какие цели важно выделить, какие этапы нужно соблюсти и как с помощью этого типа можно развить креативное мышление.

Данный тип урока ориентирован на реализацию двух целей: 1) Деятельностная цель: формирование у учащихся умений реализовать новых способов действия; 2) Содержательная цель: расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

Алгоритм конструирования урока открытия нового знания включает в себя 12 пунктов: от выделения и формулировки нового знания до внесения при необходимости коррективы в план конспекта. Урок ОНЗ имеет свою структуру. Основной целью для 1 этапа является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности выполнения нормативных требований учебной деятельности, для второго этапа подготовка мышления учащихся и организация осознания ими внутренней потребности к построению учебных действий организовать фиксирование каждым из них индивидуального затруднения в пробном действии, для третьего осознание того, в чем именно состоит недостаточность их знаний, умений или способностей, для четвертого постановка целей учебной деятельности и на этой основе- выбор способа и средств их реализации, для пятого построение учащимися нового способа действий и формирование умений его применять как при решении задачи, вызвавшей затруднение, так и при решении задач такого класса или типа вообще, для шестого усвоение учащимися нового способа действия при решении типовых задач, седьмого интериоризация нового способа действия и исполнительская рефлексия (коллективная и индивидуальная) достижения цели пробного учебного действия, применение нового знания в типовых заданиях, восьмого повторение и закрепление ранее изученного и подготовка к изучению следующих разделов курса, выявление границы применимости нового знания и научить использовать его в системе изученных ранее знаний, повторить учебное содержание, необходимое для обеспечения содержательной непрерывности, включение нового способа действий в систему знаний, девятого самооценка учащимися результатов своей учебной деятельности, осознание метода построения и границ применения нового способа действия [2].

ИЗО как никакой другой школьный предмет создаёт все необходимые условия для развития творческого воображения и мышления. Структура креативного урока по схеме целостной системы многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ М. М. Зиновкиной отличается от традиционного урока и включает в себя блоки, реализующие цели занятия, адекватные целям креативного образования в целом. Приведем пример реализации блоков учителями-новаторами, раскрывая на конкретном уроке ИЗО в 8 классе по теме: «Виды декоративного искусства». Здесь структуру креативного урока можно представить 8 блоками, каждый элемент которой значим для развития исследовательского мышления. Реализация всех составных элементов на уроке ИЗО в системе позволяет развить у учащихся: умение анализировать проблемные ситуации; умение выдвигать альтернативные гипотезы решения проблемных ситуаций; умение разрешать противоречия; умение создавать

творческие задания. Реализуя все эти 8 элементов можно использовать специальные приемы, которые характерны для урока ОНЗ. На уроке открытия нового знания по ИЗО учитель вовлекает учеников в процесс обучения, в процесс постановки целей урока и его темы, поэтому усвояемость материала становится максимальной, за счет этого формируют универсальные учебные действия, способствуют развитию исследовательского мышления школьников.

Таким образом, за счет обновления содержания творческих задач, методов, технологий, приемов учителям ИЗО удастся максимально развить креативное мышление обучающихся на уроках открытия новых знаний по ИЗО.

Список литературы:

1. Гуружапов В. А. Как учить детей понимать изобразительное искусство. Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики. РИА «Мы и Мир», Москва, 1999. — 105с.
2. Дементьева, Е.С. Формирование исследовательских умений в процессе самостоятельной деятельности / Е.С. Дементьева // Вестник ГУУ. – 2009. – № 30. – С. 28-30.
3. Елекенова, Л.З. Сущностная характеристика понятия «исследовательские умения школьников» / Л.З. Елекенова // Вестник ПГУ. – 2010. – № 4. – С. 26-35

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В РЕШЕНИИ ВОПРОСА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Джанчатова Джанет,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Основная цель общего школьного образования – это развитие всесторонне развитой личности. Достичь эту цель можно через проектное обучение, которое побуждает учащихся размышлять о своей деятельности с точки зрения ценностей, ставить цели и находить способы для их достижения в учебной среде. Также проектное обучение мотивирует учащихся заниматься самообразованием и самоорганизацией, синтезировать информацию из разных источников, развивая способность делать выбор и принимать правильные решения.

Педагогическое проектирование – это процесс разработки дидактических программ и проектов, направленных на повышение качества образования. Оно является неотъемлемой частью современной педагогической практики и позволяет создавать эффективные образовательные программы, ориентированные на потребности обучающихся.

С технологической точки зрения, педагогическое проектирование – это система с основными компонентами, поставленными целями и задачами. Основными целями проектной педагогики является: создание оптимальных условий для обучения и развития школьников; повышение качества образования и снижение уровня неуспеваемости учащихся; развитие творческих способностей и талантов, а также формирование навыков самостоятельной работы и умения самообразования у учащихся школ. Исходя из выше изложенного, педагогическое проектирование является эффективным инструментом для повышения качества образования школьников.

Актуальность данной темы исследования заключается в том, что в современном обществе требуется повышение качества образования для подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать в условиях быстро меняющегося мира. Педагогическое проектирование является одним из инструментов, которые могут помочь достичь данную цель. Оно позволяет разработать инновационные образовательные программы, способствуя также повышению профессионального уровня педагогов. Использование педагогического проектирования в решении повышения качества

образования школьников является актуальной и важной задачей для современной педагогики.

Цель исследования – определить педагогическое проектирование как эффективное средство в решении вопроса повышения качества образования школьников.

Задачи исследования:

- 1) выявить сущность понятия «качество образования»;
- 2) определить структурные компоненты проектирования в решении повышения качества образования школьников;
- 3) раскрыть значение педагогического проектирования в решении вопроса повышения качества образования по ФГОС.

В ходе исследования с соответствием с его целью и основными задачами использовался комплекс различных методов, таких как теоретический анализ литературы по проблеме научного исследования, анализ документов по вопросам педагогического проектирования по ФГОС, а также теоретическое обобщение полученных результатов научного исследования; эмпирические методы, представляющие собой анализ и обобщение педагогического опыта отечественных и зарубежных педагогов, а также метод сравнения различных методик, связанных с темой педагогического проектирования в системе школьного образования.

Изменяющийся условий общественного развития и социальные условия предъявляют все более высокие требования к качеству образования, в частности, к креативности и дальновидности личности в отношении этической составляющей. Учитывая постоянно меняющиеся социальные условия, «качество образование» будет продолжать меняться вместе со временем [2].

Глубокое раскрытие сущности понятия «качество образования» можно найти в работах различных философских школ, в том числе немецкой классической философии – Канта, Гегеля и Фейербаха, и механистической философии - Декарта, Локка и Гоббса. По мнению Гегеля, понятие качества неразрывно связано с такими категориями, как количество и мера. Исследуя эту связь на основе сформулированного закона перехода количества в качество, Гегель смог продемонстрировать диалектическую природу качества и выйти на новый уровень его анализа, а именно на возможность измерения степени его проявления [1]

Повышение качества образования - одна из основных задач, заявленных в инициативе модернизации российского образования и федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Качество образования, включающее обучение и воспитание школьников, представляет собой систему показателей знаний, компетенций и умений, а также норм ценностного и эмоционального отношения к миру и друг к другу. Этот подход фокусируется на оценке деятельности школы на основе ее результатов, которые должны подчеркивать следующие ключевые показатели эффективности школы:

- уровень обученности учащихся;
- готовность их к продолжению образования;
- уровень воспитанности учащихся;
- состояние здоровья детей;
- уровень социальной адаптации выпускников к жизни в обществе;
- уровень выполнения стандартов образования.

Все эти параметры взаимосвязаны и дополняют друг друга. Однако до настоящего времени показатель качества обучения учеников остается первым и основным при оценке эффективности школы [1].

Как показал анализ литературы, качество образования предусматривает эффективность обучения и достижение поставленных целей в системе образования. Однако качество образования не ограничивается этими аспектами, так как оно также включает в себя адаптацию к изменяющимся социальным и экономическим потребностям, которые, в свою очередь, также способствует учащимся самостоятельно мыслить и коммуницировать [3].

Качество образования отражает уровень соответствия педагогических и рабочих процессов в образовательной организации и выражается в показателях и стандартах, установленных национальными требованиями ФГОС.

Современное образование ставит перед собой задачу обеспечения качественного обучения школьников, которое позволит им успешно адаптироваться в обществе и реализовать свой потенциал в будущем. Для достижения этой цели необходимо определить структурные компоненты проектирования качества образования.

Один из основных компонентов проектирования качества образования по методике – это определение целей обучения по федеральному государственному образовательному стандарту [2]. Цели должны быть конкретными, измеримыми и реалистичными, чтобы ученики могли оценить свой прогресс и достигать поставленных задач. Также важно учитывать потребности и интересы учащихся при определении целей обучения. Другой важный компонент – это выбор методов обучения. Эффективные методы обучения должны учитывать индивидуальные потребности и способности учеников, а также обеспечивать активное участие в процессе обучения. Важно также использовать современные технологии, которые могут помочь сделать обучение более интересным и эффективным. Третий компонент – это оценка результатов обучения. Оценка должна быть объективной и основываться на достижении поставленных целей обучения. Важно также проводить оценку в различных форматах, чтобы ученики могли проявить свои знания и навыки в разных ситуациях. Четвертый компонент – это обеспечение квалифицированных преподавателей. Преподаватели должны иметь высокую квалификацию и обладать необходимыми знаниями и навыками для эффективного обучения учеников. Важно также обеспечить преподавателям возможности для профессионального роста и развития.

Определение структурных компонентов проектирования качества образования является важным шагом в достижении целей обучения. Каждый компонент играет важную роль в обеспечении качественного обучения, и их эффективное взаимодействие является ключевым фактором успешного образовательного процесса.

Главная задача педагогического проектирования – это проектирование оптимальных методов и стратегии обучения, учитывая индивидуальные потребности и особенности учеников. В процессе проектирования учителя могут использовать современные технологии и инновационные методы обучения, что способствует повышению мотивации и интереса учеников к учебному процессу. Педагогическое проектирование позволяет оценить эффективность обучения и внести коррективы в планы и программы обучения. Результаты педагогического проектирования могут быть использованы для улучшения образовательной системы в целом и повышения ее конкурентоспособности на международном уровне [2].

Внедрение метода проектного обучения, в центре которого находится исследовательская и творческая деятельность, позволяет учащимся углубить и закрепить знания, полученные по каждому предмету, и удовлетворить потребности учащихся в классе, на факультативных занятиях и во внеклассной работе. Для этого необходимо учитывать потребности обучающихся, их возможности и интересы [2; 3]. Кроме того, важно учитывать современные требования к образованию, технологические изменения и изменения в социальной среде.

Педагогическое проектирование позволяет учащимся приобрести практический опыт, который понадобится им в дальнейшем образовании и в профессиональной деятельности, например, формулирование исследовательских вопросов и гипотез, планирование экспериментов, сбор и обработка данных и представление полученных результатов.

Преимущество педагогического проектирования в образовательной среде заключается в том, что он позволяет сбалансировать теоретическую и практическую учебную деятельность, что способствует как интеллектуальному, так и нравственному развитию детей и позволяет им получить опыт социального взаимодействия. Эта активная форма деятельности позволяет детям ставить исследовательские задачи на основе имеющихся у них знаний, умений и навыков, с учетом их индивидуальных особенностей. Результатом такой деятельности является не только получение новых знаний, но и приобретение исследовательских навыков. Используя исследовательскую деятельность, учащиеся расширяют свой кругозор, развивают творческие способности и активно участвуют в процессе самореализации и развития личности

[3].

Одним из основных принципов педагогического проектирования является индивидуализация обучения. Это означает, что образовательная программа должна быть адаптирована к потребностям каждого ученика. Для этого необходимо проводить диагностику уровня знаний и интересов обучающихся, а также использовать различные методы обучения, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого ученика [2]. Педагогическое проектирование также позволяет создавать эффективные образовательные программы, которые учитывают современные технологии и требования к образованию. Для этого необходимо использовать современные информационные технологии, интерактивные методы обучения, а также включать в образовательный процесс различные формы работы, такие как проектная деятельность и творческие задания.

Таким образом, педагогическое проектирование является необходимым инструментом для повышения качества образования. Оно позволяет создавать эффективные образовательные программы, адаптированные к потребностям обучающихся, учитывать современные технологии и требования к образованию. Кроме того, педагогическое проектирование способствует индивидуализации обучения и повышению мотивации учеников к учебе.

Список литературы:

1. Днепров, Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — Издание 2-е, дополненное. — М.: Мариос, 2011. — 456 с.
2. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: его возможности. // Учитель, № 4, 2000, – 52-55 с.
3. Семенюк, Н. В. Проектная технология как средство повышения качества образования школьников / Н. В. Семенюк, Н. Ю. Романова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – 43-45 с. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5130/> (дата обращения: 04.04.2023).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИЗО

*Джумуназарова Светлана,
студентка Института искусств
Научный руководитель- канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

На современном этапе развития образовательной системы в России появляются новые технологии и деятельностные формы взаимодействия участников образовательного процесса. Одной из центральных задач образования становится выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, который определяя требования, обязательные при реализации основной образовательной программы, закладывает в их основу системно-деятельностный подход. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» отражается в применении веб-квеста в обучении; Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ указывает на то, что основное общее образование направлено на развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению учащегося. Задачи усвоения знаний, умений и навыков дополняются необходимостью формирования опыта самостоятельного познания, а приобретение теоретических знаний – практической деятельностью по самостоятельному решению исследовательских задач. К таким формам организации образовательной деятельности относятся: интерактивная игра, мастер-класс, проектная деятельность, создание проблемных ситуаций, экспериментирование и др. Все эти формы могут существовать как

отдельно взятые элементы, а могут сочетаться между собой и варьироваться педагогом при планировании того или иного вида учебной деятельности или совместного мероприятия с родителями и детьми. Особенно хорошо они сочетаются в квест-технологии.

Цель исследования: теоретически обосновать педагогические условия эффективного применения квестов на уроках ИЗО.

В соответствии с этой целью сформулированы задачи исследования:

- 1) Выявить сущность, структуру и виды квестов;
- 2) Выделить принципы построения квеста на уроках ИЗО;
- 3) Определить педагогические условия эффективного применения квестов на уроках ИЗО.

Для решения обозначенных задач были использованы теоретические (анализ литературных источников, метод сравнения различных подходов авторов к раскрытию сущности и эффективности квестов в обучении ИЗО, метод систематизации подходов авторов к внедрению разных видов квестов) и эмпирические (обобщение педагогического опыта учителей применяющих технологию квеста на уроках ИЗО) методы педагогического исследования.

При изучении психолого-педагогической литературы мной было выделено противоречие: между возможностями технологии квеста в формировании школьников и недостаточной распространенностью использования данной технологии в образовательном процессе на уроках ИЗО.

К настоящему времени научной-педагогической и методической литературе достаточно подробно раскрыты понятие «квест». Наибольший интерес для нас представляют работы ученых внесших свой вклад понимание сущности квестов (Гриневич М.С., Яковенко А.В., Кузнецова Т.А., Шевцова О.Г., Гончарова Н.Ю., Бовтенко М. А., Сысоев П. В.). В работах отечественных ученых нет единого взгляда на сущность квеста, что и не удивительно, поскольку, на тот момент она, являясь сравнительно новой технологией в педагогике. Проблемой квестов в нашей стране занимаются Андреева М.В., Быховский Я. С., Николаева Н.В., классификацию квестовой технологии разрабатывали (Дичковский И.М., Б. Доджа, Сокол И.Н. и Т. Марч.), проблемой определения, создания и использования квестов в образовательном процессе активно занимаются Берни Додж, Томасом Марч, Л.С. Выготского, разработкой веб-квестов занимаются Берни Джордж, Том Марчел, Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Однако их проведенный анализ позволяет утверждать, что несмотря на теоретическое и практическое значение этих работ, в то же время многие вопросы, связанные с применением квеста на уроках ИЗО еще остаются открытыми.

Перед тем как приступить к решению поставленных задач, как показал анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, отметим, что квест является игровой педагогической технологией, т.е. игровой формой взаимодействия педагога и учащихся, которая способствует формированию (закреплению) необходимых знаний, умений и навыков для выполнения заданий, основываясь на компетентном выборе альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета.

Решая первую задачу, поставленную в данной теме, отметим, что в литературе встречается довольно много педагогов, внесших свой индивидуальный вклад в сущность, структуру и виды квестов, Обобщая литературу, выявим наиболее эффективные виды квестов, которые могут быть использованы в образовательном процессе на уроках ИЗО:

Веб-квест – интернет-технология, ориентируемая на поиск, в которой большая часть информации или вся информация, с которой работает команда учеников, поступает из Интернета [1]. Этот формат образования ориентирован на развитие познавательной, исследовательской деятельности обучающихся и является одним из популярных и современных видов образовательных интернет-технологий. Художественно-творческие веб-квесты предполагают создание какого-либо продукта в заданном формате (картина, постер, изделие, анимация и так далее).

«Живой» квест - командная динамическая, активная игра, предполагающая следование по маршруту. Проходя маршрут, отвечая на вопросы и работая с заданиями, обучающиеся

самостоятельно находят и систематизируют информацию, фиксируют её и по результатам полученных знаний выполняют художественно-творческую работу. Урок с элементами линейного образовательного квеста: только разгадав и выполнив одно задание возможен переход к следующему, т. е. задачи решаются одна за другой [2].

На уроках в аудитории учащиеся обсуждают общекомандные вопросы, обращаются к педагогу, если не удалось найти ответы самостоятельно. Поэтому ученики уже готовы к изобразительной деятельности: в группе как правило обсуждают несколько идей (на традиционном уроке часто можно услышать «Я не знаю, что мне нарисовать» «Мне ничего не приходит в голову», или «Я это не смогу нарисовать») В коллективной работе как правило таких вопросов не возникает.

Все вышесказанное позволяет сформулировать следующее определение, которое и будет использоваться в дальнейшем: Квест - это игровая технология, которая имеет четко поставленное дидактическое задание, игровой замысел, обязательно имеет ведущего (наставника) и четкие правила.

Продолжая решение первой задачи, на основе обобщения изученной психолого-педагогической литературы можем выявить структуру квеста на уроках ИЗО:

1. Введение (проблемное вступление, сюжет игры).

2. Основное общее (творческое задание) и дополнительные задания (вопросы, практические задания).

3. Порядок выполнения (действия для достижения цели).

4. Заключение (оценка результатов, подведение итогов) [3].

Переходя к решению второй задачи, на основе проанализированных работ ученых приходим к единым принципам построения квеста:

1. Принцип навигации. Педагог выступает как координатор процесса образования, мотивирует и направляет учащихся.

2. Принцип доступности заданий. Задания соответствуют возрасту и индивидуальным особенностям учащихся.

3. Принцип системности. Задания логически связаны друг с другом, а также с заданиями ранее пройденных этапов квеста.

4. Принцип эмоциональной окрашенности заданий. Образовательные задачи реализуются при помощи игровых методов и приемов.

5. Принцип интеграции. Использование различных видов образовательной деятельности учащихся при проведении квеста.

6. Принцип разумности по времени. Квест может быть краткосрочным, а может носить длительный характер, когда на прохождение заданий уходит несколько дней. При этом организаторы квеста должны учитывать возрастные особенности учащихся.

7. Принцип добровольности образовательных действий учащегося.

8. Принцип присутствия импровизационной экспромтной составляющей. Педагог на протяжении всей игры может менять мизансцены, добавлять или убирать задания, важна естественность и позитивная эмоциональная окраска происходящего.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что для эффективного применения квеста учителю ИЗО необходимо, приступая к созданию квеста: - выбрать вид квеста, который будет им разработан; - определить тему квеста; - подготовить интересное вступление; - разработать и сформировать интересные задания; - составить критерии оценки результатов квеста; - установить правила игры; - подобрать список информационных ресурсов; - определить роли для участников квеста; - собрать папки для участников, в которые войдут составленные вопросы, задания, подобранный справочный материал и иллюстрации по теме квеста и методические рекомендации по выполнению заданий; - продумать порядок организации и проведения квеста; для «живого» квеста выбрать и подготовить локации, при необходимости звуковые эффекты.

Так, кейс-технология позволяет расширять предметные знания учащихся, позволяет систематизировать уже имеющиеся, развивает дополнительные навыки и умения, такие как умение работать в информационном пространстве, видеть межпредметные связи и уметь

переносить полученные знания и умения в решение реальных практических задач.

В результате проделанной работы цель моего исследования достигнута, задачи выполнены. Технология квеста носит *универсальный характер* и может быть использована в целях развития компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний, умений из различных источников. Использование технологии квестов позволяет проявить себя не только учащемуся, на ступени прохождения самого квеста или создании нового продукта, но и учителю, использовать свои творческие способности и индивидуальный стиль обучения и организации учебного процесса, разрабатывая квест.

Список литературы:

1. Сокол И.Н. Квест: метод или технология? / И.Н. Сокол // Компьютер в школе и семье. - 2014. - № 2. - с. 28-32
2. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. - С.23-26
3. Сокол И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. - 2014. - № 6 (09). - с. 138-140

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗО ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ

*Дудинова Диана,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Современный мир меняется всё более быстрыми темпами. Поэтому знания, полученные людьми в школе, через некоторое время устаревают и нуждаются в коррекции, а результаты обучения не в виде конкретных знаний, а в виде умения учиться становятся сегодня всё более востребованными. Сегодня деятельностная направленность обучения - это принцип обучения включающий овладение такими умениями, которые необходимы для дальнейшего становления человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Также образование необходимо рассматривать как производство человеческого капитала, важной составляющей которого является интеллектуальный капитал. Если учитывать возрастание роли человеческого капитала в тенденциях экономического и научно-технического развития, то нетрудно увидеть, что образование становится главной движущей силой развития современного общества. Мало сказать, что образование — это наше будущее. Эта фраза превратилась в лозунг, в смысл которого уже не вдумываются. Образование — это производство активных знаний, обеспечивающих ускорение общественного развития во всех его направлениях и тенденциях; гармонизация и гуманизация общественной жизни, это движение к подлинной свободе человека. От развития образования зависит развитие общества. Развитие образования может осуществляться само по себе, но является эффективным только в том случае, если оно управляется и совершенствуется в процессах управления.

Совершенно очевидно, что качеством образования в школе занимались всегда. Однако образование меняется, и поэтому появляется необходимость постоянного переосмысления ценностей и целей в новом контексте.

Качество образования — это степень удовлетворенности ожиданий различных участников образовательного процесса: учащихся и их семей, администрации школы, остальных членов педагогического коллектива, внешних организаций, с которыми сотрудничает образовательное учреждение для достижения результата. Также стоит отметить,

что качественным можно считать образование, если определенные достижения имеют не только учащиеся, но и педагоги как участники образовательного процесса.

Среди разнообразия средств, с помощью которых можно повысить качество обучения я выделила УУД.

Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего формированием универсальных учебных действий (УУД). Овладение универсальными учебными действиями создаёт возможности самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться.

Необходимость повышения качества образования находит отражение в различных государственных правовых актах (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 №1644)

Проведённый анализ научно-педагогической литературы показал, что наиболее полно проблема повышения качества обучения на уроках ИЗО отражена в работах Г.И. Батурина, Т.А. Ильина, И.И. Кулибаба, И.Я. Лернер, В.М. Полонский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.П. Беспалько, В.С. Цетлин, Н.А. Селезнева, М.М. Поташник и др. Продемонстрированные в этих исследованиях подходы и взгляды на эту проблему порой существенно различаются, однако эти различия являются не недостатком, а скорее преимуществом, поскольку позволяют увидеть проблему с разных сторон.

Несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, проблема повышения качества обучения на уроках ИЗО требует более глубокого изучения.

Анализ состояния системы образования на современном этапе позволил выявить ряд противоречий: между современными требованиями к выпускнику и невозможностью их реализации в рамках традиционного обучения, а также между вооружением знаниями, умениями и навыками и воспитанием интеллектуальной личности, стремящейся к познанию.

Целью исследования является теоретическое обоснование возможности формирования совокупности УУД, обеспечивающих компетенцию «научить учиться» в рамках предмета «ИЗО», как средство повышения качества обучения на уроках ИЗО.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие методы исследования: - теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; - анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования; - изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей ИЗО.

Учитывая современный социальный заказ школе на формирование активной творческой личности и выявленные противоречия, актуальность исследуемой проблемы, недостаточность её раскрытия для образовательных учреждений, определили выбор темы исследовательской работы: «Повышение качества образования на уроках ИЗО посредством формирования УУД учащихся».

Под Универсальными Учебными Действиями в педагогической литературе понимают базовый элемент умения учиться; совокупность способов действий учащегося и навыков учебной работы, обеспечивающих его возможностью самостоятельно развиваться и совершенствоваться в направлении желаемого социального опыта на протяжении всей жизни. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик».

Анализ научно-педагогической литературы и обобщение педагогического опыта показал, что в практике обучения используются различные блоки универсальных учебных действий (УУД): - регулятивные; - познавательные; - коммуникативные. Использование этих блоков УУД позволяет сделать учение осмысленным, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями; - обеспечивает возможность управления познавательной и учебной

деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения;- включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирование изучаемого содержания; - обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу и эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Для формирования познавательных УУД в системе урочной формы организации образовательного процесса учителя-практики используют следующие методические приемы: 1. Блицконтрольная; 2. Использование символов, схем, таблиц, алгоритмов; 3. Пропущенный вопрос.

Для формирования регулятивных УУД в системе урочной формы организации образовательного процесса учителя-практики используют следующие методические приемы: 1. Рейтинг; 2. Обсуждаем домашнее задание; 3. Резюме.

Для формирования коммуникативных УУД в системе урочной формы организации образовательного процесса учителя-практики используют следующие методические приемы: 1. Вопросы к тексту; 2. Доводящие карточки; 3. «Тонкие» и «толстые» вопросы.

Так, проблема повышения качества образования является ведущей и решить её может только учитель, его желание и умение творить, работать, увлекать за собой. Формирование универсальных учебных действий возможно на уроках ИЗО при использовании различных современных педагогических технологий, при условии готовности учителя к сотрудничеству с учащимися и другими учителями предметниками. Проектный метод всегда ориентирован на самостоятельную работу учащихся. С помощью этого метода ученики не только получают сумму тех или иных знаний, но и обучаются приобретать эти знания самостоятельно, пользоваться ими для решения познавательных и практических задач.

Очень важно, что для развития исследовательских умений школьников через проектную деятельность ученики не только приобретали новые знания, но и учились взаимодействовать друг с другом, работать в творческом коллективе. Этапами организации работы над проектом и развития исследовательских умений, выступают: 1) Разработка проектного задания, состоящая из следующих стадий: выбор темы проекта, выделение подтем в темах, формирование творческих групп, подготовка материала к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, предъявление заданий для команд, определение форм выражения итогов проектной деятельности. На этом этапе у учащихся формируются умения организовать свою работу (организация рабочего места, планирование работы), умения и знания исследовательского характера (выбор темы исследования, умение выстроить структуру исследования, методы исследования, поиск информации), умения ставить цели и пути их реализации, умения участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений; 2) Разработка проекта, при котором формируется умение работать с информацией (виды информации, источники информации, научный текст, термин, понятие, смысловые части, умение выделять главное, краткое изложение, цитата, ссылка, план, определения, вывод, формулирование вывода, конспект, условные знаки, доказательство: аргументы, факты, выступление и заключение), развитие критического мышления; 3) Оформление результатов, при котором развивается умение представить результат своей работы (формы представления результатов, формы научных собраний, требования к докладу, речи докладчика; 4) Презентация, на этапе котором происходит развитие коммуникабельности, способности выступать перед публикой, связно излагать свои мысли, уметь аргументировано говорить, выслушивать других, с достоинством выходить из острых ситуаций; 5) Рефлексия формирует умение оценивать свою работу

Таким образом, проектная деятельность, применяемая на уроках ИЗО, учит школьников самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, формирует умения прогнозировать результаты, развивает умения

устанавливать причинно – следственные связи, учащиеся не только увлекаются темой предмета, но и совершенствуют свои знания, развивают исследовательские умения, прививается интерес и любовь к ИЗО не только как к предмету, но и как к науке в целом.

Список литературы:

1. Ковалева, Г. С. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 69–80.
2. Кравцов, С. С. Участие Российской Федерации в международных сравнительных исследованиях качества образования / С. С. Кравцов // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 8–13.
3. Пуденко, Т. И. Эффективность деятельности организации общего образования: смыслы, инструменты оценки, проблемы / Т. И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – № 4 (20). – С. 5–13.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Ешугова Джанета,
студентка исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М.Шехмирова

Сегодня одной из важнейших задач государства является воспитание у подрастающего поколения чувства истинного патриотизма и гражданской позиции. В её решении огромная роль принадлежит современной образовательной организации. И именно уроки истории способствуют воспитанию патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, уважения к истории и традициям нашей Родины, к демократическим ценностям современного общества.

Необходимость развития гражданской позиции у выпускников школ провозглашается приоритетным направлением современной образовательной политики, базирующейся на положениях Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации, «ФГОС» ООО от 31 мая 2021 г. № 287, «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации» N 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г., Национальный проект «Образование» от 24 декабря 2018 г. и т.д.

Проблема развития гражданской позиции обучающихся является предметом фундаментальных и прикладных исследований ученых (А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского, А.Ф. Афтонасыева, Г.Я. Гревцевой, Н.В. Ипполитовой, Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского) на протяжении всей истории существования дидактической науки. Большинство исследователей подчёркивают важность развития гражданской позиции молодёжи и видят основополагающую цель создания этих условий развития в необходимости возвращения в школьниках любви к Родине, гуманности, ответственности за судьбу государства. Другие исследователи (А.Г. Асмолова, Б.З. Вульфова, Н.Д. Никандрова, Г.Н. Филонова, И.Д. Фрумина, А.В. Беляева) подчёркивают отсутствие необходимых педагогических условий для развития гражданской позиции обучающихся. Несмотря на теоретическое и практическое значение этих работ, остаётся открытым вопрос создания педагогических условий развития гражданской позиции обучающихся в процессе изучения истории.

Проведённый анализ теоретических работ учёных по проблеме исследования и сложившейся практики школьного обучения позволяет констатировать противоречие между необходимостью развития гражданской позиции обучающихся на уроках истории и отсутствием научно-обоснованных педагогических условий для решения этой проблемы. Данное противоречие делает проблему создания педагогических условий развития

гражданской позиции обучающихся на уроках истории достаточно актуальной. Понимание необходимости решения этой проблемы в современном образовательном процессе стало причиной выбора данной темы исследования.

Цель исследования – выявить педагогические условия развития гражданской позиции обучающихся в процессе изучения истории.

Задачи:

1. Выявить сущность понятия «гражданская позиция».
2. Раскрыть структурные составляющие гражданской позиции обучающихся.
3. Определить педагогические условия развития гражданской позиции обучающихся в процессе изучения истории.

Для решения поставленных задач в ходе исследования были использованы следующие методы педагогического исследования: теоретические (анализ литературы и ресурсов «Интернет» по проблеме развития гражданской позиции обучающихся и сравнение различных подходов авторов к представлению педагогических условий, способствующих решению рассматриваемой проблемы) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта учителей истории).

Анализ научной литературы показал, что пока не существует единого определения понятия «гражданская позиция». Однако более точно и полно все аспекты понятия раскрывают следующие представители педагогической науки: Е.В. Казаева, Г.М. Коджаспирова, А.Ф.Абзалов, Г.Н.Филонов, Г.Я.Гревцева. Опираясь на данные ими определения, в нашем исследовании, под Г.П мы будем понимать - интегративное качество личности, включающее в себя целый комплекс составных элементов, связанных как с наличием определенных внутриличностных образований (ценности, установки, нравственные качества), так и с поступками индивида.

Это позволяет нам говорить о единстве двух составляющих понятия. Именно уровень развития внутренних нравственных качеств индивида будет определять его поступки как гражданина [1].

В школе гражданско–патриотическое образование реализуется во всех учебных курсах, но в первую очередь в гуманитарных предметах, особенно на уроках истории. Именно на уроках истории формируется образ страны, представления об отношениях человека и государства, о ценности человеческой жизни, о правах и свободах человека, о нравственных основах культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традиций народов мира и многонационального народа России, передаваемых от поколения к поколению

Для развития гражданской позиции у школьников на уроках истории необходимо понимать его структурные составляющие. В научной литературе нет единого мнения о структурных компонентах гражданской позиции. Основываясь на исследованиях С.О. Домбек, Н.В.Лебедевой, Е.В. Казаевой и И.Л. Судаковой, можно выделить три основных компонента в структуре гражданской позиции: познавательный, мотивационно-нравственный, поведенческий. Судить о сформированности данных компонентов гражданской позиции можно по показателям, которые представлены в таблице [1].

Табл. 1 Структура гражданской позиции

Компоненты гражданской позиции	Показатели сформированности компонентов гражданской позиции
Познавательный	- знания о гражданских качествах личности и требования общества к гражданину, личная значимость гражданских прав и обязанностей; - соотносённость знаний с адекватной им системой ценностей; - видение путей своего гражданского самосовершенствования

Мотивационно-нравственный	<ul style="list-style-type: none"> - мотивация участия в общественно-полезной деятельности; - позитивное отношение к общественно-полезной деятельности; - стремление к гражданскому самовыражению
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> - применение знаний о гражданственности, социальной роли гражданина на практике; - осознанное участие в общественно-полезной деятельности; - настойчивость, упорство в достижении цели; - проявление инициативы в реализации себя как гражданина

Понимание сути гражданской позиции и показателей сформированности компонентов, позволяют учителю истории оценивать его развитие у школьников на уроках истории.

На основе анализа научной литературы и передового педагогического опыта учителей-практиков, таких, как И.В.Савельева, И. В. Трифанова и Коковин П.С., можно выделить следующие педагогические условия, развивающие гражданскую позицию школьников на уроках истории:

1) ориентация учителя и учащихся при изучении истории на отечественные ценности - любовь к Родине, уважение к своему народу, обществу, верность своей стране, гордость за свое Отечество, малую родину, за героизм наших предков, долг и честь, ответственность за свои дела и поступки, достоинство, патриотизм, активная гражданская позиция;

2) использование учителем диалоговых (интерактивных) форм и методов гражданского воспитания (диспуты, дискуссии, обсуждения проблемных ситуаций, работа в группах или парах), формирующих самосознание гражданина, его гражданскую позицию;

3) активное вовлечение школьников во внеурочную деятельность, которая позволяет им проявить свои гражданские, духовно-нравственные качества и получить социальный опыт через участие в общественно-полезных делах [2, 3].

Реализация выделенных нами педагогических условий позволит во взаимосвязи обеспечить на уроках истории становление познавательного, мотивационно-нравственного и поведенческого компонентов гражданской позиции.

Таким образом, развитие гражданской позиции эффективно при соблюдении в образовательном процессе ряда педагогических условий в процессе изучения истории – ориентации на отечественные ценности, использовании интерактивных форм и методов обучения и вовлечение школьников во внеурочную деятельность. Показатели сформированности компонентов гражданской позиции позволяют судить об осознанном участии школьников в общественно-полезной деятельности, о владении знаниями о гражданских качествах личности и требованиях общества к гражданину, применении знаний о гражданственности, социальной роли гражданина на практике.

Список литературы:

1. Глущенко О.П. Анализ подходов к определению понятия «гражданская позиция» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-1. С. 152-155.
2. Трифанова И.В. Формирование гражданской идентичности молодого поколения на уроках истории и обществознания //Всероссийский дистанционный конкурс педагогического мастерства на лучшую статью «Теория и практика современной учебно-воспитательной деятельности в образовательном учреждении». 2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Кагазежева Русият,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

В отечественной общеобразовательной школе в последние годы компьютерная техника и другие средства информационных технологий стали все чаще использоваться при изучении большинства учебных предметов. Не исключением стала и биология. Преподавание музыки немислимо без широкого использования различных методов и средств обучения. Согласно классификации педагогических технологий (по Селевко Г.К.), информационные технологий (ИТ) относятся к классу технологий по ориентаций на личностные структуры, целью которых является формирование знаний, умений, навыков учащихся, личностно-ориентированный подход в обучении позволяющий качественно повысить уровень познавательного интереса у школьников.

Внедрение в процесс обучения ИТ обеспечивает доступ к различным информационным ресурсам и способствует обогащению содержания обучения, придает ему логический и поисковый характер, а также решает проблемы поиска путей и средств активизаций познавательного интереса учащихся, развития их творческих способностей, стимуляции умственной деятельности.

Особенностью учебного процесса с использованием компьютерных средств является то, что центром деятельности становится ученик, который исходя из индивидуальных способностей и интересов выстраивает процесс познания. Между учителем и учеником складываются «субъект-субъектные» отношения. Учитель часто выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу и самостоятельность.

Актуальность данной работы заключается в том, что появляется противоречие между трудностями усвоения учебного материала у детей и необходимостью обеспечить выполнение обязательного образовательного стандарта, а также включением учащихся в активный познавательный процесс. Разрешить данное противоречие позволяет использование новых информационных технологий.

Необходимость решения этой проблемы находит отражение в различных государственных нормативных документах (ФЗ « Об образовании РФ » от 29 12 2012 № 273 - ФЗ с изм. и доп. вступ. в силу с 24.07 2015, ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) .

Проведенный анализ научно-педагогической литературы показал, что проблемой использования ИКТ занимаются огромное количество ученых, таких как: В.В. Гузев, В.А. Далингер, И В. Роберт Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. Вместе с тем, на сегодняшний день недостаточно разработаны отдельные аспекты использования ИТ на уроках. Многие вопросы связанные с проблемой практического, а не теоретического, применения ИКТ школьниками остаются открытыми. В частности, остается открытым вопрос использование информационно- коммуникационных технологии на уроках музыки. В этих вопросах особую актуальность приобретает решение данной проблемы на качественно новой основе. Анализ состояния изучаемой нами проблемы в педагогической теории и практике в современных условиях подготовки будущего учителя музыки выявил социально - педагогические *противоречия* между потребностью современной школы в ИТ и существующим уровнем. Процесс разрешения указанных противоречий

неизбежно сопровождается поисками методов, условия, способных выработать умение самостоятельно пользоваться информационными технологиями. Значимость указанных противоречий определила проблему нашего исследования. Она заключается в определении педагогических условий использования ИКТ на уроках музыки. Данное противоречие обусловило выбор темы исследования: «Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках музыки».

Цель исследования: теоретически обосновать возможность использования ИТ на уроках музыки для активизации познавательной деятельности учащихся.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие *методы исследования*: - анализ и синтез педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования, изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей музыки по активизации познавательной деятельности учащихся.

Под активизацией познавательной деятельности понимается создание такой атмосферы учения, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют наши знания.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, под информационно-коммуникативными технологиями мы понимаем следующее- это необходимый элемент современного образования [1]. Необходимость которого, обусловлена следующими факторами: ИТ нужны для формирования информационного общества; использование ИТ влияет качественные изменения в структуре образовательных систем и в содержании образования.

В.И.Загвязинский дает такое определение: «Информационная технология обучения - это педагогическая технология использующая специальные способы, программные и технические средства (аудио, компьютеры, видео средства и др.). Как считают многие исследователи (Г.А. Абумова, В. П. Беспалько, А. П. Аношкин, С. А. Маврин, В. И. Андреев и др.), ИКТ создают принципиально новую систему в обучении [2]. Они усиливают индивидуализацию обучения, учебные заведения становятся по настоящему открытой образовательной системой для внешнего мира, т. к. обучающиеся получают доступ к объемным массивам информации, они оказываются лишь перед выбором необходимой им информации в соответствии с их целями, которые ставит и корректирует учитель. В контексте изучаемой проблемы представляется значимым мнение В.И. Андреева, который отмечает, что ИКТ принципиально изменяют образ мышления учителя и обучающихся, делая их соучастниками информатизационного поиска актуальной для каждого из них информации и тем самым активизируется познавательная деятельность учащихся. В своей работе придерживаемся данного определения.

Особенностью применения ИКТ на уроках музыки является необходимость демонстрации различных форм наглядности на всех этапах урока: при опросе, при объяснении нового материала и в процессе закрепления новых знаний. Установлено, что эффективность усвоения материала при использовании одних словесных методов изложения возможна в пределах 10–15 %, при использовании только зрительной наглядности усвоение возрастает до 25 %, а при одновременном предъявлении звуковой и зрительной информации эффективность усвоения материала достигает уже 65 %.

Многие учителя новаторы, включая учителей музыки, на своих уроках использовали ИКТ. И все учителя пришли к выводу, что ИКТ можно применять на различных этапах урока: - на этапе объяснения нового материала (цветные рисунки и фото, слайд-шоу, видеофрагменты, анимации короткие и сюжетные, интерактивные модели и рисунки, вспомогательный материал, электронные презентации. Таким же образом, при помощи слайд-шоу, практики показывают многообразие музыкальных жанров; - на этапе закрепления полученных знаний (задания с выбором ответа, тренажеры, интерактивные задания,

музыкальные лабиринты, виртуальные лабораторные работы). Например, если у школы нет возможности на музыкальные инструменты, можно с помощью виртуальных технологий рассказать ученикам изучаемый материал; - на этапе контроля знаний (компьютерное тестирование).

Как показал анализ педагогического опыта учителей музыки, для занятий существует картотека опер в мультипликационном варианте. Они для детей гораздо интереснее и усвоение материала идет не только с помощью слухового центра, но и визуализации, причем в форме сказки. А сказки все дети любят с младенчества. Сложный материал подается в простой привычной для ребят форме, запоминается и усваивается. Педагоги в подготовке и проведении занятий активно используют программу «Шедевры музыки». У программы широкие возможности демонстративных и обучающих средств: сведения о композиторах, история создания музыкальных произведений, комментарии музыковедов к ним, аудио и видеоматериалы, словарь музыкальных терминов и инструментов. Она проста в обращении как для детей, так и для педагогов. Для проверки знаний можно зайти в раздел «Викторина», определить произведение и композитора, написавшего его. Очень интересны для использования в образовательном процессе современные электронные музыкальные энциклопедии. Например, «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия», в которой представлены современные исполнители и группы, их альбомы, а также информация о них. Распространенным средством на уроках музыки также является синтезатор. Педагог показывает, как с помощью электронных тембров и компьютерной программы можно записать фонограмму звучания с различными инструментами. Предлагает детям записать минусовку на разучиваемое в классе произведение, тем самым вовлекая детей в творческий процесс. Результатом такой работы на уроке может стать концертное выступление под совместно записанную фонограмму. Свообразным ИКТ является караоке. Все дети знают об этих программах и умеют в них ориентироваться, а педагоги активно используют их на уроках музыки.

Таким образом, проведение уроков музыки с использованием ИКТ позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, стимулировать творческое проявление их способностей, способствуя повышению качества результатов обучения.

Список литературы:

1. Адищев, В.И. Музыка в школе: учеб.-метод. обеспечение / В.И. Акишев // Историко-педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 127-138
2. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – Москва, 2016. – 154 с. - С. 36-52

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

*Казанцева Дарья,
студентка Института искусств, ИЗО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Введение. Организация внеурочной деятельности школьников – составная часть основной образовательной программы общего образования, которая призвана обеспечить развитие способностей обучающихся в разных сферах деятельности и формирование высокого уровня самосознания воспитанников.

Значимость проведения планомерной, систематической внеурочной работы становится все более актуальной проблемой. Она находит отражение в различных нормативных документах (письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования», Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по

основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, СанПиН 2.4.2.2821-10).

Анализ научно-педагогической литературы показал, что данная проблема рассматривалась многими педагогами. В начале XX века педагог Б.В. Всесвятский открыл первое внешкольное учреждение – Биологическую станцию юных любителей природы, в дальнейшем создание и развитием детских клубов занимались такие педагоги, как С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатов, П.Ф. Лесгафт. А.А. Суханов является автором многих научных работ и публикаций на тему развития творческих способностей детей через изобразительное искусство, а также создания и развития системы внеурочной деятельности по этой области.

Несмотря на то, что внеурочная деятельность в образовательных учреждениях проводится уже более двухсот лет, эта составляющая образовательного процесса является наименее изученной. Во многом это связано с тем, что она никогда не включалась в учебный план и являлась как бы необязательным приложением к основной учебной деятельности.

Анализ современных нормативных документов, учебно-методических материалов по изобразительному искусству, методических рекомендаций и пособий для учителя изобразительного искусства позволил выявить *противоречие* между необходимостью организации внеурочной деятельности в контексте реализации требований ФГОС и неосведомленностью учителей о критериях выбора эффективных форм внеурочной деятельности по изобразительному искусству.

На основании выявленного нами противоречия формулируется *цель исследования*: теоретическое обоснование эффективных форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству в рамках ФГОС общего образования.

Задачи исследования:

- 1) Выделить и охарактеризовать формы организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству;
- 2) Определить основные критерии эффективности форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству в соответствии с требованиями ФГОС.

Для достижения обозначенных целей были применены *теоретические* методы педагогического исследования: теоретический анализ педагогической литературы о формах организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству, сравнение, обобщение и систематизация различных подходов авторов и выделение эффективных форм внеурочной деятельности по изобразительному искусству и *эмпирические* методы педагогического исследования: анализ и обобщение педагогического опыта учителей по изобразительному искусству.

Прежде чем приступать к обоснованию эффективных форм организации внеурочной деятельности, необходимо дать определения терминам: внеурочная деятельность, эффективность, критерий эффективности.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО и ООО следует понимать образовательную деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, метапредметных и предметных), осуществляемую в формах, отличных от урочной. [2]

Целью внеурочной деятельности является содействие в обеспечении достижения ожидаемых результатов учащихся в соответствии с ООПНО и ОО образования школы.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д.

В соответствии со словарем С.М. Вишняковой под «эффективностью» в педагогическом смысле понимается степень соответствия результатов образовательной деятельности поставленным целям. Под термином «критерий эффективности» понимается условие, на основе которого осуществляется определение показателя эффективности.

В ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, утвержденного приказом МО и науки РФ от 06.10. 2009 г. и ФГОС ООО, утвержденного приказом МО и науки от 17 декабря 2010 г. выделяются различные формы организации внеурочной деятельности по разным направлениям, в рамках нашей темы мы рассмотрим пять форм: кружок, экскурсия, беседа, кинофильм и факультативные занятия по художественно-эстетическому направлению. Характеристика форм составлена на основе «Методики преподавания изобразительного искусства в школе» Н.Н. Ростовцева.[4, с. 213-231]

Таблица 1

Форма организации внеурочной деятельности	Педагогические, рассматривающие данную тему	Педагогические практики, рассматривающие данную тему	Характеристика форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству
Кружок	Л.Л. Жуков и Н.И. Кондаков, авторы многих статей и книг, посвященных кружковой деятельности по ИЗО.	С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатов, П.Ф. Лесгафт, занимались созданием и развитием кружков по ИЗО.	Виды изокружков: рисунка и живописи, лепки, декоративно-прикладного искусства и т. д. Успех работы изокружка зависит от увлеченности учителя, хорошей организации занятий, обеспечения необходимым инвентарем и натурным фондом, от регулярности занятий и их четкого планирования деятельности.
Экскурсия	И. Заболотских и О. Колесникова, занимаются исследованием развития экскурсионной деятельности в музеях.	С. Козлова и Е. Воробьева, занимаются разработкой новых методик проведения экскурсий.	Экскурсии углубляют знания, полученные учащимися в часы классных занятий, расширяют их кругозор и активизируют самостоятельную работу над рисунками.
Беседа	М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, И.И. Бецкой считали, что процесс учения для детей должен проводиться через беседу, авторы педагогических трудов по данной теме.	Н.А. Котова, А.С. Шатилова и С.Н. Козлова, занимаются исследованием вопросов музейной педагогики и проводят беседы по искусству в музеях.	Внеклассные беседы проводятся в тех случаях, когда затронутая на уроках тема вызвала особый интерес учащихся и они изъявили желание получить более глубокие знания по данному вопросу, а также в тех случаях, когда сложная тема не дает возможности в учебные часы полностью изложить интересный материал.
Кинофильм	М. Коротков и Е. Короткова разработали методику, которая включает в себя	С. Лазарева, ввела использование кинофильмов в качестве учебного материала для	Тема кинофильма по изобразительному искусству должна соответствовать учебной программе. При выборе фильма учитывается возраст учащихся. Просмотр каждого фильма сопровождается специальной беседой.

	анализ кинофильма и изучение его художественных аспектов.	студентов художественных вузов.	Эту беседу учитель может провести либо перед просмотром, либо после него.
Факультативные занятия	Е.Н. Шестакова, разработала методику диагностики творческих способностей детей и предложила ряд рекомендаций для организации факультативных занятий по ИЗО.	А.К.Потехин, разработал ряд практических рекомендаций для педагогов по проведению факультативных занятий по ИЗО.	Факультативные занятия введены для развития индивидуальных способностей учащихся старших классов, проявляющих повышенный интерес к тому или иному учебному предмету, для расширения и углубления знаний и навыков, которые они получили ранее на обязательных занятиях.

Мы охарактеризовали выбранные формы, для определения их эффективности необходимо выявить определяющие критерии. На основе сопоставления нормативных документов с методической литературой по изобразительному искусству, которая включает в себя труд Н.Н. Ростовцева[4, 213-231с.] и методические рекомендации Е.Н. Степанова[5, с. 12-13] нам удалось выделить основные критерии, определяющие эффективность выбранных форм организации внеурочной деятельности.

Эффективные формы организации внеурочной деятельности предполагают высокую результативность на трех уровнях: личностном, метапредметном и предметном. Ожидаемый личностный результат должен соответствовать целям внеурочной деятельности. К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные ими УУД, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. К предметным результатам обучающихся относится опыт специфической деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению. Данные группы компетенций - это целевые ориентиры внеурочной деятельности, их можно реализовать только в единстве урочной и внеурочной деятельности. Поэтому при выборе критериев мы основывались на их зависимости с формированием основных компетенций у школьников (табл. 2).

Таблица 2. Критерии и формы организации внеурочной деятельности

Критерии эффективности	Форма организации внеурочной деятельности				
	Кружок	Экскурсия	Беседа	Кинофильм	Факультативные занятия
Продуктивность деятельности	Высокая продуктивность, так как кружковая деятельность организуется по желанию участников, темы согласовываются, активное участие детей в организации.	Высокая продуктивность, так как более полностью раскрываются отдельные тем учебной программы, глубокое ознакомление с видами изобразительного	Высокая продуктивность, так как более полностью раскрываются отдельные тем учебной программы, развитие навыков восприятия искусства, развитие критического	Высокая продуктивность, так как в ограниченное время можно наглядно раскрыть техники живописи, рисунка, скульптуры, графики,	Высокая продуктивность, так как преобладает развитие индивидуальных способностей учащихся, стимулирование интереса, более глубокое
Улучшение технических навыков и умений учащихся в области изобразительного искусства					
Включенность учащихся в систему					

внеурочной деятельности	Индивидуальная работа с отдельными учениками, приобретение навыков коллективной деятельности, развитие инициативности и творчества, повышение заинтересованности в предмете.	искусства, создание представления о специфике творческой работы художника, развитие коммуникативных навыков.	мышления. Активное участие детей в беседе, совмещение индивидуальной работы и групповой, улучшение навыков коммуникации, аналитических способностей.	демонстрация процесса создания произведения, повышенный интерес детей к просмотру фильма, активное участие детей в беседе после просмотра.	изучение программы. Высокая включенность детей ввиду добровольного посещения.
Создание условий для индивидуального развития талантливых учащихся в области изобразительного искусства.					
Развитие коммуникативных навыков и способности к коллективной работе.					

Таким образом нами были выделены и охарактеризованы пять форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству, определены основные критерии их эффективности и теоретически обоснованы эффективные формы организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству в рамках ФГОС общего образования.

Список литературы:

1. Кузьмина Е.А., Организация внеурочной деятельности в основной школе / Е.А. Кузьмина. – Трибуна ученого № 11, 2020 – 5 с.
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г., № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» // Вестник образования № 11, 2011
3. Рассказов Ф.Д., Работа педагогов по соблюдению условий эффективной внеурочной деятельности младших школьников / Ф.Д. Рассказов. – М.: Педагогика и психология, 2013. – 10 с.
4. Ростовцев Н.Н., Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н.Н. Ростовцев. -М.: Агар, 2000. – 251 с.
5. Степанов Е.Н., Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов / Степанов Е.Н. – Псков, 2011. – 33 с.
6. Черкасова Е.С., Становление и развитие внеурочной деятельности / Е.С. Черкасова. – М.: Школа будущего № 2, 2015. – 5 с.

ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

*Караваева Елена,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Повышение требований к современному учителю химии с позиции системно-деятельностного подхода - является одной из актуальных задач нынешнего времени. Стандартизация школьного химического образования поставила перед учителем химии ряд системных задач, обусловившие необходимость обновления традиционных форм организации образовательного процесса.

Организация образовательного процесса все более усложняется за счет внедрения новых технологий, потребовавших молодых учителей-химиков, которые могли обучать детей по новым стандартам. Возникает необходимость в высококвалифицированных педагогических кадрах, готовых осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с потребностями современного общества.

К личности педагога общество всегда предъявляло высокие требования. Ведь он как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом в системе образования.

Решение данной проблемы затрагивает актуальные вопросы, связанные с освоением образовательной программы основного общего образования. Это находит отражение в различных государственных нормативных документах таких как "ФГОС ООО" (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 1644), «Требования к уровню подготовки выпускников основной и средней (полной) общеобразовательной школы» (утвержден приказом Минобрнауки России от 23 июня 2015 года № 609), закон «Об образовании в РФ» (принят Государственной Думой 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ с изм. и доп.), Федеральный закон "Об утверждении Федеральной программы развития образования на 2016-2020 годы" (утв. Постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. №497), Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).

В последнее время в условиях введения новых стандартов особое внимание общественности привлекла проблема повышения современных требований к педагогическим кадрам современной общеобразовательной школы, в том числе учителям химии.

Данная проблема широко представлена в работах отечественных и зарубежных исследователей. Аспектам, связанным с профессиональной деятельностью педагога и его личными качествами посвящены труды: В.А. Сластенин, Б.С. Гершунский, Т.Б. Гребенюк, О.А. Абдулина, А.И. Щербаков и др. Изучением вопроса практической реализации компетентностного подхода в педагогической деятельности, в том числе учителя химии, в настоящее время занимается большое число ученых-педагогов таких как: А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, Т.М. Ковалева, Д.Б. Эльконин, В.В. Башев, Ю.В. Сенько, А.М. Аронов и др. Методологические и методические основы преподавания химии в контексте ФГОС ОО: С.И. Гильманшина, С. С. Космодемьянская. Компетентностный подход к определению содержания обучения (Ю.Л. Варшамов, В.Н. Волков, В.П. Саломин, А.А. Семёнов и др.).

В исследованиях современных ученых, системно-деятельностный подход в деятельности учителя-химии рассматривается в виде профессиональной характеристики его личности и субъектных свойств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности на основе полученной теоретической и практической подготовки к выполнению профессиональных функций [1; 2].

Подготовка будущих педагогов требует особого внимания, т.к. требования к ним возросли из-за необходимости обновления традиционных форм организации образовательного процесса. Общеобразовательные школы нуждаются в молодых специалистах, умеющих осуществлять процесс обучения, используя современные технологии.

В современной педагогической теории и практики возникло противоречие между все возрастающими требованиями к учителю химии и не готовности их к реализации стандартов нового поколения. Решение данного противоречия связано с поисками наиболее эффективных путей, подготовки учителей химии к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями новых стандартов.

Предметом исследования выступают современные требования к учителю химии в условиях реализации ФГОС ОО. Основная цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании путей и подходов к реализации современных требований к учителю химии с позиции системно-деятельностного подхода.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические и эмпирические группы методов, по частоте использования хотелось бы выделить: анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования и обобщение периодической педагогической литературы и образовательных Интернет-ресурсов.

Для решения исследовательских задач и достижения цели при исследовании сущности современных требований к учителю химии с позиции системно-деятельностного подхода, был проведен теоретический анализ понятия системно-деятельностного подхода.

Сущность системно-деятельностного подхода проявляется в формировании личности ученика и продвижении его в развитии не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания».

В настоящее время в соответствии с ФГОС ОО современный учитель химии должен уметь:

1. проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность;
2. планировать учебные занятия в соответствии с учебным планом и на основе его стратегии;
3. разрабатывать и проводить различные по форме обучения занятия, наиболее эффективные при изучении соответствующих тем и разделов программы, адаптируя их к разным уровням подготовки учащихся;
4. отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения;
5. анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для построения собственного изложения программного материала;
6. организовывать учебную деятельность учащихся, управлять ею и оценивать ее результаты;
7. применять основные методы объективной диагностики знаний учащихся по предмету, вносить коррективы в процесс обучения с учетом данных диагностики;
8. использовать сервисные программы, пакеты прикладных программ и инструментальные средства для подготовки учебно-методических материалов, владеть методикой проведения занятий с применением компьютера;
9. создавать и поддерживать благоприятную учебную среду, способствующую достижению целей обучения;
10. развивать интерес учащихся и мотивацию обучения, формировать и поддерживать обратную связь.

С нашей точки зрения все выше перечисленные требования важны, и выделять из них наиболее важный не нужно. Такой предмет как химия не является одним из легких, поэтому нужно уметь правильно преподать материал детям, чтобы они могли его воспринять и понять. Несомненно, так же достаточно важно научить правильно и аккуратно применять полученные знания на практике. Чтобы процесс обучения был безопасным и продуктивным. Поэтому очень важно чтобы будущие педагоги были достаточно обучены и соответствовали требованиям современных стандартов.

При рассмотрении сущности современных требований к учителю химии были выделены её основные функциональные компоненты. Все они взаимосвязаны между собой и предполагают наличие перечня элементов знаний и умений, необходимых учителю химии при осуществлении педагогической деятельности.

На сегодняшний день недостаточно разработаны некоторые аспекты, связанные с решением данной проблемы. Из-за недостаточной разработки и отсутствия работ, связанных с решением проблемы затруднен поиск способов её решения.

Одним из вопросов является то, что не все обучающиеся, окончившие педагогические вузы, идут работать по своей специальности, из-за этого образуется нехватка современных молодых кадров. Так же неумение использовать полученные знания в процессе педагогической деятельности. Нужно стараться искать решение выявленных аспектов, чтобы

в дальнейшем деятельность педагогов была успешной и способствовала формированию у учеников необходимых знаний в области изучаемого предмета.

В связи с этим данная проблема актуальна в настоящее время и требует особого внимания для дальнейшего её решения.

Проведённый анализ научно-педагогической и методологической литературы по проблеме исследования, позволил выявить ряд умений, значимых для будущего учителя химии в рамках ФГОС. Будущий педагог-предметник должен уметь ставить цели, искать определенные методы преподавания, подходящие для лучшего усвоения детьми учебного материала и предвидеть результаты своей деятельности. Знающий учитель химии умеет выработать свою систему преподавания, и так организовать учебный процесс, что бы он был интересен, увлекателен и доступен для восприятия учениками. Так же будущий педагог должен не только владеть предметными знаниями, методическими приемами и современными педагогическими технологиями, но и применять их на практике, моделируя и анализируя различные педагогические ситуации.

Подводя итог, отметим, что данная проблема хоть и имеет раскрытые аспекты, она все равно требует доработки. Нужно уделять особое внимание будущим учителям и качественно подготавливать к их нелегкой педагогической деятельности. Хотелось бы надеяться на то, что через некоторое время российское химическое образование выйдет на новый, современный, всесторонне развитый уровень и в дальнейшем достигнет высоких результатов.

Список литературы:

- 1) Береснева Е. В. Современные технологии обучения химии [Текст]: учебное пособие / Е. В. Береснева – Москва: Центрхимпресс, 2004. – 144 с.
- 2) Шайхитдинова И. М. Новые возможности при организации исследовательской деятельности по химии / И. М. Шайхитдинова // Химия в школе. – 2012. – №10. С. 28 – 31.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ХИМИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

*Караваева Елена,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого обучающегося, формирование их активной позиции в образовательном процессе. В рамках реализации новых стандартов общего образования, современная школа реализует основную образовательную программу через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов. В процессе осуществления внеурочной деятельности, учителя-предметники используют разнообразные Интерактивные методы для достижения определенных образовательных результатов.

Применение интерактивных методов в образовательном процессе выступает условием развития познавательной компетентности школьников. Они побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе учебной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность по химии рассматривается в методической литературе как особая организуемая учителем форма занятий с обучающимися, обладающая сильным эмоциональным воздействием.

Значимость проведения планомерной, систематической внеурочной работы, целью которой является решение проблемы гармоничного развития личности школьника, находит отражение в различных нормативных документах (письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального

государственного образовательного стандарта общего образования», Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 « Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, СанПиН 2.4.2.2821-10). В них определяется необходимость применения интерактивных методов рассматривается в качестве одного из условий готовности общеобразовательных организаций к осуществлению внеурочной деятельности.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, в условиях реализации требований новых ФГОС, особое внимание уделяется проблеме организации активных методов обучения во внеурочной работе по химии, о чем свидетельствует огромное количество исследований различных ученых. Многие исследователи в своих научно-педагогических работах говорят о необходимости своевременного введения в педагогическую практику и повсеместного использования активных форм и методов внеурочной работы. Как показал анализ литературных источников, одни авторы подчеркивают именно важность проведения планомерной внеурочной работы по химии, а другие указывают на недостаточно развитую теоретическую базу, охватывающую как процесс внедрения активных форм и методов внеурочной работы в процесс обучения, так и процесс ее систематического проведения [1; 2]. Большинство авторов выделяют значимость решения данной проблемы в ближайшее время. На сегодняшний день собрана и разработана достаточно объемная теоретическая и практическая база, проведены различные их корректировки для более эффективного и повсеместного внедрения активных форм внеурочной работы по химии.

Основываясь на вышеизложенном, приходим к определенным заключениям. Сложившаяся практика школьного обучения и произведенный анализ теоретических работ учёных позволяет констатировать противоречие между необходимостью применения интерактивных методов в соответствии со стандартами нового поколения на уроках химии и недостаточной осведомленностью и подготовленностью учителей в их реализации. Данное противоречие делает проблему применения интерактивных методов во внеурочной работе по химии со школьниками достаточно актуальной. Понимание необходимости решения этой проблемы в современной общеобразовательной школе стало причиной выбора данной темы исследования. Решение данного противоречия позволяет создать условия для развития способностей обучающихся к образованию как по отдельным предметам, таким как химия, биология или физика, так и по междисциплинарным. Благодаря систематической внеурочной работе, в которую будут входить также интерактивные методы, образование поднимется на более высокую планку и будет осуществляться более продуктивно и понятно для обучающихся.

Предметом нашего исследования стали возможности применения интерактивных методов во внеурочной деятельности по химии. Основная цель проведенного исследования заключалась в теоретическом обосновании возможностей применения интерактивных методов во внеурочной деятельности по химии. В ходе изучения темы исследования использовались группы теоретических и эмпирических методов.

Для решения обозначенных в работе задач при исследовании сущности интерактивных методов во внеурочной работе по химии со школьниками нами был проведен теоретический анализ понятий «планомерной внеурочной работы», «внеурочная работа по химии», «внеурочные занятия», позволивший дать определение «интерактивные методы обучения» учителя химии. Под активными методами обучения А.М. Смолкин понимает способы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только учитель, но активны и ученики. Ю.Н. Емельянов интерактивные методы обучения рассматривает как методы, побуждающие учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом и строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Использование активных методов на уроках химии помогает формировать не просто знания-репродукции, а умения и потребности применять эти знания для анализа, оценки ситуации и принятия правильного решения.

В научно-педагогической литературе выделяется много концепций активных методов обучения различных авторов, но в рамках данной темы мы остановимся на классификации Г.К. Селевко. Исследователь выделяет *неимитационные* и *имитационные* интерактивные группы методов обучения. Те или иные группы методов определяют соответственно и форму занятия: неимитационное и имитационное.

Характерной чертой неимитационных методов является активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между учителем и обучаемыми при отсутствии модели изучаемого процесса или деятельности. Отбор интерактивных методов учителем химии осуществляется в соответствии с решаемыми задачами, адекватно их функциональным назначениям. Применение каждой интерактивной формы предусматривает соблюдение ряда последовательных шагов и правил, что может быть представлено на примере метода мозгового штурма.

Среди форм организации образовательного процесса можно выделить интерактивное обучение, рассматриваемое многими учеными в числе имитационных игровых методов обучения. Интерактивное обучение позволяет погрузить обучающихся в общение, сохраняя основное содержание предмета, но видоизменяя формы и приемы ведения урока. Интерактивное обучение позволяет одновременно решить целый ряд задач в ходе организации, как урочной деятельности, так и по направлениям внеурочной работы по ФГОС. Основная цель интерактивного обучения состоит в создании комфортных условий обучения, при которых обучающиеся чувствуют свою успешность, интеллектуальные продвижения, что делает продуктивным сам образовательный процесс. Применение интерактивного обучения осуществляется путем использования фронтальных и кооперативных форм организации учебной деятельности, интерактивных игр и методов, способствующих обучению умения дискутировать.

Обобщение передового педагогического опыта учителей химии показало, что наиболее применимыми во внеурочной деятельности являются метод проектной деятельности обучающихся, интерактивные методы, исследовательская работа.

Методы интерактивного обучения занимают особое место в их числе. Они создают атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет обучающимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии. Имеется богатый практический опыт их применения на уроках химии.

В целом, применение интерактивных методов на уроках химии способствует повышению качества организации образовательного процесса. Внеурочная деятельность, построенная на этой основе позволяет применить разнообразные методы, приемы и формы работы на каждом этапе деятельности обучающихся. Это очень удобно для всех субъектов образовательного процесса (учитель, коллеги и ученик).

Список литературы:

1. Букреева И. А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций [Текст] / И. А. Букреева, Н. А. Евченко // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 309 – 312.
2. Шайхитдинова И. М. Новые возможности при организации исследовательской деятельности по химии / И. М. Шайхитдинова // Химия в школе. – 2012. – №10. С. 28 – 31.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

*Кофанова Елена,
студентка исторического факультета
Научный руководитель- канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Изменившиеся цели системы общего образования выдвинули в качестве одной из важных задач – формирование личности с критическим, нестандартным мышлением, способной на самостоятельное исследование окружающего мира, поиску и принятию извечных решений, быструю адаптацию к изменившимся жизненным ситуациям. Решение этой задачи возможно при использовании современным учителем истории и обществознания активных и интерактивных методов и технологий обучения, максимально стимулирующих развитие интеллектуальных способностей школьников. Одним из них в современной школе становится технология развития критического мышления (ТРКМ).

Необходимость формирования инициативных, коммуникабельных, творческих личностей с новым типом мышления отмечается в разных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644). Целесообразность применения ТРКМ отмечается Пр. ООП.

Разработчиками технологии РКМ были ДжинниСтилл, Курт Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер - четыре американских ученых, которые первые собрали, обобщили и систематизировали материал о критическом мышлении, методах и приемах его развития. За ними последовали российские педагоги и исследователи С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская, которые представили в своей работе «Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений» образовательную технологию развития критического мышления в виде модели трех стадий организации учебного процесса: «Вызов – осмысление – размышление»

Несмотря на теоретическое и практическое значение этих работ, в то же время многие вопросы, связанные с проблемой практического применения ТРКМ на уроках истории и обществознания, еще остаются открытыми.

Анализ состояния изучаемой нами проблемы в области педагогики, методики и школьной практики выявил противоречие между необходимостью использования ТРКМ на уроках истории и обществознания и недостаточной осведомленностью учителей по внедрению данной технологии в школьную практику. Это противоречие делает проблему применения ТРКМ на уроках истории и обществознания чрезвычайно актуальной.

Учитывая важность данной проблемы, её недостаточной практической разработки на уроках истории и обществознания, определена тема нашего исследования «Применение технологии развития критического мышления обучающихся на уроках истории и обществознания».

Цель исследования – теоретически обосновать эффективность применения технологии развития критического мышления обучающихся на уроках истории и обществознания.

Задачи:

- 1) Выявить сущность технологии развития критического мышления.
- 2) Определить приемы развития критического мышления обучающихся на уроках истории и обществознания.
- 3) Установить эффективность применения технологии развития критического мышления на уроках истории и обществознания.

Для решения обозначенных задач были использованы теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, метод сравнения и сопоставления различных подходов авторов к раскрытию сущности и эффективности ТРКМ в обучении истории и обществознания, метод систематизации идеи авторов к внедрению разных приемов

РКМ) и эмпирические (обобщение педагогического опыта учителей истории и обществознания) методы педагогического исследования.

Решая первую задачу, мы выявили сущность ТРКМ на основе анализа литературных источников, метода сравнения и сопоставления подходов разных авторов к выявлению сущности ТРКМ на уроках истории и обществознания [1; 3]. Сущность ТРКМ представлена в таблице 1.

Таблица 1

Задачи трех стадий технологии развития критического мышления

<i>Стадия «Вызова»</i>	<i>Стадия «Осмысления»</i>	<i>Стадия «Рефлексии» (размышления)</i>
1) Актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме; 2) Вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности; 3) Сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы; 4) Побудить ученика к активной работе на уроке и дома.	1) Получить новую информацию; 2) Осмыслить её; 3) Соотнести с уже имеющимися знаниями; 4) Искать ответы на вопросы составленные в первой части.	1) Целостное осмысление, обобщение полученной информации; 2) Присвоение нового знания, новой информации учеником; 3) Формирования у каждого из учащихся собственного отношения к изученному материалу. 4) побуждение к дальнейшему расширению информационного поля

В ходе работы на уроках истории и обществознания, в рамках этой модели школьники, овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строят умозаключения и логические цепи доказательств, выражают свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим [2].

Как показал анализ и обобщение опыта педагогов-практиков, учителя истории наибольшее предпочтение отдают отдельным приемам на различных стадиях ТРКМ

Таблица 2

Приемы ТРКМ на различных стадиях

Стадии	Примеры	Характеристика	Решаемые задачи	Темы по истории и обществознания
«Вызов»	«Мозговая атака»	Представляет собой разновидность групповой дискуссии, которая характеризуется отсутствием критики, поисковых усилий, сбором всех вариантов ответов, гипотез и предложений, рожденных в	Участники генерируют максимальное количество идей решения задачи, в том числе самые фантастические. Затем, из полученных вариантов выбираются лучшие решения,	«Внешняя политика Петра I 1682 -1721 гг.»

		процессе осмысления проблемы и последующий её анализ	которые могут быть использованы на практике	
«Осмысление»	«Верные и неверные утверждения»	Суть приема заключается в том, что в начале урока дается ряд утверждений по новой теме. В ходе обучения, ученики должны выбрать как верные, так и неверные ответы и обосновать свой выбор. Выбирая верные и неверные утверждения, ученики опираются на свой опыт, интуицию или уже имеющиеся знания	После ознакомления с текстом параграфа, учащиеся возвращаются к своим ответам, оценивают их, используя полученную на уроке информацию, благодаря этому у учащихся лучше и быстрее усваивается информация	«Правление Екатерины Великой 1762-1796 гг.»
«Рефлексия»	«Групповая дискуссия»	Организация совместной коллективной деятельности, цель которой интенсивное и продуктивное решение групповой задачи	Прием позволяет в процессе непосредственного общения путем логических доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии	Является элементом урока по любой теме с применением ТРКМ

Педагоги-практики, применяющие ТРКМ на уроках истории и обществознания, утверждают, что работа в паре или в группе удваивает интеллектуальный потенциал учеников и значительно расширяет их информационный запас. Помимо этого, совместная работа способствует лучшему пониманию трудного информационно насыщенного текста, появляется глубина понимания и восприятия нового материала, анализируется и сопоставляется с уже имеющимися знаниями. Вырабатывается уважение к собственным мыслям и опыту, а также возникает новая, ещё более интересная мысль.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что применение технологии развития критического мышления на уроках истории и обществознания позволяет учителю создать благоприятные условия для активации и развития мыслительных способностей школьников.

Список литературы:

1. Бутенко, А.В., Ходос, Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002. – 176 с.
2. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений/ Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011 – 223с.
3. Загашев, И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284с.

ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНЫХ ТИПОВ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПО БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*Кривонос Виктория,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого обучающегося, способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, добывать необходимую информацию, т.е. формирование умения учиться. Тем самым повышается эффективность образовательного процесса, формирование компетенций по ФГОС. Современному обществу нужен выпускник, самостоятельно мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы. Для реализации этих задач в современной школе актуально внедрение в образовательный процесс технологий проектно-исследовательской деятельности учащихся, которые обеспечивают проявление и развитие творчества школьников.

Необходимость решения этой проблемы находит отражение в различных государственных нормативных документах. Овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015); Постановление Правительства Российской Федерации от 15 октября 2016 г. № 1050 "Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2016, № 43, ст. 6028). Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности (требование ФГОС, ООО, СОО).

Данная проблема широко представлена в работах Белоусовой Н.А., Тупиковой М.Н., Мальцева В.П., Ющенко Ю.А., которые занимались типами учебных проектов по биологии в соответствии с требованиями ФГОС.

В научно-педагогической и методической литературе достаточно подробно раскрыты понятия «проект», «эффективность проекта» и типология учебных проектов. Не до конца изученными остаются эффективные типы учебных проектов по биологии. Анализ состояния изучаемой проблемы в педагогической науке, методике школьной практики позволил нам выявить противоречие между необходимостью применения метода проектной деятельности по биологии в соответствии с требованиями ФГОС и недостаточной осведомленностью педагогов об эффективных его типах, их отличительных признаках.

Данное противоречие формулирует проблему использования эффективных типов учебных проектов на уроках биологии. Понимание необходимости решения этой проблемы в современной общеобразовательной школе стало причиной выбора данной темы исследования.

Целью исследования является теоретически обосновать особенности (отличительные признаки) эффективных типов учебных проектов по биологии.

Задачи исследования:

- 1) выявить сущность и характеристики учебного проекта по биологии,
- 2) раскрыть критерии "эффективности" учебного проекта,
- 3) определить отличительные признаки эффективных типов учебных проектов по биологии.

Методы исследования: теоретические (анализ и изучение научно-методической литературы по проблеме использования эффективных типов учебных проектов на уроках биологии, сравнение, сопоставление), эмпирические (систематизация отличительных признаков эффективных типов учебных проектов, анализ и обобщение опыта учителей-практиков).

Для решения первой исследовательской задачи, на основе анализа и изучения научно-педагогической и методической литературы, можно привести сравнение подходов авторов к

понятию «учебный проект». Учебный проект по биологии - совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта (М. Ю. Бухаркина) [1]. Учебный проект- организационная форма работы, ориентированная на более глубокое изучение учебных дисциплин, позволяющая реализовать подход к обучению через опыт, действие, и предполагающая использование исследовательских и поисковых методов (В.Н. Фролова). На основе сопоставления мы можем выявить сущность понятия «учебный проект» - это организационная форма работы, совместная учебно-познавательная, творческая деятельность, направленная на достижение общей цели с использованием исследовательских и поисковых методов.

Решая вторую исследовательскую задачу, сопоставив и сравнив определения «эффективности», мы использовали понятие введенное Х. Эмерсоном. Эффективность (лат. *effectivus*) — соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами. Исходя из этого понятия, на основе обобщения, мы можем привести критерии эффективности проекта (на основе разработок Санниковаой Н.И): 1) актуальность и социальная значимость проблемы, на разрешение которой направлен проект; 2) глубина изучения проблемы; 3) наличие и качество практического результата, нацеленного на решение проблемы. Отсюда и анализируемые типы учебных проектов по биологии. Введение в учебный процесс метода проектной деятельности реализуется в соответствии с требованиями ФГОС. В ходе проектной работы, школьники станут более инициативными и ответственными, повысят эффективность учебной деятельности, приобретут дополнительную мотивацию. Поэтому обретение опыта проектной деятельности является одним из требований ФГОС. Организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся уделяется первостепенное внимание со стороны администрации школы и педагогов. ФГОС предполагает обязательную подготовку и защиту итогового проекта предметного или метапредметного характера на уровне среднего общего образования [3]. Проектная деятельность является наиболее эффективной формой познавательной деятельности учащихся, позволяющей раскрыть их творческий потенциал, выявить интересы и склонности, это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Результат этой деятельности - найденный способ решения проблемы - носит практический характер, и значим для самих открывателей. В работе над учебным проектом по биологии ребята создают новое знание, но этого можно достичь, только опираясь на ранее приобретенные знания, а также на общие учебные и предметные умения [2].

Знание типологии проектов помогает при разработке проектов, их структуры, при координации деятельности обучающихся в группах. Решая третью исследовательскую задачу, мы проанализировали опыт учителей-практиков (Белоусовой Н.А., Тупиковой М.Н., Мальцева В. П.) и можно прийти к выводу, что большинство практиков применяют творческие, информационные, исследовательских и др. типы учебных проектов. Обобщение их подходов позволяет нам представить эффективные типы учебных проектов по биологии и их особенности: *По доминирующей деятельности:* информационные, исследовательские, творческие, прикладные или практико-ориентированные. *По предметно-содержательной области:* монопредметные, межпредметные и метапредметные. Охарактеризуем эффективные типы проектов по биологии.

Информационный проект направлен на сбор информации об объекте или явлении с последующим анализом информации, возможно, обобщением и обязательным представлением. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом. Следовательно, при планировании информационного проекта необходимо определить: а) объект сбора информации; б) возможные источники, которыми смогут воспользоваться учащиеся (нужно также решить,

предоставляются ли эти источники учащимся или они сами занимаются их поиском); в) формы представления результата. Здесь также возможны варианты - от письменного сообщения, с которым знакомится только учитель, до публичного сообщения в классе или выступления перед аудиторией (на школьной конференции, с лекцией для младших школьников и т.д.). Основной общей учебной задачей информационного проекта является именно формирование умений находить, обрабатывать и представлять информацию, следовательно, желательно, чтобы все учащиеся приняли участие пусть в разных по продолжительности и сложности информационных проектах. В определенных условиях информационный проект может перерасти в исследовательский. Можно привести примеры информационных проектов на основе обобщения опыта учителей биологии: «Домашняя пыль и ее влияние на организм человека», «Ботанический сад – музей природы», «Выращивание комнатного растения хлорофитум в различных грунтах».

Исследовательский проект предполагает четкое определение предмета и методов исследования. Данные проекты требуют хорошо продуманной структуры проекта, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. В полном объеме это может быть работа, примерно совпадающая с научным исследованием; она включает в себя обоснование темы, определение проблемы и задач исследования, выдвижение гипотезы, определение источников информации и способов решения проблемы, оформление и обсуждение полученных результатов. Исследовательские проекты, как правило, продолжительные по времени и нередко являются экзаменационной работой учащихся или конкурсной внеурочной работой. Исследовательским проектом может стать тема «Биометрическое исследование влияния дерматоглифических особенностей человека на его характер, способности, поведение».

Практико-ориентированный или прикладной проект также предполагает реальный результат работы, но в отличие от первых двух носит прикладной характер (например, оформить выставку горных пород для кабинета географии). Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона, справочный материал, пр.) Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, организация систематической внешней оценки проекта. Одной из тем практико-ориентированного или прикладного проекта является «Влияние цвета на настроение человека».

Творческий проект в наибольшей степени учитывает индивидуальные интересы и способности его исполнителей. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видеофильме, спортивной игре, экспедиции, пр.); Форма представления проекта может быть разнообразной: рисунок, сочинение, карта, буклет, реклама, презентация с использованием информационных программ. Возможности использования информационных технологий позволят сделать презентации подобных проектов особенно яркими и интересными. Используя различные типы проектов, учитель совместно с учеником решает разные педагогические задачи: учебные, развивающие, воспитательные. Приведём несколько тем творческих проектов по биологии: «Проект благоустройства и озеленения пришкольной территории "Мы и наша школа"», «Проект учебной экологической тропы в парке культуры и отдыха».

Монопредметный проект - проект в рамках одного учебного предмета (учебной дисциплины), вполне укладывается в классно-урочную систему. С помощью монопредметного проекта, можно раскрыть такие темы как: «Особенности здорового питания и витамины» «Акустический шум и его воздействие на человека», «Влияние почв на растения».

Межпредметный проект - проект, предполагающий использование знаний по двум и более предметам, чаще используется в качестве дополнения к урочной деятельности. Благодаря межпредметному проекту, можно провести исследования по таким темам: «Механика организма: архитектура строения скелета и костной ткани (расположение трабекул в костной ткани, трубчатое строение костей, сводчатое строение стопы, физиологические изгибы позвоночника и др.)», «Передача наследственной информации в клетке».

Метапредметный проект - внепредметный проект, выполняется на стыках областей знаний, выходит за рамки школьных предметов, используется в качестве дополнения к учебной деятельности, носит характер исследования, например биология и география, биология и химия, биология и физика и др. С помощью метапредметного проекта можно исследовать такие темы, как «Природные зоны», «Земельные ресурсы и их использование», «Биологические ресурсы и их использование».

Таким образом, применение проектной деятельности на уроках биологии с использованием эффективных типов учебных проектов, является неотъемлемой частью образовательного процесса. На основе анализа учебно-методической литературы и опыта учителей-практиков, мы обобщили и выделили особенности (отличительные признаки) эффективных типов учебных проектов по биологии в соответствии с требованиями ФГОС.

Список литературы:

1. Алексеев, А. Г., Леонтович, А. В., Обухов, А. С., Фомина, Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся [Текст] / А. Г. Алексеев, А. В. Леонтович // Журнал «Исследовательская работа школьников» №1, 2002. С. 24-34.
2. Голуб, Г. Б., Когана, Е. А. Основы проектной деятельности школьника [Текст]: методическое пособие / Г. Б. Голуб. - Самара: «Учебная литература», 2006-С. 4-8.
3. Кузнецов, В.С. Исследовательско - проектная деятельность как форма учебного сотрудничества [Текст]: методические рекомендации / В. С. Кузнецов. - Москва, 1996 С. 1-3.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРОДУКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ

*Кронгардт Вероника,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А. М. Шехмирзова*

Актуальность использования проектной деятельности на уроках географии возрастает, так как в результате использования метода проектов обучающиеся учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, а также развивают умения принимать решения, создавая продукты проектной деятельности. Данный метод обеспечивает конкурентоспособность обучающихся в будущем.

Целью современного образования является развитие личностных качеств ученика, его способностей, формирование у школьника активной, творческой жизненной позиции. Проектная деятельность становится сегодня неотъемлемой частью учебного процесса, так как она является лично- и практико-ориентированной, что соответствует современной концепции образования.

Необходимость решения рассматриваемой проблемы находит отражение в различных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29. 12. 2012 №273-ФЗ с изм. и доп.,

вступ. в силу с 24. 07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29. 12. 2014 № 1644).

Метод проектов связан с идеями, разработанными Американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком, которые в основе метода проектов ставили идею о направленности учебно-познавательной деятельности на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Эти идеи имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с проблемой выявления эффективных продуктов проектной деятельности остаются недостаточно разработанными.

Сложившаяся практика школьного обучения географии и произведенный анализ теоретических работ ученых позволяют констатировать противоречие между необходимостью выявления эффективных продуктов проектной деятельности и недостаточностью потенциала традиционного образования для их выявления. Данное противоречие делает проблему выявления эффективных продуктов проектной деятельности достаточно актуальной.

Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют о том, что в теории и практике существуют ценные идеи, подходы к решению рассматриваемой проблемы.

Исходя из важности данной проблемы, ее недостаточной теоретической и практической разработки определена тема исследования «Эффективные продукты проектной деятельности по географии».

Целью исследования является выявление эффективных продуктов проектной деятельности по географии.

В соответствии с данной целью, выдвигаются следующие задачи:

- 1) определение понятия «продукт проектной деятельности»;
- 2) установить соотношения типов проектов по ФГОС и эффективных продуктов проектной деятельности в обучении географии;
- 3) определить факторы, влияющие на выбор эффективных продуктов проектной деятельности по географии.

В процессе исследования использовались теоретические (анализ литературных источников и Интернет-ресурсов по проблеме выявления эффективных продуктов проектной деятельности по географии, сравнительно-сопоставительный анализ типов проектов и продуктов проектной деятельности) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта ученых) методы.

Сущность понятия «метода проектов» раскрывают следующие ученые:

А.В. Хуторской рассматривает *метод проектов* как форму организации занятий, предусматривающую комплексный характер деятельности всех участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени: от одного урока до нескольких месяцев [1].

По мнению В.В. Гузеева, *метод проектов* - технология четвертого поколения, обеспечивающая личностно-ориентированное обучение. В технологии индивидуального обучения метод проекта – это комплексный обучающий метод, позволяющий индивидуализировать учебный процесс, предоставляющий возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. *Проект* - это работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата. Следовательно, решение проблемы предусматривает использование совокупности разнообразных методов, средств обучения и необходимость интегрирования знаний, умение применять знания из различных областей науки, творчества, технологии и т.д. Результатом проекта является *продукт проектной деятельности*. *Продукт проекта*- материальное выражение решения проблемы и воплощение цели проекта.

Как показал анализ литературных источников, в условиях реализации требований ФГОС, выделяют следующие продукты проектной деятельности по географии: эссе, реферат, отчет, мультимедийная презентация, атлас, карта, театральная постановка и др. [1 - 3].

При работе над проектами по географии Е. С. Полат выделяет пять групп проектов по доминирующей деятельности учащихся, которые можно применять на уроках географии [2]:

1) *Практико-ориентированный* проект направлен на социальные интересы самих участников проекта. Результатом данного типа проектов могут выступать опрос для публикации, реферат, отчет о проведенной работе;

2) *Исследовательский проект* по структуре напоминает научное исследование. Продуктами данного типа проектов являются отчет, реферат, модель, мультимедийный продукт;

3) *Информационный проект*. Результаты проекта могут быть представлены как мультимедийный продукт, учебное пособие, карта, атлас;

4) *Творческий проект* отличается от остальных типов отсутствием детально проработанной структуры и подразумевает свободное оформление результатов. Итогом работы может послужить театральное представление, создание видеофильма, модели, презентации, стенгазеты, дневника путешествий, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, а также различные игры;

5) *Ролевой проект* является наиболее сложным в разработке и реализации. Конечной целью является проведение мероприятия или спектакля по теме дисциплины, по которой выполняется проект.

Проведенный анализ передового педагогического опыта ученых по проблеме исследования позволил выделить ряд **факторов**, влияющих на выбор эффективных продуктов проектной деятельности:

1. Наиболее важным фактором выбора продукта проекта является тип проекта;
2. Положения о написании проекта или методические рекомендации, соответствующие учебным заведениям;
3. Рекомендации руководителя проекта;
4. Состав группы (количество участников);
5. Личные предпочтения.

При рассмотрении существующих факторов, оказывающих влияние на выбор продуктов проектной деятельности, в таблице представлены примеры результатов проектов, являющимися эффективными на основании передового педагогического опыта ученых (табл.1).

Таблица1. Примеры проектов по биологии (на основе анализа и обобщения педагогического опыта учителей географии.

Темы проектов по географии	Продукт проекта	ФИО исследователей и учителей географии
Алмаз — легенды и действительность	сообщение, доклад, реферат, исследование, проект.	Валерий Николаевич Клепиков, кандидат педагогических наук
География и живопись; Геологическое строение территории нашего поселка.	в письменном формате (эссе, реферат, отчет и стенгазета); в качестве творческой работы – театральные номера, музыкальное выступление, создание компьютерной анимации; в виде материального объекта- макет, сконструированное изделие, соответствующие заявленной теме.	В. Н. Тихий, кандидат географических наук, доцент Орловского Государственного университета им. И. С. Тургенева; М. Н. Кудиева, учитель географии МБОУ школы № 7 им. Н. В. Сиротинина г. Орла.
Жилища народов бывших союзных	отчет (устный, письменный, устный с демонстрацией материалов);	Снегирева Ольга Анатольевна

республик — Эстонии, Латвии, Литвы, Белоруссии, Украины, Молдовы, Грузии, Армении и Азербайджана.	– издание сборника, фильма, макета – организация конференции	
--	---	--

Таким образом, выявленные эффективные продукты проектной деятельности по географии имеют важную роль в развитии у обучающихся следующих умений: самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, прогнозировать результаты и навыки представления своих проектов с помощью использования продуктов проектной деятельности.

Список литературы:

1. Белова Т. Г. «Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании, - М., 2020. - С. 12
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (2013 г.ред)
3. Душина И. В., Таможняя Е. А., Пятунин В. Б. «Методика и технология обучения географии в школе», М., 2019. - С.22

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ

*Кузнецов Ярослав,
студент ИФК и дзюдо*

Научный руководитель – канд. пед. Наук, доцент А.М. Шехмирзова

Изменения, происходящие в системе современного российского общего образования и новые открытия в области естествознания, определили необходимость повышения качества подготовки обучающихся общеобразовательных школ посредством обновления содержания образования естественнонаучных предметов, в том числе и ОБЖ применяемых технологий и средств обучения. Причиной этого явилось наблюдение общего снижения интереса школьников к учебной деятельности. Работа над этой проблемой побудила к поиску таких форм обучения, методов и приёмов, которые позволяют повысить эффективность усвоения знаний, помогают распознать в каждом школьнике его индивидуальные особенности на этой основе воспитывать у него стремление к познанию и творчеству.

Все это обуславливает необходимость изменения подходов к организации учебного процесса в общеобразовательной школе и повышения качества образования посредством внедрения инновационных технологий, что находит отражение в различных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. И доп., вступ. В силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Как показал теоретический анализ научно-педагогической литературы, в условиях перехода и реализации требований новых ФГОС в последние годы обострилось внимание к проблеме применения информационно-коммуникативных технологий в современной общеобразовательной школе, о чем свидетельствует огромное количество исследований учёных (Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, С.Л. Рубинштейн, А.И. Гусева, И.А. Смольникова, С.А. Филиппов, М.А. Чирков).

Основным назначением информационно-коммуникативных технологий на уроках ОБЖ является подготовка школьников к жизни в постоянно меняющемся и развивающемся обществе. Система общего образования изменяет подходы к организации процесса обучения

в соответствии с информационно-коммуникативными технологиями с целью поиска новых способов решения жизненно важных проблем, способствуя превращению творчества в норму повседневной жизни человека во всех сферах его деятельности.

Выделяют три основные формы работы с ИКТ на уроках ОБЖ.

Во-первых, это их непосредственное применение в учебном процессе. Компьютер становится ученику и учителю верным помощником, ведь из окна даже самых лучших учебников мы видим лишь верхушку айсберга называемого Землёй. Компьютер позволяет накапливать и сохранять дидактическую базу, решать проблему наглядности.

С использованием интерактивной доски и комплекта интерактивных ресурсов стало возможным учителю ОБЖ, по мере необходимости, вывести на экран и использовать в учебном процессе необходимые образовательные материалы.

Информационно-коммуникативных средства, которые можно использовать в общеобразовательной школе, достаточно много. Несомненным прогрессом педагогической практики школьного образования признано внедрение в учебный процесс мультимедийных электронных учебников.

Вторая форма работы – это применение ИКТ для организации самостоятельной работы, проектной и исследовательской деятельности обучающихся по ОБЖ вне школьных занятий. Учителя ОБЖ часто сталкиваются с работой со статистическим материалом, трудность работы с ним заключается в его быстром устаревании, сложности усвоения. Для решения этой проблемы удобно использовать технологию учебных проектов.

Третья форма – это применение информационных технологий для обеспечения познавательного досуга (использование развивающих игр, электронных энциклопедий).

Существует несколько классификаций ИКТ, которые используются в образовательном процессе. В одной из них ОС ИКТ можно классифицировать по представленному ряду параметров ряду:

а) По решаемым педагогическим задачам:

- средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники, обучающие системы, системы контроля знаний);
- средства практической подготовки (задачники, практикумы, виртуальные конструкторы, программы имитационного моделирования, тренажеры);
- вспомогательные средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия);
- комплексные средства (дистанционные учебные курсы).

Б) По функциям в организации образовательного процесса:

- информационно-обучающие (электронные библиотеки, электронные книги, электронные периодические издания, словари, справочники, обучающие компьютерные программы, информационные системы);
- интерактивные (электронная почта, электронные телеконференции);
- поисковые (реализуются через каталоги, поисковые системы).

В) По типу информации: электронные и информационные ресурсы

- с текстовой информацией (учебники, учебные пособия, задачники, тесты, словари, справочники, энциклопедии, периодические издания, числовые данные, программно- и учебно-методические материалы);
- с визуальной информацией (коллекции: фотографии, портреты, иллюстрации, видеофрагменты процессов и явлений, демонстрации опытов, видеоэкскурсии; статистические и динамические модели, интерактивные модели: предметные лабораторные практикумы, предметные виртуальные лаборатории; символные объекты: схемы, диаграммы);
- с аудиоинформацией (звукозаписи выступлений, музыкальных произведений, звуков живой и неживой природы, синхронизированные аудиообъекты);
- с аудио- и видеоинформацией (аудио-видеообъекты живой и неживой природы, предметные экскурсии);

- с комбинированной информацией (учебники, учебные пособия, первоисточники, хрестоматии, задачки, энциклопедии, словари, периодические издания)

Использование информационно-коммуникативных технологий открывает новые перспективы и возможности для обучения ОБЖ. ИКТ можно использовать на различных этапах урока: на этапе объяснения нового материала, для коррекции знаний и умений. Они позволяют ИКТ делают урок ярким и содержательным, развивают познавательные способности учащихся и их творческие силы. Благодаря анимации, звуковым и динамическим эффектам, учебный материал становится запоминающимся, легко позволяет моделировать природные процессы и явления, прежде всего, для изучения явлений и проведения экспериментов, которые невозможно показать в условиях школы, но которые могут быть показаны с помощью технических средств.

Таким образом, использование ИКТ в образовании является одним из значимых направлений развития информационного общества. Учащиеся должны уметь самостоятельно находить информацию, анализировать, обобщать и передавать её другим, осваивать новые технологии. В практике преподавания ОБЖ информационные методы обучения способствуют повышению интеллектуальной активности учащихся, следовательно, и эффективности урока. Даже самые пассивные учащиеся включаются в активную деятельность с огромным желанием, у них наблюдается развитие навыков оригинального мышления, творческого подхода к решаемым проблемам.

Список литературы:

1. Литвинов Е. Н., Смирнов А. Т. Основы безопасности жизнедеятельности: учеб. Для общеобразовательных учреждений. – Москва: АСТ-ЛТД, 1997. – 160 с.
2. Соловьёва Л. Ф. Компьютерные технологии для педагога. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2008. – 453 с.
3. Ставрова О. Б. Применение компьютера в профессиональной деятельности учителя. – М.: Интеллект-Центр, 2007. – 144 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

*Кутузова Полина,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

В стремительно изменяющемся обществе на первый план в образовании выходят развитие и воспитание мобильной личности, которая непрерывно осваивает новые знания и компетенции. Функция современной школы заключается в формировании у своих воспитанников целостной картины мира, опирающуюся на понимание широты связей всех явлений и процессов, происходящих в мире. В этом обучающимся помогут метапредметные компетенции, являющиеся предметом итоговой оценки освоения обучающимися ООП ООО.

Проектная деятельность является эффективным средством формирования метапредметных компетенций у обучающихся, способствуя повышению уровня их активности. Использование метода проектов позволяет в большей степени индивидуализировать учебный процесс с позиций предоставления школьникам возможности для проявления самостоятельности в планировании, организации и контроле своей деятельности.

Необходимость формирования коммуникабельных, креативных личностей, умеющих работать в команде, способных непрерывно учиться и адаптироваться к изменениям в окружающем мире отмечается в различных государственных нормативных документах (примерной ООП,ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Метапредметные компетенции позволяют овладеть школьникам разными способами познания, что возможно путем их вовлечения в проектный вид деятельности.

Общетеоретические аспекты изучения метапредметных компетенций представлены в исследованиях Л.Ф. Квитовой, К.Ю. Колесиной, М.Р. Леонтьевой и др. Важное значение имели работы О.Е. Лебедева, П.Г. Щедровицкого и др., в которых раскрываются существенные особенности метапредметных умений обучающихся. Изучением метода проектной работы в России занимались В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатъев, С.Т. Шацкий и др. Их исследования имеют важное практическое и теоретическое значение. В то же время, многие вопросы еще остаются открытыми. В частности, открытым остается вопрос о формировании метапредметных компетенций школьников через проектную деятельность.

Сложившаяся практика школьного обучения и произведенный анализ теоретических работ ученых позволяет констатировать противоречие между необходимостью формирования метапредметных компетенций школьников в соответствии с образовательным стандартом нового поколения и недостаточной эффективностью традиционного обучения. Данное противоречие делает проблему формирования метапредметных компетенций обучающихся посредством проектной деятельности достаточно актуальной.

Исходя из важности данной проблемы, её недостаточной теоретической и практической разработки, определена тема нашего исследования – «Проектная деятельность как эффективное средство формирования метапредметных компетенций школьников».

Цель исследования – теоретически обосновать эффективность формирования метапредметных компетенций школьников посредством применения метода проектов.

В соответствии с данной целью были выдвинуты следующие задачи:

1. Выявить сущность понятий «метапредметные компетенции» и «проектная деятельность»;
2. Раскрыть структурные составляющие метапредметных компетенций обучающихся;
3. Определить проектную деятельность как эффективное средство формирования метапредметных компетенций школьников.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические (анализ литературных источников по проблеме формирования метапредметных компетенций у обучающихся, анализ и сравнение подходов различных исследователей по решению задачи формирования метапредметных компетенций через проектную деятельность) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

В соответствии с концепцией В. И. Колмаковой, метапредметные компетенции обучающихся можно рассматривать как «систему универсальных учебных действий, позволяющих продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи». Данное понимание метапредметных компетенций исходит из сущности и содержания компетентностного подхода. Иное определение дает А. В. Грешилова, которая под метапредметными компетенциями понимает «единство основосоздающих знаний, умений, практического опыта, проявляющихся и используемых человеком в интегративной, межпредметной деятельности».

Согласно ФГОС ООО, под метапредметными компетенциями понимаются измеряемые способы действий, умения и навыки, обеспечивающие самостоятельную, субъектную позицию обучающегося в ходе его образования в течение всей жизни и способствующие его самореализации в определенной сфере деятельности.

В педагогической литературе имеются разные определения понятия «проектная деятельность», что связано с позицией отдельных ученых: «самостоятельная творческая деятельность (Полевая Н. М), духовно-практическая активность, направленная на идеально-перспективное изменение мира (И.И. Ляхов), способ достижения цели через детальную разработку проблемы (С. Г. Редько), в рамках проекта, ограниченно сроками и достигнутыми результатами (А. И. Блесман)». Наиболее общим, принимаемым большинством современных исследователей определением проектной деятельности, является ее рассмотрение как исторически сложившейся, социально и экономически обусловленной потребностью людей в

получении в условной форме прогностической ситуации вещественного характера с целью направленного преобразовательного воздействия на окружающий мир (Н.П. Валькова, В.И. Михайленко и другие).

Метапредметные компетенции формируются за счёт реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов. Одной из важных задач современной системы общего образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

В соответствии с ФГОС и примерной ООП общего образования метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия (используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных учебных предметов, учебных курсов, модулей в целостную научную картину мира) и универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные).

Метапредметные результаты сгруппированы по трем направлениям и отражают способность обучающихся использовать на практике универсальные учебные действия, составляющие умение овладеть:

- универсальными учебными познавательными действиями (предполагает умение использовать базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работать с информацией);
- универсальными учебными коммуникативными действиями (обеспечивает сформированность социальных навыков общения, совместной деятельности);
- универсальными регулятивными действиями (включает умения самоорганизации, самоконтроля, развитие эмоционального интеллекта).

Как отмечается в обозначенных нормативных документах школы и показывает проведенный анализ опыта учителей-практиков, метапредметные компетенции, в основе которых лежит умение учиться, связанного с развитием у школьников УУД и необходимостью установления межпредметных взаимосвязей, эффективно могут формироваться при использовании метода проектов.

Образовательные цели проектной деятельности заключаются в расширении кругозора и углублении знаний школьников в области определенной науки, совершенствование общеучебных и специальных для данного предмета умений учащихся, а именно:

- познание и изучение окружающей среды, выявление причинно-следственных связей;
- ориентирование в ресурсах Интернета, статистических материалах;
- соблюдение норм поведения, оценивание своей деятельности с точки зрения нравственных и правовых норм, эстетических ценностей;
- сравнение объектов, процессов и явлений, их моделирование и проектирование;

Развитие у школьников метапредметных компетенций путем их вовлечения в проектную деятельность является необходимостью, для подготовки выпускников школы к изменяющимся современным реалиям и уровню развития технического прогресса.

Эффективность применения метода проектов при формировании метапредметных компетенций у обучающихся отмечается в публикациях учителей-практиков. Так, Богданова О.Н., учитель математики, используя метод проектов обнаружила, что, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, школьники осваивают аналитические, поисковые элементы научной работы, в результате чего у них складывается объективная самооценка и развиваются творческие способности. Интересный подход представляет Буравлева Л.И., которая, внедряя проектную деятельность на уроках технологии, поднимает имидж обучающихся (изготовления проектного изделия самостоятельно - от идеи до воплощения в реальность) и усиливает полезность обучения (товар или услуга создается для дома, школы и т. д.). Танцура В.А., благодаря внедрению метода проектов в образовательный процесс обеспечила положительную динамику при формировании метапредметных результатов на

уроках математики и во внеурочной деятельности. На основе анализа публикаций учителей-практиков, можно сделать вывод о том, что, во-первых, метод проектов можно использовать на разных учебных дисциплинах, во-вторых, включение школьников в проектную деятельность позволяет наряду с формированием у них метапредметных компетенций, развивать и другие компетенции по ФГОС. Стоит подчеркнуть, что все типы проектов в школе позволяют формировать метапредметные компетенции.

Таким образом, вовлечение обучающихся в проектную деятельность эффективно способствует не только формированию метапредметных компетенций, но и полноценному развитию личности, её мотивации к познанию и творчеству, достижению повышенного уровня знаний, умений, навыков.

Список литературы:

1. Викторов Ю. М. Организация исследовательской деятельности школьников: (Из педагогического опыта школы-гимназии № 168 Санкт-Петербурга) // Ю. М. Викторов, С. А. Лебедева, С. В. Тарасов. – СПб., 1998. – 20 с.
2. Основы проектной деятельности: учеб. пособие / С. Г. Редько [и др.]. – СПб., 2018. – 84с.
3. Крузе Б.А., Еремеева Е.В. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 172-172.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Лаврентьева Елизавета,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А. М. Шехмирзова*

В настоящее время проблема формирования познавательного интереса у школьников в ходе проектной деятельности занимает одно из ведущих мест в современных психолого-педагогических исследованиях. От решений данной проблемы в значительной степени зависит эффективность самого образовательного процесса, поскольку интерес является основным мотивом и средством познавательной деятельности школьников.

Современная стратегия школьного образования сосредоточена на подготовке выпускников школ, способных полноценно функционировать в постиндустриальном обществе - гибко адаптироваться в изменяющихся социально-экономических и культурных условиях, активно взаимодействовать с социумом в различных сферах жизнедеятельности, самостоятельно решать различные проблемы личного и социального характера. Во ФГОС общего образования отмечается необходимость вовлечения школьников исследовательскую и проектную деятельность через привлечения их к решению нестандартных творческих задач, способствующих формированию умений самообучаться и самообразовываться. Для реализации требований этого документа все большее внедрение получает проектная деятельность, обладающая значительным потенциалом в формировании у школьников «умения учиться», самостоятельности как личностного качества, благодаря своему творческому, интерактивному и социальному характеру на всех этапах осуществления проекта.

Основываясь на вышеизложенном, приходим к определённым заключениям. Произведённый анализ теоретических работ учёных и педагогического опыта учителей-практиков позволяет констатировать противоречие между необходимостью развития познавательного интереса школьников и недостаточной осведомлённостью педагогом возможности решения этой задачи через применение метода проектов. Данное противоречие

делает проблему развития познавательного интереса школьников посредством проектной деятельности достаточно актуальной.

Анализ литературных источников по проблеме исследования и обобщение опыта учителей-практиков показал, что применение метода проектов не только обеспечивает развитие познавательного интереса школьников, но и даёт возможность реализовывать другие цели и задачи образовательного и воспитательного процесса.

Значение познавательного интереса для развития личности рассматривается в работах выдающихся педагогов прошлого, в частности Г. Сковороды, В. Ушинского, Я. Коменского, А. Сухомлинского, А. Макаренко. Широкий круг ученых в своих исследованиях указывают на то, что проектная деятельность - это метод обучения активизации познавательной деятельности обучающихся (А. Авраменко, Т. Бербер, Н. Дубова, А. Коберник, А. Костюкова, Т. Кравченко, Ю. Кузьменко, Л. Стецев, Г. Хабазня).

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование возможности развития познавательного интереса школьников через включение их в проектную деятельность. Для достижения поставленной цели были решены ряд исследовательских задач:

- 1) выявить сущность и особенности познавательного интереса школьников;
- 2) определить алгоритм и педагогические условия эффективного развития познавательного интереса школьников путем применения метода проектов.

Для решения обозначенных задач исследования были использованы теоретические (анализ литературных источников по проблеме развития познавательного интереса обучающихся в ходе проектной деятельности; сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов учёных в определении структурных компонентов) и эмпирические методы (анализ и обобщение педагогического опыта учителей-практиков в применении проектного метода для развития познавательного интереса школьников).

Проблема развития познавательного интереса в полной степени получила своё обоснование в педагогике XX века. Познавательный интерес по разному описывается учеными как: проявление умственной и эмоциональной активности личности (С.Л.Рубинштейн); особый синтез интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов (Л.А. Гордон); эмоционально-познавательная позиция человека по отношению к окружающей действительности (Н.Г. Морозова); структура, состоящая из познавательных потребностей (В.С. Ильин); особое отношение к объекту познания, на основе осознания его значения и на эмоциональной окраске (А.Г. Ковалев), избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями (Г. И. Щукина) [3].

Для развития познавательных интересов необходимо непрерывно побуждать детей вопросами, задачами, активными поисками ответов, в целях проникновения вглубь предмета. Варьирование разных методов обучения, использование разнообразных подходов к организации учебной деятельности школьников, пробуждают их самостоятельность в учебе и позитивно влияют на познавательный интерес [1].

В нашем исследовании мы будем придерживаться определения и разработок Г. И. Щукиной, что позволяет нам выделить характерными особенностями интереса:

- 1) связь с потребностью человека в познании, в ориентировке в окружающей среде;
- 2) развитие интереса к познанию начинается в раннем детстве;
- 3) познавательный интерес есть единство объективного (явления действительности, на которые он направлен) и субъективного (значимость познавательной деятельности для субъекта);
- 4) связь с позитивным отношением к предмету познания [3].

Сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов учёных в определении компонентов структуры познавательного интереса позволил нам выявить элементы, которые

возможно развивать в ходе проектной деятельности. К содержательным компонентам познавательного интереса отнесём (на основе разработок Г. И. Щукиной):

1. эмоциональный компонент, характеризуемый положительным отношением к деятельности, к процессу деятельности и наиболее ярко проявляющийся во время взаимодействия с другим человеком (например, оказание помощи, проявление заинтересованности, положительных эмоций в ходе совместной деятельности с взрослым и со сверстниками);

2. интеллектуальный компонент, связанный с развитием операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации). Их Г. И. Щукина называет этот компонент «ядром познавательного процесса» и связывает с направленностью детских вопросов на свойства и характеристики исследуемого объекта, поиском новых способов решения познавательных задач;

3. регулятивный компонент отражает стремления, целенаправленность, преодоление трудностей, принятие решений, сосредоточенность внимания, отношение к результатам деятельности, развитие рефлексивных способностей, связанных с самооценкой и самоконтролем в ходе деятельности;

4. творческий компонент, выражающийся в самостоятельном переносе ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию комбинированием ранее известных способов деятельности в новые виды деятельности, проявлением способности к оригинальной мыслительной деятельности. Творчество в ходе совместной деятельности взрослого и ребенка способствует проявлению фантазии, отражению в деятельности впечатлений из прошлого опыта, определению перспектив решения поставленных задач в других условиях, на другом материале.

Рассмотрев различные точки зрения исследователей по определению сущности познавательного интереса, его структуры и основных признаков, мы пришли к следующему выводу, что познавательный интерес отличается от любых других педагогических феноменов познавательной активностью, явной избирательной направленностью на конкретный предмет, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы и способствует развитию умений ребенка выявлять закономерности, устанавливать связи между предметами познания.

Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Для того, чтобы активизировать познавательную деятельность школьников и усилить интерес к образовательному процессу, необходимо на каждом уроке использовать различные техники, формы, виды и методы работы: индивидуальная ориентированность на детей, дифференцированная работа на уроках, разнообразные иллюстрации и раздаточные материалы, а также информационные компьютерные технологии. Особенно важно, чтобы учащиеся на каждом уроке чувствовали радость открытия, чтобы у них появлялась вера в свои способности и познавательный интерес. Успешность обучения и интерес являются основными параметрами, определяющими полноценное интеллектуальное и эмоциональное развитие, следовательно, и качество работы педагога. Этому способствует применение метода проектов на уроках при работе с обучающимися. Возможно, когда школьники вовлекаются в проектную деятельность, у них появляется вера в свои способности и ощущения радости в том или ином открытии.

На основе разработок Г. И. Щукиной, мы можем определить алгоритм эффективного формирования познавательных интересов учащихся, имеющий следующий ряд этапов, способствующий решению третьей задачи нашего исследования:

- а) подготовка учащихся, которая обеспечивает определённый запас знаний и умений, языковых познавательных средств, необходимых для воспитания интересов учащихся;
- б) создание положительного эмоционального отношения к предмету ик деятельности, которое является необходимым условием формирования познавательного интереса;
- в) организация творческой деятельности, которая пробуждает у учащихся познавательные запросы и ее активизация в процессе самостоятельной работы с целью дальнейшего развития познавательных интересов;
- г) систематическая поисковая деятельность учителя, использование целесообразных форм и методов обучения и воспитания с целью развития учащихся устойчивого познавательного интереса.

Процесс развития познавательных интересов школьников в процессе проектной деятельности представляется как реализация педагогических условий – совокупности мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [2]. Наиболее значимыми педагогическими условиями являются:

1. опора на естественную любознательность детей;
2. поощрение самостоятельности и познавательной деятельности школьника, которая проявляется в одобрении, рассуждениях;
3. уважительное отношение к детям;
4. опора на наблюдение, экспериментирование познавательного общения;
5. обогащение предметно-пространственной среды;
6. оптимальное сочетание индивидуальной и групповой, классной и внеклассной (внешкольной) организационных форм обучения: при создании проекта школьники «учатся учиться» не только в ходе самостоятельного поиска жизненно значимых знаний, но и в процессе взаимодействия с окружающим социумом – как со школьным сообществом, так и с представителями более широкой общественности, в результате чего происходит обогащение их субъектного опыта, процесс и результаты познания приобретают ощутимый личностный смысл (за счёт признания и одобрения окружающими осуществляемой ими деятельности) и, как следствие, углубляются познавательные интересы;
7. вариативность методов и средств обучения, применяемых на различных этапах проектирования с учётом индивидуально-психологических особенностей участников и задач только или иного типа проекта, вследствие чего содержащиеся в них педагогические возможности взаимодополняют и усиливают друг друга, способствуя значимому углублению познавательных интересов школьников.

Таким образом, формирование познавательного интереса эффективно, если обучающиеся будут вовлечены в проектную деятельность. Использование технологии проектной деятельности позволяет сделать процесс обучения живым и увлекательным, дифференцированным и индивидуальным. Обучение школьников проектной деятельности, её организация и руководство со стороны учителя влияет на формирование психологических новообразований личности, на формирование средств и способов мыслительной деятельности. Грамотно разработанный алгоритм и включение педагогических условий становится средством эффективного развития познавательного интереса школьников в процессе проектной деятельности.

Список литературы:

1. Волостникова, А. Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности [Текст]: учеб.-метод. пособие / МВ и ССО РСФСР. Уральск. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Свердловск : [б. и.], 1971. – 13 с.
2. Машарова, В. А. Познавательный интерес школьников с позиции современности [Текст] / В. А. Машарова // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2008. – No 2. – С. 1238

3. Щукина, Г. И. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса [Текст] / Г. И. Щукина // Вестник ТГПУ. – 2008. – №3. – С.16-20.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ИСТОРИИ (АНАЛИЗ ОПЫТА УЧИТЕЛЕЙ-ПРАКТИКОВ)

*Леончик Никита,
студент исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребёнка, формирование активной позиции каждого учащегося в учебном процессе. Поэтому использование активных форм обучения является основой развития познавательной компетентности школьника. Активные познавательные способности формируются и развиваются в процессе познавательной деятельности. Обучающийся становится не просто слушателем, а активным участником в познавательном процессе, своим трудом добывает знания, которые становятся более прочными.

Активные методы обучения во внеклассной работе по истории способствуют развитию любознательности школьников. Поскольку формулировки, встречающиеся в педагогической литературе и ФГОС общего образования, различаются, в ходе исследования был проведен сравнительно-сопоставительный анализ понятий «внеклассная работа» и «внеурочная деятельность».

Целью настоящего исследования является анализ опыта применения активных методов обучения во внеклассной работе по истории учителями-практиками. Мы хотели выявить эффективность использования данной группы методов в образовательном процессе современной школы. В соответствии с целью нами было проанализированы педагогическая и методическая литература по проблеме исследования и Интернет-ресурсы, на которых практики делятся своим опытом с коллегами. В данной статье мы обзорно представляем решение поставленной исследовательской цели.

Внеклассная работа не регламентирована жесткими временными и возрастными рамками. Продолжительность внеклассных занятий определяется в каждом отдельном случае руководителем этого занятия или руководителем учреждения. В группах могут быть объединены как одновозрастные, так и разновозрастные дети. Число детей в группе также определяется в каждом случае индивидуально. При этом учитывается содержание внеклассного занятия, его потребности в оборудовании и т. п.

Внеклассная работа в отличие от внеурочной не является обязательной. Она строится по интересам учащихся и на принципах полной добровольности. Вместе с тем, как и обязательная учебная деятельность, внеклассная работа должна учитывать возрастные особенности учащихся. Ведущей задачей внеклассной работы является расширение эрудиции школьников, развитие их личностных качеств с учетом индивидуальных интересов [1]. Внеурочная работа как форма организации учебной деятельности учащихся обусловлена необходимостью решения обязательных учебных задач, заложенных в государственной программе. Она, как и урок, является обязательной. Однако в отличие от урока она не ограничена строгими временными рамками по каждому учебному предмету, продолжительность ее выполнения во многом определяется индивидуальными особенностями ребенка. Вместе с тем она не может быть растянута до бесконечности и обычно определяется суммарно на все занятия для каждого возраста учащихся. Таким образом, внеурочная работа в отличие от урока менее регламентирована и более индивидуальна.

Как показал анализ педагогического опыта современных учителей истории, в системе внеклассной работы по истории сложились и стали традиционными такие активные формы обучения, как внеклассные занятия практического содержания (индивидуальная работа в кабинете, групповая внеклассная работа, кружки, олимпиады), факультативные занятия, ролевые игры, экскурсии, научные лаборатории. Они выходят за рамки урока и хорошо применяются во внеурочной деятельности современными педагогами. Однако, как показывают результаты исследований различных ученых, степень активности учащихся во внеурочных формах работы, весьма относительна и зависит от того, какие - активные или пассивные - методы составляют основу той или иной формы [2]. Так, кружковые или факультативные занятия быстро разваливаются, если они лишены исследовательского, частично-поискового методов и других самостоятельных творческих работ учащихся по их интересам. Результаты анализа опыта учителей практиков, показали, что наибольшей популярностью пользуется массовая внеклассная работа по истории и предметные недели. Среди внеклассных мероприятий по истории с использованием активных форм и методов обучения наиболее популярными являются предметные недели по истории, игры «Что? Где? Когда?», «Суд присяжных», КВН. В рамках ФГОС популярность получает исследовательский проект в 9-х классах, состоящий из следующих этапов [3].

На первом, мотивационном этапе, все желающие школьники могут участвовать в Малой Академии Наук, готовить исследовательские проекты совместно с учителем [2]. На втором, планирующе-подготовительном этапе, определяется тема и цели проекта. Одной из таких тем, сформулированной с помощью учителя, может стать «Тест-системы для определения тяжёлых металлов в объектах окружающей среды». Помощь учителя истории необходима, поскольку тема должна отличаться новизной, актуальностью и практической значимостью. На третьем, информационно-оперативном этапе, происходит подборка материала, работа с литературой и другими источниками. Учитель истории здесь наблюдает, координирует, поддерживает, направляет и сам является информационным источником. На этом же этапе проводился исторический эксперимент. На четвертом, рефлексивно-оценочном этапе, обучающиеся представляют свой исследовательский проект в Малой Академии Наук.

Исторический КВН (клуб весёлых и находчивых) в практике учителей истории также является одним из увлекательных активных форм и методов обучения. Помимо познавательной функции КВН выполняет и воспитательную роль, объединяет учащихся единой целью, способствуя тем самым формированию коллектива. К участию в КВН часто учителя истории привлекают более решительных учащихся параллели классов. При проведении КВН учитываются не только знания истории, но и выдержка, корректность, взаимное уважение участников друг к другу, за нарушение которых требовательное жюри вправе снимать очки. Здесь имеется возможность формирования не только предметных, но и личностных, метапредметных компетенций у школьников.

Таким образом, в практике учителей истории наибольшее распространение получили такие внеклассные мероприятия с использованием активных методов обучения как: предметная неделя по истории, игра «Что? Где? Когда? », «Суд присяжных», КВН. Среди активных форм обучения, распространённых в системе внеклассной работы по истории можно отметить: - внеклассные занятия практического содержания (индивидуальная работа в кабинете, групповая внеклассная работа, кружки, олимпиады), факультативные занятия, ролевые игры, экскурсии, научные лаборатории.

Список литературы:

1. Анцибор М.М. Активные формы и методы обучения. Тула.: ТГУ, 2021. 237с.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение //Высшая школа. 2020. №14. С. 34-39
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Наука, 2019. 56 с.

РАЗВИТИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

*Ловина Виктория,
студентка исторического факультета
Научный руководитель- канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Традиционная классно-урочная система с реализуемой целью обучения, связанного с трансляцией установленного объема знаний, умений и навыков в ходе развития личности обучающихся, не позволяет на сегодняшний день решать поставленных перед современной школой задач. ФГОС общего образования ставит новые задачи, ориентированные на формирование у школьников навыков саморазвития, мотивирующих их к самоизменению. Вместе с тем, классно-урочная система как основная организационная форма обучения остаётся актуальной спустя более трех столетий с момента её появления (благодаря трудам Я. А. Коменского, по праву считающегося отцом этой системы). Традиционная и современная классно-урочная система отличается концептуальными основами (методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход, определяющий цели современного общего образования), методами и средствами обучения, формами его организации и результатами (от формирования знаний, умений и навыков по изучаемым предметным областям к развитию предметных, метапредметных и личностных компетенций).

Реализация новых задач системы российского общего образования обусловила применение в образовательном процессе проектного метода обучения. Её внедрение позволяет педагогу помогать и направлять обучающегося, а школьнику развиваться, приобретая знания самостоятельным путем. Актуальность овладения школьниками основами проектной деятельности обусловлена тем, что работая над проектом, обучающиеся проводят исследования, учатся ориентироваться в большом количестве различной информации, анализируют результаты и предлагают новые идеи. Тем самым, основы проектирования предоставляют возможности, в полной мере раскрывающие способности обучающихся.

Значимость рассматриваемой проблемы фиксируется в различных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 №1644). Введение в учебный процесс методов и технологий проектной деятельности должны помочь ученикам приобрести такие навыки, как: умение планировать свои действия, тщательно взвешивать принимаемые решения, сотрудничать со сверстниками и старшими. Предполагается, что выполняя проектную работу, школьники станут более инициативными и ответственными, повысят эффективность учебной деятельности, приобретут дополнительную мотивацию. Поэтому обретение опыта проектной деятельности является одним из требований ФГОС [2, с.31].

Проблема становления и применения проектной деятельности привлекала внимание как отечественных (Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, Е. Г. Кагаров и др.), так и зарубежных (Д. Дьюи, В. Килпатрик, Д. Снезден, Е. Коллингс и др.) исследователей на протяжении многих десятков лет. Новый виток развития метода проектов был связан с введением новых образовательных стандартов, поэтому в настоящее время вопрос об использовании в учебных заведениях проектного обучения довольно актуален.

Анализ состояния изучаемой проблемы в педагогической науке позволил выявить противоречие между необходимостью реализации требований стандартов в осуществлении метода проектного обучения и уровнем осведомленности педагогов в данной технологии и ее применении на школьных уроках. Обозначение и понимание решения этой проблемы определило выбор темы исследования.

Цель исследования: выявить исторические периоды развития метода проектов в отечественной и зарубежной педагогике, определить его значимость в современной школе.

Задачи:

- 1) выделить сущность проектного метода в исторической ретроспективе и установить этапы его развития;
- 2) уточнить значимость применения метода проектов в современной российской школе с его целевыми ориентирами.

Для решения поставленных задач были применены *теоретические методы* педагогического исследования: анализ литературы по проблеме развития метода проектов в современной школе в исторической ретроспективе и на современном этапе, метод сравнения и сопоставления, метод систематизации и обобщения различных подходов исследователей к выделению периодов развития проектного метода.

Сравнивая различные определения проектного обучения, данные в отечественной и зарубежной практике, мы пришли к выводу, что: метод проектного обучения – это образовательная технология, направленная на развитие творческих и интеллектуальных способностей, критического мышления и процессов самостоятельной добычи знаний и последующего применения их на практике.

Как мы знаем, метод проектного обучения используется в отечественной практике обучения более 100 лет [1]. Основываясь на различных классификациях (Е.С. Полат, Е.А. Пеньковских, М.В. Ретивых), мы выбрали классификацию Пеньковских, которая, на наш взгляд, наиболее полно отражает все этапы становления проектной технологии. Добавив в выбранную классификацию, период развития метода проектов с момента введения ФГОС, мы получили таблицу, состоящую из 7 периодов (табл.1).

Таблица 1. Периодизация становления и развития проектного метода в зарубежной и отечественной педагогической теории и практике

Периоды	Положения
1. Период зарождения предпосылок (конец XIX- начало XX вв.)	1) Американский философ- идеалист Д. Дьюи предложил обучение, обусловленное личными интересами и целями ученика, направленное на использование приобретенных знаний в практической деятельности. В. Килпатрик – ученик Д. Дьюи - теоретически осмыслил и описал этот метод. Д. Снезден использовал понятие «проектное обучение». В основном метод проектного обучения использовался в бизнесе и инженерии. 2) Взята за основу теория «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, на которую в своих работах опирались Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель и Н. В. Чехов. Попытка использования проектного метода в учебном заведении под руководством С. Т. Шацкого.
2. Период научного обоснования и экспериментального внедрения (1910- начало 1920-х гг.)	1) Е. Коллингс описал выделил виды проектов, описал роли учителя и обучающихся в процессе проектной деятельности. Показал преимущества проектного метода экспериментальным путем. 2) После проведения сравнительного анализа, Е. Г. Кагаровы описаны расхождения в зарубежной и отечественной практике проектного метода. Методу проектов присвоено научное определение (М. В. Крупенина), выделены и охарактеризованы этапы работы над проектом, определена роль ученика и учителя в данном процессе (Е. Г. Меандров).
3. Период интенсивного внедрения метода проектов в практику (1920-1930-е гг.)	1) Отдельные компоненты метода применялись в экспериментальных школах: технологии свободного труда и пр. 2) Внедрение различных версий метода проектов в формы организации учебной деятельности и школы (использование в звеньевой работе, в трудовой школе, в студийной системе, в исследовательском и комплексном методах).

4. Период «отторжения» (1930-1970-е гг.)	1) Элементы метода проектирования были положены в основу «школы свободного воспитания» Б. Отто, подчеркивал роль регулярного сотрудничества учеников с учителем в образовательных вопросах. 2) Проектное обучение перестает носить развивающий характер попадая, тем самым, в стране под запрет. Использование в сфере бизнеса и инженерном деле.
5. Период возобновления развития и использования метода проектов (1980-1990-е гг.)	1) Применение проектного метода Б. Шлезингером в «Школе без стен» в США. Использование метода проектов в прогрессивном воспитании. 2) Активное использование проектной деятельности как ведущей в учебно-воспитательных учреждениях. Написаны научные работы на тему проектного обучения (Н. Ю. Пахомова и Е. С. Полат, И. Д. Чечель).
6. Период актуализации в образовательном процессе (конец XX- начало XXI вв.)	1) Обосновывается идея, что проектное обучение может использоваться на всех ступенях образования. Основу обучения во Франции, Англии и США составляют творческие проекты. Разработка программы по обучению преподавателей методу проектов «Intel». 2) Проектный метод применяется во многих учебных учреждениях в качестве средства формирования навыка самообразования, мотивированного личностными интересами и потребностями в когнитивной деятельности, а также закладывает основы проектной деятельности у школьников.
7. Период введения в соответствии с требованиями ФГОС общего образования	С введением ФГОС появляется новое понятие проекта и закладывается новое содержание – это индивидуальный проект. Индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающегося (учебное исследование или учебный проект). Индивидуальными проектами должны быть исследовательские работы или проекты, направленные на развитие познавательного и научного мышления детей.

Так, выполненная сравнительная характеристика этапов становления метода проектов позволила выявить нам различия и сходства в подходах к пониманию, изучению и применению этого метода в отечественной и зарубежной практике, и обосновать значимость данного метода в процессе учебной деятельности обучающихся.

В современной же школе проектная деятельность рассматривается как одна из ведущих форм образования, имеющая свои цели и задачи. На сегодняшний день система образования РФ внесла коррективы в содержание и формы педагогической деятельности обучающихся и педагогов. Так, применение данной технологии не просто позволяет учителю быть «носителем знаний», она помогает становится «руководителем» в познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся. Направляя и ориентируя учеников в информационном пространстве, преподаватель автоматически становится организатором всех видов деятельности своих «подопечных», в том числе творческой, поисковой, исследовательской и других. Тем самым, интерес преподавателей к методу проектов растет.

Обоснование преимуществ проектного обучения над другими методами, мы можем наблюдать в результатах обучающихся, например: 1) приобретение, закрепление и развитие практических знаний и умений; 2) опыт самоорганизации; 3) опыт коммуникации и т.д.

Степень же проектной активности у обучающихся можно определить с помощью таких целевых ориентиров(критериев), как: 1) мотивационный (уровень осознания личной значимости, позволяющий определить уровень способности обучающегося к осознанному выполнению самостоятельной проектной работы), 2) когнитивный(раскрытие спектра знаний, понимания и осознания), 3) рациональный(умения и навыки обучающегося в разработке проектов), 4) личностный (ответственность ученика, работа с информацией, генерирование

идей, коммуникация с другими участниками проекта и др.). Именно целевые ориентиры позволяют оценить степень актуальности и эффективности метода проектов в образовательном процессе [3].

Заключение. Пройдя достаточно большой путь развития, метод проектов в условиях современного образования остается по-прежнему значим, так как привлекает обучающихся к познавательной деятельности, используя специфичные и своеобразные подходы к изучению материала, а также выступает стимулом в развитии творческих способностей учеников путем создания проекта.

Список литературы:

1. Ретивых, М. В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / М. В. Ретивых // Вестник Брянского государственного университета. — 2008.— №1.— С.24-31.

2. Краснова, В. В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения / В. В. Краснова // Юный ученый. — 2016. — № 6.1 (9.1). — С. 31-33.

3. Мосина О. А., Данильянц Э. И. Целевые ориентиры формирования проектной активности учащихся в условиях профильного обучения // Вестник Тамбовского университета. — 2023 — №1(202)— Том 28(Гуманитарные науки). — С. 58-65.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Мартыненко Егор,
студент исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Доминирование в современном обществе внешних исторических условиях ценностей рыночной экономики и копирование западных форм жизни привели к разрушению ряда важных морально-нравственных норм и ценностных установок. Неопределенность и невыраженность базовой системы ценностных ориентиров привели к разрушению духовных и нравственных качеств личности. В этих условиях, одной из важнейших составляющих развития современного общества и значимых целей общеобразовательной школы становится духовно-нравственное становление личности.

Необходимость формирования высоконравственного гражданина России и освоение подрастающим поколением базовых национальных ценностей подчеркивается в ряде стратегических основополагающих законодательных актах и правительственных документах РФ (Конституция РФ, принята всенародным голосованием 12.12.1993; с учетом поправок от 21.07.2014 № 11-ФКЗ; ФЗ «Об образовании в РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы, утв. [постановлением](#) Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г., № 1662-р; Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательной школе в системе образования России от 13 мая 2013 г. № ИР-352/09). Также в целях противодействия распространению в сети Интернет противоправной информации Комитетом Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей, Комиссией Общественной палаты РФ по социальной и демографической политике и Общественным советом Центрального федерального округа была разработана «Концепция государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в РФ и защиты их нравственности». В рамках реализации этого документа был принят Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Данный Федеральный закон стал регулировать отношения, связанные с защитой детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию, в том числе при обороте информационной продукции, предназначенной для детей,

а также устанавливать правовые основы и организационно-правовые механизмы юридической ответственности за невыполнение требований закона.

Наряду с этими нормативно-правовыми актами, значимым для российской общеобразовательной школы стала Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая разработана в соответствии с Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании» с учетом положений ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию РФ. Концепция стала **методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС)**. Она представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации — семьёй, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

В рамках реализации требований ФГОС общеобразовательной школы значимыми для современной школы стали определенные в Концепции базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального российского народа и передаваемые от поколения к поколению. Эти базовые национальные ценности выступают основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации школьников. В числе таких ценностей, определяющих урочную и внеурочную деятельность обучающихся, в Концепции выделяются следующие: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество. В данной статье отметим возможности духовно-нравственного формирования личности школьников на уроках истории.

Исследованием различных аспектов проблемы развития духовно-нравственных сторон личности, как показал проведенный анализ научно-педагогической, психологической и философской литературы, занимались Андреев В.И., Асмолов А.Г., Библер В.С., Вайцехович В.Э. Зинченко В.П., Попов Л.М.

С.С.Аверенцев, П.К.Анохин, С.Ф.Анисимов, Н.Е.Андрюшина, М.М.Бахтин, Г.С.Батищев, И.А. Бокачев, В.Е. Давидович, М.Б. Дёмин, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Г.В.Журавлёв, М.С.Каган, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, рассматривая духовно-нравственные ценности, исследовали природу и проявление духовности. Несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, вопросы духовно-нравственного формирования личности на уроках истории остаются еще недостаточно изученными и разработанными.

В общеобразовательной школе для формирования у школьников духовно-нравственных ценностей необходимо создание эффективных условий [1].

История относится к блоку предметов, она имеет большие возможности влияния на духовно-нравственное воспитание школьников, дополняя их представления о картине окружающего мира посредством установления связи изучаемого материала с реальными объектами. История позволяет удовлетворить материальные и духовные потребности личности, участвуя в формировании мировоззрения и системы ценностей современных школьников, проявляющиеся в любви и уважении к природе, рациональном использовании природных ресурсов и т.д. Современная система школьного исторического образования может способствовать формированию у школьников активной жизненной позиции, готовности принимать участие в изменении жизни нашего общества.

Проведенный анализ педагогического опыта показал возможности предмета истории в духовно-нравственном формировании школьников. Так, на уроках при изучении курса «История России» в 8 классе, работая над темой «Государственная территория России», опытными учителями проводится внеклассное мероприятие по теме «Роль монастырской колонизации в освоении территории России». Обучающиеся готовят проекты и презентации

о Кирилло-Белозерском, Соловецком, Псковско – Печерском, Валаамском монастырях. По желанию исследуется Макаровский монастырь [2].

В седьмом классе при изучении материка Евразии предлагается обучающимся творческое задание «Святая гора Афон». Вспоминается историческое событие когда 4 ноября по благословению Патриарха Всея Руси Кирилла был доставлен ковчег с частичкой пояса Пресвятой Богородицы. Визит Патриарха Кирилла на Мордовскую Землю в связи с событием 1000 летия единения мордовского народа с народами Российского государства.

В 8 классе активизируется работа по созданию исторических образов территории России с использованием презентации обучающихся по темам: «Золотое кольцо России», «Дивеево – четвертый удел Богородицы».

На уроках школьники изучают материал об отечественных историках и исследователях С. Дежневе, Г.Седове, С. Челюскине, В.В. Докучаеве, П.П. Семёнове-Тянь-Шанском, Афанасии Никитине [2]. При изучении соответствующей темы подчеркивается большой вклад в мировую науку наших учёных историков. Это лишь немногие примеры работы опытных учителей истории по формированию у школьников духовно-нравственных ценностей. И история для этого имеет действительно большие возможности.

Современный культурный человек – это не просто образованный человек, но человек, обладающий чувством самоуважения и уважаемый окружающими. Духовность и нравственность включает терпимость к чужим мнениям, верованиям, уважение человеческого достоинства и прав других, прощение, сострадания, милосердие, сотрудничество. История даёт возможность воспитывать у обучающихся это чувство. При изучении темы «Этнический состав населения России» в 8 классе дети на уроках опытных учителей узнают, что Россия – страна многонациональная, в ней проживает более 100 различных народов: русские, татары, коми, мордва, ненцы, карелы и другие народы, отличающиеся друг от друга внешними признаками, нормами поведения бытом и рядом других признаков.

Важно, что учителя истории подчеркивают гостеприимство граждан всех государств мира. Россияне всегда были терпимы к чуждой вере и национальности. Данная тема позволяет воспитывать у обучающихся умение жить в мире с окружающими, терпимо относиться к их взглядам, обычаям, традициям. Закладываются учителями основы нравственного воспитания и при изучении темы: «Воспроизводство населения» в 9 классе. На примере кавказских семей, где особо почитаются старшие, воспитывается с детства любовь и уважение к родителям, воспитываем уважение к старшим, родителям в наших русских семьях.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической, философской литературы, передового педагогического опыта и обобщение результатов исследований различных ученых позволил выявить возможности, сущность и особенности духовно-нравственного формирования школьников на уроках истории.

Список литературы:

1. Мирзоев Ш.А. Народная педагогика как неиссякаемый источник оптимизации духовно-нравственного развития и патриотического воспитания обучающихся / Ш.А. Мирзоев, М.С. Джамиева // Известия Дагестанского педагогического университета. - 2019. - № 1. - С. 62-67
2. Пирожков Г.П. Использование культурно-краеведческих практик народной педагогики в преподавании истории / Г.П. Пирожков, И.Г. Пирожкова // Альманах современной науки и образования. - 2020. - № 9. - С. 10-12.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

*Матусьян Александр,
студент факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из важных задач модернизации российского образования является совершенствование коммуникативной компетентности учителей предметников, так же учителя химии.

Формирование коммуникативной компетентности является одной из ключевых задач развития качеств личности. Учитель, обладающий коммуникативной компетентностью должен соответствовать обладать следующими умениями: вести вербальный и невербальный обмен информацией, проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему.

Данная проблема актуализируется в условиях перехода к новой образовательной парадигме, базирующейся на положении системно – деятельностного подхода. Это находит отражение в федеральных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012, №273-ФЗ; ФГОС ООО от 17.12.2010 №1897; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04.02.2010, №27). Реализация требований ФГОС ООО предполагает создание условий для активизации познавательной деятельности школьников и максимального развития их творческого потенциала.

Как показал теоретический анализ психолого-педагогической литературы, в последние годы в нашей стране обострилось внимание к проблеме формирования коммуникативной компетентности у педагогов современной общеобразовательной школы, в том числе учителя химии, о чем свидетельствует огромное количество исследований ученых. Между тем, существует противоречие между объективной потребностью общества в учителе химии с высоким уровнем коммуникативной компетентности и необходимостью ее развития у педагогов нового типа в соответствии со стандартами нового поколения. Данное противоречие делает проблему формирования коммуникативной компетентности учителя химии достаточно актуальной. Понимание необходимости решения этой проблемы в современной общеобразовательной школе стало причиной выбора данной темы исследования.

Целью нашего исследования являются выявление особенностей формирования коммуникативной компетентности у учителя химии в процессе профессиональной деятельности.

В процессе исследования использовались группы теоретических и эмпирических методов (анализ литературных источников по проблеме исследования, анализ и сравнение подходов различных исследователей) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

Для достижения обозначенной цели исследования был проведен теоретический анализ понятий «коммуникативная компетентность» и «компетентностный подход» позволившие раскрыть тему работы.

При рассмотрении сущности коммуникативной компетентности учителя химии нами за основу была взята классификация Л.В. Рагулиной [1]. Предложенные ею основные структурные компоненты соответствуют и деятельности учителя химии. Все они взаимосвязаны между собой и предполагают наличие перечня элементов знаний и умений, необходимых учителю химии при формировании коммуникативной компетентности, которая преломляется через его профессиональную деятельность.

Особый интерес представляют работы таких авторов, как И.В. Гришина, А.М. Моисеев, О.А. Фокина, Н.В. Чекалева, которые определили, что коммуникативная компетентность в деятельности учителя химии выполняет три основные функции: - коммуникативную, включающую обмен информацией; - интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия; - перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия [2].

Решая одну из исследовательских задач, мы, опираясь на основные компоненты структуры, представленной И.А. Зимней, выявили следующие компоненты коммуникативной компетентности учителя химии [2]:

- мотивационно-ценностный компонент включает в себе готовность педагога к профессиональному совершенствованию, качество, устойчивый интерес к инновационной деятельности, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации;

- когнитивный компонент содержит знание сущности содержания коммуникативной компетентности, знание сущности и роли коммуникативной компетентности, связанной с познанием другого человека, включает в себя свободные возможности решать различные задачи, реализующие в общении;

- операционно-деятельностный компонент опыта проявления чувствительности в выраженных и нестандартных проявлениях, педагогической способности к личностно-ориентированному взаимодействию в процессе образовательного процесса, способности к воспитанию уравновешенности эмоционального состояния, предупреждению и искусству преодоления конфликтности конструктивным поведением, владением ораторским, грамотностью устной и тестовой речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором форм и методов самопрезентации, в умении выработать потребителя, тактику и технику участия с людьми, организовать их совместную деятельность для достижения определенных социально-значимых целей, умение объективно оценивать ситуации субъектов образовательного процесса, умение прогнозировать и обосновывать результат взаимодействия эффективность.

Все три составляющие коммуникативной уверенности связности. Высокий уровень коммуникативной компетентности педагога предполагает всестороннее развитие всех ее компонентов, виртуозное владение и применение коммуникативной техники.

Таким образом, коммуникативная компетентность относится к компетентностям в сфере взаимодействия учителя и обучающихся, включает в своё понятийное содержание знание средств и способов взаимодействия. Коммуникативная компетентность может иметь такой компонентный состав, который включает мотивационно-ценностную, когнитивную, операционно-деятельностную составляющие. Учитель химии, работая с детьми, должен обладать высокими показателями коммуникативных навыков и умений, перцептивными и организаторскими способностями, гибкостью и толерантностью в общении, быть эмпатичным и рефлексивным. Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют считать поставленную цель исследования достигнутой.

Список литературы:

1. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени оценки учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. - 1995. - № 36. - С. 55 - 63.
2. Петровская, Л.А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. - М. : Изд-во МГУ, 1989.- 216 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОБЖ

*Махова Маргарита,
студентка ИФК и дзюдо*

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова

С целью оценивания учебных достижений обучающихся было разработано тестирование. Качество усвоения учебного материала зависит от многих условий, среди которых важную роль играет контроль. Для решения проблемы оценивания учебных достижений, обучающихся в настоящее время предлагается использовать метод тестирования, который, по мнению некоторых педагогов, позволяет сделать процесс педагогического контроля более эффективным, а также ориентировать его на использование современных информационных технологий.

Необходимость и важность тестирования для оценивания учебных достижений обучающихся, целью которой является теоретическое обоснование путей формирования и развития тестирования как средства оценивания учебных достижений, находит отражение в различных нормативных документах. Анализ научно-педагогической литературы показал, что большое количество ученых внесло огромный вклад в разработку тестирования как эффективного средства оценивания учебных достижений обучающихся по ОБЖ.

Педагогическое тестирование в последние годы педагоги все чаще применяют как одно из эффективных средств контроля, в том числе на уроках ОБЖ. Проблема организации контроля получила теоретическую разработку в трудах многих исследователей. Наибольший вклад в ее изучение внесли российские педагоги: С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, С. Л. Батышев, В.Н. Боголюбов, А. А. Вербицкий, М.В. Клярин, М.М. Левина, Л.Н. Макарова, П.И. Образцов, М.П. Сибирская, В.А. Слостенин, С.А. Смирнов, Ю.Г. Татур и др. В частности, в исследованиях С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанского, П.И. Пидкасистого получили научное обоснование место педагогического контроля и структуре образовательного процесса, его функции, формы, методы.

Тестовая форма контроля отличается объективностью измерения результатов обучения, поскольку они ориентируются не на субъективное мнение учителя ОБЖ, а на объективные эмпирические критерии. Тестовый контроль помогает осуществить индивидуальный подход к оцениванию качества образования каждого обучающегося в отдельности и всего класса в целом, мониторинг качества обученности по различным темам курса, выявить и ликвидировать пробелы в обучении по конкретным разделам курса дисциплины.

Анализ исследований по изучаемой проблеме показал, в настоящее время имеются работы, раскрывающие теоретико-методологические основы применения тестирования в педагогической практике (В.С. Аванесов, Г.С. Ковалева, Н.М. Нейман, З.Д. Жуковская, А.Г. Шмелев). Многие специалисты, работающие в области тестологии (Б.Г. Бобылей, О.З. Кузнецова, Н.А. Кулемин, Е.А. Михайлычев, А.И. Субетто, Г.К. Селевко, А.О. Татур, В.А. Хлебников, М.Б. Чельшкова, В.А. Шухардина) отмечают широкие возможности тестирования в совершенствовании образовательного процесса. Вместе с тем, при всей несомненной значимости исследований, посвященных изучению различных аспектов тестирования, имеет место недостаточная разработанность научно-теоретических основ применения педагогического тестирования как одного из эффективных средств контроля на уроках ОБЖ.

Актуальность настоящего исследования определяется наличием объективно сложившегося противоречия между необходимостью применения педагогического тестирования в образовательном процессе, в том числе на уроках ОБЖ как одного из эффективных средств контроля и преобладанием практики традиционного субъективного

контроля. С учётом необходимости разрешения данного противоречия был сделан выбор темы исследования.

Предмет исследования – педагогическое тестирование как одно из эффективных средств контроля на уроках ОБЖ в общеобразовательной школе.

Цель исследования – обосновать эффективность педагогического тестирования как одного из эффективных средств контроля на уроках ОБЖ.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, анализ и сравнение подходов различных исследователей) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

Теоретический анализ научно-педагогической литературы позволил дать определения таких понятий как «тестирование», «тест», «тестовое задание», и позволило дать определение «тестированию как средству оценивания учебных достижений обучающихся по ОБЖ».

Проанализировав литературу, мы выявили следующие способы оценивания учебных достижений применяемых в рамках предмета ОБЖ: - Тестирование; - Наблюдение; - Беседа; - Игра; - Проект; - Портфолио. Для сравнения были выбраны следующие методы: тестирование, наблюдение, беседа. Рассмотрим в исследовании тестирование как эффективное средство оценивания учебных достижений обучающихся по ОБЖ.

как показал анализ литературных источников, понятие «тест», «тестирование» «измерение», «оценивание» относится к сфере тестологии – «науки о создании и использовании тестов» [2]. Стоит отметить, что тесты как средства различных испытаний появились, по мнению ученых, более четырех тысяч лет назад, а тестология как экспериментальная наука развивалась сначала в рамках психологии [2]. Тестовые измерения в педагогике начали проводиться с 90-х годов XIX века – Д.А. Райс (США) применил разработанный им тест как инструмент для измерения длительного (в течение 8-и лет) обучения навыкам письма. Вообще история применения тестовых методов в системе образования характеризуется чередованием периодов абсолютного непризнания тестов с этапами активного их применения в образовательной практике. На протяжении последних лет метод тестирования получил широкое распространение в практике измерения и текущего и итогового оценивания учебных достижений учащихся по предметам в системе среднего общего образования.

Тестирование в педагогике – это метод и процесс педагогического измерения, заключающийся в количественном измерении уровня (степени проявления) знаний, умений, навыков, способностей, свойств, качеств, представлений того, кто испытывается, с целью оценки указанного [2]. Средством или инструментом измерения (то, с помощью чего осуществляется измерение) в этом процессе является тест.

Различают также критериально-ориентированные (критериальные) и нормо-ориентированные тесты (нормативные). Первые из указанных дают возможность оценить, насколько каждый ученик достиг прогнозируемого уровня знаний, умений и отношений, которые определены как критерий; при этом оценка каждого конкретного ученика не зависит от результатов других участников испытуемых. Особенностью нормативных тестов является ориентация на статистические нормы, определяемые для данной совокупности респондентов; учебные достижения отдельного ученика интерпретируется в зависимости от достижений всей совокупности испытуемых, так называемого, среднего показателя нормы. Каждый тест состоит из тестовых заданий (ТЗ) – составных единиц теста, отвечающих требованиям технологичности, формы, содержания, и статистическим требованиям, а именно: определенному уровню сложности, достаточной вариации тестовых ответов и положительной корреляции баллов задания с баллами за весь тест [3]. Под формой тестового задания понимают такое расположение элементов, которое наиболее эффективно обеспечивает возможность реализовать функцию контроля или обучения [3].

Тест как инструмент тестирования должен удовлетворить ряд условий, которые и делают его средством измерения, а не обычным набором вопросов и задач. То есть технология

конструирования тестовых заданий предусматривает соблюдение ряда правил: – каждое тестовое задание должно оценивать достижение важной и существенной образовательной цели. Нужно избегать проверки незначущих или чрезмерно узкоспециализированных знаний; – каждое тестовое задание должно проверять уровень усвоения знаний, в том числе и высшие уровни; – условие должно содержать четко сформулированное, понятное, конкретное, без двусмысленностей в ответах задание. Задача должна фокусироваться на одной проблеме; – оптимальным количеством вариантов ответов в ТЗ является 5–8, за исключением отдельных форматов ТЗ; – предложенные ответы не должны быть субъективными суждениями, содержать субъективные оценки, быть противоречащими или спорными, необщепринятыми или недоказанными фактами. ТЗ должны содержать только современные элементы знаний; – варианты ответов должны быть гомогенными (однородными); – все дистракторы должны быть вероятными (правдоподобными). – ТЗ не должны зависеть друг от друга: информация, содержащаяся в одном тестовом задании, не должна давать ответ на другое тестовое задание или, наоборот, незнание ответа на первое ТЗ не может мешать экзаменуемому ответить на следующий вопрос; – запрещается использование алогичных дистракторов, то есть таких, которые не соответствуют условию ТЗ или не относятся к рассматриваемому понятию.

Тестирование как процедура измерения уровня учебных достижений непосредственно связана с процедурой оценивания – «конвертацией полученного в процессе тестирования первичного результата (балла) в соответствующее число (оценку) по определенной шкале» [1]; процессом формулирования выводов на основе сравнения количественных показателей со стандартом [2].

Таким образом, тестирование в школе является значительным шагом на пути развития методики контроля за усвоением обучающимися учебного материала. Введение тестирования позволяет осуществить плавный переход от субъективных и во многом интуитивных оценок к объективным обоснованным методом оценки результатов обучения. Однако, как и любое другое педагогическое нововведение, этот шаг должен осуществляться на строго научной базе, опираясь на результаты педагогических Экспериментов и научных исследований. Тестирование не должно заменить традиционные методы педагогического контроля, а должно лишь в некоторой степени дополнить их. Это позволит способствовать присоединению России к Болонскому Процессу и тем самым предоставить обучающимся российских школ возможность поступления в учебные заведения других стран, а с другой стороны, сохранить специфику российского образования. Именно поэтому следует решить данную проблему сейчас и в настоящее время.

Список литературы:

1. Комаров В.Н. Технология применения компьютерных технологий в преподавании ОБЖ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.in-n.ru>.
2. Методические рекомендации по педагогической практике по основам безопасности жизнедеятельности / Сост.: С.Г. Боклагова, В.Н. Повесина, Л.А. Ситак, Г.Е. Шиловская. – Железноводск, 2002.
3. Соловьёва Л.Ф. Компьютерные технологии для преподавателя. – СПб.: БХВ-Петербург, 2008. – 453 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЖ

*Медвинский Сергей,
студент ИФК и дзюдо
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

В условиях модернизации образования главным направлением развития средней школы является повышение качества образования, создание условия для развития личности

каждого обучающегося через совершенствование системы преподавания. Для совершенствования данной системы необходимо в значительной мере развить нетрадиционные формы обучения. Использование нетрадиционных подходов в преподавании ОБЖ является важным аспектом познавательной деятельности, а их применение актуальной проблемой. Работа над этой проблемой побудила к поиску таких методов, приемов, форм обучения, что позволяют повысить эффективность усвоения знаний, помогают распознать в каждом школьнике его индивидуальные особенности и на этой основе воспитывать у него стремление к познанию и творчеству.

Необходимость решения данной проблемы находит отражение в следующих нормативных документах (ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644; ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп.; Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы, утв. постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11. 2008 г. № 1662-р).

В рамках проблемы эффективности нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ наиболее раскрытыми в науке являются аспекты, представленные на слайде, которые имеют особый интерес в настоящее время. (Гакаев, Р.А. - преподавание ОБЖ в школе и его значение как междисциплинарного учебного предмета). Образовательные технологии на уроках ОБЖ в условия современной школы. Кузнецов, М.В. Методика ОБЖ: основы дидактики). Все перечисленные работы имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с проблемой эффективности нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ, еще остаются открытыми. Открытым остается вопрос о практических технологиях формирования эффективности нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ будущего учителя в современных условиях. О.В. Трофимова, Подласый И.П., Г.В. Селевко отмечают необходимость и вместе с тем сложность подготовки учителя нового типа в сложившейся системе педагогического образования.

Анализ педагогических технологий показывает, что гибкой обучающей формой, позволяющей осуществлять личностно и деятельностно ориентированное обучение, обладают нетрадиционные формы обучения. Они способствуют более эффективному внедрению инновационных подходов, позволяющих реализовать требования ФГОС.

Цель исследования – теоретически обосновать эффективность применения нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ.

В соответствии с данной целью выдвинуты следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «нетрадиционные формы обучения»;
2. Выделить признаки нетрадиционного урока по ОБЖ;
3. Раскрыть особенности нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ;

На основе использования теоретических и эмпирических методов исследования, можно утверждать, что нестандартные формы уроков повышают эффективность и способствуют поддержанию стабильного интереса к учебной работе и лучшему усвоению программного материала. Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (не установленную) структуру. Нетрадиционные уроки в начальной школе по-прежнему занимают значительное место. Это связано с возрастными особенностями младших школьников, игровой основой данных уроков, оригинальностью их проведения. При проведении открытых уроков данная форма является всегда выигрышной, т.к. в ней представлены не только игровые моменты, оригинальная подача материала, занятость учащихся не только при подготовке уроков, но и в проведении самих уроков через различные формы коллективной и групповой работы. Задания, которые получают дети на нетрадиционных уроках, помогают им жить в атмосфере творческого поиска. Задания могут быть самые разнообразные. Например, по русскому языку: Нетрадиционными могут быть и организационный момент, и ход урока, и физминутка. Это зависит от профессионализма творческого таланта учителя.

На основе обобщения опыта учителей ОБЖ, мы выделили признаки нетрадиционного урока по основам безопасности: 1) Несет элементы нового, изменяются внешние рамки, места проведения, 2) Используется внепрограммный материал, организуется коллективная деятельность в сочетании с индивидуальной работой, 3) Привлекаются для организации урока люди разных профессий, 4) Достигается эмоциональный подъем учащихся через оформление кабинета, использования НИТ, 5) Выполняются творческие задания, 6) Проводится обязательный самоанализ в период подготовки к уроку, на уроке и после его проведения, 7) Создается временная инициативная группа из учащихся для подготовки урока.

Можно выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий. Перечислим наиболее распространенные типы нестандартных уроков: “погружения”, деловые игры, пресс-конференции, соревнования, типа КВН, театрализованные уроки, компьютерные уроки, групповыми формами работы, взаимообучения учащихся, творчества, аукцион, уроки которые ведут учащиеся, уроки-зачеты, уроки-сомнения, уроки - творческие отчеты, уроки-формулы, уроки-конкурсы, бинарные уроки, уроки-обобщения, уроки-фантазии, уроки-игры, уроки-“суды”, уроки поиска истины, уроки-лекции “Парадоксы”, уроки-концерты, уроки-диалоги, уроки “Следствие ведут знатоки”, уроки - ролевые игры, уроки-конференции и др. [1].

В современной школе, нетрадиционные формы урока можно рассматривать как одну из форм активного обучения. Это попытка повышения эффективности обучения возможности свести воедино и осуществить на практике все принципы обучения с использованием различных средств и методов обучения [1]. Нетрадиционные методы имеют свои преимущества в сфере общего образования: обеспечивает достаточно высокий уровень усвоения учебного материала; обеспечивает обратную связь между педагогом и учащимися; создает прочный фундамент для применения полученных знания на практике; возможность использование различных методов обучения в различных видах; обеспечивает высокий уровень мотивации обучения; высокая эффективность усвоения учебного материала; развивает умения участвовать в дискуссий; создает у учащихся положительное отношение к сущностям знаний и процессе обучения; создает условия формирования свободного мышления у учащихся; формирует умения решений различных проблемных задач [2].

Нетрадиционные формы отличаются по организации деятельности, по структуре содержания, по использованию в подготовке средств обучения, а так же по характеру взаимоотношений учитель - ученик [3]. Отличие нетрадиционного от традиционного урока проявляется: по подготовке и проведению; по структуре урока; по взаимоотношениям и распределению ролей и обязанностей между учителем и учениками; по подбору учебных материалов и критериям их оценки; по методике оценки деятельности учащихся; по структуре анализа урока.

Учителя ОБЖ, постоянно ищут новые способы оживления урока, стараются разнообразить формы объяснения и обратной связи. Для того чтобы поддерживать на уроке внимание детей, необходима организация активной и интересной мыслительной деятельности. Для решения задач, которые ставит ФГОС общего образования перед учителями, возникает необходимость совершенствования традиционного урока.

Нестандартные формы обучения предусматривают использования оригинальных дидактических приемов, активизирующих всех учеников, повышающих интерес к занятиям по ОБЖ и вместе с тем обеспечивающих быстроту запоминания, понимания и усвоения учебного материала. Как показал анализ опыта учителей-практиков, к таким урокам они тщательно готовятся: им необходимо давать предварительные задания, объяснять построение урока, роль и задачи каждого ученика; готовить наглядные пособия, карты, дидактический материал.

Нестандартные уроки ОБЖ направлены на преодоление устоявшихся стереотипов, изменение привычных способов общения, делают изучаемый материал более наглядным. В результате происходит более глубинное, эмоциональное восприятие нового материала, повышается качество усвоения сути и содержания математических сведений. Через

нетрадиционные уроки можно стимулировать развитие личностных, метапредметных и предметных компетенций, формировать универсальные учебные действия, как того и требует новый образовательный стандарт.

Таким образом, можно заключить, что нетрадиционные формы обучения существенно облегчают усвоение и понимание преподаваемого материала школьниками. Благодаря им могут быть достигнуты более высокий уровень в подготовке обучающихся по ОБЖ.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. - 2000. - Т. 7. - №2. - С.21-28
2. Кучма В.Р., Сердюковская Г.Н., Демин А.К. Руководство по гигиене и охране здоровья школьников. - М., 2000
3. Сухарев А.Г. Концепция укрепления здоровья детского и подросткового населения России // Школа здоровья. - 2000. - Т. 7. - №2. С.29-34

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*Несветайло Екатерина,
студентка факультета Института Искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Проблема командообразования в условиях проектной деятельности обучающихся имеет внутренние конфликты и противоречия эффективности этого метода на практике. Данное заключение делают проблему командообразования в условиях проектной деятельности обучающихся актуальной. Решение данного противоречия говорит о необходимости особого подхода к командообразовательной деятельности. Благодаря командной деятельности учащихся, возможности изучения проектной деятельности приобретают новые горизонты.

Цель исследования - теоретическое обоснование подходов эффективной организации технологии проектной деятельности командообразования по творческому типу проектов при изучении изобразительного искусства обучающихся 8-9 классов.

Задачи исследования:

- 1) выявить сущность понятия «командообразования»;
- 2) выделить существенные черты творческих проектов при изучении изобразительного искусства в ходе реализации технологии проектной деятельности;
- 3) установить эффективность подходов командной работы в изучении ИЗО в 8-9 классах.

Предметом нашего исследования является командообразование в условиях проектной деятельности обучающихся 8-9 классов на занятиях ИЗО. В ходе изучения темы исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Анализ литературных источников, типологии творческих проектов в обучении ИЗО, метод сравнения особенностей творческих проектов, систематизация существенных признаков творческих проектов по ИЗО, анализ и обобщение педагогического опыта учителей ИЗО по реализации командообразования в условиях проектной деятельности при изучении ИЗО.

Для решения задач при исследовании командообразования в условиях проектной деятельности обучающихся 8-9 классов на уроках ИЗО, нами был проведен теоретический анализ понятий «командообразование», «проектная деятельность» и «условия проектной деятельности». В книге «Основы проектной деятельности» Решенкин А. С., Годунова Л. Н., проектная деятельность понимается как процесс создания проекта и его фиксация в какой-либо внешне выраженной форме. Этот термин имеет техническое звучание, но в настоящее

время используется для обозначения интеллектуальной деятельности по созданию проектов самых разнообразных типов [1].

Создание команды - важнейший аспект проектной деятельности, особенно в деятельности студентов. Когда учащиеся работают над проектами, им необходимо сотрудничать со своими сокурсниками для достижения желаемых результатов. Эффективное создание команды может помочь студентам развить такие навыки, как общение, лидерство, решение проблем и урегулирование конфликтов, которые необходимы для успеха как в учебе, так и в профессиональной деятельности.

Во многих исследованиях появляются определения понятию «команда», раскрываются основные принципы развития и функционирования групп командного типа, разрабатываются технологии организационного проектирования в командах разного уровня, эти проблемы в своих работах раскрывали такие ученые как: Дж. Катценбах, Д. Смит, Р. Танненбаум, Е. Салас, Р. Берд. В современной отечественной и зарубежной научной литературе нет однозначного определения команды применительно к организационной структуре. Стоит выделить определение, которое дает команде современный американский психолог Дж. Максвелл: «...чтобы стать командой, группа должна иметь общую цель, сотрудничество, общение, сплоченность» [1].

Совместные проекты имеют многочисленные преимущества перед традиционным обучением в классе для повышения качества обучения учащихся. Учащиеся, работающие совместно для достижения общей цели, добиваются более высоких результатов и демонстрируют большую продуктивность, чем при самостоятельной работе. Совместная работа может привести к улучшению внутренней мотивации, повышению настойчивости учащихся, когда они сталкиваются с трудностями, а также применению знаний и навыков приобретенных в процессе совместного обучения. У студентов, участвующих в совместных проектных группах, улучшается отношение к командной работе в целом. Коммуникативные навыки студентов, их способности к решению проблем и умение работать как эффективные члены команды, которые развиваются и совершенствуются в процессе совместной учебной деятельности, высоко ценятся будущими работодателями [2; 3].

С введением ФГОС результатом обучения в начальной школе должны включать готовность детей к освоению современных средств массовой информации и их способность использовать их для самостоятельного обучения. Приоритетом школьного образования должно стать развитие у учеников способности самостоятельно ставить цели обучения и планировать. Цель состоит в том, чтобы учащиеся развивали способность понимать, как их достичь, а также контролировать и оценивать собственный прогресс. Эта цель может быть достигнута путем разработки универсальной системы учебных действий. Развитие УУД – одно из требований ФГОС. Оно связано с саморазвитием детей и навыками поиска информации. Наиболее благоприятные условия для всех учащихся - вовлечение их в активную работу на уроке. Групповые формы работы создают наиболее благоприятные условия для участия всех учеников в уроке. Одной из основных целей групповой работы является развитие мышления учащихся.

Тем не менее, в отечественной и зарубежной литературе часто встречаются упоминания о неспособности студентов эффективно работать в команде. Одной из наиболее часто упоминаемых проблем совместного обучения является уклонение от обязанностей, когда один или несколько отдельных членов команды не вносят свой полный вклад, полагаясь на работу других. Другая трудность, с которой сталкиваются учебные команды, - это "индивидуальный студент", ситуация, когда один из членов команды полностью контролирует задание и агрессивно направляет деятельность других студентов, активно препятствуя их участию в принятии решений. Нехватка разнообразия в навыках, опыте или образовании членов команды, что приводит к снижению эффективности группы. Кроме того, нарушение коммуникации может помешать продвижению проекта, а роли и обязанности могут быть неясными, что приведет к конфликтам между членами команды.

При формировании команды на занятиях ИЗО важно учитывать разнообразие навыков, опыта и знаний учеников. Это поможет учащимся учиться друг у друга и привнести в проект различные точки зрения. Четкое определение ролей и обязанностей поможет убедиться, что каждый член команды понимает свои конкретные задачи и то, какой вклад он вносит в общий творческий проект. Это также поможет предотвратить конфликты и убедиться, что все работают над достижением общей цели. Установление доверия между членами команды имеет решающее значение для эффективного сотрудничества. Необходимо поощрять студентов доверять друг другу и работать вместе для достижения общей цели, даже если у них разные мнения и творческое видение, это важный психологический аспект для командообразования в условиях занятий изобразительным искусством.

Исследование командообразования в контексте проектной деятельности учащихся 8-9 классов при изучении ИЗО в школе показало, что эффективное формирование команды может положительно сказаться на результатах обучения учащихся и общей удовлетворенности творческим проектом. Результаты исследования показали, что учащиеся, занимающиеся тимбилдингом, склонны к более совместной работе. Кроме того, создание команды может способствовать созданию более творческой и инновационной среды обучения, позволяя учащимся обмениваться креативными идеями и находить новые и инновационные решения проблем. Эффективное построение команды требует определения четких ролей и обязанностей для каждого члена команды и поощрения открытого общения, чтобы все члены команды имели четкое представление о целях и задачах проекта.

В заключение следует отметить, что командообразование является важным компонентом проектной и творческой деятельности учащихся, поскольку это может помочь им развить важные навыки, которые пригодятся в их академической и профессиональной деятельности. Чтобы создать эффективную команду, важно учитывать разнообразие, поощрять открытое общение, определять роли и обязанности и укреплять доверие между членами команды. Следуя этим рекомендациям, ученики смогут успешно работать вместе для достижения целей своего проекта и извлечь ценные уроки о сотрудничестве, лидерстве и решении проблем.

Список литературы:

- 1) Решенкин А.С., Годунова Л.Н. Учебное пособие по дисциплине "Основы проектной деятельности". Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2021. — 143 с.
- 2) Brooks, C. M., and J. L. Ammons. 2003. Free riding in group projects and the effects timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business* 77:268-71.
- 3) Denzin, N. 1978. *The research act: introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Русских Александр,
студент исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из тенденций развития современного общества является переход к образованию в течение всей жизни. Для грамотного решения образовательных задач, современному учителю необходимо овладеть определенными навыками организации учебной речи, уметь выстраивать ее логично, убедительно и последовательно, ставить задачи и добиваться

поставленной цели, что невозможно без высокого уровня его профессиональной компетентности.

Повышение профессионального уровня педагогов и, соответственно, качества образования, происходит в условиях модернизации системы российского образования. Перед учителем истории в условиях усложнения всех форм коммуникации в образовательном процессе сегодня стоит задача овладения профессиональной педагогической компетентностью, которая включает в себя ряд разновидностей. Одной из них является коммуникативная компетентность, дающая возможность учителю истории системно и технологично строить образовательный процесс на основе эффективного взаимодействия с обучающимися.

Необходимость формирования коммуникативной компетентности учителя истории становится одним из факторов повышения качества образования в современном обществе и подчеркивается в ряде стратегических основополагающих законодательных актах и правительственных документах РФ (ФЗ «Об образовании в РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г., № 1662-р; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Исследованием различных аспектов проблемы формирования коммуникативной компетентности личности, как показал проведенный анализ научно-педагогической литературы, занимались М.И.Лукьянова, А.В.Хуторский (сущность профессиональной компетентности преподавателя), А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина, И.А.Зимняя (многокомпонентность профессиональной компетентности специалиста и ее составляющих), А.А.Вербицкий, Э.Ф.Зеер, О.А.Козырева (соотнесение понятий «компетенция» и «компетентность»), Жуков Ю.М., Муравьева О.И., Рогожникова С.М., Макаровская И.В., Колмогорова Н.С., Капустина Е.А. (исследование коммуникативной компетентности), Е.В. Прозорова, Ю.А. Конев, А.И. Емелин, И.Р. Алтуниной, А.Ш. Гусейнов (условия и средства развития коммуникативной компетентности). Несмотря на уже раскрытые стороны проблемы, остаются открытыми вопросы, связанные с проблемой развития коммуникативной компетентности учителей истории.

Цель исследования – выявить особенности реализации коммуникативной компетентности учителя истории в контексте ФГОС общего образования.

В соответствии с данной целью были выдвинуты следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «коммуникативная компетентность»;
2. Раскрыть характерологические особенности структурных составляющих коммуникативной компетентности учителя истории.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, анализ и сравнение подходов различных исследователей).

Как показал проведенный анализ научно-педагогической и психологической литературы, под коммуникативной компетентностью учителя, большинство исследователей понимают его способность осуществлять осмысленное и эффективное взаимодействие (адекватное ситуации) с целью обмена информацией.

В составе коммуникативной компетентности исследователь Т. А. Хайновская выделяет следующие компоненты: 1. Когнитивный – наличие знаний, необходимых для эффективной коммуникации. 2. Деятельностный – использование языковых средств во взаимодействии, когда идет обмен информацией; активная позиция по отношению к коммуникативной деятельности. 3. Личностный – личностные качества, формирующиеся в процессе профессиональной подготовки, обуславливающие успех профессионального развития учителя [1]. Каждый компонент, составляющий коммуникативную компетентность, имеет собственные критерии, на основе которых исследователь определил уровни сформированности данного качества у личности учителя. Критериями когнитивной составляющей являются: наличие знаний, необходимых для успешной коммуникации (знания

из лингвистики, психологии и педагогики), и степень их освоенности (репродуктивное, продуктивное или творческое освоение). Степень владения коммуникативными умениями и уровень креативности являются показателями деятельностной составляющей.

Коммуникативная компетентность составляет ядро профессионализма учителя истории. Высокий уровень его сформированности проявляется в способности выслушивать и принимать во внимание мнения коллег, обучающихся, участвовать в дискуссии и защищать свою точку зрения, вести переговоры, работать в команде, организовывать сотрудничество обучающихся [2]. Коммуникативная компетентность учителя истории предполагает наличие у него знаний, умений и опыта, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи – стили, типы, способы связи предложений в тексте и т. д.; умения и навыки анализа текста и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата и цели. Учитывая специфику истории как экспериментальной науки, предусматривающей наличие умений проводить, наблюдать и объяснять исторический эксперимент, коммуникативная компетентность учителя тесно связана с его информационно-коммуникативной компетентностью (ИКТ).

ИКТ учителя истории в условиях реализации требований ФГОС общего образования выступает одним из самых важных компонентов его исторической грамотности. Наибольшее распространение в общеобразовательных школах в условиях реализации ФГОС получили специальные программы «Виртуальная лаборатория», дающие возможность ученикам собрать различные исторические данные, производить анализ событий, заносить свои выводы в собственный дневник [1]. Программа позволяет контролировать все этапы, необходимые для успешного выполнения заданий.

В нашем исследовании акцент был сделан именно на коммуникативной компетентности учителя истории, высокий уровень владения которым позволяет ему реализовать личностно-ориентированные образовательные технологии, гибко управлять образовательным процессом, содействовать взаимопониманию в коллективе обучающихся и применять коммуникативные технологии.

Понятие коммуникативная компетентность не существует сама по себе, а складывается из следующих составляющих. Языковая компетентность, которая включает знание единиц языка и правил их соединения, связи. Данное знание имеет отчетливо двусторонний характер: оно объединяет язык и речь и характеризует личность как человека, владеющего языком и умением пользоваться языком на основе грамматических правил. Лингвистическая компетентность, которая в отличие от языковой, имеет характер знаний, относящихся к лингвистике как науке [2]. Предметная компетентность, которая является неотъемлемой частью коммуникативной компетентности. Язык отражает в словах предметы окружающего мира и отношение между ними и формирует в сознании говорящего картину мира. Прагматическая компетентность, которая раскрывает возможность осуществления речевой деятельности, обусловленной коммуникативными целями. Она предполагает отбор языкового материала, умение пользоваться вариативными формами. Являясь базисной составляющей коммуникативной компетентности, предполагает, что преподаватель способен к общению и может реализовать любое высказывание.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что большая часть рабочего дня любого педагога, в том числе учителя истории (66,2%), протекает в напряженной обстановке. Причем наиболее напряженными, с точки зрения Р.А. Макаревича, являются ситуации общения учителя с учащимися, и именно поэтому сейчас представляется наиболее значимой проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного учителя истории.

В заключении отметим, что современному учителю истории для педагогически грамотного и эффективного выполнения своих обязанностей необходимо обладать профессиональной коммуникативной компетенцией, так как именно она позволяет ему

достигать общественно-значимых, профессиональных успехов и приспособиться к постоянно меняющимся условиям образовательной деятельности.

Список литературы:

1. Оценка образовательных результатов в условиях модернизации образования: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А.Н. Саврасова. – Мурманск: Изд-во МГПУ, 2020. – 168 с. 3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. №5. – С.5-62.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 395 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ И НРАВСТВЕННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Рустамов Эльдар,
студент исторического факультета.
Научный руководитель - канд. пед. наук, доцент А.М.Шехмирзова*

Одним из важнейших направлений работы современной школы является возрождение общечеловеческих, духовно-нравственных ценностей общества. Актуальность данной проблемы возрастает в условиях повышения значимости воспитательной функции современного образования, в процессе получения которого формируются нравственные и эстетические представления личности, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, соблюдая принятые законы. Кроме этого, закладываются предпосылки для формирования эмоционально-ценностного отношения к человеку, его жизни и здоровью, Родине, природе, труду, знаниям. Химия как одна из учебных предметов общеобразовательной школы, раскрывающий свой воспитательный потенциал, благодаря своей специфике, разнообразию материала, форм, методов, средств наглядности, приемов обучения. Из-за своей принадлежности к блоку естественнонаучных дисциплин, химия имеет возможность влияния не только на обучение, но и на воспитание школьников, дополняя их представления о картине окружающего мира и акцентируя связь изучаемого материала с реальными объектами.

В условиях реализации требований стандартов нового поколения, проблема формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьника приобретает особую значимость. Это находит отражение в различных государственных нормативных документах ((Конституция РФ, принята всенародным голосованием 12.12.1993; с учетом поправок от 21.07.2014 № 11-ФКЗ; ФЗ «Об образовании в РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г., № 1662-р; Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательной школе в системе образования России от 13 мая 2013 г. № ИР-352/09; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

В психолого-педагогической литературе имеется много работ, посвященных исследованию проблемы формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьника. Среди современных исследователей можно выделить Ю. К. Бахтина, И. А. Пономарёву, Л.Н. Буйлову, Т.А. Кудрявцеву, О.Н. Шемягину. Несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, вопросы формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьника на уроках истории остаются еще недостаточно изученными и разработанными.

В общеобразовательной школе традиционно воспитательный компонент образовательного процесса реализовывался только посредством таких предметов как

литература, обществознание, технология, история. Это было связано с тем, что в рамках обозначенных предметов больше явно выраженных возможностей для обсуждения той или иной морально-нравственной и патриотической проблемы. Вместе с тем, требования ФГОС обусловили пересмотр сложившихся стереотипов. Химия выступает одним из предметов, имеющим нравственный и патриотический потенциал. Благодаря своей специфике, разнообразию материала, форм, методов, средств наглядности, приемов обучения химия с легкостью совмещает решение как задач обучения и развития, так и воспитания школьников.

Благодаря своей принадлежности к блоку естественнонаучных дисциплин, химия имеет возможность влияния на воспитание школьников, дополняя представления обучающихся о картине окружающего мира и акцентируя связь изучаемого материала с реальными объектами. Химия, как и другие предметы естественнонаучного цикла, участвует в формировании мировоззрения обучающихся, любви и уважения к природе, учат рациональному использованию природных ресурсов, помогают сложиться определенной системе ценностей. По мнению О.С. Габриеляна, предмет истории в рамках системно-деятельностного подхода играет немаловажную роль в обеспечении успеха будущих выпускников школ.

Для формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьников очень важно установить межпредметные связи истории с биологией, валеологией, экологией, физикой, математикой.

Нравственно-патриотическое воспитание объединяет в себе огромное количество качеств, выступающих стержнем личностного становления школьников. Хотя нравственные начала закладываются в человеке с детства, воспитание этого чувства продуктивно может осуществляться в школе в рамках урочной и внеурочной деятельности. Патриотическое воспитание рассматривается как синоним гражданскому воспитанию. Понятие гражданственности подразумевает принадлежность к своему государству, определенные права и обязанности перед ним, патриотические чувства к Родине. Гражданское воспитание включает правовое воспитание, что предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Гражданственность предполагает формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры. На уроках истории, как показали результаты анализа и обобщения педагогического опыта, учителя знакомят школьников с жизнью и деятельностью выдающихся химиков, конструкторов, писателей, художников, актеров и других видных деятелей, что прививает уважение к своей Родине, следовательно, развивает патриотические и нравственные качества личности. Вместе с тем, такой подход позволяет формировать метапредметные компетенции школьников в рамках требований ФГОС за счет устанавливаемых межпредметных связей.

Приведем опыт развития нравственных и патриотических качеств личности на уроках и внеклассных мероприятиях по истории. Так, при изучении различных тем по истории учителя предлагают, в качестве индивидуальных домашних заданий, подготовить сообщения об ученых-историках, которые зачитываются на уроках. В сообщениях обучающиеся по рекомендации учителя истории отражают не только достижения и вехи жизни ученых химиков, но и находят информацию об их личностных качествах, о любимых занятиях и интересах. Стоит отметить, что большинство тем в рамках истории содержат материал, отличающийся нравственным уклоном. Считается целесообразным в процессе изучения событий героического прошлого, уделить особое внимание подбору материала. Ведь он должен найти отклик в умах и сердцах детей, заставить их сопереживать и гордиться своей страной, своими предками и ни в коем случае не оставаться равнодушными. У учащихся должны появляться вопросы (почему люди шли на верную смерть, как мои предки связаны с событиями тех времен, кем можно гордиться и кого должны помнить поколения?), на которые они вместе с учителем ищут ответы. Прочной нравственной традицией является военный героизм, который считается эталоном поведения для русского воинства. На протяжении всей истории нашей страны подвиги русских воинов почитались, прославлялись и возвеличивались народом. Сподвигнуть на подобные великие поступки мог лишь патриотизм, любовь к Родине,

верность воинскому долгу. Уже в середине I тысячелетия н.э. к славянским племенам пришло осознание того, что они являются этническим целым. Исходя из этой установки, строилось поведение, формировалось национальное сознание. Лояльность «нации», «Русской земле» (а не царю, отдельному князю и т.п.) считается присущей русским людям с незапамятных времен [2].

Как показал анализ литературных источников и обобщение опыта учителей-практиков, учителя истории формируют гражданско-патриотические ценности посредством: организации исследовательских работ, правовых конкурсов знаний Конвенции о правах ребенка, Всеобщей декларации прав человека, Конституции РФ, символов государства и т.д.; проведения презентаций и дискуссий, касающихся актуальных проблем современной жизни общества и государства; проведения правовых конференций и ролевых игр «Выборы», «Час суда», беседы и эссе по темам: «Что я могу сделать для своей страны», «Я и мой микрорайон», «Наши ветераны», «Моя родословная» и многое другое. Так строится процесс воспитания гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе. У учащихся появляется возможность соотнести общие представления, полученные в ходе урока, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их семьи, друзья, учителя, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, области и страны в целом.

Как показал анализ трудностей, с которыми сталкиваются учителя истории, работая по ФГОС, нехватка времени на уроках, связанных с размышлениями о нравственности, о гуманизме, о смысле жизни, о патриотизме, о назначении человека на земле, о человеческих ценностях, восполняется за счет внеурочной деятельности.

Таким образом, высокий потенциал истории в решении воспитательных задач, определяет и широкий круг направлений в области формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьника не только в урочной, но и внеурочной деятельности. ФГОС позволил учителю истории обновить содержание своего предмета для разностороннего развития личности современных школьников.

Список литературы:

1. Кондаурова И.К., Асадова Г.Я. Патриотическое воспитание подростков средствами учебного предмета «История» // Карельский научный журнал. 2020. Т. 7. № 2 (23). С. 7-9.
2. Жильцова И.И. Организация деятельности по патриотическому воспитанию обучающихся. // Жильцова И.И. Современное образование и воспитание. 2019. № 8. С. 36-40.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Садыкова Диана,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Организация самостоятельной работы на уроке является сложной работой каждого педагога. Учитель должен научить учащегося самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение, и главное, научить применять полученные знания в практической деятельности. За время учебы в школе ученик должен достичь высокого уровня самостоятельности, чтобы справляться с разными заданиями, добывать новые знания в процессе решения школьных задач.

Система самостоятельных работ на уроках музыки позволяет повысить интерес учащихся к изучаемому предмету, формирует социально-адаптированную личность, способную адаптироваться в современной жизни. Познание мира действительно тогда, когда мы пропускаем его через все органы чувств. Самостоятельная работа как форма познания мира как раз соответствует этому требованию. Самостоятельная работа помогает развить познавательный

интерес учащихся на всех этапах урока и в домашнем задании, так как позволяет управлять процессом учения, способствует развитию самостоятельности мышления и стимулирует учебную деятельность.

Методологической и теоретической основой исследования являются: работы педагогов, психологов и методистов по проблемам развивающего обучения, самостоятельной учебной деятельности, интеллектуального развития учащихся: Бабанского Ю.К., Давыдова В.В., Пидкасистого П.И., Пономарёва А.Я., Скаткина М.Н., Менчинской Н.А., Рахлевской Л.К., Ушинского К.Д., Скрипник Т.В., Тихомировой Л.Ф., Якиманской И.С. и др.

Актуальность данной темы бесспорна, т.к. цель современного урока - научить детей учиться. А это можно сделать, прибегая к различным видам самостоятельной работы. Практика показывает: отсутствие навыков самостоятельной работы, низкий уровень мотивации к музыкальному образованию ведет к снижению познавательной активности учащихся, поэтому необходимо на каждом уроке вести планомерную работу по формированию познавательной активности учащихся.

Целью исследования является выявление возможностей технологии организации самостоятельной деятельности на уроках музыки.

В соответствии с данной целью, выдвигаются следующие задачи:

1. Выявить сущность и содержание технологии организации самостоятельной деятельности;
2. Раскрыть особенности применения данной технологии на уроках музыки.

Непременными условиями самостоятельной работы являются наличие цели, выполнение учителем, учащимися моторных действий и мыслительных операций. Целью самостоятельной работы является развитие познавательной деятельности учащихся, их самостоятельности, интереса к изучению музыки, ликвидации дефицита общения (групповые и парные формы работы), т.е. формирование личности каждого школьника, подготовка учащихся и практической деятельности.

В практике можно выделить следующие виды самостоятельной работы на уроках музыки: работа с книгой: рисунок, график, поиск ответа на вопрос, конспектирование, пересказ, план ответа, обобщение по нескольким параграфам, работа с первоисточниками; упражнения: ответы на вопросы, рецензии ответов, тренировочные упражнения; решение задач и практические, лабораторные работы; доклады и рефераты [1].

Любая самостоятельная работа на уроке должна иметь конкретную цель и ученик должен знать пути ее достижения. Самостоятельная работа должна соответствовать учебным возможностям ученика. Переход от одного уровня сложности к другому должен быть постепенным [2]. Учитель обеспечивает сочетание разнообразных видов самостоятельной работы и управление самим процессом работы. Самостоятельная работа должна иметь минимум шаблонности, ибо основная ее задача-развитие познавательных способностей, инициативы и творчества ученика.

Задания, предлагаемые для самостоятельной работы, должны вызывать интерес учащихся. Он достигается новизной выдвигаемых задач, необычностью их содержания, раскрытием перед учащимися практического значения задачи или метода, которым нужно овладеть. Образовательная функция самостоятельной работы выражается в освоении способов музыковедческой науки, в т.ч. умений работать с инструментом.

Исследователи выделяют следующие типы самостоятельной работы [2]:

1. Репродуктивные (копирующие) – задания для самостоятельных работ репродуктивного (копирующего) типа включают в себе требование выполнить те или иные действия по образцу. Указания в них в основном предписывают, как и в какой последовательности надо решать ту или иную задачу. Самостоятельная работа в этих случаях служит цели улучшенного осмысления нового, закрепления в памяти изученного материала.

2. Частично-поисковые (эвристические) – самостоятельные работы частично – поискового характера побуждают учащегося к вполне осознанной деятельности. Задания для

такого типа работ предоставляют учащимся возможность самим найти путь и способ решения определенной задачи на основании имеющихся знаний.

3. Исследовательские самостоятельные работы представляют собой небольшие ученические исследования, в результате которых учащиеся приобретают новые знания или узнают новый способ действия.

Отмечая три типа самостоятельных работ учащихся, нужно сказать, что на практике не всегда можно с полной уверенностью определить, какого именно типа работа в каждом конкретном случае была проведена. Резкой грани между типами самостоятельных работ не существует. Речь может идти лишь о преобладании того или иного характера познавательной деятельности учащихся во время работы.

Итак, самостоятельная работа учащихся как определенный способ обучения может быть охарактеризована по таким существенным признакам, как дидактическая направленность, особенность (тип) познавательной деятельности учащихся, форма организации работы, вид источника знаний.

Список литературы:

1. Красильников И.М. Хроники музыкальной электроники. - М.: Просвещение, 2010. 126 с. - С.23-25

2. Булин-Соколова Е.И. Модели взаимодействия при использовании технологии организации самостоятельной деятельности школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2008. № 3. С. 56–75.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В О ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ОБЖ

*Сопич Софья,
студентка ИФК и дзюдо
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Происходящие изменения в современном обществе требуют развития новых способов образования, педагогических технологий нацеленных на индивидуальное развитие личности обучающегося в учебном процессе. В рамках реализации стандарта нового поколения, современная школа использует планомерную организацию проектной деятельности во внеклассной работе. В процессе осуществления внеклассной работы, учителя-предметники используют проектную деятельность обучения для достижения определенного результата.

Использование проектной деятельности является основой компетентности преподавателя. Проектная деятельность – это целенаправленно организованная работа творческих групп педагогов и школьников по разрешению одной из актуальных социальных или учебных проблем (или ее аспектов). Одной из форм учебно-воспитательного процесса, составляющего часть воспитания, является внеурочная работа по ОБЖ. Внеурочная работа по ОБЖ - это особая организуемая форма занятий с обучающимися, обладающая сильным эмоциональным воздействием.

Необходимость и важность применения проектной деятельности в современном образовательном процессе, целью которой является изменение психологии участников и перестановка акцентов традиционных образовательных форм на сотрудничество, партнерство учителя и ученика, их совместный поиск новых комплексных знаний, овладение умениями использовать эти знания при создании своего интеллектуального продукта, находит отражение в различных государственных нормативных документах (ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644; ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп.; Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы, утв. постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497; Концепция

долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11. 2008 г. № 1662-р).

Информация, содержащаяся в данных документах, подчеркивает готовность образовательных учреждений к проведению внеурочной работы с организацией проектной деятельности.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, в условиях реализации требований новых ФГОС, особое внимание уделяется проблеме организации проектной деятельности во внеклассной работе по ОБЖ, о чем свидетельствует огромное количество исследований ученых. К ним относятся: Ивочкина Т. З. Глазкова К.Р., Закурдаева С.Ю., Брыкова О.В, Головки О. и др.

Основные противоречия нашей темы по мнению авторов: это проблемы практического плана и противоречия теоретического преподавания ОБЖ в школе, образует ряд трудностей, которые стоят перед учителем:

- сложность изучения учебного материала, содержащего большой объем информации (ученик, испытывает трудности при изучении, запоминании большого объема информации)
- сложность содержания и установления межпредметных связей (большинство учащихся не могут искать самостоятельно информацию, ориентироваться в ней, ставить проблемы и активно искать пути их решения).

Однако авторы выделяют значимость решения данной проблемы в ближайшее время. На сегодняшний день собрана и разработана достаточно объемная теоретическая и практическая база, проведены различные их корректировки для более эффективного и повсеместного внедрения проектной деятельности во внеклассной работе.

Основываясь на вышеизложенный материал, можно заключить, что внеклассная работа находится не на должном уровне. С одной стороны, имеется достаточный теоретический и практический материал, а с другой она плохо связана с основной учебной программой. В которой ученик испытывает трудности при изучении, запоминании большого объема информации. Именно поэтому решение данного противоречия способно поднять на новый уровень способности обучающихся к образованию как по отдельным предметам, так и по междисциплинарным. Благодаря систематической внеклассной работе, которая проводится в организации проектной деятельности, образование поднимется на более высокую планку и будет осуществляться более продуктивно и понятно для обучающихся.

Исходя из вышеизложенного материала, можем определить объект и предмет исследования. Объектом данного исследования является процесс организации внеурочной деятельности в современном общеобразовательном учреждении. Предметом исследования выступают возможность организации проектной деятельности во внеклассной работе по ОБЖ.

Основная цель представленного исследования заключается в теоретическом обосновании путей формирования и развития проектной деятельности во внеклассной работе по ОБЖ. Для достижения данной цели были поставлены и решены ряд задач. Для решения этих задач при исследовании сущности проектной деятельности во внеклассной работе нами был проведен теоретический анализ понятий: «метод проектов», «проектная деятельность», «внеклассная работа по ОБЖ», «внеурочные занятия», позволивший дать определение «организация проектной деятельности» учителя ОБЖ.

Проектная деятельность - это целенаправленно организованная работа творческих групп педагогов и школьников по разрешению одной из актуальных социальных или учебных проблем или ее аспектов (Н.В.Матяш) [1]. Метод проектов предоставляет учителю широчайшие возможности для изменения традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебной деятельности, выводя на качественно новый уровень всю систему организации процесса обучения. Он может найти применение на любых этапах обучения, в работе с учащимися разных возрастов, способностей и при изучении материала различной степени сложности. Метод адаптируется к особенностям практически всех учебных дисциплин.

Научные общедидактические сведения о методе проектов в целом, значимые для всех предметов: - типология проектов по основаниям; - основные требования к использованию метода проектов (н-р. наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы); - значимость (теоретическая, познавательная, практическая); - этапы проектной деятельности (включая развитие познавательного интереса и потребности обучающихся в овладении знаниями по ОБЖ).

Проектная деятельность во внеклассной работе по ОБЖ помогает формировать не просто знания-репродукции, а умения и потребности применять эти знания для анализа, оценки ситуации и принятия правильного решения. В научно-педагогической литературе выделяется много концепций проектной деятельности во внеклассной работе различных авторов, но в рамках данной темы мы остановимся на классификации предложенной Е.С. Полат [2]. Автор выделяет исследовательскую и творческую проектную деятельность обучения. Первая и вторая деятельность определяет соответственно и тип деятельности: исследовательская и творческая. Характерной чертой исследовательской деятельности является хорошо продуманная структура, обозначенная цель, актуальность предмета исследования. Отличительной чертой творческой деятельности является творческое оформление результатов, не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников, которая развивается, подчиняясь конечному результату. Эти два вида проектной деятельности во внеклассной работе имеют доминирующую позицию [3].

Проектная деятельность обеспечивают взаимодействие участников образовательного процесса. При их применении осуществляется распределение “обязанностей” при получении, переработке и применении информации между учителем и учеником, между самими обучающимися. Ясно, что большую развивающую нагрузку несет на себе активный со стороны ученика процесс обучения.

В рамках реализации ФГОС, проектная деятельность на уроках ОБЖ стала частью образовательного процесса в современной школе. Для реализации метода проектов в учебном процессе за основу можно взять любую программу курса ОБЖ. Так, программа курса ОБЖ автора А.Т. Смирнова позволяет органично использовать проектную деятельность школьников при изучении учебного материала по ОБЖ. Применение метода проектов на ОБЖ позволяет добиться значимых результатов при обучении ОБЖ. Включение школьников в проектную деятельность способствует развитию творческого мышления и потребности в поиске. Работа над проектом ставит их в условия, когда требуется использовать уже имеющиеся знания и знания, которые требуется приобрести.

В целом, применение метода проектов на уроках ОБЖ способствует повышению качества организации образовательного процесса, несмотря на возникающие в практике обучения на сегодняшний день трудности с возросшими требованиями к универсальности знаний обучающихся в рамках новых стандартов и недостаточной активной самостоятельной позиции современных школьников.

Список литературы:

1. Берсенева О.В. Модель проектной деятельности во внеурочной работе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. №1 (39). С. 56-58.
2. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «проектная деятельность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. Т. 320. №6. С. 117-121.
3. Зубова Л.В., Гирина А.Н. Формирование педагогической готовности учителя ОБЖ к организации проектной деятельности во внеурочной время // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. №4 (222). С. 134-138

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ

*Трефилова Екатерина,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирова*

Задача формирования исследовательской компетентности в настоящее время остро стоит перед системой общего образования. К выпускникам современной общеобразовательной школы предъявляются высокие требования, связанные с умением быстро и качественно решать, как стандартные, так и не стандартные задачи, связанные с исследовательской компетентностью[1].

Необходимость формирования исследовательской компетентности во внеурочной деятельности по биологии отражено в различных нормативных документах (письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования», Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 « Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, СанПиН 2.4.2.2821-10).

В педагогической науке различные аспекты развития исследовательской компетентности рассматривается учеными: по мнению И.А. Зимней «исследовательские умения – это результат и мера исследовательской деятельности, т.е. как способность к проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов, приобретаемые в процессе решения различного рода исследовательских задач» ,в основе исследовательской компетенции видят способности учащихся добывать и осваивать новые знания, а также применять базовые знания, умения, навыки и способы деятельности в нестандартных для них ситуациях, проявляя при этом самостоятельность С. А. Курушкина, С. Н. Лукашенко и др., исследовательскую компетенцию, приобретенную в процессе исследовательской и познавательной деятельности учащихся, которая позволяет усвоить и получить систему новых знаний, расширить его объем, найти свое место в мире рассмотрели С. А. Курушкина, А. М. Митяева, С. Н. Лукашенко.

Все эти работы имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с проблемой формирования информационно-исследовательской компетенции учащихся общеобразовательных учреждений остается недостаточно разработанной. В частности, открытым остается вопрос определения педагогических условий формирования исследовательских компетенций в внеурочной деятельности по биологии.

В современной педагогической теории и практики возникло противоречие между необходимостью развития исследовательской компетенции обучающихся и отсутствием условий для реализации развития исследовательской компетенции обучающихся во внеурочной деятельности.

Процесс разрешения данного противоречия неизбежно сопровождается поисками педагогических условий, способных формировать умение самостоятельно искать и анализировать информацию, обобщать и применять полученные ранее знания по предмету, помочь приобрести самостоятельность, ответственность, сформировать и развить умения планировать и принимать решения. Значимость указанного противоречия определила проблему нашего исследования. Она заключается в определении возможностей формирования исследовательских умений в внеурочной деятельности по биологии.

Предметом исследования выступают возможности развития исследовательской компетенции. Основная цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании возможностей развития исследовательской компетенции на внеурочной деятельности по биологии.

Задачи исследования:

1) Выявление сущности исследовательской компетентности и внеурочной деятельности по биологии.

2) Определить составляющие умения исследовательской компетенции, которые развиваются во внеурочной деятельности.

3) Выделить направления внеурочной деятельности по ФГОС, в ходе которого развивается исследовательская компетентность в обучении по биологии.

При решении обозначенных задач использовались группы теоретических методов (анализ литературных образовательных ресурсов сети Интернет по теме исследования и обобщение педагогической литературы по проблеме развития исследовательской компетентности) и эмпирических методов (обобщение передового педагогического опыта).

Исходя из важности данной проблемы, ее недостаточной теоретической и практической разработки определена тема нашего исследования «Развитие исследовательской компетенции обучающихся во внеурочной деятельности по биологии».

Как показал анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования под исследовательской компетентностью учащегося ученые понимают способность и готовность обучающегося самостоятельно осваивать и получать новые знания, выдвигать идеи, гипотезы в результате выделения проблемы, работы с различными источниками знаний, исследования темы, проведения наблюдения (опыта, эксперимента и т.д.), предложение путей решения проблемы и поиска наиболее рациональных вариантов решения вопросов, проектов[2].

Проведённый анализ научно педагогической и методологической литературы по проблеме исследования, позволил выявить ряд составляющих умений, которые являются основой исследовательской компетентности учащихся. В соответствии с требованиями ФГОС составляющие умения исследовательской компетенции, формируются в учебной и внеурочной деятельности.

Табл.1 Составляющие умения исследовательской компетенции во внеурочной деятельности

Составляющие умения исследовательской компетенции во внеурочной деятельности	Этапы учебно-исследовательской деятельности обучающихся во внеурочной деятельности
<p><i>Умение видеть проблему</i> приравнивается к проблемной ситуации и понимается как возникновение трудностей в решении проблемы при отсутствии необходимых знаний и средств.</p> <p><i>Умение ставить вопросы</i> можно рассматривать как вариант, компонент умения видеть проблему.</p> <p><i>Умение выдвигать гипотезы</i> - это формулирование возможного варианта решения проблемы, который проверяется в ходе проведения исследования.</p> <p><i>Умение структурировать тексты</i> является частью умения работать с текстом, которые включают достаточно большой набор операций.</p> <p><i>Умение давать определение понятиям</i> – это логическая операция, которая направлена на раскрытие сущности понятия либо установление значения термина.</p>	<p>1. Постановка проблемы, создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение вопроса, аргументирование актуальности проблемы</p>

Для формулировки гипотезы необходимо проведение предварительного анализа имеющейся информации.	2. Выдвижение гипотезы, формулировка гипотезы и раскрытие замысла исследования.
<i>Выделение материала, который будет использован в исследовании.</i> <i>Параметры (показатели) оценки, анализа (количественные и качественные).</i> <i>Вопросы, предлагаемые для обсуждения и пр.</i>	3. Планирование исследовательских (проектных) работ и выбор необходимого инструментария
Умение наблюдать, умения и навыки проведения экспериментов; умение делать выводы и умозаключения; организацию наблюдения, планирование и проведение простейших опытов для нахождения необходимой информации и проверки гипотез; использование разных источников информации; обсуждение и оценку полученных результатов и применение их к новым ситуациям; умение делать выводы и заключения; умение классифицировать.	4. Поиск решения проблемы, проведение исследований (проектных работ) с поэтапным контролем и коррекцией результатов включают:
Умение структурировать материал; обсуждение, объяснение, доказательство, защиту результатов, подготовку, планирование сообщения о проведении исследования, его результатах и защите; оценку полученных результатов и их применение к новым ситуациям.	5. Представление (изложение) результатов исследования или продукта проектных работ, его организация с целью соотнесения с гипотезой, оформление результатов деятельности как конечного продукта, формулирование нового знания включают.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Целями внеурочной деятельности по биологии, при формировании исследовательской компетентности являются: развитие и усовершенствование навыков по биологическому эксперименту, наблюдению, подготовка учащихся к практической деятельности, развитие творческой активности, инициативы и самостоятельности учащихся [3].

Как показал анализ образовательного ресурса ФГОС, внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное. Обобщение передового педагогического опыта учителей биологии показало, что по этим направлениям разрабатываются мероприятия, в ходе которых формируются исследовательские компетентности учащихся.

Табл. 2 Направления внеурочной деятельности по ФГОС (по биологии)

Направления внеурочной деятельности (ФГОС)	Примерные темы реализации в биологии
Спортивно-оздоровительное	Курс «программа здоровья», круглый стол «Я здоровый человек», веселые старты «В здоровом теле, здоровый дух»

Духовно- нравственное	Классный час «Биология на картинах русских живописцев», библиотечный вечер (со стихотворениями о природе)
Социальное	Общественно-полезная практика «Уборка загрязненной территории»
Общеинтеллектуальное	Научно-практическая конференция «юный биолог», школьное научное общество «Моя лаборатория», олимпиада по биологии, научные исследования в области ботаники
Общекультурное	Тематические конкурсы рисунков, сочинений, выставка фотографий «мой край», посещение музеев, выезды в заповедники или ботанические сады

Цели данных мероприятий заключаются в развитие навыков наблюдения за биологическими объектами, их сравнении, развитие навыков общения и коммуникации, развитие творческих способностей ребенка, формирование приемов, умений и навыков по организации поисковой и исследовательской деятельности, самостоятельной познавательной деятельности, проведения опытов. При реализации данных целей формируются составляющие умения исследовательской компетенции. Например: в рамках научно-практической конференции «Юный биолог» реализуются умение структурировать материал; обсуждение, объяснение, доказательство, защиту результатов, подготовку, планирование сообщения о проведении исследования, его результатах и защите; оценку полученных результатов и их применение к новым ситуациям.

Таким образом, в рамках проведения внеурочной деятельности формируются умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, формирует умения прогнозировать результаты, развивает умения устанавливать причинно– следственные связи, учащиеся не только увлекаются темой предмета, но и совершенствуют свои знания, развивают исследовательские умения, прививается интерес к биологии не только как к предмету, но и как к науке в целом.

Список литературы:

1. Воробьева А.В. Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании»
2. Леушкина Н. А. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в рамках организации внеурочной деятельности / Н. А. Леушкина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 8.5 (112.5). — С. 32-35.
3. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. // Под ред. А. В. Хуторского. — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. — С. 327.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Тумов Тагур,
студент ИФК и дзюдо*

Научный руководитель – канд. пед. Наук, доцент А.М. Шехмирзова

Проектная деятельность является эффективным методом обучения, который позволяет учащимся активно участвовать в процессе обучения, самостоятельно исследовать предметную область, принимать решения и реализовывать свои идеи.

Применение проектной деятельности на уроках физической культуры позволяет не только укреплять здоровье учащихся, но и развивать их лидерские и коммуникативные навыки, творческий потенциал и умение работать в команде.

Актуальность применения проектной деятельности на уроках физической культуры обусловлена необходимостью развития компетенций, не только в области спорта, но и в области личностного и социального развития учащихся.

В современном образовательном процессе важно формировать у учащихся умения и навыки, которые помогут им успешно решать практические задачи, работать в команде, принимать решения и осуществлять свои идеи.

Проектная деятельность на уроках физической культуры отвечает этим требованиям и позволяет формировать у учащихся не только физические, но и когнитивные и социальные компетенции.

Необходимость решения данной проблемы находит отражение в ряде государственных нормативных документов, в том числе в ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (Ред. От 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. И доп., вступ. В силу с 01.01.2023)

Методические основы использования проектной деятельности в системе образования разрабатывались следующими учёными: В.П. Беспалько, П.С. Лернер, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, И.Д. Чечель. Концепция проектной деятельности как метода обучения была разработана такими учеными, как Дж. Дьюи, Л. Виготский, Д. Эйзенштадт, А. Маслоу, Х. Гарднер, А. Колодный, В. Лях, Л. Смолянинова и др. Они внесли значительный вклад в развитие педагогических технологий, направленных на формирование у учащихся навыков самостоятельного решения задач и проектной деятельности, в том числе на уроках физической культуры.

Концепция использования метода проектной деятельности для организации уроков физической культуры рассматривается в работах таких авторов, как В.И. Лях, Н.В. Королева, А.Г. Марков, С.В. Белан, О.Г. Подольская, Е.Н. Кошелева, В.А. Петренко и других специалистов.

Основная цель данного теоретического исследования заключается в обосновании педагогических условий эффективной организации проектной деятельности обучающихся на уроках физической культуры.

Задачи исследования:

- 1) Выявить сущность понятия «проектная деятельность».
- 2) Раскрыть структурные составляющие и этапы проектной деятельности обучающихся на уроках физической культуры.
- 3) Определить педагогические условия эффективной организации проектной деятельности обучающихся в обучении физической культуры.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы и ресурсов «Интернет» по проблеме организации проектной деятельности обучающихся в обучении ФК и сравнение различных подходов авторов к представлению педагогических условий, способствующих эффективной организации проектной деятельности обучающихся по ФК) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта учителей ФК).

Понятие проектной деятельности является одним из ключевых понятий в образовании и педагогике. Оно определяет метод обучения, который включает в себя создание учебного проекта, целью которого является достижение конкретных образовательных результатов.

В работе А.А. Кузьмина и В.П. Тихонова «Организация проектной деятельности в школе» под проектной деятельностью понимается целенаправленный процесс, который предполагает создание конкретного продукта, решающего определенную проблему или задачу, и включает в себя несколько этапов: планирование, проектирование, реализацию и оценку. Данные авторы также указывают на важность роли учителя в организации проектной деятельности, который должен не только определять тему и цели проекта, но и помогать ученикам в его разработке и реализации [1].

Проектная деятельность обучающихся на уроках физической культуры представляет собой систему учебно-воспитательной работы, которая основана на создании проектов, направленных на решение определенных проблем или задач в области физического развития и воспитания личности. В данном контексте важно выделить структурные составляющие и этапы проектной деятельности, которые помогут эффективно организовать и провести проект на уроке физической культуры.

Для решения второй задачи мы можем обратиться к работам педагогов, которые занимались разработкой методических рекомендаций по применению проектной деятельности на уроках физической культуры. Одним из таких педагогов является А.И. Логвинов, автор книги «Проектная деятельность на уроках физической культуры: методические рекомендации для учителей». В книге рассматриваются теоретические аспекты проектной деятельности, а также практические методы организации проектной деятельности на уроках физической культуры, такие как выбор темы проекта, определение целей и задач проекта, планирование и организация работы в рамках проекта и т.д. Кроме того, автор дает примеры конкретных проектов, которые можно использовать на уроках физической культуры, что поможет учителям разнообразить уроки и повысить их интересность для учащихся [2].

Логвинов А. выделяет следующие структурные составляющие для организации и проведения проектной деятельности на уроках физической культуры:

- 1) Цели и задачи проекта.
- 2) Распределение ролей и функций участников проекта.
- 3) Составление плана проекта и определение этапов его реализации.
- 4) Выбор и использование необходимых методов, средств и оборудования.
- 5) Организация и проведение процесса оценки результатов проекта.

А.И. Логвинов выделял следующие этапы проектной деятельности на уроках физической культуры [3]:

- 1) Подготовительный этап, на котором определяется цель проекта, формируются группы участников и распределяются роли в проекте.
- 2) Организационный этап, на котором составляется план работы, определяются сроки и ответственные за выполнение каждого этапа проекта.
- 3) Этап выполнения проекта, на котором учащиеся выполняют задачи, предусмотренные в плане работы, используя свои знания и навыки.
- 4) Заключительный этап, на котором происходит оценка результатов проектной деятельности, а также обсуждение и анализ работы каждого участника и всей группы в целом.

Кроме того, Логвинов А. подчеркивает важность индивидуального подхода к каждому участнику проектной деятельности и активной включенности учащихся в процесс принятия решений [2]. Он также подчеркивает необходимость создания условий для развития творческих и инновационных навыков учащихся.

Для определения педагогических условий эффективной организации проектной деятельности обучающихся на уроках физической культуры, можно использовать как теоретические, так и эмпирические методы. Один из таких методов – изучение труда Лебедева А.В. «Основы проектной деятельности в образовательном учреждении» [2].

Согласно Лебедеву, для эффективной организации проектной деятельности обучающихся необходимо учитывать следующие педагогические условия [3]:

- 1) Целеполагание. При организации проектной деятельности необходимо определить ясную цель, которую нужно достигнуть. Это позволяет держать фокус на результате и правильно распределить учебное время.
- 2) Компетентность педагога. Учитель должен обладать достаточными знаниями и опытом в области проектной деятельности, чтобы эффективно руководить процессом.
- 3) Гибкость учебного процесса. Педагог должен быть готов к тому, что проект может развиваться не по плану и при необходимости изменять его ход в зависимости от обстоятельств.

4) Участие обучающихся в процессе. Проектная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся были вовлечены в процесс и имели возможность высказывать свои идеи и мнения.

5) Использование различных методов и форм работы. Необходимо использовать разнообразные методы и формы работы, чтобы учащиеся могли использовать различные способы работы с информацией и проявлять свои индивидуальные способности.

В результате анализа опыта преподавания ФК можно выделить следующие педагогические условия, способствующие эффективной организации проектной деятельности обучающихся:

1) Создание благоприятной образовательной среды, включающей в себя достаточное количество оборудования и инвентаря для занятий ФК, а также подходящую площадку для проведения проектной деятельности.

2) Организация групповой работы обучающихся с целью развития коммуникативных навыков, умения работать в коллективе, совместного решения задач.

3) Применение интерактивных методов обучения, таких как метод проблемного обучения, метод проектов, метод игровых ситуаций, которые способствуют развитию творческих способностей обучающихся, их самостоятельности и инициативности.

4) Индивидуальный подход к каждому обучающемуся, учитывая его возраст, уровень физической подготовленности, интересы и потребности.

5) Постоянная самооценка и оценка результатов проектной деятельности со стороны как обучающихся, так и учителя.

В ходе теоретического исследования была выявлена сущность понятия «проектная деятельность» и раскрыты структурные составляющие и этапы ее проведения на уроках физической культуры. Основной целью данного исследования было обоснование педагогических условий эффективной организации проектной деятельности обучающихся в процессе обучения физической культуре.

Таким образом, для успешной организации проектной деятельности на уроках физической культуры необходимо учитывать не только структуру и этапы ее проведения, но и специфику образовательной среды, адаптивность форм и методов работы к потребностям каждого учащегося, а также другие педагогические условия, учитывающие особенности данного процесса.

Список литературы:

1) Кузьмин, А. А. Организация проектной деятельности в школе: методические рекомендации для учителей / А. А. Кузьмин, В. П. Тихонов. — М.: Просвещение, 2006. — 160 с.

2) Логвинов, А.И. Проектная деятельность на уроках физической культуры: методические рекомендации для учителей / А. Логвинов. — М.: Генезис, 2006. — 208 с.

3) Лебедев, А.В. Основы проектной деятельности в образовательном учреждении: учебное пособие для студентов педагогических вузов / А. В. Лебедев. – Москва: Юрайт, 2016. – 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ИЗО В РАМКАХ НОВЫХ СТАНДАРТОВ

*Тхагапсова Дана,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Проблема оценочной деятельности является одной из актуальнейших проблем, как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Система оценивания отражает результат усвоения знаний, а не процесс их усвоения, то есть не соответствует в полной мере требованиям деятельностного подхода. Кроме этого, основной проблемой в оценивании

остаётся субъективизм школьной отметки, что наблюдается уже на начальной ступени обучения. Поэтому согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) процесс оценивания, как постоянная составляющая образовательного процесса, подлежит развитию. Данное развитие возможно при введении в практику критериального оценивания.

Под *критериальным оцениванием* М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова понимают процесс оценивания, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующий формированию у учащихся умения учиться.

Актуальность реализации данной технологии обусловлена как самим ФГОС общего образования, который направлен на формирование содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения программы обучающимся основной образовательной программы основного общего образования, так и другими активными факторами. В частности, позволяет: оценивать три группы образовательных результатов, определять в динамике степень соответствия целей, создавать условия для организации индивидуальной и групповой работы.

Положение о критериях и нормах оценок по учебным предметам представлено в локальных нормативно-правовых документах школы, в т.ч. в ООП, рабочих программах учителей, контрольно-измерительных материалах.

Процесс оценивания является постоянной составляющей образовательного процесса и также подлежит развитию. Противоречивый характер школьной отметки отмечали Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский. Характеризуя недостатки системы оценивания, они подчеркивали, что отметка не должна подавлять умственную деятельность учащихся. В течение последних двадцати лет также неоднократно подвергались изучению вопросы, связанные с оцениванием учебных достижений учащихся (Ш.А. Амонашвили, В.Л. Беспалько, В.В. Давыдов, А.И. Липкина, А.Н. Майоров, В.М. Полонский, Е.И. Перовский, А.А. Реан, Н.М. Скаткин, Д.В. Чернилевский, Д.Б. Эльконин и др.). Была доказана необходимость создания универсальной, отвечающей всем требованиям современного общества и потребностям личности учащегося системы оценивания (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, А.Б. Воронцов, И.В. Гладкая, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.). Не менее значимы, по мнению ученых, такие проблемы, как грамотная организация процесса оценивания с целью формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации и стимулирования, учебных достижений. Для настоящего исследования представили интерес труды М.В. Золотовой, А.Н. Майорова, В.М. Полонского, Д.В. Чернилевского, которые предлагают рассматривать критерий оценивания как некоторый эталон, показатель уровня владения учебным материалом, имеющий значение стимула для повышения учебных достижений учащихся. Исходя из важности данной проблемы, ее недостаточной теоретической и практической разработки определена тема нашего исследования.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование использования на уроках ИЗО технологии критериального оценивания в соответствии с новыми стандартами.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие методы исследования: - анализ педагогических трудов и методических изданий по исследуемой проблеме; - анализ информационных ресурсов сети Интернет, анализ учебных пособий по ИЗО.

В рамках исследования, под критериальным оцениванием понимается оценивание по критериям, когда оценка складывается из составляющих (критериев), которые отражают достижения учащихся по разным направлениям развития их учебно-познавательной компетентности.

Критерии оценки по предмету являются предметными образовательными целями, которые при переводе на язык характеристик ученика дают портрет идеально обученного человека. Критерии расшифровываются показателями, в которых (для каждой конкретной

работы) дается четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание по любому показателю – это определение степени приближения ученика к данной цели [1]. При грамотном проектировании показателей учащийся может самостоятельно оценить качество своей работы, что, в свою очередь, стимулирует его для достижения более высокого результата. При критериальном оценивании нет условий для сравнения себя с другими. Ты успешен по одному критерию, а я – по другому. Такие ярлыки, как “отличник”, “троечник”, “хорошист”, отпадают сами собой. Появляются дополнительные возможности оценивать и наращивать свои достижения по тому или иному критерию. Критериальное оценивание выполняет функцию обратной связи, когда ученик получает информацию о своих успехах и неудачах. При этом даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимаются учеником лишь как рекомендации для улучшения собственных навыков.

Как показал анализ литературных источников, критериальное оценивание включает в себя: формативное оценивание и суммативное оценивание. Учителя используют результаты формативного и суммативного оценивания для предоставления обратной связи обучающимся и информирования родителей во время учебного процесса [2]. Все виды оценивания основаны на содержании учебных программ по предметам. Формативное оценивание в особенности, предполагает использование тщательно разработанных критериев для организации оценивания работы учащихся. Оценивание с использованием критериев позволяет сделать данный процесс понятным для всех участников образовательного процесса. Критерии способствуют объективации оцениванию. В повседневной практике формативного оценивания можно использовать методы для измерения уровня усвоения, прогресса обучающихся в процессе обучения. Суммативное оценивание предполагает проведение различного вида контрольно-проверочных работ. При разработке контрольно-проверочных работ необходимо учитывать то, что они должны включать в себя вопросы и задания, которые проверяют не только и не столько запоминание фактов или пройденного материала, а навыки более высокого уровня. Рассмотрим применение критериальной системы оценивания учебных достижений учащихся на примере урока ИЗО в 9 классе по теме: «Лечение и предупреждение некоторых наследственных болезней человека». В начале занятия был поставлен проблемный вопрос для того, чтобы заинтересовать учащихся, а также определить тему и цель урока. Проблемный вопрос заключался в том, что на данный момент одна из актуальных проблем человечества - это рождение большого числа детей с тяжелыми врожденными дефектами развития. Учащимся нужно было высказать свое мнение по поводу возможных причин данного недуга. Можно ли его избежать? Если да, то как? В качестве возможных причин были отмечены близкородственные браки, предрасположенность к некоторым болезням, факторы окружающей среды, алкоголь, табак, наркотики. Таким образом, был осуществлен переход к теме урока и формулировке цели: познакомить учащихся с наследственными заболеваниями, выявить причины их возникновения. Учащимся был раскрыт план занятия, который заключался в изучении материала путем составления кластера по группам. Групповая деятельность была выбрана по причине того, что материал был довольно объемным. Кроме того, информацию легко можно было разбить на несколько частей. После знакомства с планом были обговорены критерии, по которым будет оцениваться работа.

Таким образом, повышение качества образовательного процесса тесным образом связано с повышением качества знаний и успеваемости учащихся, без формирования положительной мотивации учащихся это решить невозможно. Используя в полном объеме факторы, влияющие положительно на процесс мотивации обучающихся можно добиться успеха. Критериальное оценивание способствует снижению тревожности ученика, формированию положительной мотивации. То обстоятельство, что оценки, получаемые за промежуточную работу, не выставляются в журнал, превращает эту работу в осмысленную деятельность по наращиванию своих знаний. Учитель превращается из сурового судьи в заинтересованного помощника и консультанта. Между учителем и учеником исчезает зона конфликта, оценивание превращается в совместную работу по критериям принятым обеими

сторонами. Открытость, прозрачность самого процесса оценивания, возможность высказать свою точку зрения помогают ученику стать настоящим субъектом своего обучения.

Список литературы:

1. Аскарова М. А. О системе критериального оценивания в обучении (из наблюдений опыта учителей на практике в школе) // Молодой ученый. - 2020. - №20.1. - С. 34-36.
2. Руководство по критериальному оцениванию для учителей школы. -Астана, 2015.- 125 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Федорова Ксения,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Предмет нашей гордости в прошлом – большой объём фактических знаний – в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но ещё важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а деятельность – это решение задач. Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся.

При разработке федеральных государственных стандартов второго поколения приоритетом образования становится формирование общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках предмета призывают решать проблемы, связанные с развитием у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития. А это предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования.

Программа модернизации российского образования выдвигает задачу более широкого применения активных и интерактивных методов обучения, реально отражающих социальные-экономические и политические процессы общественной жизни. Высокий уровень конкуренции требует от человека владения разнообразными видами деятельности, такими как исследование, проектирование, организация, коммуникация и рефлексия. Быстрее и качественнее эти компетентности формируются при активном взаимодействии, использовании интерактивных методов обучения. Выпускник школы должен уметь применять полученные в школе знания и умения в реальных жизненных ситуациях. Мы должны помнить, что перед нами школьник XXI века, который имеет широкие интересы, свои суждения. Нам представляется, что для достижения качества образовательных услуг необходимо использование интерактивных образовательных технологий, переход на интерактивное обучение.

Цель исследования: выявление особенностей применения интерактивных методов обучения на уроках музыки в соответствии с требованиями ФГОС общего образования

посредством применения метода проектов. В соответствии с целью были выдвинуты следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «интерактивных методов»;
2. Раскрыть особенности применения интерактивных методов обучения на уроках музыки в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Интерактивные методы обучения построены на постоянном взаимодействии участников образовательного процесса между собой или с техническими средствами обучения. Суть их состоит в том, что происходит постоянный ориентир на мобилизацию познавательных сил и стремление учащихся, на пробуждение самостоятельного интереса к познанию, становление собственных интересов деятельности, в развитии умения концентрироваться на творческом процессе.

Особенности, характеризующие интерактивное обучение: - включенность каждого ученика в решение творческих задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания; - оптимизация познавательной деятельности и межличностных отношений, ведущая к становлению механизмов саморегуляции поведения и личности учащегося; - более продуктивное, чем ранее, мотивированное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности; - наличие рефлексивной составляющей как учебной, так и педагогической деятельности.

Исследователи выделяют в качестве основных технологий интерактивного обучения следующие: 1) Работа в малых группах, в паре; 2) Работа с текстом; 3) Технология проблемного обучения; 4) Диалоговое обучение; 5) Сравнительный метод; 6) Метод проектов; 7) ИКТ; 8) Уровневая дифференциация; 9) Моделирование.

Рассмотрим некоторые технологии интерактивного обучения.

Работа в группах на учебном занятии с использованием методов интерактивного обучения проходит шесть этапов: Подготовительный этап; I этап – постановка проблемной ситуации; II этап – формирование учебных групп; III этап – организация учебной деятельности учащихся в группе; IV этап – презентация групповых решений; V этап – рефлексия прошедшего занятия.

На подготовительном этапе выявляется субъектный опыт учащегося. Ученик любого возраста начинает учебу не с «чистого листа», он уже имеет свой жизненный опыт, знания, интересы, направленность. На I этапе основными методами являются проблемные методы, а основная задача учителя – вовлечь учащихся в разрешение проблемных ситуаций. Проблема, определяется как знание о незнании. Так, например, при работе по теме урока «Распределение тепла» учащиеся устанавливают, что температура воздуха с высотой понижается, о чём свидетельствуют заснеженные вершины гор. Противоречие, поставленное на занятии, заключалось в том, что чем дальше от поверхности, тем ближе к солнцу и значит должно быть теплее. На втором этапе, поставив проблемную ситуацию, переходим к формированию учебных групп с тем, чтобы разрешить поставленное противоречие. Существуют два основных принципа формирования групп - свободное (по желанию) и организованное учителем. Организованное распределение происходит с учетом психологических особенностей учащихся и дидактических целей урока. На III этапе - организации учебной деятельности учащихся в группе происходит: усвоение учебной задачи, стоящей перед группой; процесс поиска (обсуждения) лучшего решения; суммирование мнений и подведение итогов групповой работы; презентацию группового решения поставленной задачи в рамках, определенных педагогом. Только нестандартная постановка проблемы вынуждает школьников искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения - так формируется общее мнение группы. Задание для интерактивной формы обучения может быть следующим: при изучении Восточной Сибири выбрать из предложенного перечня характеристик те, которые, по общему мнению, наиболее полно характеризуют климат, черты рельефа, заселённость территории и пр. Еще раз подчеркнем: для определения общего мнения группы необходимо, чтобы задача, которая определяет ход групповой работы, была правильно воспринята всеми членами группы. Организация следующего IV этапа – презентация группового решения – зависит от

задуманного построения всего занятия. Презентация решений может проходить в одной из форм: - устное сообщение; - представление структурно-логических схем; - заполнение таблиц и пр. V этап – рефлексии прошедшего занятия, на котором презентации групповых решений сменяются исключительным по своей значимости интерактивным обучением. Вопросы к прошедшему занятию могут быть следующими. Например: Легко ли работать в группе? Кто ощущал себя некомфортно и почему? Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе? Что испытывает человек, которому не дают высказаться? Что помогает и что мешает общей работе? Какова должна быть помощь учителя и т. д.

Работа в малых группах позволяет всем учащимся участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения [1].

С целью успешной работы в группах можно составить четкую инструкцию и предоставить достаточно времени на выполнение задания. Совместная деятельность приносит пользу каждому, так как позволяет всем учащимся (в том числе стеснительным и слабым) участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (умения активно слушать, вырабатывать общую стратегию решения заданной проблемы, разрешать возникающие согласия). На некоторых уроках музыки с целью активизации мыслительной деятельности каждая группа готовит «проблемное» задание другой группе (в форме вопросов: « Почему?, « В чем причина?, «Чем объяснить? и т. д.). В этом случае работа направлена на приобретение новых музыковедческих знаний, на решение проблем, на выход из сложных, но посильных для решения ситуаций.

Отличие интерактивного обучения от традиционного требует пересмотра привычной системы оценки деятельности учащихся. К процессу оценивания необходимо подойти очень гибко. Можно обратиться за консультацией по поводу оценивания деятельности к самим ученикам. Если между педагогом и учениками действительно существуют доверительные и искренние отношения, то оценки, выставленные учениками, совпадают с оценкой, данной учителем [2].

Работа по данной технологии предъявляет особые требования к учителю музыки. Учитель должен: уметь находить проблемную формулировку темы урока, занятия. Тогда традиционная тема может стать предметом живого диалога; уметь ставить перед учащимися вопросы, которые, в отличие от наводящих, способствуют поиску и совместной работе; быть готовым к детальному анализу и самоанализу занятия и не жалеть времени на «педагогические заметки». Такие краткие записи помогают проследить, что, как и почему происходило на занятии; где взаимодействие «зависало», с чем это было связано, как этого избежать в дальнейшем.

Технология проблемного обучения. Проблемным называется такое обучение, при котором усвоение знаний и начальный этап формирования интеллектуальных навыков происходят в процессе относительно самостоятельного решения проблем, протекающего под общим руководством учителя [3]. Этапы проблемного обучения: - Постановка практического или теоретического задания; - Поиск неизвестного в этой проблемной ситуации путем самостоятельного исследования ученика. Проблемные ситуации создаю на разных этапах урока. На практических работах в начале урока ставлю проблему и предлагаю решить ее с помощью учебника, атласа и статистических данных. Использование технологии проблемного обучения создает благоприятные условия для активизации устной речевой и творческой самостоятельной деятельности учащихся, что способствует развитию личностных компетенций школьника.

Диалоговое обучение – взаимодействие учителя и учащегося. Использование этой технологии способствует формированию: умения определять и отстаивать свою позицию (кейс-метод); возможности критиковать и даже отвергать любое мнение; поиска группового соглашения в виде общего мнения или решения. Взаимодействие учащихся в ходе дискуссии осуществляется на уважительном обращении друг к другу для углубленного и разностороннего обсуждения идей, позиций, мнений и т.д. Эта технология сложно даётся, не

всегда уч-ся вступают в диалог, тем не менее, стараюсь постоянно вести диалог на основе анализа источников музыкаловедческих знаний.

Сравнительный метод предполагает, что одни учащиеся закрепляют свои знания, а для других школьников необходимо еще раз найти данную информацию и проанализировать ее. Затем после сравнения учащиеся обязательно делают вывод, что способствует развитию мышления и приобретению навыков лаконичной записи (в форме таблицы, например, при изучении экономических районов).

Таким образом, используя интерактивное обучение на уроках музыки: - значительно повышается мотивация, особенно это отражается на «слабых учениках»; - повышается уровень усвоения материала, снижается утомляемость; - учащийся не имеет возможности отсидеться, ему надо думать самому, не полагаясь на других, а в целом, в классе работают как слабые, так и сильные учащиеся. - организованы и включены в работу все учащиеся без исключения, хорошо развивается устная речь, совершенствуется умение работать с различной литературой; - развивается умение работать в группе; - вырабатываются коммуникативные навыки; - учащиеся приобретают способы деятельности, которые в значительной мере определяют успешность всего последующего обучения.

Список литературы:

1. Гильванова Э. А., Политаева Т. И. Педагогические условия использования интерактивных методов обучения на уроках музыки в процессе формирования художественно-эстетических потребностей школьников // Вестник БГПУ им. М. Акмуллы. Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2015. № 4 (36). С. 31–48.

2. Каримова Л. Н. Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе хормейстерской подготовки студентов педагогического вуза // Фундаментальные исследования. № 3, 2014. С. 393-396.

3. Левина И. Р. Политаева Т. И. Креативное образование школьников на уроке музыки // Искусство и образование. № 10, 2008. С. 60-64.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ ПО ФГОС

*Хищенко Ангелина,
студентка ИФК и дзюдо
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Происходящие в последние годы изменения в системе российского общего образования в контексте стандартов нового поколения определили необходимость повышения качества подготовки обучающихся посредством обновления содержания образования и технологий обучения естественнонаучным предметам.

Одной из актуальных задач современной школы становится использование на уроках инновационных технологий. Именно они определяют результативность образовательного процесса, связанного с формированием творческих компетентностей обучающихся как одного из стратегических направлений развития общего образования.

Необходимость использования в деятельности современного учителя инновационных образовательных технологий на уроке отмечается в ряде государственных нормативно-правовых актов (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11. 2008 г. № 1662-р; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Содержание школьной программы по ОБЖ в значительной степени способствует познанию школьниками научной картины мира, однако имеются трудности развития у них творческой мыслительной деятельности. Поэтому одной из значимых задач учителя ОБЖ

становится отбор инновационных образовательных технологий для развития у обучающихся творческих способностей.

Как показал теоретический анализ научно-педагогической литературы, в условиях реализации требований новых стандартов обострилось внимание к проблеме применения инновационных технологий в современной общеобразовательной школе на уроках ОБЖ, о чем свидетельствует огромное количество исследований ученых (Моисеев В.Б., Скаткин М.Н., Леонтьев А.Н., Щукина Г.И., Шамова Т.И., Ланина И.Я. и др.).

Данные сравнительно-педагогических исследований показывают, что, несмотря на различия школьных систем и содержания учебных программ, общие представления о традиционном учебном процессе в разных странах мира имеют сходные черты, поэтому и в инновационных поисках прослеживаются общие тенденции. В инновационных процессах целью обучения становится развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе формирования творческого и критического мышления, обеспечение условий такого развития, которое позволило бы каждому раскрыть и полностью реализовать идеи потенциальные возможности: физические, духовные и интеллектуальные.

Несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, проблема использования инновационных образовательных технологий на уроках ОБЖ в соответствии с планируемыми образовательными результатами требует более глубокого изучения.

Обобщение результатов исследований различных ученых позволило констатировать *противоречие* между необходимостью реализации требований ФГОС и недостаточной научной разработанностью подходов к отбору инновационных образовательных технологий в соответствии с планируемыми образовательными результатами. Данное противоречие обусловило выбор темы исследования - «Использование инновационных образовательных технологий на уроках ОБЖ в рамках требований ФГОС общего образования».

Целью нашего исследования стало выявление эффективных инновационных образовательных технологий в соответствии с планируемыми образовательными результатами по ОБЖ.

В научно-педагогической литературе имеется большое количество исследований проблемы применения инновационных образовательных технологий на уроках ОБЖ в соответствии с планируемыми образовательными результатами (Брушлинский А.В., Крутецкий В.А., Немов Р.С., Шадриков В.Д., Кузнецова Н.Е., Назаренко В.М., Эстрини Э.Р. др.).

Под инновационными образовательными технологиями в педагогической литературе понимается целенаправленное, осмысленное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств [1]. Как отмечает А.Ш. Багаутдинова, эти новшества проявляются в виде нового содержания обучения, воспитания и управления; новых способов работы, новых средств, организационных форм [2]. Нетрадиционные образовательные технологии разрабатываются в связи с появлением новых информационных технологий для создания наиболее благоприятных психолого-педагогических условий активизации свойств личности и ее саморазвития в контексте повышения эффективности учебного процесса.

Как показал проведенный анализ психолого-педагогических работ исследователей и обобщение педагогического опыта, наиболее эффективными инновационными образовательными технологиями, применяемыми на уроках ОБЖ являются: технология проблемного обучения, технология разноуровневого обучения, технология игрового обучения, проектные технологии, технологии интегративного обучения, технология контроля знаний, образовательная рефлексия обучающихся [2].

На уроках ОБЖ отбор наиболее эффективных инновационных образовательных технологий осуществляется в соответствии с планируемыми по ФГОС результатами обучения. Отметим, лишь некоторые соответствия образовательных технологий с формируемыми универсальными учебными действиями (УУД). Познавательные УУД адекватней

формировать с помощью технологий, позволяющих включать обучаемых в проектно-исследовательскую деятельность. Технология учебного сотрудничества позволяет формировать коммуникативные УУД обучающихся на уроках ОБЖ. С помощью учебных ситуаций и задач эффективней формируются регулятивные УУД, в то время как личностные УУД посредством воспитательных технологий.

В преподавании ОБЖ можно опираться на технологию уровневого обучения, целью которого является обеспечение усвоения учебного материала каждым учеником в зоне его ближайшего развития на основе его субъективного опыта. Обучающиеся делятся на группы, соответствующие уровню развития (базовый, углубленный). На этапе усвоения новых знаний материал дается в емкой, компактной форме, обеспечивающей перевод основной части класса на самостоятельную проработку учебной информации. На этапе закрепления обязательная часть заданий проверяется с помощью само- и взаимопроверки. Подведение итогов – контрольное тестирование, которое имеет обязательную и дополнительную части.

Игровые технологии обучения характеризуются наличием игровой модели, сценарием игры, ролевых позиций, возможностями альтернативных решений, предполагаемых результатов, критериями оценки результатов работы, управлением эмоционального напряжения.

Существуют различные подходы к классификации игр: - по характеру моделируемой ситуации; - характеру игрового процесса; - по способам передачи и переработки информации. Применение той или иной категории игр – познавательные, занимательные, игровые, имитационные, компьютерные, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач и др. – определяется её возможностями, особенностями и дидактическими задачами.

Проектная деятельность учащихся выступает одним из способов развития их творческих способностей. Такая деятельность предоставляет ученикам самостоятельность, способствует развитию целого ряда ценных качеств личности. Для ее осуществления необходимо проявление творческой активности, а не простое действие по алгоритму. Метод проектов используется в учебном процессе как система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе совместного планирования, реализации и осмысливания практической деятельности для достижения намеченных целей. Решение каждой задачи обсуждает весь класс или его часть, после изучения блоков уроков ребята оформляют и защищают исследовательские проекты.

Таким образом, в соответствии с новыми стандартами результат обучения с использованием инновационных образовательных технологий следует описывать через учебные действия школьников. Это означает, что учитель ОБЖ планирует проведение урока с учетом гарантированного результата обучения для каждого учащегося. Появление новых образовательных технологий связано с возникновением новых особенностей организации работы с учениками и построения современного урока ОБЖ в рамках ФГОС.

Список литературы:

1. Бондаренко М. А. Применение инновационных технологий на уроках ОБЖ / М. А. Бондаренко // ОБЖ. – 2013. – № 3. – С. 7-19.
2. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – М.: Дашков и Ко; МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Шабельник Роман,
студент ИФК и дзюдо
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Развитие экологической культуры школьников посредством проектной деятельности является очень актуальной и важной задачей в условиях современной экологической ситуации. Школьники, являясь будущими гражданами и деятелями общества, будут сталкиваться с необходимостью принимать важные решения в области экологии и сохранения природы.

Проектная деятельность позволяет учащимся активно участвовать в решении экологических проблем, развивать навыки работы в команде, учиться анализировать и решать проблемы, а также способствует осознанию ими своей ответственности за сохранение окружающей среды. Реализация проектов даёт школьникам понять, какие проблемы существуют в окружающей среде и какой вклад может внести каждый из них в их решение. Сформированность экологической культуры способствует сохранению и укреплению здоровья самого школьника и его окружения, содействует мировой тенденции, направленной на сохранение общечеловеческого наследия.

Сегодня, формирование экологической культуры является очень актуальной задачей современного общества, направленной на формирование экологически грамотного и ответственного поколения.

Необходимость решения данной проблемы находит отражение в ряде государственных нормативных документов, в то числе в ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (Ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023) Для реализации задач, заложенных в «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года (утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г.)» необходима сформированность у школьников, как у будущих граждан, экологической культуры. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предусматривает, что ученик будет выполнять правила «здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей среды»

Методические основы использования проектной деятельности в системе образования разрабатывались следующими учёными: В.П. Беспалько, П.С. Лернер, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, И.Д. Чечель. Фундаментальные основы экологического образования были разработаны А.Ф. Амендом, С.Н. Глазачевым, А.Н. Захлебновым, И.Д. Зверевым, Н.М. Мамедовым, И.Т. Суравегиной. Использование метода проекта, как средства формирования экологической культуры школьников рассматривается в трудах Н.С. Евстафьевы, Гришаева Ю.М., Борисовой Е.А., Дерябо С.Д., Ясвина В.А., Кашлева С.С. Наряду с уже исследованными сторонами изучаемой проблемы, многие ее аспекты остаются не до конца раскрытыми, в числе которых представленная тема.

Основная цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании эффективности метода проектной деятельности в формировании экологической культуры.

Задачи исследования:

- 1) Дать определение понятия экологическая культура и показать его взаимосвязь с понятиями «экология» и «экологическое мышление».
- 2) Раскрыть сущность метода проекта и показать его потенциальные возможности в формировании экологической культуры
- 3) Выделить педагогические условия формирования экологической культуры в проектной деятельности.

В исследовании применялись теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, сравнение различных подходов авторов относительно понятия «экологическая культура» школьников и возможности её формирования в проектной деятельности, анализ результатов социологического исследования на основе анкетного опроса школьников по проблеме формирования экологической культуры) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта учителей-практиков по формированию экологической культуры) группы методов.

Решая первую задачу обратимся к трудам Кашлева С.С, который определяет экологическую культуру, «как специфический способ обеспечения, организации и

совершенствования экономической деятельности человека, направленной на гармонизацию отношений человека с природой, воплощённой в содержании, средствах и продуктах экологической деятельности» [3]. Однако, мы считаем, что это определение недостаточно полно отражает сущность понятия «экологическая культура»

За основу в статье взято определение, выдвинутое Бортниковой С.А. Автор подчёркивает неразрывность экологической культуры и общей культуры человека, указывая на её ключевые составляющие. По её мнению, экологическая культура определяется «как часть общей культуры человека», она проявляется через «личный опыт нравственного взаимодействия с социоприродной средой» и включает в себя «экологическое сознание, экологически оправданное поведение, ценностные ориентации, которые усваиваются на протяжении всей жизни» посредством воспитания и обучения. [1, с.12]

Экология в настоящее время понимается как «наука о взаимоотношениях между живыми организмами и средой их обитания» [2] Под экологическим мышлением мы понимаем способ мышления, базирующийся на понимании того, что всё в природе взаимосвязанно и взаимозависимо. Посредством изучения экологии, формируется экологическое мышление. Наличие данного типа мышления является ключевым в формировании экологической культуры. Современный стандарт предлагает в образовательном процессе использовать проектную деятельность учащихся, как один из методов развивающего обучения.

По мнению Полат Е.С., в основе «метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [1].

Метод проектов в педагогике – это такой подход к преподаванию и обучению, который на основе использования проектов вовлекает учащихся в значимый для них учебный опыт. Реализация данного метода предполагает от учащихся активное участие и сотрудничество в решении проблем. Проектная деятельность, как один из методов обучения, является мощным инструментом для вовлечения учащихся в практический опыт обучения. В современных реалиях, он направлен на развитие так называемых «SoftSkill» (или «УУД» - универсальных учебных действий), наличие которых наиболее востребовано у старших школьников, как будущих лидеров и деятелей общества. Именно эколого-ориентированная проектная деятельность, по мнению Н.С. Евстафьевы, будет эффективной для формирования экологической культуры. [1] Разрабатываемые и реализуемые обучающимися проекты, направлены на повышение экологической осведомлённости, устойчивости и сохранения окружающей среды, школьники всё в большей степени осознают своё влияние, оказываемое ими на социоприродную среду.

Проектная деятельность служит средством формирования экологически ответственного поведения. С наибольшей вероятностью, школьник будет внедрять полученные в ходе проектов по сохранению окружающей среды практические умения и навыки в свою повседневную жизнь. Исходя из того, что одной из составляющих культуры, её внешним проявлением, является поведение, следует, что проектная деятельность, как инструмент, имеет широкий потенциал возможностей.

Согласно результатам социологического опроса «Современные экологические проблемы глазами школьников», проводимым среди старшеклассников, С.В. Алексеевым и Э.В. Гущиной, можно сделать следующие выводы:

1) Старшие школьники достаточно высоко оценивают свои знания в целом в области «глобальных экологических проблем» и проблем своего региона, своё собственное экологическое поведение в повседневной жизни

2) Однако понимание сути устойчивого развития и знания в сфере природоохранных организаций локального и международного уровня оценивается школьниками как среднее.

3) Свою собственную компетентность, связанную с исследованиями экологического состояния окружающей среды различными методами они оценивают как низкую.

4) Степень участия в различных экологических проектах и акциях, а также во внеурочной экологической деятельности и дополнительном образовании оценивается школьниками достаточно низко [2].

Беря во внимание результаты исследования, можно сделать вывод, что практическая составляющая знаний, умений и навыков в сфере экологии старших школьников сравнительно меньше их теоретических представлений.

Таким образом практическая составляющая проектной деятельности в наибольшей степени может благоприятствовать формированию должного уровня экологической культуры, рекомендуемого стандартом и востребованного обществом.

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированном педагогом, предполагающего достижение определённого результата» [3].

Содержание, формы, методы и приёмы обучения, согласно Е.Ильину, являются факторами формирования Экологической культуры.

Выделяют внутренние и внешние педагогические условия.

Внешние представляют собой определённую среду, в которой происходит формирование Экологической культуры; внутренние условия представляют собой внутреннюю психологическую деятельность старших школьников.

Как показал анализ литературных источников, в процессе формирования экологической культуры школьников на уроках необходимо учитывать следующие педагогические условия:

1) Вовлечение родителей в процесс формирования, как условие создания благоприятной среды для поддержания и развития экологических ценностей и норм поведения;

2) Наличие современных учебных материалов, соответствующих стандарту и отражающих реальный уровень экологических проблем;

3) Использование системно-деятельностного подхода. Формирование экологической культуры должно происходить комплексно, в рамках не одного учебного предмета и быть направлено на развитие экологического мышления и поведения учащихся;

4) Вовлечение учащихся во внеклассную деятельность. Учащиеся должны иметь возможность участвовать в экологических мероприятиях, посещать места повышенного экологического значения. Это позволит им получить более полное представление о экологической ситуации своего региона и области

5) Обучение технологиям экологической направленности. Формируя практические умения и понимание того, как можно использовать экологические технологии в повседневной жизни, можно закрыть «пробелы» в сознании старших школьников, которые сложно закрыть в образовательном учреждении. Формируется не отстранённое представление о надобности, а представление и навыки практического применения, полученного в теории.

6) Развитие экологической этики и ответственности. Школьники должны понимать, что каждый человек несёт ответственность за состояние окружающей среды.

7) Развитие экологической осведомлённости. Учащиеся должны получать современные, своевременные и полные знания о происходящих в мире и регионе событиях, в том числе и об экологической ситуации.

Обладая огромным потенциалом для формирования экологической культуры старших школьников, метод проектов предоставляет возможности для образования и просвещения моделировать экологически ответственное поведение, воспитывать чувство общности и ответственности за социоприродную среду, способствовать формированию более устойчивого и экологически сознательного общества.

Список литературы:

1. Бортникова С.А. Формирование экологической культуры подростков на основе личностно-ориентированных воспитательных ситуаций: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - Воронеж, 2008. - 25 с.
2. Алексеев С.В, Гущина Э.В. Современные экологические проблемы глазами школьников: результаты социологического исследования. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-ekologicheskie-problemy-glazami-shkolnikov-rezultaty-sotsiologicheskogo-issledovaniya/viewer> (дата обращения: 02.04.2023).
3. Кашлев, С. С. Диагностика экологической культуры: пособие для учителей и воспитателей общеобраз. учреждений / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев. — Минск: Беларусь, 2003. — С. 122.

УЧЕБНЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Шишев Индар,
студент исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Духовно-нравственное воспитание является целенаправленным процессом взаимодействия педагогов и воспитанников, направленное на формирование личности, на развитие её ценностно-смысловой сферы, посредством сообщения ей духовно-нравственных и базовых национальных ценностей. Российское общество констатирует критическое снижение уровня общей культуры и нравственности подрастающего поколения. Все больше над духовными ценностями преобладают материальные. Согласно этому обстоятельству у детей искажаются представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Следовательно, необходим другой подход к организации обучения, в частности, учебные игры, применяемые в обучении истории.

Изучение духовно-нравственного формирования личности на уроках и внеклассных мероприятиях становится все более актуальной проблемой. Она рассматривается в таком нормативном документе, как ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644. Стандарт направлен на обеспечение духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья, а также ориентирован на становление личностных характеристик выпускника: любовь к своему краю и Отечеству, знание русского и родного языка, уважение своего народа, его культуры и духовных традиций;

Анализ научно-педагогической литературы показал, что рассматривались различные аспекты формирования духовных ценностей. Это отразилось в трудах выдающегося советского педагога-новатора, писателя Василия Александровича Сухомлинского, он говорил о том, что нужно заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить умению чувствовать другого человека, быть внимательным к тем, кто тебя окружает. Также проблему духовно-нравственного формирования личности раскрывают К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, А.Е. Лихачев.

Аспект проблемы формирования духовно-нравственных ценностей в контексте истории образования остается недостаточно разработанным. В образовательном процессе оказалось упущенным из виду воспитательное начало. Результатом этой утраты стала разработка различных документов, в числе которых «Концепция модернизации российского образования». В этом документе воспитание рассматривается как первостепенный компонент образования, а важнейшей задачей воспитания определено «формирование у школьников гражданской ответственности, правового самосознания и духовности».

Анализ современных нормативных документов, учебно-методических комплексов по истории, методических рекомендаций и пособий для учителя истории позволил выявить некоторые противоречия. С одной стороны, современный Федеральный государственный

образовательный стандарт предъявляет высокие требования к формированию личностных качеств учащегося, его духовно-нравственному становлению, с другой стороны мы наблюдаем недостаточное использование игровой технологии на уроках истории и ее разработанность в аспекте формирования духовно-нравственных ценностей.

На основании выявленного нами противоречия формулируется проблема исследования: определение педагогических условий, способствующих формированию духовно-нравственных ценностей школьников на уроках истории.

Актуальность проблемы, недостаточная разработанность в науке аспектов проблемы определили выбор темы: «Духовно-нравственное формирование личности на уроках истории посредством учебных игр».

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании эффективности применения учебных игр на уроках истории, обеспечивающих формирование духовно-нравственных ценностей у школьников. В процессе подготовки исследования использовались теоретические группы методов, такие как теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы и эмпирические – изучение передового педагогического опыта.

На основе выявленной проблемы выдвигается гипотеза: формирование духовно-нравственных ценностей школьников на уроках истории будет более результативным, если в обучении использовать игровые технологии, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей учащихся при изучении истории.

В исследованиях отечественных педагогов отмечается, что в современных условиях нравственное воспитание рассматривается в контексте аксиологического, культурологического и личностно – ориентированного подходов. Аксиологический подход рассматривается на современном этапе развития образования как приоритетный [1]. Методическая система формирования ценностей на основе игровых технологий в школьном курсе истории осуществлялась на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический уровень выделяет психолого-педагогические и методические основы формирования духовно-нравственных ценностей в курсе истории. Исторические игры составлены на взаимодействии ряда подходов. Личностно-ориентированный подход отражает идею личности, как субъекта культуры, главной особенностью которой является активность по освоению, осмыслению культурных ценностей [2]. Культура рассматривается как среда, обеспечивающая развитие и саморазвитие личности. Культурологический подход позволяет рассмотреть историческую среду через призму культуры, определяя влияние человека на природу, развивая духовность и гуманистические качества личности. Аксиологический подход обусловлен направленностью на усвоение личностью системы общественных ценностей конкретной исторической эпохи.

Практики считают, что при составлении методической системы, следует опираться на следующие принципы: – принцип экологизации, который предполагает осуществление духовно-нравственного воспитания учащихся на основе взаимодействия человека и природной окружающей среды; – принцип эмоционально – чувственного познания отражает в осмыслении и осознании школьниками предлагаемого материала; – принцип диалогичности подразумевает вовлечение учащихся в различные виды диалога; – принцип природо- и культуросообразности базируется на представлении человека как органичной части окружающей природной среды, а так же неотъемлемой части культурной составляющей и уникальности развития этой составляющей в рамках нашей Родины; – принцип патриотизма отражает сложное и многогранное явление, составляющее духовно – нравственное отношение к своей Родине [3].

Использование игр в обучении истории решает множество задач. Они развивают познавательный интерес к предмету, активизируют учебную деятельность учащихся на уроках, способствуют становлению творческой личности ученика, а также облегчают овладение знаниями, навыками и умениями, способствуя их актуализации.

Существуют различные подходы к классификации игр, но наиболее развернутой и подробной является классификация игр С.А. Шмакова: - физические и психологические игры и тренинги (двигательные, лечебные); - интеллектуально-творческие игры (сюжетно-интеллектуальные игры, дидактические игры, трудовые, компьютерные, игры-автоматы); - социальные игры: (творческие сюжетно-ролевые, деловые игры).

Этапы или компоненты игровой технологии сопряжены с этапами формирования духовно-нравственных ценностей и выглядят следующим образом: - мотивационный этап связан с отношением учащихся к содержанию, процессу деятельности, включает мотивы, интересы и потребности учащихся в игре; - ориентационно-целевой связан с принятием учащимися целей учебно-познавательной деятельности, нравственных установок и ценностей; - содержательно-операционный этап предполагает овладение учащимися содержанием учебного материала, их способность опираться на имеющиеся знания и способы деятельности; - ценностно-волевой этап обеспечивает высокую степень целенаправленности познавательной активности, включает внимание, придает эмоциональную окрашенность игре; - оценочный этап обеспечивает самоуправление процессом игры и рефлекссию собственной деятельности.

Как следует из анализа и обобщения практического опыта учителей истории (И. И. Лиманской, С.И. Зимовниковской), применение метода учебных игр, в сочетании с другими методическими приёмами и формами позволяет разнообразить образовательный процесс, повысить познавательную деятельность обучающихся, увеличить эффективность урока.

Таким образом, проведенный анализ научно-педагогической литературы и обобщение опыта практиков, позволяет утверждать, что применение игровых технологий на уроках истории способствуют формированию духовно-нравственных ценностей школьников.

Список литературы:

1. Лосев С. А. Использование видеоматериалов и учебной игры на уроках отечественной истории // Преподавание истории в школе. 2020. № 6. С. 64–68.
2. Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практ. пособие для учителей. М.: Владос, 1999. С. 128–130.
3. Шабуневич Н. А. Использование учебной игры при изучении истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2020. № 5. С. 21.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «АДЫГЕЙСКИЙ ГОРСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО АГУ

**МАТЕРИАЛЫ
63-Й РЕГИОНАЛЬНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

(18-19 апреля 2023 года)

Майкоп, 2023

УДК 001(470.621) (963)
ББК 72.6(2Рос_Ады)
М 33

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Адыгейского государственного университета*

ОТВЕТСТВЕННЫЕ ЗА ВЫПУСК:

Е.С. Куква, кандидат социологических наук, доцент, директор департамента исследовательских инициатив АГУ.

И.В. Киреева, кандидат социологических наук, руководитель СНО АГУ.

Редакционная коллегия: Нехай В.Н., д.с.н., доц., Вержбицкая Е.Г., к.п.н., доц., Хаконова И.Б., к.ю.н., доц., Мироненко С.А., к.ф.н., доц., Митус И.В., к.п.н., доц., Тлевцежева М.М., к.ф.н., доц.; Силина Т.А., к.э.н., доц., Цей Б.А., к.ф.н., доц., Хамукова Б.Х., к.п.н., доц., Ашинова Ю.А., к.п.н., доц., Шхумишхова А.Р., к.п.н., доц., Хашхова Д.З., магистрант факультета социальных технологий и туризма, Бзадже Ж.Б., магистрант филологического факультета АГУ, Белкина Е., студентка факультета естествознания.

Материалы 63-й региональной студенческой научной конференции (18-19 апреля 2023 г., Адыгейский государственный университет) / Ответственные за выпуск: И.В. Киреева, Е. С. Куква. – Майкоп: АГУ, 2023. – 982 с.

В материалах конференции представлены тезисы докладов по следующим направлениям: педагогика и методика обучения, психология; языкознание; филология и литература; философия, социология и культурология; юриспруденция и политические науки, экономика и управление; естественные науки (химия, биология, экология, география); точные науки; методика обучения различным видам искусств, дизайн; физическая культура, спорт, безопасность жизнедеятельности.

Материалы конференции могут быть полезны для преподавателей, студентов, научных сотрудников и специалистов.

18-19 апреля 2023 года в Адыгейском государственном университете прошла **63-я региональная студенческая научная конференция**.

Организатором мероприятия выступило Студенческое научное общество Адыгейского государственного университета.

Задачи конференции – привлечь школьников, бакалавров, магистрантов и аспирантов к решению актуальных задач современной науки, активизировать научный поиск, вовлечь студентов в деятельность Студенческого научного общества АГУ, способствовать популяризации деятельности СНО АГУ, повышению его открытости.

Работа конференции прошла по следующим основным направлениям:

- педагогика и методика обучения;
- психология;
- языкознание;
- адыгейская филология и культура;
- литература и журналистика;
- юриспруденция и политические науки;
- экономика и управление;
- физика, инженерные науки и технологии;
- математика и информационные технологии;
- естественные науки (химия, биология, экология, география);
- социальные технологии и туризм;
- история, философия, социология и культурология;
- методика обучения различным видам искусств, дизайн;
- физическая культура и спорт, безопасность жизнедеятельности.

Всего на конференции работала 121 секция, общее количество участников составило 2193 человека. Участие принимали не только студенты АГУ, но и гости из других регионов, а также школьники Республики Адыгеи. Многие работы, рекомендованы к публикации в сборнике материалов конференции.

СОДЕРЖАНИЕ

ИНСТИТУТ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Аленикова Т.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	26
<i>Бочарова К.Ю.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	28
<i>Булатова М.А.</i>	РОЛЬ ШКОЛЫ В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ	30
<i>Воробьева Е.И.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	33
<i>Горбунова И.В.</i>	СОЗДАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАЛЕНДАРЯ В РАМКАХ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС.ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ. 2022/2023»	35
<i>Горбунова И.В.</i>	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	37
<i>Датхужева С.М.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	40
<i>Демченко М.И.</i>	ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ	42
<i>Донецкая Г.А.</i>	РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	45
<i>Дядькина П.А.</i>	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	47
<i>Едыгова Д.З.</i>	РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	49
<i>Зеленская А.М.</i>	ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ	51
<i>Иванова С.А.</i>	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КЛИМАТ СЕМЬИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	53
<i>Карпенко А.С.</i>	ЗНАЧИМОСТЬ ИГРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРА	56
<i>Козубенко Е.С.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	59
<i>Костенко А.И.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	61
<i>Кочергина В.Е.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	63

<i>Кошева А.А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	66
<i>Кошевая Ю.С.</i>	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	67
<i>Куксенко Е.А.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТРАШЕКЛАССНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКО ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	69
<i>Куркова Л.А.</i>	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	71
<i>Лобода А.В.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОГРАФИКИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «5R – ТВОЙ ВЫБОР УМЕНЬШИТЬ СВОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СЛЕД» (НА ПРИМЕРЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС.ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ.2022/2023»)	74
<i>Лебедева О.А.</i>	МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	76
<i>Лобода А.В.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	79
<i>Манапова К.Д.</i>	ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СОЗДАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	81
<i>Масюкова Е.В.</i>	РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	83
<i>Мацюта А.Д.</i>	МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ	86
<i>Мельникова М.В.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНОВАТЕЛЬНЫХ УУД МАЛДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	88
<i>Михальцова М.В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	91
<i>Мякишева Н.С.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ЭКОПРОСВЕЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ПЛАТФОРМЫ VK MINI APPS	93
<i>Недова Д.В.</i>	РАЗВИИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКОВ ВОЗРАСТА	95
<i>Остапенко Д.А.</i>	КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГА	97
<i>Официал В.О.</i>	ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНОВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	99
<i>Порецкая А.Р.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	102
<i>Пханаева М.Р.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	104
<i>Раковская А.Д.</i>	ВОСПИТАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	107
<i>Рева В.Н.</i>	МАССОВАЯ КУЛЬТУРА, ЕЕ ФОРМЫ И ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРУЮЩУЮСЯ ЛИЧНОСТЬ	109

<i>Сиюхова Р.Р.</i>	ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	111
<i>Схаляхо З.А.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	113
<i>Таирова А.Ж.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	116
<i>Таркова Д.И.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	117
<i>Торосян Г.С.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	120
<i>Тотьмянина К.П.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	122
<i>Трутнева В.А.</i>	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	125
<i>Читаова Э.К.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ КОНТРОЛЬ И САМОКОНТРОЛЬ ВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	127
<i>Шаова Э.А.</i>	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	130
<i>Шеожева А.А.</i>	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОПРОЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС.ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ.2022/2023»)	132
<i>Шеожева А.А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	134
<i>Шилько А. И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТИНЕЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	137
<i>Юдина А.А.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ	139

ПРЕДМЕТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

<i>Абдырахманова Д.А.</i>	ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА	142
<i>Агаджанова Ш.А.</i>	РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	143
<i>Агаева А.Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	145
<i>Акгалыева М.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКУ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ	147

<i>Акгылыджова М.Б.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	149
<i>Алламырадова А.М.</i>	ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	151
<i>Алланазаров А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНТОНИМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	153
<i>Амангелдиева А.Г.</i>	ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМНЫХ СВЯЗЕЙ В ЛЕКСИКЕ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	155
<i>Аманмырадов М.</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ	158
<i>Аманова Ш.Т.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	159
<i>Аматыева Х.Б.</i>	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	161
<i>Аннадурдыева Г.А.</i>	ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	162
<i>Аннаева Э.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ	164
<i>Аннажаев А.А.</i>	ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЗАРЯДКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	166
<i>Аннамухаммедова Г.О.</i>	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	168
<i>Атабаева М.</i>	РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	169
<i>Атаева Г.Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	171
<i>Атамырадова А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	174
<i>Бабагулыева Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	176
<i>Базаров Р.Н.</i>	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	178
<i>Базарова Б.</i>	ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	180
<i>Базарова М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	181
<i>Базарова Х.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	183
<i>Байрамдурдыева А.М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	185
<i>Бакыев С.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СКАЗКИ	186
<i>Башимова Д.</i>	РАБОТА ПО ЗНАКОМСТВУ С МНОГОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	188

<i>Бегенджова А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	190
<i>Бекмырадова М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ	192
<i>Белошова У.В.</i>	МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	193
<i>Белоусова М.Ю.</i>	ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В 4 КЛАССЕ	195
<i>Бердимырадова М.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	198
<i>Бжемухова А.Б.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	200
<i>Бяшимов Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	203
<i>Виситова Х.Л.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ	205
<i>Гадамова Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА	207
<i>Гандымова Т.М.</i>	РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	209
<i>Гараджаяева Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ)	210
<i>Гончарова Е.В.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ГРАМОТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	212
<i>Гордиенко В.Л.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	214
<i>Гринева А.В.</i>	РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	215
<i>Грузинцева А.А.</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАРТОЧЕК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ: «СЛОЖЕНИЕ И ВЫЧИТАНИЕ В ПРЕДЕЛАХ ДЕСЯТИ»	217
<i>Гулмырадова А.Х.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	219
<i>Гулов К.С.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА	221
<i>Гурбангулыева А.С.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	223
<i>Гурбансахедов М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	225
<i>Гурдова Г.А.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	227
<i>Гуриненко Д.А.</i>	МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В 4 КЛАССЕ	228
<i>Гылыджов С.Б.</i>	МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	232
<i>Датхужева С.Д.</i>	РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	233

<i>Джумаев А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	236
<i>Джумаева А.П.</i>	РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ	238
<i>Довлетов Б.</i>	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	240
<i>Дубовская А.Е.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ВО 2 КЛАССЕ	241
<i>Дююнова М.Н.</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ЗАДАЧАМИ НА «ТРОЙНОЕ ПРАВИЛО» В 3 КЛАССЕ	245
<i>Ёлбарсова М.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	248
<i>Елмырадов Б.Б.</i>	СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	250
<i>Ермолаева Э.А.</i>	РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	252
<i>Зубкова А.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В 4-М КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ	253
<i>Исмайлова Т.В.</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ПРОСТЫМИ ЗАДАЧАМИ НА УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ	258
<i>Ишанкулыев Р.</i>	СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	260
<i>Какабалова Б.О.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПОЗНАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	262
<i>Какагелдиев М.Ч.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	263
<i>Карпенко А.С.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	265
<i>Карпунина В.А.</i>	ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УРАВНЕНИЙ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ПЕРСПЕКТИВА» В 1 КЛАССЕ	268
<i>Касьмова Н.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	271
<i>Керимов М.К.</i>	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА	273
<i>Клычева А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	274
<i>Коблева Т.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВТОРОКЛАССНИКОВ	276
<i>Ломидзе Т.М.</i>	ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	279
<i>Лысенко А.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА»	282
<i>Мамметкулыев А.М.</i>	ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	284
<i>Марлыева Г.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ	285

<i>Марлыева О.Т.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	287
<i>Машерибов И.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	289
<i>Машерипова С.</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	291
<i>Мередова Б.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ	292
<i>Мечиева Е.Ю.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ 2 КЛАССА)	295
<i>Мухаммедова А.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	297
<i>Мухамметаманов Б.Ш.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	298
<i>Мухамметгылыджова А.А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ	300
<i>Мухамметныязов Д.</i>	МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО УЧАЩИМИСЯ ИНОСТРАНЦАМИ	302
<i>Мухтарова Г.У.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА	303
<i>Назаров К.К.</i>	РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	305
<i>Новрузова Д.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ»	307
<i>Нурыева М.С.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	309
<i>Нурыгдыев Б.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	312
<i>Овезилдиева О.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ	314
<i>Овезов А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	315
<i>Овезова А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	316
<i>Оразгулыев С.Я.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	318
<i>Оразмухаммедов М.</i>	ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	319
<i>Оразмырадов О.А.</i>	ЗНАКОМСТВО С АНТОНИМИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ - ИНОСТРАНЦЕВ	321
<i>Оразов Р.</i>	ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ РАЗБОР КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	323

<i>Павличенко А.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ	325
<i>Патокова Л.Р.</i>	СИСТЕМА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	327
<i>Поладов М.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНТАКСИСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	329
<i>Попова М.К.</i>	РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИМИ КОНЦЕПТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	332
<i>Потокова Р.В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СЛОВАРЯМИ	333
<i>Пханаева Д.</i>	ВЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР НА АКТИВИЗАЦИЮ ВНИМАНИЯ И РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	335
<i>Рахманов О.Х.</i>	РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	337
<i>Савушкина Е.А.</i>	КАЛЛИГРАФИЧЕСКИЙ ПОЧЕРК КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	339
<i>Сапаргылыджова Л.А.</i>	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	341
<i>Сахадова Д.Н.</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СИНОНИМИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	342
<i>Сологуб З.А.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗЛОЖЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	344
<i>Султанова К.Я.</i>	МАТЕМАТИКА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ	346
<i>Ташлиева Б.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	348
<i>Текаева А.</i>	МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	350
<i>Тоноян К.А.</i>	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ	352
<i>Тыквина А.А.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ	353
<i>Уджуху Д.М.</i>	КОМПОНЕНТЫ ТАКСОНОМИИ ПИТЕРА БЛУМА КАК СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ	355
<i>Умарова Ф.Н.</i>	МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЗБЕКИСТАНЕ	356
<i>Уммадова М.Я.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	358
<i>Урсок И.Ю.</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ	360
<i>Халлыева Г.Т.</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ГРАФИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	362
<i>Халмырадов Ч.Х.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНТОНИМАМИ	363
<i>Халмырадова Т.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	364

<i>Халмырадова Т.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	366
<i>Ханалыева А.Н.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	368
<i>Хангелдиева А.</i>	ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	369
<i>Херзекиева О.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	371
<i>Ходжанязов Ш.Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА	374
<i>Худайберенова О.Я.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ)	375
<i>Чарыева А.А.</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	377
<i>Чарыева К.М.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	379
<i>Чарыева Э.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СИНОНИМАХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	381
<i>Шаньязова М.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	383
<i>Шатлыков Д.</i>	МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗОК В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	385
<i>Шатлыков Э.</i>	ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	386
<i>Шиниев Г.А.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	389
<i>Шкурат Д.К.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА	391
<i>Ягшымаммедов М.Д.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	394
<i>Язгылыджова Э.Н.</i>	ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА	395
<i>Язырадов Г.</i>	РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛА	397

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

<i>Батмен Э.М.</i>	ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ АПК ПРОБЛЕМНОГО РЕГИОНА	400
<i>Беданоква Р.Э.</i>	ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ САНКЦИЙ НА СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО РОССИИ	402
<i>Беданоква Р.Э.</i>	ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФАКТОРОВ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ	405

<i>Даурова Д.М.</i>	DUE DILIGENCE, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	408
<i>Коновалова О. В., Штайнке А.А.</i>	ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И АФРИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	411
<i>Нефляшев Д.М.</i>	ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА И КАЛЬКУЛИРОВАНИЯ СЕБЕСТОИМОСТИ ЗЕРНОВЫХ КУЛЬТУР	413
<i>Новохатка Е.С.</i>	АНАЛИТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧЁТНО-НАЛОГОВЫХ АСПЕКТОВ РЕЖИМА АУСН	415
<i>Понужаев Д.С.</i>	ВЛИЯНИЕ ОТРАСЛЕВОЙ СПЕЦИФИКИ НА УЧЕТ ЗАТРАТ И ФОРМИРОВАНИЕ СЕБЕСТОИМОСТИ ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ	418

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Киярова Б.А.</i>	ЛЮБОВЬ КАК ЦЕННОСТЬ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ	420
<i>Литвинова О. М.</i>	СОВРЕМЕННОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	422
<i>Меликфашян А.А.</i>	ФАКТОР ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ В ПРОДВИЖЕНИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ	425

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Бекух И.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	426
<i>Бурхайло А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИЗО	429
<i>Воскобойников Н.</i>	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	431
<i>Глуценко С.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ	433
<i>Губерт А.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	436
<i>Дербенева П.</i>	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	438
<i>Палей А.А.</i>	ТВОРЧЕСТВО КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМАЯ ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	441

ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Авдзян Р.А.</i>	МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ	444
<i>Авеян К. Ш.</i>	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	445
<i>Акименко А.А.</i>	ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ-ТОПОНИМЫ КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	446

<i>Акопян С.Т.</i>	ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	449
<i>Балтабаева Д.Т.</i>	РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ДОБРО/GOOD/ GOWYLYK» И «ЗЛО/EVIL/ ERVETLIK» В РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И ТУРКМЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	450
<i>Баумбах Д.С.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ	452
<i>Бахвалова В.С.</i>	РОЛЬ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	455
<i>Безулая А.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИДИОМАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	456
<i>Васильева Д.А.</i>	РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ФЕМИННОСТЬ» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА	458
<i>Галаева А.М.</i>	КОД АББРЕВИАТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ, НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ	459
<i>Деденко В.В.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	462
<i>Дербе С.Т.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	464
<i>Дрига А.А.</i>	КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» В АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	466
<i>Дышечева Д.Р.</i>	ЗАГОЛОВОК ФРАНЦУЗСКОГО ЖЕНСКОГО ЖУРНАЛЬНОГО ДИСКУРСА: СИНХРОННО-ДИАХРОННЫЙ ПОДХОД	468
<i>Елазян Н.К.</i>	ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ КРАСИВЫЙ/БЕЗОБРАЗНЫЙ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ	470
<i>Запорожец В.И.</i>	ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	471
<i>Ибрахим Д. И.</i>	СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРАБСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	473
<i>Клинова А.В.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	476
<i>Колембет Е.О.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	478
<i>Кременко А.Э.</i>	ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ЖЕНЩИНА» И «МУЖЧИНА» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	479
<i>Кулагина У.В.</i>	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПОЛИТИКИ В ФРГ	483
<i>Лебединец Я.И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	484
<i>Литовченко Г.С.</i>	СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	485
<i>Муллоярова А.И.</i>	МЕТАФОРИЗАЦИЯ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СМИ	488
<i>Новикова М.Г.</i>	ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ СФЕРЫ ТУРИЗМА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	490
<i>Николаевская К. Б.</i>	ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ БРИТАНСКИХ И РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ)	493
<i>Палунина Е.И.</i>	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ	495
<i>Панчишко А.К.</i>	ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «МАСКУЛИННОСТЬ» И «ФЕМИНИННОСТЬ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	497
<i>Первушина Д.С.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙ)	498
<i>Первушина Д.С.</i>	ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	500

<i>Потапова Т. Ю.</i>	СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ АВТОРСКОГО СТИЛЯ В РОМАНЕ ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»	503
<i>Пишдаток Д.И.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	504
<i>Пьянкова Д.В.</i>	СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НЕОЛОГИЗМОВ И ИХ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	507
<i>Сагдакова Д.Д.</i>	АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	510
<i>Саруханова А. Р.</i>	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	511
<i>Сичко К. Д.</i>	СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕК»	513
<i>Сорокина Д. Н.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	516
<i>Сухорослова Е.П.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	517
<i>Тарасенко А.Р.</i>	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКАНДИНАВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	519
<i>Тахмазян О.Г.</i>	ЛИНГВОСТАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	520
<i>Тлюстен Э.В.</i>	МАТЕРИАЛЫ СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	522
<i>Туова С.Р.</i>	ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ – СОМАТИЗМЫ В БРИТАНСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ	524
<i>Хызел М.А.</i>	ВЛИЯНИЕ СМИ И ИНДУСТРИИ РАЗВЛЕЧЕНИЙ НА ВЫБОРЫ США (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ ДЖОЗЕФА БАЙДЕНА)	526
<i>Целова В.С.</i>	ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	527
<i>Шмидт И.А.</i>	КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВКУСА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	529
<i>Шугушева М. М.</i>	ФЕНОМЕН ГЕРМАНСКОЙ «ОСТАЛЬГИИ»	531

МУЗЫКАЛЬНОЕ И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Лаврентьева Е.С.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПЛАСТИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	533
<i>Ахмедов Э.Р.</i>	ИМПРОВИЗАЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ В СОВРЕМЕННОМ ТАНЦЕ	535
<i>Садовенко Ю.С.</i>	ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ В ДШИ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ)	536

ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ МУЗЫКИ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

<i>Братухина М.В.</i>	ВОЗРОЖДЕНИЕ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННОЙ АБХАЗИИ	539
-----------------------	--	-----

<i>Лакрба А.П.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ АБХАЗИИ	541
<i>Гаррыев Я.Ч.</i>	МУЗЫКАЛЬНОЕ И ОБРАЗНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДЕТСКИХ ТУРКМЕНСКИХ ПЕСЕН	544
<i>Фоменко Ф.А.</i>	СИМВОЛИЧЕСКАЯ РОЛЬ ДЕТСКИХ ПЕСЕН ВЛАДИМИРА ШАИНСКОГО	545
<i>Бойчук В.И.</i>	ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ВИД ПСИХОТЕРАПИИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	548
<i>Ахмедов Э.Р.</i>	ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ	550
<i>Агирбова В.О.</i>	ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА	551
<i>Малюченко Г.С.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКИХ ТАНЦЕВ В РОССИЙСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ АНСАМБЛЯХ	555

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

<i>Гавренкова Я.П.</i>	ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ В ДХШ И ДШИ	557
<i>Пишტიкова (Кучмезова) З.Ш.</i>	ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ДШИ И ДХШ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ В ТРАДИЦИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ АДЫГЕЕ	560
<i>Девятко В.А.</i>	ТЕМА ПАТРИОТИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ НАРОДНОГО ХУДОЖНИКА РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ АБДУЛАХА МАХМУДОВИЧА БЕРСИРОВА	561
<i>Джанчатова Д.Р.</i>	КОНЦЕПЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	564
<i>Вихлянцева Л.П.</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ АКВАРЕЛЬЮ С УЧАЩИМИСЯ ДШИ И ДХШ	566
<i>Болдырева Д.С.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ ДЕТСКОЙ КНИГИ	568
<i>Диброва М.А.</i>	КОЛОРИТ КАК СРЕДСТВО КОМПОЗИЦИИ	570
<i>Магарина В.О.</i>	СОЗДАНИЕ КОМПОЗИЦИИ В АНИМАЛИСТИЧЕСКОМ ЖАНРЕ	573
<i>Усова Д.С.</i>	КОМПОЗИЦИЯ СЮЖЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ	575
<i>Чуданова А.С.</i>	СТИЛИЗАЦИЯ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ДЕКОРАТИВНОГО НАТЮРМОРТА	576
<i>Боженко Л.С.</i>	ТЕХНИКА ИЗГОТОВЛЕНИЯ ПЛАКАТОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)	578
<i>Бурлаева С.С.</i>	МЕТОДИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ ПОРТРЕТА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)	580
<i>Гайворонская П.Д.</i>	МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ СКУЛЬПТУРЫ И ПРЕМЕНЕНИЯ ДЛЯ ЭСТЕТИЗАЦИИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)	581
<i>Шукова Л.Н.</i>	ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	583
<i>Ляушева К.З.</i>	ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРИ РАБОТЕ НАД ПОРТРЕТОМ	586

ДИЗАЙН И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО

<i>Бурьянова М.С.</i>	ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ДИЗАЙН	598
<i>Ашхамахова Л.А.</i>	РАЗРАБОТКА МОДУЛЬНОГО ОРНАМЕНТА В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ	597
<i>Булгакова В.А.</i>	ВИЗУАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ СТРАНИЦ МУНИЦИПАЛЬНЫХ БЮДЖЕТНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА МАЙКОПА	599
<i>Гаспаров И.С.</i>	РАЗРАБОТКА ДИЗАЙН-КОНЦЕПТА СЕРИИ КНИЖНЫХ ЗАКЛАДОК «ХИИ»	601
<i>Карданова Д.А.</i>	ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА СЕРИИ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ДЛЯ ЦИФРОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ	602
<i>Мальцева К.С.</i>	ОТКРЫТКА КАК ВИД ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ	604
<i>Оздоева М.М.</i>	ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА ИГРАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ ДЕТЕЙ	606
<i>Нагорокова М.Р.</i>	ОСОБЕННОСТИ ГОТИЧЕСКОЙ СКУЛЬПТУРЫ XII-XV ВВ.	608
<i>Сафонова В.В.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	610

АДЫГЕЙСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

<i>Багироква А.Д.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	612
<i>Иобидзе А.С.</i>	ЯЗЫКУ	
<i>Вартанян А.М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	613
<i>Муселимян Д.С.</i>	ЯЗЫКУ	
<i>Дзыбова Д.Х.</i>	ЯЗЫК И КУЛЬТУРА	615
<i>Жемадукова Д.А.</i>	ФОРМУЛЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АДЫГЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	616
<i>Муселимян Д.С.</i>	МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АДЫГЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	
<i>Иванова В.А.</i>	СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В БИБЛИИ	617
<i>Клименко В.Е.</i>	СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ	619
<i>Кушъу А.А.</i>	ДИСКУССИЕР АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ ЗЭРЭЩАГЪЭФЕДЭРЭ	620
<i>Къумыкъу Дж.А.</i>	«АКЪЫЛЫР ХЭКЫППЭХЭМ АЛЪЫЗГЪЭХЪУРЭР» ЗЫФИОРЭ ИННОВАЦИОННЭ ШЫКІЭР АПШЪЭРЭ КЛАССХЭМ ЗЭРАЩЫБГЪЭФЕДЭЩТЫР	622
<i>Муселимян Д.С.</i>	ТЕМА КАВКАЗА В ПОЭМАХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «МЦЫРИ» И «ДЕМОН»	623
<i>Пономарева Э.Г.</i>	МАСТЕРСТВО Н.В. ГОГОЛЯ – ДРАМАТУРГА В КОМЕДИИ «ЖЕНИТЬБА»	624
<i>Терчыкъо С.В.</i>	АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ АЩАГЪЭФЕДЭРЭ ЭЛЕКТРОННЭ РЕСУРСХЭМ ЯШУАГЪ	626
<i>Унарокова Д.Ш.</i>	ПРОБЛЕМА ВОЗМЕЗДИЯ В РОМАНЕ С.-ЩЕДРИНА «ГОСПОДА ГОЛОВЛЕВЫ»	628
<i>Хъатхъохъу Дж.Н.</i>	ИННОВАЦИОННЭ ШЫКІЭМЭ АЩЫЩЭУ ІЭПЫПЭГЪУ ХЪУРЭ ТХЫГЪЭР АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ ЗЭРАЩЫБГЪЭФЕДЭЩТЫР	630

<i>Хуажева Р.Р.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ В АДЫГЕЕ	631
<i>ХъокИон Р.Р.</i>	КОНЦЕПТЭУ «ШУ» АДЫГЭ ГУЩЫПЭЖЪХЭМ ЗЭРАХЭТЫР	633
<i>Хоконова Р.Р.</i>	СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ И ИХ ФУНКЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А. С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»)	635
<i>ШъхъакІэмыкъо Дж.А.</i>	ФРАЗЕОЛОГИЗМЭХЭУ ЗООНИМХЭР ЗЫЛЪАПСЭ ХЪУХЭРЭМ ЯЗЭДЗЭКЫН	637

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Донаева Раъно Немат кизи</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА В СРЕДНИХ КЛАССАХ УЗБЕКСКОЙ ШКОЛЫ	639
<i>Лапасов Баходир Холжигит угли</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ РУССКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ EVENT – ТЕХНОЛОГИИ.	640
<i>Махмудова Маржона Кахрамон кизи</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РУССКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ (СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ, РУССКОЯЗЫЧНЫЕ БЛОГИ)	642
<i>Мусаева З.Ж.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОСТОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ УЗБЕКСКИХ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)	644
<i>Муротова А.К.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	646
<i>Пан К.Н.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	648
<i>Тилавбекова Умидахон Режабали киз Тошев</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	650
<i>Дилишодбек Толмасбек угли</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	652
<i>Тураева Дилафруз Кувандик кизи</i>	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ	653
<i>Убайдуллоева М.Х.</i>	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ	656

ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА

<i>Асманова Д.Р., Шовгенова Б.А.</i>	БИОГРАФИЯ СИДНИ ШЕЛДОНА	658
--------------------------------------	-------------------------	-----

<i>Дочлеж Ф.Р.</i>	МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	660
<i>Косинов И.С.</i>	ENGLISH LANGUAGE FOR EFFECTIVE COMMUNICATION OF PROGRAMMERS	663
<i>Невмира А. Е.</i>	КОНТЕНТ «ДУША» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ	664
<i>Нагоев С. Р.</i>	UNIVERSAL LANGUAGE IN INTERNATIONAL PROJECTS	665
<i>Однолетко А. А.</i>	КУЛЬТОРОЛОГИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА НАЗВАНИЯ УЛИЦ В РОССИИ И США	666
<i>Орлова О.И.</i>	НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК	668
<i>Подлегаев М. Р.</i>	МЕТАФОРИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ	669
<i>Стебаев А. И.</i>	ОТНОШЕНИЕ К БОГАТСТВУ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ	670
<i>Темзоков И. А.</i>	ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА	671
<i>Тов Д. Р.</i>	НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ, АНГЛИЙСКИХ И АДЫГСКИХ СКАЗОК	673

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Балашова А.П.</i>	ПАРЕМИИ С НУМЕРОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	676
<i>Сканчибасова С.</i>	ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ЭТНОНИМА «ЧЕРКЕС» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ	677
<i>Сторожко Н.С.</i>	МИР ТАНЦА В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»	678
<i>Тарасова А.Ю.</i>	ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА МЕДЕИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. УЛИЦКОЙ (АНТИ-МЕДЕЯ)	681
<i>Толокова М.С.</i>	ПРОБЛЕМА ЦИКЛИЗАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ГОГОЛЯ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»)	684
<i>Шарифуллина М.Н.</i>	РЕМИНИСЦЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ «МАЛЕНЬКИХ ТРАГЕДИЙ» А.С. ПУШКИНА (НА ПРИМЕРЕ ТРАГЕДИИ «СКУПОЙ РЫЦАРЬ»)	686
<i>Ясевич С.И.</i>	ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ОТЦОВ И ДЕТЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ КОНЦА XIX В. С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ХРИСТИАНСКОГО УЧЕНИЯ	689

ИНСТИТУТ ЖИВЫХ СИСТЕМ И ИНЖЕНЕРИИ ЗДОРОВЬЯ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

<i>Багдасарян А.К.</i>	МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ 9-10 ЛЕТ	693
<i>Бзасежеев А.М.</i>	МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИЛЫ У ЮНОШЕЙ 14-16 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКОЙ	694

<i>Епачаев Т.А.</i>	ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ АТАКУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ В ДЗЮДО НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	696
<i>Кобж М.Ю.</i>	ОСНОВЫ МНОГОЛЕТНЕЙ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО РЕЗЕРВА В МИНИ-ФУТБОЛЕ	698
<i>Морозова К.А.</i>	РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ УШУ САНЬДА	700
<i>Рябов Ю.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ	702
<i>Хиитов Х.Б.</i>	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОК ПОДРОСТКОВ 13-15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПАУЭРЛИФТИНГОМ	705

ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

<i>Дзюина Е.Т.</i>	МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАЛЬЧИКОВ 11-12 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ ПО ВОЛЕЙБОЛУ	707
<i>Клочкова А.П.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА	709
<i>Комиссаров А.А.</i>	МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА	711
<i>Кудашева А.</i>	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	713
<i>Лесных А.А.</i>	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОРИЕНТИРОВЩИКОВ К ДОСТИЖЕНИЮ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА	715
<i>Морозова К.А.</i>	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ ТРЕНЕРОВ ПО УШУ, РАБОТАЮЩИХ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ И ГЛУХИМИ ДЕТЬМИ	717

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

<i>Бабаджанов Б.Ш.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	719
<i>Гурбанов Э.Х.</i>	МЕТОДИКА ПРОФИЛАКТИКИ ПЛОСКОСТОПИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	720
<i>Пашищев С.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О РЕПРОДУКТИВНОМ ЗДОРОВЬЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ	722

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА

<i>Бабиченко А.</i>	СРЕДСТВА И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ФИТНЕСА	723
<i>Келешьян А.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР	726
<i>Силантьева Д.М.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНЫХ ГАНДБОЛИСТОВ	728
<i>Следникова М.</i>	ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ В БАСКЕТБОЛЕ	731
<i>Хапаева Д.</i>	ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ В ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКЕ	733

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И БИОМЕХАНИКИ СПОРТА

<i>Дерган В.В.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ	735
<i>Калабиева Р.К.</i>	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ	738
<i>Морозова К.А.</i>	РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ТРЕНЕРОВ ПО ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ УШУИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ	740
<i>Сорокина М.Н.</i>	МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА	741

<i>Сорокина Е.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	744
<i>Шишихов И.М.</i>	РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ ФУТБОЛИСТОВ 15-17 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРВАЛЬНОЙ ГИПОКСИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ	745

ПРОБЛЕМЫ НАУК О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И СПОРТЕ

<i>Биттар Х.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	748
<i>Воротников З.С.</i>	НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СПОРТА ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ	749
<i>Губжиков А.К.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЁЛОЙ АТЛЕТИКОЙ	751
<i>Джепбаров Т.Д.</i>	ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФУТБОЛУ	753
<i>Палтаев Д.Р.</i>	ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 11-12 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕЗАНИМАЮЩИХСЯ БАСКЕТБОЛОМ	755
<i>Фаткуллина Э.Ф.</i>	ВАРИАТИВНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	757
<i>Шатилова А.С.</i>	СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ	758
<i>Эсенов Б.Б.</i>	ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ВОЛЕЙБОЛОМ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 12-13 ЛЕТ	760

ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА

<i>Абрамкин Д.</i>	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	762
<i>Губенко А.А.</i>	БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ПОЛЬЗОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ВИДАМИ ТРАНСПОРТА	763
<i>Псеуш А.А.</i>	БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БЫТОВЫХ ПОЖАРОВ	764
<i>Чумаченко Е.Д.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 7-8 КЛАССАХ	766
<i>Шабельник Р.П.</i>	МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ДНЯ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ	768
<i>Юрочкина У.Ю.</i>	БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ СОВЕРШЕНИИ ТУРИЗМА В ГОРАХ	

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

<i>Гарбузов С.П.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ	773
<i>Глушченко С.В.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	775
<i>Ерёменко М.В.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	777
<i>Медвинский С.С.</i>	ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ШКОЛЕ	778
<i>Сопич С.В.</i>	ВОСПИТАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ И ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	780

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Кобж Р.А.</i>	МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПРИ НАВОДНЕНИЯХ	781
<i>Чубалин Д.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ХИМИЧЕСКОЙ ОПАСНОСТИ	784

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

<i>Акмурадова Э.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «РЕЛЬЕФ ПОВЕРХНОСТИ СУШИ»	786
<i>Байдалакова И.В.</i>	АНАТОМО-БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧИСТЯКА ВЕСЕННЕГО (FICÁRIA VÉRNA)	789
<i>Бородин А.Д.</i>	ОТРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ «БИОГЕОЦЕНОТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ» В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ	791
<i>Воздамирова С.</i>	ЯДОВИТЫЕ РАСТЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ	793
<i>Воронкова Е. А.</i>	ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИТАНИЯ GAMBUSIA HOLBROOKI (GIRARD, 1859) ПРИ АККЛИМАТИЗАЦИИ В БАССЕЙНЕ РЕКИ БЕЛОЙ (Г. МАЙКОП)	795
<i>Земяхин М. С., Леунов В. И.</i>	ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ПРОИЗВОДСТВА КУЛЬТУР СЕМЕЙСТВА КАПУСТНЫЕ: ДВУРЯДНИКА ТОНКОЛИСТНОГО (DIPLOTAXIS TENUIFOLIA (L.) DC.).	797
<i>Калашишникова В.М.</i>	ПОЛУЧЕНИЕ МОРФОЛИНИИ 5-(4-ГИДРОКСИ-6-МЕТИЛ-2-ОКСО-2Н-ПИРАН-3-ИЛ)(ИЛ)МЕТИЛ-1,3-ДИМЕТИЛ-2,6-ДИОКСО-1,2,3,6-ТЕТРАГДРОПИРИМИДИН-4-ОЛАТОВ	800
<i>Клыков К.</i>	ВЛИЯНИЕ АВТОТРАНСПОРТА НА СОСТОЯНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ УСТЬ-ЛАБИНСКОГО РАЙОНА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ	802
<i>Кийко Е.А.</i>	ВЛИЯНИЕ СТИМУЛЯТОРОВ РОСТА НА СОДЕРЖАНИЕ ФОТОСИНТЕТИЧЕСКИХ ПИГМЕНТОВ В ЛИСТЬЯХ ЧАЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДГОРИЙ АДЫГЕИ	804
<i>Кетежехова П.А.</i>	ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНВАЗИОННОГО ВИДА КЛЕНА ЯСЕНЕЛИСТНОГО (ACER NEGUNDO L.) В УСЛОВИЯХ ПРЕДГОРИЙ АДЫГЕИ	806
<i>Кешишян А.А.</i>	БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛАМЕНА КОССКОГО (CYCLAMEN COUM MILL)	808
<i>Лиманская М.А.</i>	БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНЫХ ТРАВЯНИСТЫХ РАСТЕНИЙ В РОКАРИИ БОТАНИЧЕСКОГО САДА АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	810
<i>Мелешко И.А.</i>	АНАТОМО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАСТЕНИЙ РОДА ACER В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ	812
<i>Намазова Г.К.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»	814
<i>Омельченко А.А.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПО БИОЛОГИИ	816
<i>Пащев Г.Г.</i>	МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»	818
<i>Петрушкевич М.С.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	821
<i>Потапова Т.Д.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОГРАФИКИ	823

<i>Хуммиева К.Ч.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 6-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ. ЗЕМЛЕВЕДЕНИЕ»	826
<i>Чарыева М.Н.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ	828
<i>Старостина Ю.В.</i>	ОСОБЕННОСТИ УСТЬИЧНОГО АППАРАТА И ТРИХОМ РАСТЕНИЙ РОДА <i>NERETA</i>	831
<i>Шаполадов Т.Ч.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 8-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ТЕКТОНИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ ТЕРРИТОРИИ РОССИИ» В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»	832
<i>Шаполадов Р.Ч.</i>	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В 10-Х КЛАССАХ В КУРСЕ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ МИРА»	834
<i>Этлешева Д.И.</i>	БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И НЕКОТОРЫЕ ФАРМАКОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПОРЕЗНИКА ЗАКАВКАЗСКОГО (<i>LIVANOTIS TRANSCAUCASICA</i>)	836
<i>Югова М.А.</i>	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В 9 КЛАССЕ	839
<i>Ягмыров А.Б.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ О ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПРИРОДНЫЕ ЗОНЫ РОССИИ»	842

ТОЧНЫЕ НАУКИ

<i>Шефрукова Р.Р.</i>	ТОЧНЫЕ ОЦЕНКИ ВЕРОЯТНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ РЕБРА СЛУЧАЙНОГО РАЗРЕЖЕННОГО ГРАФА, ПОДЧИНЯЮЩЕГОСЯ ЗАКОНУ 0 ИЛИ 1	845
-----------------------	---	-----

ИНСТИТУТ ПРАВА

ГОСУДАРСТВЕННОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО

<i>Агержаноква Ж.К.</i>	К ВОПРОСУ ОБ ОГРАНИЧЕНИИ ДОСТУПА К ИНФОРМАЦИИ В СЕТИ «ИНТЕРНЕТ»	847
<i>Астафурова А.В.</i>	ЖЕНЩИНА И ЕЕ ПРАВА В КОНСТИТУЦИИ РФ	849
<i>Маирова Д.А.</i>	К ВОПРОСУ О ЗАЩИТЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ ГРАЖДАН В РФ	850

ГРАЖДАНСКИЙ И АРБИТРАЖНЫЙ ПРОЦЕСС

<i>Вальков Г.Г.</i>	ЭЛЕКТРОННОЕ ПРАВОСУДИЕ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ	852
<i>Назарова Д.А.</i>	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО УСЫНОВЛЕНИЯ	854
<i>Рябушенко И.А.</i>	ПРОБЛЕМЫ ВОЗМЕЩЕНИЯ РАСХОДОВ НА ПРЕДСТАВИТЕЛЯ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ	856
<i>Фролов С.В.</i>	ПРОБЛЕМЫ ТОЖДЕСТВА В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ	858

ГРАЖДАНСКОЕ И ТРУДОВОЕ ПРАВО

<i>Агержаноква Ж.К.</i>	РАБОТНИКИ ПЕНСИОННОГО И ПРЕДПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ПРАВА	859
<i>Самарина В.В.</i>	СРАВНЕНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОЗНАГРАЖДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ НА ПЛАТФОРМАХ ЯНДЕКС МУЗЫКЕ И VK МУЗЫКЕ	861

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ГОСУДАРСТВА И ПРАВА

<i>Меретукова Р.Д.</i>	ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ВЫДЕЛЕНИЯ ОРГАНОВ СЛЕДСТВИЯ ИЗ СОСТАВА ПРОКУРАТУРЫ	863
<i>Агиров А.А.</i>	МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОХРАНЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕСОВ	865
<i>Емзешев М.Н.</i>	РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОГО ПРАВА ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	867

ТЕОРИЯ ГОСУДАРСТВА И ПРАВА И ПОЛИТОЛОГИЯ

<i>Багова Д.А.</i>	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО ИМИДЖА РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ	869
<i>Гишев М.Р.</i>	СОБЫТИЙНЫЙ ТУРИЗМ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТУРИЗМА В АДЫГЕЕ	871

УГОЛОВНОЕ ПРАВО И КРИМИНОЛОГИЯ

<i>Кошкина О.С.</i>	ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРАВИЛ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ)	874
<i>Махов И.Б.</i>	УГОЛОВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	876
<i>Кат М.А.</i>	УГОЛОВНЫЙ ПРОСТУПОК КАК НОВОВВЕДЕНИЕ РОССИЙСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА. ПЛЮСЫ И МИНУСЫ	879

УГОЛОВНЫЙ ПРОЦЕСС И КРИМИНАЛИСТИКА

<i>Адамокова Д.З.</i>	ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТА ДОМАШНЕГО АРЕСТА В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ	881
<i>Вальков Г.Г.</i>	К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ВНЕСЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПОЛОЖЕНИЕ СТАТЬИ 355. (РАЗРАБОТКА, ПРОИЗВОДСТВО, НАКОПЛЕНИЕ, ПРИОБРЕТЕНИЕ ИЛИ СБЫТ ОРУЖИЯ МАССОВОГО ПОРАЖЕНИЯ)	882
<i>Цеева Э.М.</i>	ТАКТИКА ПРОИЗВОДСТВА ДОПРОСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕО-КОНФЕРЕНЦ-СВЯЗИ	884

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Абреч З.</i>	ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ИЗО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	885
<i>Арефьев В.</i>	ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС	888
<i>Баранник А.</i>	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОТКРЫТИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ ПО ИЗО	890
<i>Джанчатова Д.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В РЕШЕНИИ ВОПРОСА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	893
<i>Джумуназарова С.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИЗО	896
<i>Дудинова Д.</i>	ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗО ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ	899
<i>Ешугова Д.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ	902
<i>Кагазежева Р.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	905
<i>Казанцева Д.</i>	ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	907
<i>Караваяева Е.</i>	ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	911
<i>Караваяева Е.</i>	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ХИМИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	914
<i>Кофанова Е.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	917

<i>Кривонос В.</i>	ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНЫХ ТИПОВ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПО БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	920
<i>Кронгардт В.</i>	ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРОДУКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ	923
<i>Кузнецов Я.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ	926
<i>Кутузова П.</i>	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ	928
<i>Лаврентьева Е.</i>	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	931
<i>Леончик Н.</i>	АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ИСТОРИИ (АНАЛИЗ ОПЫТА УЧИТЕЛЕЙ-ПРАКТИКОВ)	935
<i>Ловина В.</i>	РАЗВИТИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ	937
<i>Мартыненко Е.</i>	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	940
<i>Матусьян А.</i>	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ	943
<i>Махова М.</i>	ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОБЖ	945
<i>Медвинский С.</i>	ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЖ	947
<i>Несветайло Е.</i>	КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	950
<i>Русских А.</i>	КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	952
<i>Рустамов Э.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ И НРАВСТВЕННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ	955
<i>Садыкова Д.</i>	ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	957
<i>Сопич С.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ОБЖ	959
<i>Трефилова Е.</i>	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ	962
<i>Тумов Т.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	965
<i>Тхагапсова Д.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ИЗО В РАМКАХ НОВЫХ СТАНДАРТОВ	968
<i>Федорова К.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	971
<i>Хищенко А.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ ПО ФГОС	974
<i>Шабельник Р.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	976
<i>Шишев И.</i>	УЧЕБНЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	980

ИНСТИТУТ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аленикова Татьяна Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна, к.пед.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Младший школьный возраст является важным в становлении элементов экологического сознания и экологической культуры в целом, так как именно в этом возрасте идёт формирование мировоззрения, поведенческих стереотипов. Это предполагает создание системы постоянного экологического образования и направляет на поиск и разработку эффективных средств воспитания экологически грамотной личности, которая способна гармонично взаимодействовать с окружающим миром и понимать свое положение в природе. Экологические знания и умения, которые были заложены в начальных классах могут послужить основой для развития экологической культуры личности. Учитывая особенности учащихся начальной школы, в целях формирования основ экологической культуры учителями используется игровые технологии. Игра позволяет сложные темы преподнести в понятной для младшего школьника форме, спрогнозировать развитие событий, определить пути решения проблемы.

Степень изученности проблемы исследования: вопросы формирования экологической культуры у младших школьников исследовали Г.Б. Барышникова, Н.Н. Генералова, Е.А. Гринева, Ю.А. Грязнова, Л.Х. Давлетшина, Е.А. Калюкова, С.Н. Кириллова, А.В. Наумченко, М.В. Нехлюдова, Р.И. Пазова и др. ученые и практики. Вопросы обучения младших школьников, формирования экологической культуры посредством игры нашли отражение в трудах Н.М. Алиевой, Ю.С. Ереминой, Г.П. Жигульской, К.П. Зайцевой, С.Н. Зиннуровой, В.А. Казанцевой, Л.В. Нагорновой, Т.Ю. Рудченко, Т.И. Петровой, И.Н. Поповой, В.Н. Решетниковой и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить **противоречия** между социальной потребностью и недостаточным уровнем формирования экологической культуры у младших школьников, а также противоречия между потребностями педагогов начальной школы в игровых технологиях формирования экологической культуры у младших школьников и недостаточным их методическим обеспечением.

Из названных противоречий вытекает **проблема** исследования: какова методика формирования экологической культуры младших школьников при изучении окружающего мира, основанная на применении современных игровых технологий?

Цель исследования: разработать, обосновать и экспериментально апробировать методику формирования экологической культуры младшего школьника на основе современных игровых технологий.

Объект исследования: процесс формирования экологической культуры младших школьников.

Предмет исследования: методика формирования экологической культуры младшего школьника, основанная на применении игровых технологий.

Гипотеза исследования: наиболее эффективно формирование экологической культуры младших школьников с помощью современных игровых технологий будет осуществляться, если:

1). Игра направлена на формирование знаний о многообразии живой природы и взаимосвязях, существующих в ней;

- 2). Игра способствует формированию ценностного отношения к природе;
- 3). В игре использован практический опыт взаимодействия ребенка с природой.

В первой главе квалификационной работы проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, который показал, что педагогическая наука под «игровыми технологиями» представляет довольно обширную группу, куда входят методы и приемы, направленные на организацию педагогического процесса с использованием формы организации этапов урока в виде различных педагогических игр.

В «педагогической игре» обязательное наличие четкой цели и соответствующих педагогических результатов, которые являются обоснованными, выделенными в явном или косвенном виде и имеют учебно-познавательную направленность. Игры способствуют формированию у детей таких компонентов экологической культуры как:

- знания о взаимодействии между объектами живой природы, живой и неживой природой, человеком и природой;
- ценностное отношение к природным объектам;
- умения взаимодействовать с природными объектами.

Теоретический анализ педагогической ценности игры, психолого-педагогических аспектов организации обучения младших школьников, форм и методов работы по формированию представлений о многообразии живой природы позволил нам приступить к опытно-экспериментальной работе, включающей в себя несколько этапов.

Базой исследования стала МБОУ «Майкопская гимназия №22» г. Майкоп. Исследованием были охвачены дети младшего школьного возраста (4«А» класс – 28 человек – экспериментальный класс, 4 «В» класс – 26 человек – контрольный класс). Исследование проходило в 3 этапа.

На 1-м, констатирующем, выявлялся начальный уровень сформированности элементов экологической культуры у младших школьников обоих классов. Для оценки уровня развития экологических знаний и отношений к природе были использованы диагностические методики Е.А. Гриневой, С.Ю. Прохоровой в виде тестовых заданий [1], опросников и анкет, а также диагностическая методика О.А. Соломенниковой [4].

Основываясь на эти методики, мы определили критерии сформированности экологической культуры младших школьников:

1. Когнитивный критерий (выявление имеющихся экологических знаний);
2. Эмоционально-мотивационный критерий (выявление отношения младших школьников к природе);
3. Деятельностный критерий (выявление сформированности умения оценивать ситуацию, выбрать целесообразный способ деятельности в природе или с природными объектами).

Также определили уровни развития таких показателей: высокий, средний и низкий. Анализ данных, полученных на констатирующем этапе, показал недостаточность сформированности элементов экологической культуры по всем трем критериям у учеников обоих классов. Большинство учеников продемонстрировали слабое понимание взаимосвязей в природе; недостаточно четкие представления о человеке как части природы; об использовании природных богатств; загрязнении окружающей среды, отношении к объектам природы ситуативное, неустойчивое.

На 2-м, формирующем этапе, нами была разработана серия игр на экологическую тематику, способствующих, по нашему мнению, расширению знаний детей о природных объектах, особенностях их взаимоотношений, о зависимости жизни живых организмов от условий окружающей среды (неживой природы), о нормах и правилах поведения в природной среде, формированию осознанно-ценностного отношения к природе в целом.

Это игры – упражнения (Пример: «Пятый лишний». На уроке окружающего мира учащимся предлагается найти в данном наборе названий (растения одного семейства, животные отряда и др.) одно случайно попавшее в этот список.), *игра – поиск* (ученику предлагается из перечня животных выделить тех, кто относится к насекомым, или определить, как на картинке внизу, что делается для защиты воды от химических и бытовых загрязнений.), *игра – соревнование* (сюда можно отнести конкурсы, викторины, имитации телевизионных конкурсов и т.д. Данные игры можно проводить

как на уроке, так и во внеклассной работе.), *дидактические игры* (систематизируют и углубляют знания детей о разных профессиях, о Родине, об окружающем мире, формируют у них правильное отношение к явлениям природы, к предметам природного мира, к общественной жизни), *игры-путешествия* (в играх такого рода учащиеся могут совершать «путешествия» на разные материки, в разные географические и климатические зоны, в космос и т.д.), *игры-драматизации*, *игра «Экологический кодекс Земли», экологический балансир и другие [2,3].*

Игры проводились как на уроке окружающего мира, а также во внеурочной деятельности. Такой тип проведения занятия помогает усвоению информации детьми, ее запоминанию, адаптировать приобретенные знания к своей жизни и, самое основное, возможности дальнейшего применения. Соревновательный момент помогает выработать интерес к получению информации, а когда дети работают в группах, они налаживают коммуникативные связи. Все это очень благоприятно влияет психологический климат в классе в целом и на каждого ребенка.

Знания о характерных явлениях и свойствах природных явлений конкретизировались, расширились и обобщились. Детям становятся доступными достаточно сложные причинно-следственные связи и зависимости, существующие в природе, понимание ценности, значимости изучаемых объектов в жизни природы и человека; о труде людей по использованию природных богатств. Уровень обобщенности представлений позволяет переходить к понятиям, а затем и к знаниям.

На последнем этапе опытно-экспериментальной работы – контрольном этапе – нами была осуществлена проверка эффективности работы по формированию элементов экологической культуры у младших школьников на основе применения игровых технологий.

Для определения эффективности проделанной работы нами был использован тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Сравнительный анализ полученных результатов выявил положительную динамику в уровнях сформированности экологической культуры у испытуемых в экспериментальном классе по сравнению с незначительными изменениями аналогичных показателей в контрольном классе, что говорит об эффективности разработанных нами игр на экологическую тематику, применяемую на уроках окружающего мира и во внеурочной деятельности.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, цель исследования достигнута, задачи решены.

Список литературы:

1. Гринева Е.А., Давлетшина Л.Х. Формирование экологической культуры младших школьников: учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 2012. 110 с.
2. Зиннурова С.Н. Экологические игры как средство воспитания экологической культуры младших школьников // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1 (2). С. 142-143.
3. Измайлова А.Т. Игровая деятельность как фактор активизации деятельности младших школьников // Актуальные вопросы модернизации российского образования материалы XX Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. 2014. С. 97-99.
4. Соломенникова О.А. Учебно- исследовательская деятельность школьников. М.: Каро, 2017. 96 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Бочарова Кристина Юрьевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: *Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,*
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

В современном обществе одной из наиболее сложных социальных проблем является обостряющаяся проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей и этносов. Россия, являющаяся поликультурным государством декларирует принципы толерантности и пути предотвращения межэтнических конфликтов. Однако такие конфликты возникают и это приводит к появлению противоречия между ростом национального самосознания этносов и народов и их желанием к консолидации и стремлению к межэтнической интеграции, а также к установлению единого культурного, экономического и информационного пространства.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать эффективность педагогических условий, способствующих формированию межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде.

Объект исследования: процесс формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и обосновать специфику формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде.
2. Выявить педагогические условия эффективного формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде.
3. Разработать и реализовать программу формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде начальной школы.
4. Разработать диагностический инструментарий выявления уровней сформированности межэтнической толерантности младших школьников.

Толерантность – это установка на уважительное отношение, принятие и понимание поведения, убеждений, национальных и иных традиций и ценностей других людей, отличающихся от собственных.

Межэтническая (межнациональная) толерантность понимается как признание самоценности любого другого человека, признание права человека быть непохожим, иным, принятие его таким, какой он есть. Данное определение практически совпадает с определением «толерантности», но трактуется более широко.

Формирование толерантности – это процесс создания условий для развития у детей способности чувствовать, понимать, слушать и слышать себя и другого, а также поддержание благоприятного внутригруппового климата.

Проблема формирования межэтнической толерантности актуальна и в начальной школе. Именно в младшем школьном возрасте у детей начинается процесс формирования знаний об окружающем мире и взаимоотношений в полиэтничном обществе. В этом возрасте дети начинают понимать ответственность за свои поступки, выстраивать отношения с людьми. Особую роль в выстраивании отношений с людьми другой нации и конфессии играет общение, т.е. речевое и эмоциональное взаимодействие. Ребенок младшего школьного возраста находится в прямой зависимости от родителей и учителей, т.к. учитель и родители это именно те взрослые, которые во много определяют поведение ребенка.

Приступая к выявлению сформированности межэтнической толерантности младших школьников в полиэтничной образовательной среде нами были выявлены компоненты, показатели и уровни сформированности межэтнической толерантности младших школьников.

Когнитивный компонент определялся нами в результате выяснения знаний младших школьников о национальном многообразии, традициях и обычаях разных народов. Для этого детям было предложено ответить на вопросы анкеты, которая состояла из 10 вопросов.

Для выявления эмоционального компонента мы использовали тест, разработанный на основе методики Б.И.Додонова «Шкала оценки значимости эмоций» и адаптированный в контексте задач нашего исследования. Данный тест построен на основе ранжирования своих чувств, вызванных взаимоотношениями с людьми другой национальности.

Выявление сформированности деятельностного компонента межэтнической толерантности проводилось на основе теста, который содержал пять заданий, расположенных на отдельных карточках. Карточки предъявлялись ученикам последовательно, по мере их решения.

Таким образом, определилась главная цель, которой нужно достигнуть при проведении формирующего этапа – создание максимально благоприятных педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование у детей младшего школьного возраста межэтнической толерантности.

Для подготовки учителей к организации культуру-ориентированной деятельности и решению задач формирования межэтнической толерантности мы разработали программу специального обучающего курса и реализовали ее в работе с обозначенной выше группой учителей, которых предполагалось включить в опытно-экспериментальную работу как субъектов педагогического процесса по формированию межэтнической толерантности учащихся. Цель изучения учителями данного курса – повышение уровня их теоретических знаний и овладение практическими умениями в области формирования межэтнической толерантности учащихся. Программа курса была рассчитана на 12 часов.

Для формирования межэтнической толерантности младших школьников в полиэтнической образовательной среде была разработана и реализована специальная программа «Россия – наш общий дом», которая представляет собой комплекс мероприятий, направленных на решение основных задач в сфере формирования межэтнической толерантности и установок толерантного сознания, выступающего условием успешного развития личности младшего школьника в современном полиэтническом обществе.

В работу по формированию межэтнической толерантности младших школьников в полиэтнической образовательной среде были активно вовлечены родители учеников, они принимали участие в совместных классных часах, беседах, тренингах, экскурсиях.

С целью выявления эффективности проведённой программы «Россия – наш общий дом» нами был организован контрольный этап эксперимента. На данном этапе использовались диагностические методики, представленные ранее.

На основании проведённого качественного и количественного анализа результатов эксперимента до и после осуществления нами работы можно сделать вывод о позитивных изменениях в формировании межэтнической толерантности младших школьников в полиэтнической образовательной среде. А также отметить эффективность самой программы, которая включала в себя: целенаправленную работу с педагогами, родителями и детьми; организацию и проведение занятий по программе; создание и решение проблемных ситуаций.

Список литературы

1. Авксентьев, А.В. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения / А.В. Авксентьев, В.А. Аксентьев; под ред. В.А. Шаповалова. Ставроп. Гос. Пед. Ин-т. – Ставрополь: СГПИ, 2019. – 370 с.
2. Бондырева, С.К. Толерантность (Введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с. – (Серия «Библиотека психолога»)

РОЛЬ ШКОЛЫ В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

*Булатова Мария Александровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Актуальность исследования. В наше время меняется все – социальная, экономическая, политическая, духовная сферы. Развивающееся общество вправе ожидать от учителей более глубоких педагогических результатов, которые определяются показателем обученности,

воспитанности и развития подрастающего поколения. Практика показывает, что сотрудничество семьи и школы становится всё более актуальным и востребованным.

Концепция совместного взаимодействия семьи и классного руководителя должна основываться на принципах взаимного доверия и уважения, поддержки и содействия, терпения и толерантности по отношению друг к другу, чтобы гарантировать комфортное пребывание детей в школе. В то же время существуют противоречия между реализацией построения доверительных отношений между классным руководителем и родителями и отсутствием методов и форм, направленных на работу учителя и родителей ученика. Это противоречие актуализирует проблему исследования: какие формы и методы работы классного руководителя и родителей детей младшего возраста позволяют обеспечить благоприятную образовательную среду для детей.

Выдающийся педагог – В.А. Сухомлинский, в вопросе семейного воспитания обратил своё внимание, прежде всего, на институт брака, подчёркивая его исключительную важность в вопросе построения молодой семьи и дальнейшего рождения, воспитания и социализации в ней подрастающего поколения.

Василий Александрович обратил своё внимание на то, что молодое поколение советских граждан не обладает достаточным количеством необходимых знаний в вопросе человеческих взаимоотношений. Ответственность за это он возлагал на плечи педагогов, которые должны были оказывать самую действенную поддержку в данном вопросе, должны были учиться говорить с молодыми людьми о любви, браке, деторождении, человеческой верности и прочих жизненно необходимых вещах.

Сухомлинский полагал, что педагоги должны, в первую очередь, стремиться передать те знания, которые будут способствовать дальнейшему гармоническому развитию личности, помогут построить правильные семейные отношения, ибо невежество в этой сфере со временем скажется на детях, воспитывающихся в подобной семье. В той семье, где родители не имеют представления о том, как необходимо обустроить свою семейную жизнь, как необходимо строить свои взаимоотношения с партнёром и что, в сущности, представляет собой умение жить в браке, дети обречены на горе и слёзы, на потерю счастливого детства и исковерканность своей дальнейшей самостоятельной жизни [3].

Особенности семейного воспитания также изучали А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, А. Я. Варга, Э. Г. Эйдемиллер, Ю. Гиппенрейтер, М. Буянов, З. Матейчек, Г. Хоментausкас, А. Фромм, Р. Снайдер и другие [1, 2, 4].

Особенности воспитания младших школьников

Воспитание детей – сложный и ответственный процесс. Тем более воспитание ребенка младшего школьного возраста, когда под влиянием семьи, учителя, систематического обучения, детского коллектива, формируются и закрепляются основные черты, в той или иной степени определяющие развитие личности ребенка, а, следовательно, и его будущего.

Родители задают непосредственно исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем, ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро мирятся с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Цель нашего **исследования** – выявить имеющийся уровень педагогической компетентности родителей и оказать помощь в его повышении.

Задачи:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- диагностика уровня педагогической компетентности родителей;
- составление программы работы с родителями, методик, рекомендаций и подбор фото- и видео-материалов.

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с задачами исследования и состояла из двух этапов:

1 этап – констатирующий; цель – определить уровень педагогической компетентности у родителей детей младшего школьного возраста;

2 этап – формирующий; цель – выявить в результате теоретического анализа педагогические условия повышения уровня педагогической компетентности и реализовать проект «Молодая семья».

В эксперименте принимали участие студенты факультета педагогики и психологии, имеющие детей, в количестве 10 человек.

В ходе констатирующего этапа эксперимента применялись следующие **диагностические методики**: беседа, тестирование, опрос.

1. Методика «Мера заботы о ребенке».

Цель: помочь разобраться родителям, насколько верна их позиция в воспитании.

2) Тест «Как вы общаетесь с детьми?», чтобы выявить уровень взаимоотношений родителей со своими детьми.

Исходя из полученных результатов исследования, становится ясно, что у большинства из опрошенных родителей имеется хороший уровень педагогической компетентности, однако, необходимо показать остальным, как важно принимать активное участие в воспитании своего ребенка.

На **формирующем этапе** эксперимента для родителей младших школьников нами был разработан проект «Молодая семья», который учитывал выявленные педагогические условия. Занятия для родителей младших школьников включают в себя групповые и индивидуальные консультации, дискуссии, семинары-практикумы и коучинг. Проект рассчитан на 8 месяцев, занятия с родителями проводятся 1-2 раза в месяц.

На эффективность повышения педагогической компетентности родителей, а именно на динамику процесса, результативность и т.д., оказывают влияние используемые разнообразные технологии (сюжетно-ролевые, деловые игры и упражнения, мозговые штурмы, беседы).

Взаимодействие с родителями является важнейшим условием осуществления образовательного процесса, так как обеспечивает формирование всех компонентов содержания образования: знаний, умений, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. Главным направлением в организации сотрудничества классного руководителя и родителей является формирование у родителей понимания принадлежности к школьному образовательно-воспитательному процессу.

Итак, в процессе проведенного исследования, нами выявлен уровень педагогической компетентности родителей младших школьников, а также разработан проект.

Список литературы:

1. Лунина, Т.М. Методические рекомендации по проведению родительских собраний // Воспитание школьников – 2002. - № 9. – С. 15.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / Под редакцией Сластёнина В.А. – 4-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 200 с.
3. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат; Издание 2-е, 1975. – 272 с.
4. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Воробьева Елена Ивановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Богус М.Б., д-р пед. Наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Дошкольное детство является периодом интенсивного формирования всех психических процессов, который обеспечивает ребенку возможность познания окружающей действительности. Со временем ребенок учится мыслить, воспринимать, а также говорить. Он овладевает различными способами действия с объектами, предметами, усваивает некие правила поведения и наконец начинает управлять собой. Без памяти немислимо усвоение опыта, расширение взаимодействий ребенка с окружающим миром, невозможна и его деятельность.

В дошкольном возрасте у детей происходят существенные изменения в памяти. Стремительное овладение умениями, навыками и знаниями, постоянное расширение кругозора, говорит о количественных превращениях в памяти детей.

Память заключается в узнавании, запоминании, а также воспроизведении необходимого материала [4]. Главные отличительные качественные изменения в памяти детей дошкольного возраста – это переход от произвольных к произвольным ее процессам. В первые четыре года жизни память детей носит преобладающий характер: ребенок еще не научился ставить перед собой цель вспомнить или запомнить. Он не владеет и такими, приемами и способами, которые позволили бы ему осознанно осуществлять процессы запоминания и воспроизведения [2]. У маленького ребенка произвольная память является преобладающей, а на еще более ранних этапах развития единственной. Она не теряет своего значения и на протяжении всей жизни: не только дети дошкольного возраста, но и школьного, и взрослые люди многое запоминают произвольно. В период дошкольного возраста дети уже учатся осознанно контролировать свои действия и поведение. У них развивается осознанное восприятие, умение рассматривать предметы, они могут вести целенаправленное наблюдение; возникает произвольное внимание; развиваются произвольные формы памяти.

Развитие произвольной памяти у детей дошкольного возраста наступает с выполнением ими специальных мнемических задач на припоминание и запоминание. В этом возрасте у детей цель припомнить возникает намного раньше, чем цель запомнить что-либо. Также развитие произвольной памяти начинается с произвольного воспроизведения, а после которого уже появляется произвольное запоминание. В течение жизни от ребенка постоянно требуется использование имеющегося у него приобретенного в прошлом опыта. В своей активной, игровой деятельности детям необходимо обращаться к усвоенным ими ранее правилами поведения, способам действия с объектами, они должны уметь использовать приобретенные ими навыки, знания и умения. Без этого дети не могут выполнить каких-либо действий самостоятельно, они не могут выполнить требований взрослых.

. Воспитатели не редко стимулируют детей воспроизводить и запоминать. Но не всегда одного лишь требования взрослых будет достаточно. Конечно, дошкольник лучше запоминает материал, если он его привлекает, интересуется, является для него важным, а то, что оставляется равнодушным, не является для него особо важным запоминает плохо. Индивидуальные игры и занятия, осуществлявшиеся в детском саду и дома, способствуют выделению, осознанию дошкольниками мнемических целей. Но выделение и признание дошкольниками мнемических целей происходит не только в игровой деятельности. Также большое значение имеют все виды деятельности детей: наблюдения за окружающим миром, природой и беседы об этом, рассказы об увиденном, заучивание стихотворений, лепка, рисование и различное конструирование по образцу, занятия по счету и т.д.

Произвольное запоминание, с позиции способов, можно поделить на – механическое и логическое. Механическое запоминание основано на неоднократном повторении без проникновения в смысл явлений и предметов. Во время механического запоминания

устанавливаются лишь внешние связи между объектами, например, предыдущее слово связывается с последующим лишь потому, что в таком порядке они многократно воспринимались. Ребенок запоминает пословицу, слова из непонятной для него считалки или недоступной для понимания песни, потому что часто повторял сам или неоднократно слышал эти слова в той же последовательности. А.А. Смирнов [6] выделяет три группы фактов, которые как правило приводятся в пользу тезиса о механическом характере запоминания у детей дошкольного возраста и младших школьников: не сложное запоминание детьми неясного им и даже ненужного материала; тенденция запоминать, не осмысливая заучиваемого; буквальность заучивания. Тенденция не вникать в смысл того, что запоминается, не является возрастной особенностью памяти детей.

Переход к механическому заучиванию наблюдается у школьников после неблагоприятных попыток разобраться с материалом. Не зная и не имея понятия, как и что можно предпринять чтобы осмыслить и запомнить задание ученик пытается, многократно повторяя его, механически выучить. Но индивидуальные различия между детьми обладают большим значением. Механическое заучивание, как средство чаще всего становится для детей интеллектуально пассивных, не приученных к умственным усилиям, не умеющих и не любящих думать, мыслить и рассуждать [3]. Механическое запоминание не будет являться той ступенью в развитии памяти ребенка, которая предшествует логическому мышлению.

Изначально память развивается как осмысленная деятельность, и понимание – является основой как произвольной, так и произвольной памяти. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста предполагает воспитание логической памяти. Научить детей думать значит научить их анализировать, т.е. сравнивать предметы и явления между собой, обозначать в объектах определенные свойства и признаки; делать обобщение, объединяя различные предметы по одинаковым признакам; классифицировать, т.е. группировать явления и предметы на основании произведенного обобщения и т. д. Обучение детей разным мыслительным операциям, включая и такие, как сравнение, анализ и синтез, обобщение и классификация, нужно не только для развития мышления дошкольников. Именно правильное мышление становится при определенных условиях одним из способов логического запоминания. Главным способом логического запоминания является группировка материала в различных ее видах: составление плана, смысловая группировка, классификация и т.п. Начальная форма активности, появляющаяся у детей при условии выделения ими цели запомнить – это сосредоточенное выслушивание или рассматривание, восприятие предметов и их названий [1].

. Одним из главных, хотя и простых, мнемических приемов, которым овладевают дети дошкольного возраста, является повторение материала в первоначальном виде. Повторение имеет двойное значение: во-первых, оно необходимо для того, чтобы материал был усвоен, выучен, во-вторых, чтобы он остался в памяти, не был забыт. Повторение в целях запоминания может быть концентрированным и распределенным во времени. В первом случае одно повторение следует за другим подряд до тех пор, пока нужный материал не будет запечатлен. Во втором случае материал повторяется в течение более длительного времени один раз в день. Если применять разные приемы повторения повышается интерес дошкольников к работе, тогда мнемическая деятельность осуществляется более удачно. Зная и понимая особенности памяти детей своей группы, педагог проводит с некоторыми из них индивидуальные занятия, направленные на развитие способности запоминания.

Значимым способом логического запоминания, который доступен детям дошкольного возраста, является классификация [5]. Опыт показывает, что в основном дети самостоятельно не могут прибегать к логической обработке материалов в целях его запоминания: в большинстве случаев у них не получается сопоставить картинки друг с другом, не могут сделать обобщение, не группируют материал, а могут ограничиться несложными мнемическими приемами. Таким образом их продуктивность запоминания будет значительно ниже возможностей ребенка. Если активно формировать приемы логического запоминания у детей, то возможности их памяти раскроют огромный потенциал в процессе целенаправленного обучения.

Итак, для развития произвольной памяти у детей дошкольников нужно: 1) развивать у детей произвольную память, накапливающую знания для следующих произвольных воспроизведений;

2) направлять ребенка к воспроизведению вначале при выполнении им практических поручений и в игре, а в дальнейшем и в процессе образовательной деятельности; 3) давать детям мнемические задачи, приучать дошкольников запоминать, тренируя их память в деятельности, имеющей для них особый интерес.

Таким образом, активно формируя приемы логического запоминания памяти у детей дошкольного возраста возможности их памяти раскрывают огромный потенциал в процессе их целенаправленного обучения.

Список литературы:

1. Акопов Г.В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований. - М.: Институт психологии РАН, 2014. – 270 с.
2. Гамезо М.В., Домашенко, И.А. Атлас по психологии: 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 373 с.
3. Крылов А.А., Маничева, С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. – СПб.: Питер, 2013. – 289 с.
4. Немов Р. С. Психология: учеб. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. – М.: Кн.2: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 608 с.
5. Павленко Э.В. Готовимся к школе/ Игры и упражнения для развития памяти, логики и внимания; Стрекоза – М., 2016. – 454 с.
6. Смирнов А.А. Произвольное и непроизвольное запоминание. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова: Хрестоматия по психологии. – М., «ЧеРо», 2015. – 312 с.

СОЗДАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАЛЕНДАРЯ В РАМКАХ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС. ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ. 2022/2023»

*Горбунова Ирина Владимировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Всероссийская образовательная инициатива «Сириус. Лето: начни свой проект» реализуется в Российской Федерации образовательным фондом «Талант и успех» совместно с министерством науки и высшего образования с мая 2020 года. Данная инициатива была поддержана поручением Президента РФ 25 декабря 2020 года [3]. Программа направлена на вовлечение школьников в решение проектных задач, связанных с актуальными проблемами науки, технологии и бизнеса. Проектная работа осуществляется под руководством наставника, который помогает разобраться в задаче и сопровождает школьника в течение всего проекта [4].

В рамках данной инициативы Адыгейским государственным университетом реализуется проект «Экопросвещение школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK mini Apps». Актуальность реализации проекта характеризуется тем, что одной из основных причин ухудшения экологической ситуации в стране является недостаточный уровень экологической культуры общества, в том числе и среди школьников, формирование которой признано приоритетным направлением деятельности государства в экологической сфере, важнейшим фактором обеспечения экологической безопасности и устойчивого развития страны.

Экологическое просвещение осуществляется в целях формирования экологической культуры в обществе, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов и проводится посредством распространения экологических знаний об

экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов [1]. Так как школьники проводят много времени в социальных сетях, использование различных интернет-платформ с целью экопросвещения, представляется наиболее эффективным.

Цель проекта – формирование бережного отношения к природе, экологически грамотного поведения школьников посредством информирования в социальных сетях.

Задачи проекта:

- собрать и проанализировать материал по датам экологического календаря в литературе и сети «Интернет»;
- создать экологический календарь при помощи сервиса создания инфографики «SUPA»;
- провести мероприятия по экологическому просвещению среди школьников соответствии с датами экологического календаря.

Рассмотрим понятие и происхождение слова «календарь» Современный календарь имеет очень древнюю историю. Само слово календарь очень старое. Оно происходит от латинского глагола «*caleo*», что значит «оглашаю» [2]. Начало каждого лунного месяца жрецы оглашали и люди знали, что именно в этот день они должны платить долги, платить проценты по долгам. И в своих деловых книгах они этот день записывали. Поэтому деловые книги так и назывались – «*calendarium*», «книга оглашения» [2]. Это название сохранилось за календарем в средние века и в наше время. Но в средние века функция календаря изменилась. Календари стали коллекцией дат. В первую очередь дат, связанных со святыми, с религиозными и церковными праздниками, церковными юбилеями. Календари прочно вошли и в современную жизнь.

Существуют различные классификации современных календарей: по видам, тематикам, форматам, датам.

Основными видами календарей являются: перекидные, плакаты, отрывные, магнитные, фотокалендари, календари-домики, книги-календари и т. Д.

В настоящее время тематика календарей весьма разнообразна: семейные, свадебные, школьные, церковные, корпоративные, праздничные, экологические и т. Д.

По формату календари бывают настенные, настольные, карманные, оригинальные, интернет-календари.

По датам календари классифицируются на событийные, квартальные, ежемесячные, годовые, ежедневные, производственные.

Для чего необходим экологический календарь? Мы далеко не всегда задумываемся над тем, что нас окружает. Проснувшись утром и, посмотрев в календарь, мы видим будние, выходные и праздничные дни. Но, возможно, именно сегодня объявлен международный день защиты природы, когда мы можем принять участие в экологической акции и чем-то помочь природе.

В результате работы мы выяснили, что все мои сверстники и взрослые идут в ногу со временем. Практически у каждого дома есть календарь, либо на стене, либо на письменном столе, либо в портфеле или сумочке, либо в мобильном телефоне. Каждый из нас с помощью календаря старается планировать, и тем самым, беречь своё время. [Календарь](#) заметно вошел в нашу жизнь, и обратно уже хода нет. Вот, казалось бы, маленькая вещь, а без нее нам невозможно прожить и несколько дней. Людям, у которых нет календаря, например жертвам кораблекрушений, выброшенным на необитаемый остров, трудно не потерять счет дням.

Работая над проектом, мы изучили историю календарей, рассмотрели разнообразие календарей, проанализировали несколько видов календарей. В результате мы с ребятами создали собственный экологический календарь, который, как мы думаю, на сегодняшний день очень актуален.

Проанализировав всю литературу, можем смело утверждать, что календарь является хитроумным изобретением человечества; гениальность календаря заключается в периодичности повторения циклов движения небесных тел; календарь имеет важное значение в жизни современного человека.

Экологический календарь, созданный в рамках проекта, содержит важнейшие российские и международные праздники, цели их проведения, памятные экологические даты, акции, которые

проходят в защиту природы. Экологический календарь – это один из способов привлечения внимания школьников к существующим на сегодняшний день экологическим проблемам общества и возможностям их решения. Экологический календарь дает возможность углубить свои знания в экологии. Инфографика, используемая для создания экологического календаря способствует быстрому восприятию школьниками экологической информации.

В соответствии с задачами проекта, экологический календарь был выполнен с применением SUPA – легкого браузерного видеоредактора, большая часть функций которого доступна бесплатно. SUPA – это удобный интернет-сервис по созданию инфографики в социальных сетях. Для удобства пользователей в сервисе есть множество шаблонов, которые можно изменить под индивидуальные параметры: текст, фото, инфографика, анимация. Интерфейс на русском языке. Сделанную работу можно скачать на компьютер, а также загрузить сразу в социальную сеть VK Mini Apps.

Таким образом, размещение экологического календаря в социальных сетях, используемых школьниками, способствует формированию у обучающихся экологических знаний, целостных представлений о биосфере, роли природы в жизни общества и человека, осознании экологической ситуации, необходимости и значимости её охраны и рационального использования ресурсов, воспитания личной ответственности за состояние окружающей среды.

Список литературы:

1. Об охране окружающей среды: Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 12.04.2023).
2. История календаря. URL: <https://postnauka.ru/video/7064> (дата обращения: 12.04.2023).
3. Перечень поручений по итогам заседания попечительского совета фонда «Талант и успех», п. 3 ПП-2210. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/64748>. URL: (дата обращения: 12.04.2023).
4. Сириус. Лето: Начни свой проект. 2022/2023: о программе. URL: <https://sochisirius.ru/obuchenie/distant/smena1282/6134> (дата обращения: 12.04.2023).

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Горбунова Ирина Владимировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Богус М.Б., д-р пед. Наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования ступень начального общего образования считается фундаментом всего последующего образования. На этой ступени осуществляется становление личности младшего школьника. В этот период формируются основы гражданской идентичности и мировоззрения учащихся, основы умения учиться, а также способность к самостоятельной организации своей деятельности. Немаловажным является формирование в этом возрасте умения принимать и сохранять цели, а также следовать им в процессе учебной деятельности. Еще одним значимым фактором является формирование способности самостоятельно планировать свою деятельность, а также осуществлять ее контроль и оценку и взаимодействовать с педагогом и сверстниками [3].

Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) играет определяющую роль в достижении целей и задач современного образования. Поэтому с целью развития коммуникативных УУД в начальной школе создаются педагогические условия,

включающие в себя большой спектр технологий, методов и приёмов, которые используются на всех уроках в начальной школе.

К эффективным педагогическим технологиям, которые способствуют формированию коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе, относятся технология обучения в сотрудничестве и технология проблемно-диалогического обучения [2].

Технология обучение в сотрудничестве – это совместная развивающая деятельность детей или детей и взрослого, построенная на взаимопонимании, выяснении позиции точек зрения всех участников сотрудничества, их координация и достижение общей цели [4].

Выделяют три формы построения учебного сотрудничества: сотрудничество с взрослыми, со сверстниками и сотрудничество с самим собой.

Сотрудничество с взрослыми (с педагогом) предполагает создание задач, которые побуждают к активному поиску новых способов решений и действий всех участников взаимодействия. При сотрудничестве с взрослыми ученик должен проявлять инициативу по построению продуктивного взаимодействия, которая выражается в активной позиции, где ученик выходит за границу своего знания самостоятельно и формулирует предположения об отсутствующем способе действия. По мнению Г. А. Цукерман, только в учебном сотрудничестве формируется субъект деятельности – ученик, который умеет учиться, умеет определять границы собственных возможностей, выходить за них, указывая педагогу, где именно он испытывает затруднение [4].

Сотрудничество со сверстниками требует организации действий детей, при которой позиции субъектов коммуникации приводят к единой цели. Наиболее развитой формой сотрудничества со сверстниками является дискуссия.

Сотрудничество с самим собой предполагает умение устанавливать, анализировать, оценивать преобразования собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний. Динамика развития форм учебного сотрудничества у младшего школьника представляет собой движение от готовности учиться, включаясь в новые формы сотрудничества с взрослыми, через активные действия совместно работающих детей, к учебной личной активности младшего школьника, способного оценить и восполнить собственные знания, создав ситуации сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Эффективность применения технологии обучения в сотрудничестве зависит от соблюдения некоторых правил этапов организации в учебном процессе (подготовительный этап, работа в микрогруппе, межгрупповая работа, рефлексия). Подготовительный этап включает в себя методическую разработку занятия, организацию пространства взаимодействия, формирование учебных микрогрупп, постановку целей и задач групповой работы. Методическая разработка должна включать подробный план-конспект занятия с предполагаемыми ответами учащихся и проблемными ситуациями, которые могут возникнуть в ходе организации занятия или урока. Особое внимание следует уделить организации пространства взаимодействия, оно должно располагать к диалогу, актуализировать желание включиться в нестандартную форму работы, способствовать осуществлению продуктивной деятельности учащихся.

Формирование учебных групп может происходить свободно, по желанию учащихся или организовано учителем. У каждого из способов формирования учебных групп есть свои плюсы и минусы, поэтому учитель должен владеть различными приёмами и методами формирования групп, применяя каждый из них в зависимости от сложности и направленности учебных задач. Существует несколько мнений о количестве участников в учебных группах, которое сказывается на продуктивности работы. Исследователь Н. И. Волков отмечает, что наиболее плодотворно групповая работа будет складываться в группах с нечётным количеством участников, предпочтительна организация взаимодействия в группах по пять человек [1].

Постановка темы, целей и задач групповой работы должна происходить совместно со всеми учащимися, в теме обязательно должна содержаться проблема, противоречие между знанием и незнанием, иначе пропадает стимул для построения диалога, дискуссий.

Работа в микрогруппе заключается в поиске и решении учебной задачи, организации коммуникативного взаимодействия. При частом использовании такого вида работы у учащихся

пропадает страх перед ответом, перед выдвижением каких-то нестандартных решений, так как группа должна принимать различные гипотезы по решению проблемы, а ответственность за конечный результат лежит на всей группе в целом.

Межгрупповая работа предполагает предъявление групповых решений для всего класса, анализ и сравнение, а также оценку предлагаемого решения учебной задачи. При этом оценка носит групповой характер в целом, то есть оценивается группа, а не отдельный ученик.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий происходит и на этапе рефлексии, так как это обязательный этап работы на уроках в начальной школе, заключающийся в осмыслении действий учащихся, их эмоционального состояния.

Использование технологии обучения в сотрудничестве в начальной школе способствует формированию следующих коммуникативных УУД: навык взаимодействия и сотрудничества; умение приходить к компромиссным решениям в конфликтных ситуациях при столкновении различных точек зрения; коллективная и индивидуальная ответственность за конечный результат в учебной деятельности; личностная и групповая рефлексия.

При рассмотрении технологии формирования коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе, нельзя не обратить внимание на технологию проблемно-диалогического обучения. Данная технология обеспечивает творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога.

Основной принцип проблемно-диалогического обучения состоит в том, что между участниками образовательного процесса происходит активное взаимодействие, в ходе которого происходит осознание проблемной ситуации, поиск её решения и открытие нового знания. При использовании этой технологии на уроке обязательно прорабатываются два этапа – это формулирование темы урока, то есть обнаружение учебной проблемы, и формулирование нового знания, то есть поиск решения проблемы. Организуются этапы урока посредством диалога.

При использовании данной технологии на этапе формулирования темы урока применяют два вида диалога: побуждающий от проблемной ситуации диалог и подводящий к теме диалог. Побуждающий от проблемной ситуации диалог – метод, заключающий в себе сочетание приёмов создания проблемной ситуации и дополнительных вопросов, позволяющих ученику осознать проблемную ситуацию и сформулировать учебную проблему. На данном этапе ученики наряду с правильными формулировками учебной проблемы могут предложить ошибочные. Учитель в такой ситуации принимает все выдвинутые учениками формулировки, и побуждает переформулировать учебную проблему. Подводящий к теме диалог – метод, представляющий собой ряд логических заданий и вопросов, которые поэтапно приводят учащихся к формулированию темы и задач урока.

При использовании технологии проблемно-диалогического обучения на этапе формулирования нового знания используют следующие виды диалога: побуждающий к гипотезам диалог и подводящий к знанию диалог.

Побуждающий к гипотезе диалог – сочетание специальных вопросов, приводящих к выдвижению и проверке гипотез. Данный метод представляет собой ряд логических заданий и вопросов, которые поэтапно приводят учащихся к формулированию, открытию для себя нового знания.

Применение проблемно-диалогических методов предполагает использование опорных сигналов, которые создаются по ходу урока и формируются либо только учащимися, либо совместно с педагогом, но педагог может только направлять и побуждать к их созданию. Опорные сигналы могут быть в виде схем, таблиц, опорных слов. С помощью них фиксируется содержание урока, что способствует успешному выполнению заданий.

Использование технологии проблемно-диалогического обучения в начальной школе способствует формированию следующих коммуникативных УУД: коммуникативно-речевых действий у младших школьников; умение правильно определять проблемную ситуацию и с помощью коммуникативно-речевых действий искать выход из неё; умение осознанно строить речевое высказывание понятное для собеседника в соответствии с задачами коммуникации.

Итак, технологии формирования коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе основаны на продуктивной коммуникации между учениками и между учениками

и учителем, что является неперенным условием как для решения детьми учебных задач, так и для определения зоны ближайшего развития обучающихся. В процессе обучения младших школьников с применением вышеотмеченных технологий, учащиеся контролируют действия партнёра, используют речь для регуляции своего действия, договариваются, приходят к общему решению, учитывая разные мнения, стремятся к координации, формулируют собственное мнение и позицию, тем самым развиваются их коммуникативные УУД.

Список литературы:

1. Волков Н.И. Организация учебной деятельности в малых группах: Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2006. 128 с.
2. Жуковина Ю.В. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. 2015. № 1 (2). С. 56-59.
3. ФГОС Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. Приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011г. №2357) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/ајах/922> (дата обращения: 28.04.2023).
4. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 2016. № 2. С. 3 – 33.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Датхужева Саида Мадиновна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Современный этап развития нашего общества характеризуется глубокими экономическими и социальными преобразованиями. В связи с этим появилась необходимость ориентировать процесс обучения на формирование готовности личности к меняющимся запросам социума, к сотрудничеству с другими людьми, к общению с окружающими. Одними из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне дает возможность эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Освоение коммуникативных умений входит в ряд обязательных требований основной образовательной программы начального общего образования ФГОС наряду с развитием речи и овладением социальными компетенциями.

Теоретические основы формирования и развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста рассматриваются в трудах А.А. Бодалева, Ю.В. Касаткиной, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, Р.В. Овчаровой, П.М. Якобсона, и других авторов.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие: между высокой значимостью коммуникативных умений для своевременной успешной социализации и недостаточной разработанностью научно-методических основ их формирования.

Исследование нами проводилось с **целью** разрешения данного противоречия и выявления комплекса психолого-педагогических условий формирования коммуникативных умений у младших школьников.

Задачи исследования:

1. На основе анализа научной литературы определить понятие «коммуникативные умения»;

2) Рассмотреть психолого – педагогические особенности детей младшего школьного возраста;

3) Выявить и обосновать комплекс психолого – педагогических условий, способствующих формированию коммуникативных умений у младших школьников;

4) Разработать и апробировать программу формирования коммуникативных умений младших школьников.

Теоретический анализ научной литературы показал, что коммуникативные умения детей младшего школьного возраста – это его индивидуальные умения, обеспечивающие взаимодействие между людьми в процессе общения, умение находить правильный контакт с другими детьми, а также устанавливать с ними оптимальные взаимоотношения. Развитие коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста будет успешным, при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: обеспечение методического сопровождения развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста; создание развивающего потенциала среды образовательного учреждения; погружение детей младшего школьного возраста в социально-коммуникативную и игровую деятельность с детьми и взрослыми.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Лицея № 8 им. Жени Попова г. Майкопа. В исследование приняли участие обучающиеся 4 Г класса в количестве 27 человек.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этап.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников на констатирующем этапе были использованы следующие методики:

1. Цукерман Г.А. «Рукавички».

2. Тест «Умение слушать собеседника» (Н.И. Козлов);

3. Модифицированная методика Г.А. Цукерман и др., «Кто прав?».

4. Умение оформлять свои мысли в устной и письменной речи (Интерпретация содержания сказки «Аленький Цветочек»).

В процессе констатирующего эксперимента были зафиксированы результаты исследования первоначального уровня сформированности коммуникативных умений детей, ставшие исходными для формирующего эксперимента.

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа формирования коммуникативных умений у младших школьников.

Программа в соответствии с требованиями ФГОС НОО содержала 3 блока: «Работа с детьми»; «Среда»; «Работа с родителями».

Блок «Работа с детьми» содержал 5 модулей, соответствующих умениям, на которые, как показало первичное диагностирование, необходимо обратить особое внимание: «Формирование умения оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом учебных и жизненных ситуаций»; «Формирование умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества»; «Формирование умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия»; «Формирование умения группового взаимодействия»; «Формирование речевых этикетных умений при общении с окружающими». На данном этапе было проведено 10 занятий. Время одного занятия соответствовало одному академическому часу, занятия проводились 1 раз в неделю. На уроках использовались элементы кейс-технологии (на уроках окружающего мира), коммуникативные (на уроках русского языка), сюжетно-ролевые (на уроках литературы) и дидактические игры (на уроках математики). Занятия строились с учетом общедидактических и методических принципов обучения: частая смена видов деятельности, большое количество повторений на разнообразном материале, перенос полученных знаний в новые условия, игровой характер обучения.

Блок «Среда» заключался в создании предметной среды, в предоставлении ребенку возможности для получения информации, подходов, необходимых для решения задач коммуникативной деятельности. Предметная среда была сформирована из широкого ассортимента дидактических игр, направленных на развитие коммуникативных умений.

Блок «Работа с родителями». С целью привлечения родителей к проблеме развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, в структуру одного из родительских собраний нами был добавлен информационный блок на тему «Коммуникативные умения младшего школьника», зачитана мини-лекция «Коммуникативные умения младших школьников и способы их развития», проведен классный час с приглашением родителей «Секреты общения».

Диагностика по заявленным методикам проводилась на этапах констатирующего и контрольного экспериментов, после чего полученные результаты сопоставлялись, подвергались качественному и количественному анализу.

Обобщенный показатель высокого уровня сформированности у младших школьников коммуникативных умений составил 40% (до эксперимента показатель высокого уровня составлял – 15%). Показатели среднего уровня составили 44% (до эксперимента – 51%). Показатели низкого уровня составили 16% (до эксперимента – 34%).

Результаты проведенного исследования показывают, что обучающиеся более четко и грамотно научились формулировать свои мысли и высказывания, их вопросы стали конструктивнее, уровень умения взаимодействовать в коллективе повысился. Вместе с коммуникативными умениями повысились и другие показатели: дети стали увереннее чувствовать себя в окружении сверстников, успешнее вступать в диалог, отвечать на уроках, благодаря чему в классе установилась дружественная атмосфера.

Таким образом, существенные различия в уровнях сформированности у младших школьников коммуникативных умений дают основания сделать вывод, что данные различия обусловлены апробацией на практике разработанной нами программы формирования коммуникативных умений. Положительная динамика полученных результатов исследования подтвердила выдвинутую гипотезу.

Список литературы:

1. Абдуллина Л.Б., Гизатуллина К.Х. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - №4(71). – С. 9-10, с. 10.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 2011. – 147с.
3. Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // Начальная школа. – 2007. - №11. – С. 12-17.
4. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. - 2010. – Издание: Прайм-Еврознак, АСТ, ИЗДАТЕЛЬСТВО «АСТ».
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2004. -352 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

*Демченко Мария Игоревна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Педагогическая культура – просвещенность и образованность, соответствующие правилам и требованиям педагогики. Семья – это первая общественная ступень в жизни человека. Она с раннего возраста определяет сознание, формирует чувства детей.

Актуальность данного исследования заключается в том, что знания, имеющиеся у родителей в области педагогической культуры, не удовлетворяют современное общество, поэтому необходимо

улучшить культуру образования каждого родителя. В связи с этим необходимо изменить содержание, формы и методы сотрудничества между школой и семьей.

Воспитание современного ребенка требует от родителей терпения, любви, душевных сил и времени. Главными качествами родителей, которые так необходимы детям, являются гуманность, доброта и родительский такт. Уровень нравственности родителей, их жизненные планы, идеалы, опыт социального общения имеют решающее значение в формировании моральных качеств растущего человека.

Однако в реальности родители демонстрируют недостаточно высокий уровень педагогической просвещенности. Зачастую родители не имеют достаточных психолого-педагогических знаний, не всегда могут применить имеющиеся знания на практике, недостаточно информированы о процессах, происходящих в школе.

Исследованиями проблемы повышения педагогической грамотности родителей занимались Ж. Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, наши соотечественники А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев и другие.

Недостаток знаний по педагогике и психологии приводит к ошибкам и безрезультативности в воспитании. А.С. Макаренко писал: «Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитает, как следует, нельзя». Сегодня, современным родителям необходима помощь, ибо отсутствие знаний по психологии и педагогике ведет к ошибкам, непониманию, а значит, - к безрезультативности воспитания.

Родители остро нуждаются в педагогическом просвещении. И от того, каким будет воспитание в семье зависит, каким вырастет подрастающее поколение.

Цель исследования: изучить особенности формирования педагогической культуры родителей младших школьников и разработать программу работы с ними.

Задачи исследования:

1. Проанализировать проблему формирования педагогической культуры родителей младших школьников в научной литературе.
2. Провести анализ методов по формированию педагогической культуры родителей младших школьников.
3. Провести диагностику уровня педагогической компетентности родителей.
4. Составить программу по формированию и повышению педагогической культуры родителей младших школьников.

Методы исследования: анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме, беседа, анкетирование, опрос.

В качестве методов диагностики были выбраны:

1. Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).
2. Анкета для родителей «Насколько вы готовы быть родителем школьника» (Автор А. Колеченко).

Воспитание детей, формирование личности ребенка с первых лет его жизни – основная обязанность родителей. Это подтверждают документы: Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», Закон РФ «О защите детей от информации, наносящей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию», а также Конвенция ООН о Правах ребенка (1988). В данных документах декларируется, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении в атмосфере счастья, любви и понимания.

Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей. Успеха можно достичь только тогда, когда и учителя, и родители станут союзниками, их совместные действия будут направлены в интересах личности ребенка. Сегодня настала пора в образовательных учреждениях организовать процесс сотрудничества педагогического коллектива с семьей как единомышленником, союзником, соучастником образовательного и воспитательного процесса.

Формы педагогического просвещения:

Традиционные:

- родительские собрания,
- лекции,

- вечера вопросов и ответов,
- диспуты,
- дни открытых дверей.

Нетрадиционные:

- деловые игры,
- регламентированные дискуссии,
- обмен родительским опытом.

Выбор и применение различных форм работы с родителями опирается на ряд общих условий:

- знание родителями своих детей, их положительных и отрицательных качеств (что читают, чем интересуются, какие поручения выполняют, какие трудности испытывают, каковы отношения с одноклассниками и педагогами, что более всего ценят в людях и т.п.);

- личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление воспитывать личным примером;

- педагогическая культура родителей (педагогический потенциал семьи) оказывает решающее влияние на выбор методов, средств и форм воспитания.

Формы работы с родителями.

Повышение роли воспитательной функции школы обуславливает необходимость совершенствования форм, способов взаимодействия учителя начальных классов и родителей. Школа накопила огромное количество форм работы с семьей, приобщения родителей к соучастию в творческом построении взаимоотношения «учитель – родители – дети», например такие коллективные формы, как родительское собрание, конференция, диспут, день открытых дверей и др.; индивидуальные – беседа, консультация, письменное поручение, посещение семьи, телефонный разговор.

Педагогам также важно, независимо от того, какую из форм взаимодействия с родителями они выбрали, соблюдать определенные правила его построения: основываться на позитивном стиле общения; не создавать «союз сильных» против детей; вырабатывать единые подходы к организации, оценке жизнедеятельности ребенка, которая должна быть на радость детям и взрослым. Какая бы из форм работы с родителями ни выбиралась учителем, содержание ее должно стимулировать их приход в школу, заинтересовывать.

Педагогическая помощь родителям должна основываться на тщательном и всестороннем изучении каждой семьи, каждого ребенка, тогда работа с родителями будет иметь конкретный, действенный характер.

Список литературы:

1. Леликова Г.А. Система работы с родителями // Г.А. Леликова, Г.П. Попова. – Волгоград, Учитель, 2010.
2. Недвецкая, М.Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвецкая // Начальная школа. – 2007.
3. Скребцова М.А. Беседы по семейному воспитанию в школе // М.А. Скребцова, М.М. Лопатина – Учитель, Волгоград, 2008.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Донецкая Галина Андреевна
 ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
 г. Майкоп
 Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент

В настоящее время человечество полностью взаимодействует с обществом, и без межличностных отношений уже не обойтись. Проблема развития межличностных отношений младших школьников актуальна тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Насколько хорошо и легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт с ними, будет зависеть его дальнейшая деятельность, судьба и место в жизни. Именно в этот период закладывается навык умения дисциплинировать себя, организовывать свою деятельность, понимание ценности общения, сотрудничества, отношений в совместной деятельности.

В науке изучением вопроса межличностных отношений младших школьников занимались такие известные педагоги и психологи как В.П. Вахтерев, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина, М.И. Лисина В.С. Мухина, Г. Крайк, М.В. Гамезо, Б.С. Волков, Е.О. Смирнова и др.

Цель исследования: выявление и изучение особенности межличностных отношений младших школьников.

Задачи:

1. На основе анализа научных источников раскрыть понятие межличностных отношений;
2. Изучить межличностные отношения младших школьников;
3. Выявить уровень межличностных отношений младших школьников;
4. Разработать рекомендации для повышения уровня межличностных отношений младших школьников.

Теоретический анализ научной литературы показал, что межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения. Система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и прочих диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе.

На характер межличностных отношений оказывают влияние такие личностные особенности, как пол, возраст, национальность, темперамент, профессия, опыт общения с людьми, самооценка и др.

Отношение к другому человеку, к людям составляет основную часть человеческой жизни, её центр. По словам советского психолога С.Л. Рубинштейна, сердце человека всё соткано из его человеческих отношений к людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Именно эти отношения рождают наиболее сильные переживания и главные человеческие поступки [4].

Каждый человек, независимо от возраста и пола, играет определенную роль в коллективе, которая ограничена требованиями и правилами.

М.И. Лисина отмечает две стороны межличностных отношений. С одной стороны – это результат общения; а с другой – начальная предпосылка, мотивация ребенка к созданию разных видов взаимодействия. То есть отношения устанавливаются и реализуются во взаимодействии с окружающими. В реальной жизни отношение к другому человеку проявляется прежде всего в действиях, направленных на него, в том числе и в общении. Таким образом, в современной науке отношения рассматриваются как основа общения и взаимодействия людей [2].

Межличностные отношения реализуются, проявляются и формируются в общении и совместной деятельности. Особенно велика роль общения в становлении личности ребенка.

Межличностные отношения, а также дружба и эмоциональные контакты очень важны для детей, особенно в младшем школьном возрасте, так как они обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, которое, в свою очередь, во многом определяет положительный психологический климат всего детского коллектива.

В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: требования, социальная роль ученика, вид деятельности, интересы, ценности и весь уклад жизни. В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус, в результате чего, меняется восприятие своего места в системе отношений.

В младшей школе дети динамично овладевают навыками общения, активно устанавливают дружеские связи. Способность взаимодействовать с другими членами общества, приобретать друзей среди сверстников – важная задача развития на данном этапе.

Для выявления уровня сформированности межличностных отношений у младших школьников были использованы следующие методики:

1. Социометрия Морено;
2. Анкета «Представление младших школьников о нормах межличностных взаимодействий»

Т. В. Безродных;

3. Методика «Экспертная оценка сплоченности учебной группы»

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ Лицея №34 г. Майкопа. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 А класса в количестве 25 человек.

Анализ результатов показал, что у учащихся младших классов низкий и средний уровень представления о межличностных отношениях. Дети имеют слабые представления о межличностных отношениях, о дружбе, не понимают необходимости сплочения класса.

Для улучшения межличностных отношений мы предлагаем провести игровые занятия. В игре легко и естественно формируются способности общения с людьми, это доступный и привлекательный способ выражения эмоций. Игры можно проводить на классных часах, в свободное от уроков время, на праздниках, на переменах, в походах и т. Д. Например, такие игры как «Молекулы», «Интервью», «Слепые фигуры», «Шапка».

Работа по формированию и коррекции взаимоотношений в школьном коллективе не должна ограничиваться только использованием игр. Полезно устраивать совместные прогулки, экскурсии, походы, посещать музеи, цирки или театры. Чем больше времени дети проводят друг с другом, тем лучше они сближаются, становятся дружным коллективом.

Акцентировать внимание на межличностных отношениях можно во время уроков. Например, на уроке литературного чтения, читая художественное произведение, отметить отношения между героями, направить детей пропустить через себя поступки, совершенные литературными героями, обсудить их.

Мы видим, что для улучшения межличностных отношений между одноклассниками в начальной школе, есть рекомендации. Кроме экскурсий, организаций классных часов, походов и т.д., необходима целенаправленная работа над межличностными отношениями. Если проводить специальные игровые занятия, дидактические игры, упражнения, беседы, подключать родителей, то можно успешно исправить и улучшить ситуацию.

Таким образом, анализируя данные экспериментального исследования, можно сформулировать вывод о том, что цель и задачи исследования решены.

Список литературы:

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. – Издательство: «Прайм-Еврознак, АСТ», 2010. – 448 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2009. – 318 с.
3. Мокина Я. А. Особенности межличностных отношений младших школьников
4. // Вестник Науки и Творчества. – 2019. - № 6. – С.118-122.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 705 с.
6. Сидорова Е.Э., Туласынова Н.Ю. Формирование межличностных отношений младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. № 63-1. – С. 307-311.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дядькина Полина Алексеевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Актуальность исследования. Развитие эмоционального интеллекта является важным аспектом развития ребенка, особенно в младшем школьном возрасте. Первоначально, эмоции у детей младшего школьного возраста еще не сформировались, и они могут испытывать их в ситуациях, когда мы бы этого не ожидали. Это может приводить к неадекватной реакции ребенка на различные события, что затрудняет их адаптацию в социуме. Развитие эмоционального интеллекта помогает детям осознавать свои эмоции, а также эмоции других людей, что способствует лучшему пониманию себя и окружающих. Кроме того, развитие эмоционального интеллекта также способствует более продуктивной коммуникации между детьми и взрослыми, а также снижает уровень конфликтов. Дети с более высоким уровнем эмоционального интеллекта могут более точно читать выражения лица и жесты других людей, что помогает им лучше понимать чувства окружающих и находить правильные способы взаимодействия. Как показывает практика, обучение эмоциональному интеллекту является наиболее эффективным в младшем школьном возрасте, когда дети находятся в периоде интенсивного формирования и развития личности [3, 4]. В школах и детских садах всё чаще проводят специальные тренинги по развитию эмоционального интеллекта, которые помогают детям лучше понимать себя и других, развивать социальные навыки и успешно адаптироваться в обществе.

Цель исследования: выявить уровень эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста и дать рекомендации по дальнейшему его развитию.

Задачи исследования:

Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Определить понятие «эмоциональный интеллект», его структурные компоненты.

Проанализировать основные методы диагностики эмоционального интеллекта.

Определить уровень эмоционального интеллекта среди учащихся младшего школьного возраста.

Разработать рекомендации и упражнения для развития эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста.

Методы исследования:

теоретические: изучение и анализ научной литературы по проблеме развития эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста;

эмпирические: изучение результатов деятельности, тестирование, педагогический эксперимент;

математические: статистические методы обработки экспериментальных данных и интерпретация результатов исследования.

Эмоциональный интеллект – это сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [1, 2]. Относится к гибким навыкам, которые можно развивать в течение всей жизни. Младший школьный возраст является очень важным периодом для развития эмоционального интеллекта, поскольку дети начинают осознавать свои эмоции и понимать, что они присущи окружающим, а также учатся строить здоровые отношения с другими людьми.

На констатирующем этапе эксперимента были продиагностированы 18 учащихся МБОУ «Лицей № 19» г. Майкопа в возрасте 8-10 лет. Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

- 1) Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир» (М.А. Нгуен).
- 2) Методика «Что – почему – как». (М.А. Нгуен).
- 3) Проективная методика «Три желания». (М.А. Нгуен).

Эти методики позволяют нам выявить степень готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём, выявить эмоциональную ориентацию ребёнка на себя или на других людей.

Так результаты проективной методики «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир» показали следующие результаты:

67% имеют низкий уровень эмоционального интеллекта,
33% - средний,
0% - высокий.

Проективная методика «Три желания». Результаты:

72% - низкий уровень,
22% - средний,
5% - высокий.

Методика «Что – почему – как». Результаты:

17% - низкий уровень,
83% - средний,
0% - высокий.

Экспериментальные срезы показали, что эмоциональный интеллект имеет недостаточный уровень развития у детей экспериментальной группы.

В качестве способа развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста мы выбрали комплекс упражнений, которые подойдут как для индивидуального, так и для группового занятия. Вот некоторые из них.

Упражнение на распознавание эмоций и мыслей. В этом упражнении вам нужно закончить предложение, начинающееся со слов «я чувствую...», за которым следует эмоция. Помните, что список эмоций вы можете найти в интернете. Лучше всего будет записать эмоции в дневнике и периодически пополнять, когда вы столкнетесь с новой эмоцией.

Упражнение «Нарисуй». Ребенка просят изобразить свои эмоции рисунком на листе бумаги. Важно, чтобы ребёнок был свободен в выборе того, как и чем он будет рисовать. Вот пример того, как можно преподнести объяснение упражнения:

«Изобрази любую свою эмоцию цветом и разными линиями, узорами внутри рамки. Краски могут стать весёлыми или грустными, сердитыми или испуганными, а может, им будет интересно или удивительно». После, следует проанализировать вместе с ребёнком, почему он выбрал те или иные цвета и формы, как проявляется у него эта эмоция, когда он её испытывает.

Упражнение «Карточки». Это упражнение подойдёт для группового занятия в семье или в классе. У каждого игрока есть карточки с эмоциями (гнев, радость, печаль и т.д.). Загадывающий игрок придумывает слово-понятие-ситуацию и, выбирая к ней подходящую эмоцию, выкладывает карточку в круг закрытой. Остальные игроки должны угадать: какую же эмоцию вызывает у игрока загаданная ситуация.

В ходе исследования мы провели анализ психолого-педагогической литературы на тему эмоционального интеллекта, выявили уровень его развития среди учащихся младшего школьного возраста. По результатам диагностики мы смогли сделать вывод, что уровень эмоционального интеллекта среди диагностируемых был, по большей части, низкий или средний. Это говорит о том, что упражнения для развития эмоционального интеллекта необходимы для всех детей. Для работы с детьми на формирующем этапе мы выбрали комплекс упражнений.

Список литературы:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – с. 560.
2. Иванова С.В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) // Ценности и смыслы. 2022. – с. 13 с.
3. Нгуен Минь Ань. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / Нгуен Минь Ань // Ребёнок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83-85.
4. Рыжов Д.М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Едыгова Джанета Зурбиевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп

Современные тенденции в образовании направлены на изменение позиции обучающихся, превращение из пассивных в активных участников образовательного процесса. Понимание идеи формирования образовательной среды в современной начальной школе предполагает организацию обучения, которое фокусируется на ученике, его способностях, потребностях и интересах в процессе обучения. Эти реально существующие основания подчеркивают необходимость применения современных и инновационных методов организации обучения, ориентированного на обучающихся.

Развитие учебной мотивации младших школьников является одной из основных проблем педагогической деятельности. Изучению данного вопроса посвящены труды отечественных и зарубежных психологов, педагогов: Л.И. Божович, М.В. Матюхина, Л.С. Выготский, А.К. Макарова, А.С. Макаренко, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, В.С. Мерлин, Д.Б. Эльконин и др.

Цель исследования: теоретическое и практическое обоснование эффективности использования ИКТ для повышения уровня учебной мотивации младших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить научную и методическую литературу по проблеме исследования;
2. Рассмотреть теоретические аспекты понятия «мотивация» и «учебная мотивация» в педагогике и психологии;
3. Изучить психолого-педагогические особенности развития учебной мотивации младших школьников;
4. Провести экспериментальную работу по повышению уровня учебной мотивации младших школьников посредством ИКТ в педагогическом процессе школы.

Методы исследования: - теоретические: анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования; - эмпирические: наблюдение, диагностические методики; - математические: методы количественной и качественной обработки знаний.

Теоретический анализ научной литературы показал, что мотивация играет важную роль в учебной деятельности младших школьников. Для успешного обучения необходимо, чтобы у детей был интерес к учебе, желание узнавать новое и достигать успехов. Важно понимать, что мотивация у каждого ребенка индивидуальна и может зависеть от разных факторов, таких как уровень развития, социально-экономический статус, семейная обстановка и т.д. младшие школьники имеют свои психолого-педагогические особенности, которые также влияют на их учебную мотивацию.

Дети в этом возрасте часто испытывают неуверенность в своих способностях, могут быстро уставать и терять интерес к учебе. Кроме того, для них важна эмоциональная составляющая обучения, поэтому хорошие отношения с учителем и приятная обстановка в классе могут положительно влиять на их мотивацию. Для эффективного повышения мотивации младших школьников с помощью ИКТ нужно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Необходимо подбирать задания и программы, которые соответствуют уровню развития и интересам каждого ученика, а также помогать детям в развитии навыков использования компьютеров и других устройств.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «СШ №3 имени Алексея Иосифовича Макаренко». В исследовании приняли участие 20 обучающихся 2 «Б» класса.

На основании анализа психолого-педагогической литературы были выявлены следующие показатели учебной мотивации: отношение к школе, получение оценок и познавательная активность.

Для диагностики уровня развития учебной мотивации младших школьников мы использовали следующие методики:

1. Методика «Оценка уровня школьной мотивации младших школьников (Н. Лусканова);
2. Методика «Познавательная активность младших школьников» (А.А. Горчинская);
3. Методика «Направленность на отметку» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова);
4. Методика «Изучение учебной мотивации» (М.Р. Гинзбург).

В процессе констатирующего эксперимента были зафиксированы результаты исследования первоначального уровня учебной мотивации младших школьников, ставшие исходными для формирующего эксперимента.

На формирующем этапе исследования были разработаны и апробированы уроки и внеурочные занятия с использованием ИКТ для развития уровня учебной мотивации у младших школьников. На этом этапе исследования мы использовали платформу LearningApps, интерактивную доску SMART, а также воспользовались возможностями PowerPoint.

Внеурочное занятие по окружающему миру. Тема: «Профессии вокруг нас». На этапе обобщения и систематизации знаний дети выполнили задание «Угадай-ка», в котором предлагалось отгадать загадки. На экране выводится первая часть загадки, а детям необходимо выбрать из предложенных вариантов подходящий ответ. Если ребенок ответил верно, то на экране загорается стикер с улыбкой, а если ответ неверный, то выводится расстроенный стикер.

Еще одно задание – викторина с выбором правильного ответа, где правильный ответ может быть только один. Проводилась эта игра по концепции «Кто хочет стать миллионером?». С каждым правильным ответом задания усложнялись и начинали вызывать затруднения у детей. Тем не менее, это одна из самых любимых игр обучающихся. Данное упражнение чаще применялось на этапе закрепления новых знаний, на уроках-закреплениях и внеурочных занятиях.

Приведем пример такого занятия. Урок русского языка, тема «Имя существительное». Целью данного урока было: закрепление материала по теме «Имя существительное»; развитие логического мышления, памяти; развитие познавательного интереса; формирование активности и самостоятельности учащихся; повышение мотивации учащихся за счет игровых технологий; воспитание чувства ответственности, дружбы, взаимовыручки.

На этапе закрепления изученного материала для поддержания интереса к обучению была проведена игра «Кто хочет стать миллионером?».

При проведении внеурочного занятия по теме: «Занимательная математика» мы воспользовались возможностями программы SIGame. Был проведен математический КВН, «Своя игра» - это игра, в которой участники должны ответить на вопросы, чтобы победить. Игра имеет несколько раундов, в которых участники отвечают на вопросы различной сложности. Интерфейс игры организован следующим образом: на экране отображается игровое поле, разделенное на несколько секций, каждая из которых представляет собой определенную категорию вопросов. Каждая секция имеет свой цвет и название, которое отображается в верхней части экрана.

Диагностика по заявленным методикам проводилась на этапах констатирующего и контрольного экспериментов, после чего полученные результаты сопоставлялись, подвергались качественному и количественному анализу.

Проведенное исследование показало, что использование информационно-коммуникационных технологий в обучении способствует повышению учебной мотивации учеников. Ученики, занимающиеся с использованием ИКТ, проявляют больший интерес к учебному материалу, лучше понимают его и быстрее запоминают. Кроме того, использование ИКТ позволяет ученикам находить дополнительную информацию, учиться самостоятельно и эффективно использовать свои знания в реальной жизни. Положительная динамика в уровнях учебной мотивации исследуемых учеников, полученная при использовании ИКТ, подтверждает эффективность данного подхода в образовании.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Пробл. Формирования личности /Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Междунар. Пед. Акад., 1995. – 209 с
2. Логутова М.А., Урманова Е.В. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 109–117.
3. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников: научное издание. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности//Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 42 – 47.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 705 с.
6. Стюхина Г.А. Формирование учебной мотивации младших школьников //Начальная школа. - № 9.- 2021.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

*Зеленская Арина Михайловна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

г. Майкоп

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Творческое мышление сегодня является одним из важных навыков в жизни. Так или иначе, мы постоянно сталкиваемся с какими-то новыми обстоятельствами, условиями, людьми и каждая подобная ситуация требует более детальной проработки и поиска новых процессов для ее разрешения.

Проблема развития творческого мышления сегодня стоит достаточно остро, поскольку в абсолютном большинстве школ даже не предусмотрено никаких предметов, помогающих в данном вопросе. Поэтому тем школьникам, которые понимают важность развития креативного мышления, приходится самостоятельно изучать вопрос, искать какие-то методики и упражнения. Но ведь многие даже и не задумываются о подобной необходимости, что в дальнейшем приводит к сложностям при принятии решения, ведь мозг оказывается просто неприспособлен к гибкости, к поиску новых путей решения ситуации.

Следовательно, для того чтобы стать конкурентным на рынке труда в современном мире и преуспеть в собственной жизни, необходимо с детства начинать работать над способностью творчески, креативно мыслить.

Понятие «творческое мышление» складывается из сочетаний понятий «мышление» и «творчество».

Брушлинский А.В. [1] в своей статье даёт такое определение: «мышление — это психический процесс, социально обусловленный и неразрывно связанный с речью, процесс самостоятельного искания и открытия человеком существенно нового. То есть это процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы.»

Что касается творчества, то с позиции известного психолога Л. Выготского: «Творческой мы называем каждую деятельность, которая создает что-то новое... Утверждая, что творчество необходимое условие существования, и все вокруг обязано своим происхождением творческому процессу человека» [2]

Понятие «творчество» можно рассматривать с позиции умственных способностей. Так, Дж. Гилфорд [3] в терминах умственных способностей, обеспечивающих творческое достижение, определил творчество. Этот подход позволяет рассматривать творчество через понятие «творческое мышление».

«Творческое мышление» занимает особое место среди психологических терминов: с одной стороны, оно неразрывно связано с понятием собственно творчества, там, где речь идет о способностях и одаренности, а с другой стороны, творческое мышление остается мало изученным, неточно определенным.

Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие нового, усовершенствование решения той или иной задачи. Творческое мышление ориентировано на создание новых идей. Оно делает необходимым использование нетрадиционного способа мышления, выхода за рамки.

Составляющими творческой деятельности являются: гибкость ума, систематичность и последовательность мышления, диалектичность, готовность к риску и ответственности за принятое решение.

Что касается внешних условий, влияющих на психолого-педагогическое развитие творческого мышления, то к ним относятся следующие условные группы факторов:

- культурные факторы;
- образовательные факторы;
- семейные факторы;
- социально-психологические факторы;
- факторы сопровождения творческого поведения;
- успешность ребенка в школьном обучении, уровень успеваемости;

Программу развития творческого мышления, исходя из пяти принципов, предложил американский психолог Э. де Боно.

Первый принцип заключается в том, что при возникновении проблемы важно выделить необходимые и достаточные условия ее решения.

Второй принцип – необходимо выработать установку на отбрасывание своего прошлого опыта, полученного при решении подобных проблем.

Третий принцип – необходимо развивать умение видеть многофункциональность вещи.

Четвертый принцип – формирование умения соединять самые противоположные идеи из различных областей знания и использование таких соединений для решения проблемы.

Пятый принцип – развитие способности к осознанию поляризирующей идеи в данной области знания и освобождение от ее влияния при решении конкретной проблемы.

То есть, учитывая в обучении все особенности проявления и развития творческих способностей школьников, можно получить всесторонне гармонично развитую личность, способную легко адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного общества.

Для того, что бы собрать сведения об имеющихся у ребёнка задатках способностей и психологических возможностях современных школьников необходимо применять обширный фактологический материал.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

Методика «Потребность в достижении успеха» (Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин, Л.П. Орлова)

Эта методика позволит проверить, есть ли у ребенка стремление к «улучшению», т.е. стремление к творческой деятельности, к постоянному совершенствованию.

Методика «Твои таланты» (В.В. Юсупова)

Цель этой методики: выявить способности испытуемых, уровень творческого мышления.

Методика «Дивергентное мышление» (Ф. Вильямс)

Эта методика поможет узнать, насколько школьники способны к творческому самовыражению с помощью рисунков.

Таким образом, проведя данные методики можно выявить уровень развития творческого мышления школьников и в дальнейшем сформулировать рекомендации для детей, родителей и педагогов по повышению творческого мышления.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал – 2013. - №2(10) – с.10-16.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб: Союз, 2015. 98 с.; с. 21.
3. Гилфорд Дж. Природа умственного развития. – М.: Прогресс, 1967.
4. Пономарёв Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
5. Чернецкая. Н.И. Психологические факторы и особенности развития творческого мышления младших школьников и подростков, Вестник ЯГУ, 2009, том 6, № 3.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КЛИМАТ СЕМЬИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Иванова Софья Александровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бзуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребёнка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребёнка.

Вопрос воспитания является одним из важнейших вопросов, ведь, имея целью способствовать выявлению внутренней сути человека и образованию его характера, воспитание создает самого человека. Конфуций говорил о необходимости установления гармоничных, светлых, добрых отношений в семье, отношений, основанных на взаимной любви друг к другу, взаимопомощи и взаимовыручке, так как от этого зависит гармоничное развитие всех ее членов и та польза, которую они могут принести другим людям в своей общественной жизни. С глубокой мудростью этих взглядов невозможно не согласиться.

Одна из главных ролей семьи в обществе заключается в создании условий, в которых дети могли бы учиться позитивным ценностям, отношениям, поведению и навыкам на протяжении всей жизни. Родители должны научить своих детей быть ответственными за свой выбор, принимать участие в образовании своих детей, преподавать необходимые жизненные уроки. Ценности,

формирующиеся в семье, влияют на выбор, который члены семьи делают как внутри, так и вне своей семьи в течение всей жизни. Воспитание детей зависит от семейного опыта, который накоплен всей историей, традициями и культурой данной семьи, и это определяет актуальность исследования в данной работе.

Следует признать недостаточный уровень компетенции родителей в сфере возрастной психологии. Закон Российской Федерации «Об образовании» обязывает педагогов и родителей стать не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса [1].

В условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического, а порой физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. Это обуславливает актуальность и настоящего исследования [2].

Проблема изучения семьи и семейных взаимоотношений, как среды социализации личности, стала предметом пристального внимания таких отечественных педагогов и психологов, как Ю.П. Азаров, А.Я. Варга, В.Т. Лихачев, В.С. Мухина, А.Л. Спиваковская, В.А. Сухомлинский и др. В их исследованиях изучались общие и частные вопросы семейного воспитания; методологические и методические основы семейного воспитания; взаимоотношения в семье и их влияние на воспитание ребенка; методы семейного воспитания ребенка в различные периоды его жизни; взаимодействие образовательных учреждений и семьи в воспитании и социализации ребенка; роль семьи в подготовке ребенка к школе и др.[3].

Мы являемся участниками проекта.

Разработка и реализация *проекта* «Молодая семья». Психолого-педагогическое просвещение будущих и молодых родителей (консультации, дискуссии, семинары-практикумы, коучинг).

Сроки проекта: март-ноябрь 2023 г.

Задачи проекта:

- повысить педагогическую культуру родителей;
- создать условия для реализации собственных идей, способствующие проявлению творческих способностей, полноценному общению (обмен мнениями, опытом семейного воспитания).

Ожидаемые результаты:

Промежуточные: повышение уровня родительской культуры; формирование осознанного отношения к родительским обязанностям; вооружение родителей адекватными приемами воспитания личности ребенка.

Отдаленные: достойное исполнение родителями своих обязанностей; коррекция представлений о перспективах развития детей.

В работу будут включены студенты – будущие родители и молодые родители г. Майкопа, нуждающиеся в обучении адекватным приемам воспитания детей.

Таким образом, необходимость возвращения к педагогическому просвещению (обучению) родителей обусловлены рядом причин:

- потребностями современного общества, характерной особенностью которого является изменение социокультурной ситуации (необходимость обеспечения взаимодействий семьи и школы в процессе формирования ценностных ориентиров у подрастающего поколения);

- инновационным отечественным и зарубежным опытом обновления воспитания подрастающего поколения нового столетия;

- открытостью современного педагогического сообщества (родительского в том числе) обществу, прошлому опыту, инновациям.

Современная ситуация в сфере воспитания требует создания новой, более эффективной системы социально-педагогического сопровождения семьи, построения новых отношений между институтом семьи и образовательными учреждениями. Организация такого процесса требует

глубокого осмысления сущности изменений, происходящих в обществе, согласования позиций, выработки концепции, принимаемой педагогическим и родительским сообществом. А для этого необходима соответствующая система условий, стимулирующая родителей к собственному педагогическому образованию, повышению педагогической культуры, связанной

- ✓ с запросами и потребностями развивающейся личности ребёнка;
- ✓ со спецификой процесса его личностного становления и профессионального самоопределения;
- ✓ с опорой на предшествующий опыт родителей и процесс их педагогического просвещения.

Проблема заключается в поиске путей вывода семьи на более продуктивный уровень социокультурно-педагогического партнёрства с образовательным учреждением.

Проблемное поле родительского образования родителей представлено следующими блоками:

1. Здоровье учащихся, коррекция отклонений, пропаганда здорового образа жизни, повышение стрессоустойчивости личности.
2. Обновление системного психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся образовательного учреждения в реализации ими воспитательной функции семьи.
3. Психолого-педагогическое сопровождение воспитанника в ситуации жизненного затруднения его семьи.

Принципы:

- ✓ первоочередного права родителей на воспитание детей (родители в первую очередь несут ответственность за развитие, здоровье и благополучие своих детей);
- ✓ достоверности информации (сообщаемая информация должна опираться на научные (медицинские, психологические, педагогические, физиологические, юридические и др.) факты);
- ✓ практикоориентированности информации (информация, рекомендованная родителям, должна быть практикоориентированной, доступной для использования в жизни);
- ✓ взаимного сотрудничества и взаимоуважения (доверительные взаимоотношения педагогов с родителями учащихся, а также конструктивный поиск решения возникающих проблем воспитания детей);
- ✓ развития (личности, системы отношений личности, процессов жизнедеятельности);
- ✓ гуманизации отношений и общения;
- ✓ системности воспитательных воздействий на ребёнка;
- ✓ преемственности семьи и школы в становлении социокультурного опыта ребёнка;
- ✓ сотрудничества по созданию Образа Человека.

Педагогическое (образовательное) сопровождение родителей в реализации воспитательной функции понимается как:

- система, предоставляющая им ориентационное поле, в котором они осуществляют выбор оптимальных знаний и условий воспитания детей в семье;
- особый способ деятельности по оказанию педагогической помощи родителям в решении проблем воспитания детей в семье, в преодолении социокультурных и психолого-педагогических проблем, связанных с воспитанием детей;
- процесс совместного с родителями определения их целей, возможностей и путей достижения желаемых результатов в воспитании собственных детей.

Основными направлениями реализации предлагаемого проекта являются:

- научное и программно-методическое обеспечение взаимодействия семьи и школы в процессе формирования личности ребёнка;
- вовлечение родителей в совместную деятельность по духовному, нравственному, трудовому, физическому воспитанию детей.

Нами подобраны методические рекомендации для учителей начальных классов и родителей по воспитанию детей младшего школьного возраста.

Список литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ
2. Арнаутова Е.П., Иванова В.М. Общение с родителями: зачем? – М.: Просвещение, 1993.
3. Недвецкая, М. Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвецкая // Начальная школа. – 2007.
4. Искусство быть родителем // Материалы научно-практической конференции / Под ред. Шишмаковой Е.В. – Благовещенск, 2000.

ЗНАЧИМОСТЬ ИГРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРА

Карпенко Анна Сергеевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

В современном общественном контексте значимость диалога культур, основанного на принципах взаимоуважения и взаимопонимания, несомненно, повышается. В настоящее время социокультурная ситуация характеризуется действием двух противоположных тенденций: с одной стороны, наблюдается центристремительная тенденция к возникновению общего культурного пространства, что вполне естественно для эпохи интеграции и глобализации, с другой стороны, заметно проявляется другая, центробежная тенденция, связанная с глубоким осознанием собственной культурной идентичности, с активизацией настроений антиглобализма.

Внимание научного сообщества к проблеме воспитания толерантной личности вызвано, прежде всего, тем, что в период духовного кризиса, сопряженного с ростом агрессии и разрушительным влиянием СМИ, толерантность приобретает значение особой общечеловеческой ценности, позволяющей избежать различного рода конфликтов. Как свидетельствуют ученые, «в современном обществе все чаще проявляется нетерпимость, озлобленность, участились акты насилия, терроризма и дискриминации по отношению к национальным, религиозным и национальным меньшинствам. Эти негативные социальные явления можно рассматривать как следствие недостаточности или отсутствия толерантности у отдельных социальных групп, особенно молодежи» [1].

Наблюдения показывают, что в психолого-педагогическом аспекте толерантность изучается в течение нескольких десятилетий. «Толерантность как одна из характеристик, в значительной мере влияющих не только на развитие социального климата и межличностные взаимодействия, политику, представляется наиболее актуальной задачей для развития современного человека и его воспитания» [2]. Но несмотря на большое количество исследований, ведущихся как в России, так и за рубежом, «приходится признать, что проблемам воспитания и обучения толерантности все еще уделяется недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности, в том числе и в повседневной педагогической практике» [2].

Толерантность – понятие многоплановое, и если рассматривать его в воспитательном аспекте, то следует учитывать, что оно объединяет в себе концептуальные смыслы терпеливости, терпения и терпимости, которые имеют существенное значение для воспитательной системы, независимо от общественно-политических и культурных установок. Исходя из традиционной интерпретации рассматриваемого понятия, опирающегося именно на эти смыслы, толерантным следует считать человека, который сам не порождает и не вызывает у других отчуждения и который способен быть дружелюбным, корректным, умеющим найти какие-либо точки соприкосновения со всеми людьми. Таким образом, толерантность можно рассматривать не только с позиций нравственной воспитанности, но и с точки зрения достижения определенного уровня коммуникативной культуры, который обеспечивает понимание Другого и - главное - отношение к нему как к равному.

Проблема толерантности носит не только теоретический, но и прикладной характер, который, в частности, проявляется в том, что в современной педагогической практике воспитания личности немаловажное место отводится игровой деятельности, а также психолого-педагогическим тренингам, которые помогают достичь поставленной цели - сформировать толерантное сознание, научить толерантному поведению. Объект данного исследования - игровые педагогические технологии, применение которых в условиях поликультурного пространства школы (или вуза) целесообразно активизировать, с тем чтобы успешно прививать обучаемым умение «принудить себя, не принуждая при этом других» (именно добровольное, осознанное самоограничение считается важнейшим принципом толерантности).

Педагогические технологии понимаются как «система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенная единой концептуальной основой, целями и задачами образования, создающая заданную совокупность условий для обучения воспитания и развития воспитанников» [5]. Игровые технологии, будучи инновационными формами работы с обучаемыми, привлекают к себе огромное внимание, поскольку игровая форма взаимодействия педагога со школьниками или студентами способствует интенсификации учебно-воспитательного процесса, стимулирует интерес и более высокую активность с обеих сторон.

Понятие «игра», напрямую связанное с игровыми технологиями, в настоящее время закрепилось во многих науках, исследующих взаимодействие человека с окружающим его миром. Различные сферы человеческой деятельности и общения включают игру как особенно значимый, конструктивный элемент, вследствие чего игра становится популярным предметом исследования в различных парадигмах научного знания: психологического, педагогического, социологического, философского и др. Если в психологической науке игра осмысливается в качестве эффективного средства активизации психических процессов, а также средства адаптации к новым жизненным условиям, то в педагогике игра рассматривается как один из способов организации обучения и воспитания. Популярность использования игровых технологий в педагогической практике способствовала тому, что игра стала неотъемлемой частью педагогической культуры начала XXI века.

Проблему использования игры в педагогическом процессе разрабатывали многие ученые. Рассматривая игру как свободную активную развивающую деятельность, которая осуществляется по желанию самого человека и приносит ему удовольствие в течение всего процесса, а не только в момент результата, исследователи отмечают эмоциональную приподнятость этой деятельности, иначе эмоциональное напряжение, вызванное соперничеством, состязательностью, конкуренцией [6]. Это свойство педагогической игры во многом обуславливает достижение поставленной цели, поскольку процесс воспитания толерантной личности может быть успешным только при условии проявления активности со стороны обучаемых.

Будучи вовлеченной в педагогический процесс, игра становится «полем творчества», интегрирующим реальность и условность: «человек играющий» мысленно себя ставит в воображаемые условия, но при этом испытывает подлинные реальные чувства. С педагогической точки зрения воспитание толерантности есть не что иное, как, прежде всего, создание условий, требующих взаимодействия с другими. Значение игровых технологий, помогающих преодолеть пассивность, несамостоятельность, не сводится только к развивающей творческой функции: игра как система приемов и форма взаимодействия между членами коллектива (каждое игровое сообщество – это коллектив) моделирует сложный мир межличностных и межнациональных взаимоотношений.

Первостепенное место в воспитании толерантной личности должна занимать коммуникация, о чем может свидетельствовать введение в научный оборот термина «коммуникативная толерантность». Через процесс общения происходит усвоение человеком определенных знаний, умений, ценностей, и поэтому вполне закономерно, что в воспитательной игровой деятельности коммуникативная функция доминирует. Реализация этой функции протекает достаточно успешно при организации ролевых игр, в процессе которых обучаемые разыгрывают ситуации,

требующие проявления терпимости, милосердия, участия и других качеств толерантной личности.

Не менее значимой является и диагностическая функция игры: если исходить из того, что участники игровой деятельности обычно проявляют себя в полной мере, то саму игру следует также считать и «полем самовыражения». Раскрытие личности во многом обуславливается диагностическими играми (или тестами), поскольку игра как форма взаимодействия выполняет прогностическую функцию и может быть использована не только на начальном этапе учебно-воспитательного процесса, но и в дальнейшем с целью диагностики и/или контроля.

Например, весьма интересной и в то же время эффективной следует считать инновационную педагогическую технологию «имидж-диагностика», которая направлена на воспитание толерантности и, напротив, коррекцию интолерантности. Здесь с педагогической целью используются возможности театрального искусства - одной из самых ярких и в то же время доступных для восприятия сфер: навыки толерантного общения формируются через разыгрывание определенного сюжета, создающего привлекательный образ Другого. В процессе такой диагностики у обучаемых формируется нравственная позиция по выбору варианта поведения – толерантного/ интолерантного. «Основная идея имидж – диагностики как средства коррекционно-воспитательного воздействия заключается в том, что она популяризирует кросс-культурные ценности через визуальное восприятие под определенным углом зрения и образную нравственную оценку проявлений толерантности / интолерантности» [7]. В имидж -диагностике воспитательное значение приобретают ситуации, обуславливающие формирование толерантного восприятия у всех участников игрового сценария, которые проецируют образы героев на себя, погружаясь в мир их проблем. Подобного рода ситуации обладают большими потенциальными возможностями нравственного воздействия во многом благодаря облагораживающей силе искусства.

В процессе использования игровых педагогических технологий формируются интеллектуально-творческие и нравственные особенности личности, которая, осваивая принципы толерантного мышления и поведения, открывает для себя новые перспективные горизонты межличностных взаимоотношений. Игровые технологии, в силу своего высокого развивающего потенциала, в полной мере способствуют воспитанию толерантности в молодежной среде, и поэтому их следует включить в число приемов эффективного педагогического воздействия на личность в условиях поликультурного мира.

Список литературы:

1. Васильева А.А. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – Казань, 2009. – 23 с.
2. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания// Развитие личности. - 2002. - № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/2-02/91.html>
3. Тимофеева М.А. Толерантность в молодежной среде // Толерантность в современном мире: опыт междисциплинарных исследований: сб. научных статей. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 347-348.
4. Дыбина Л.Н. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
5. Вавилова Л.Н., Кузина Т.С. Методические рекомендации / Под общ. ред. В.М. Паниной. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2007. – 94 с.
6. Аракелян С.С. Имидж-диагностика: формирование подростковой толерантности в школе // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века: сб. докладов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bilingual-online.net>

ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Козубенко Екатерина Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Актуальность. В настоящее время начальная школа постоянно находится на этапе модернизации и обновления содержания образования. Она ставит цель – дать возможность всем детям без исключения проявить свои творческие способности, творческий потенциал, подразумевающий успешную социализацию в будущем. Решению данной задачи полностью отвечает метод проектов, в основе которого лежит развитие творческих способностей (а именно развитие познавательных интересов обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления), а также эстетических и нравственных чувств ребёнка. Но так как множество учёных и методистов (Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, А.Н. Леонтьев, Е.П. Торренс) по-разному трактуют определение «творческие способности», по-разному понимают их природу, условия и способы их развития, то учителям довольно трудно определиться с выбором методики для наиболее полноценного их развития.

Содержание курса «Окружающий мир» имеет большой развивающий потенциал, однако мало специальных методик, обеспечивающих реализацию всех его возможностей для развития творческих способностей младших школьников, что определяет **проблему исследования**: какова методика развития творческих способностей обучающихся начальной школы с использованием метода проектов на уроках окружающего мира.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс обучения предмету «Окружающий мир».

Предмет исследования: методика развития творческих способностей у младших школьников в проектной деятельности на уроках окружающего мира.

Цель нашего исследования: разработка методики развития творческих способностей у учащихся начальной школы при реализации проектов на уроках окружающего мира.

Гипотеза исследования: развитие творческих способностей младших школьников в проектной деятельности на уроках окружающего мира будет проходить успешно, если:

- учитывать психо-физиологические и возрастные особенности детей младшего школьного возраста;
- содержание проектов должно быть интересно обучающимся, стимулировать познавательную активность;
- методика содержит комплекс занятий, включающих выполнение творческих заданий в процессе подготовки и реализации проектов на заданные темы.

В первой главе работы на основе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены содержание и сущность понятий «творческие способности», «проект», «проектная деятельность».

Мы пришли к выводу, что развитие творчества представляет собой одну из центральных линий личностного развития; именно оно позволяет человеку проявить свою индивидуальность и уникальность. В своем исследовании придерживаемся определения Я.А. Пономарёва, который рассматривал творчество в широком смысле как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию.

Также нами были рассмотрены следующие условия успешного развития творческих способностей младших школьников, выделенные в работах ведущих специалистов детского творчества, таких как Л.В. Никитина, Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина:

- 1) Свобода познания мира – «пусковой фактор» для развития творческих способностей.
- 2) Создание «развивающей среды» в образовательном учреждении, обстановки опережающего развития: мастерские или рабочий уголок дома, наборы инструментов, материалы.
- 3) Развивающие творческие игры (н-р, «На что это похоже?», «Почему это произошло?»).
- 4) Снятие ограничений в выборе деятельности (но не должно быть вседозволенности).
- 5) Максимальное напряжение сил в процессе творчества, не доводящее до переутомления.
- 6) Создание благоприятного микроклимата, дружеских и тёплых взаимоотношений.
- 7) Придание социальной значимости детского творчества, проявление заинтересованности.
- 8) Наличие актуальных ситуаций [1,2].

Одним из видов творческой деятельности является проект.

Проект (от латинского *projectus* -брошенный вперед) – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта (состояния), в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия.

Детский проект – это специально организованный учителем и выполняемый обучающимися комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ.

Главная идея проектной деятельности – направленность учебно-познавательной деятельности обучающихся на результат, который получается при решении практической и теоретической проблемы.

Базой нашего исследования был выбран МБОУ «Лицей №34» г. Майкопа. В качестве экспериментального класса выбран 2 «А», количество опрошенных учащихся – 17.

Для диагностики творческих способностей обучающихся было проведено 2 анонимных анкетирования. Первое – анкета на выявление степени отношения детей к творческой деятельности. Она состояла из 5 вопросов с 4 вариантами ответов. Каждый ответ оценивался определённым количеством баллов. И уже по их количеству определялась степень развития творческих способностей.

Второе анкетирование - «Анкета исследователя» по Л.Ю. Субботиной. Она состоит из 10 вопросов, на которые нужно ответить «да» или «нет». Положительный ответ оценивается в 1 балл, а отрицательный – в 0 баллов. По количеству набранных баллов определяется результат, в некоторой степени характеризующий способность ребенка к творчеству.

Также нами было проведено творческое задание «Круги». Обучающимся предлагался лист с 20 нарисованными кружочками диаметром не менее 2 см и давалось задание: «Преврати кружочки в какие-нибудь необычные предметы (нарисуй их, используя эти круги)». На выполнение задания давалось 5 минут. Оценивались такие критерии творческих способностей, как оригинальность, гибкость, беглость.

В результате первого анкетирования выяснилось, что у большинства опрошенных – средний уровень развития творческих способностей, у нескольких человек высокий уровень, и лишь у одного – низкий.

В результате второго анкетирования выяснилось, что у большинства обучающихся – средняя степень отношения к творческой деятельности, лишь у одного человека – низкая. Высокая степень отношения к творческой деятельности не была выявлена ни у одного учащегося.

В результате творческого задания, проведенного в виде диагностического теста, выяснилось, что у большинства обучающихся средний уровень творческих способностей, у нескольких человек – высокий уровень и лишь у 2 человек – низкий.

На формирующем этапе учащимся было предложено выполнить проекты на темы: «Красота неба» («Про воздух»), «Красота воды» («Про воду») и «Красота растений» («Какие бывают растения»). Ученикам предварительно (за 1 неделю до урока) нужно было провести небольшое исследование: найти необходимую информацию, выделить основную мысль и подготовить сообщение на заданную тему, а также выполнить творческое задание: нарисовать рисунок, или сделать аппликацию, стенгазету или сочинить стихотворение на тему своего проекта.

Все учащиеся ответственно отнеслись к заданию, ни один ученик не забыл принести свой проект. Составленное сообщение дети рассказывали, а не читали с листа. Все учащиеся выполнили творческое задание. Большинство учеников нарисовали рисунок, но были и дети, сделавшие

аппликацию или стенгазету.

Мы завершили своё исследование на данном этапе. В следующем году мы планируем продолжить его, дополнить творческими заданиями, выполнить контрольный диагностический срез с целью выявления эффективности разработанной методики.

Список литературы:

1. Никитина Л.В. Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа. – 2012. - №7. – С.47-51.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Костенко Анна Ивановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Богус М.Б., д-р пед. Наук,
профессор кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

В современных социально-экономических условиях выдвигаются новые требования к профессиональной подготовке рабочих кадров. Усложнение производственного оборудования, совершенствование технологических процессов обуславливает повышение спроса на уровень квалификации и компетенции будущего конкурентоспособного рабочего.

Как показывает опыт развития форм собственности, изменения требований к работнику, сложность производственного оборудования и технологических процессов приводит к увеличению спроса на уровень квалификации и качество рабочей силы. Качествами специалистов, востребованных на рынке труда, по мнению работодателей являются: независимость, творчество, профессиональная мобильность и гибкость, способность решать социальные и профессиональные задачи, анализ ситуации, способность управлять ресурсами (включая время), взаимодействовать с другими людьми, группами и коллективами, готовность к гражданской ответственности за решения и последствия их работы.

На современном этапе профессиональные образовательные учреждения (отделения подготовки квалифицированных рабочих), кроме практико-ориентированной, выполняют важную социальную функцию. Социальный облик студента, получающего рабочую профессию, оставляет желать лучшего, так как характеризуется низким уровнем развития социальной компетенции, что проявляется в отсутствии желания включаться в совместную деятельность, адекватно реагировать на различные ситуации общения, проявлять активную гражданскую позицию. Трудности в социализации свидетельствуют о несформированности навыков практического взаимодействия студентов с окружающей средой. Поэтому сформированные социально – трудовые компетенции могут стать способом преодоления этих трудностей, обеспечивая личностную и профессиональную адаптацию рабочего в реальных социально-экономических условиях.

Согласно требованию федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) на первый план выходит процесс формирования и развития профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности будущих специалистов. Результат образования по ФГОС – овладение общностью компетенций различной направленности: как общекультурных, так и профессиональных, в связи с чем, актуальность выявленной проблемы исследования не вызывает сомнений [4].

В методологии международного проекта TUNING компетенции определяются как «готовность лица, завершившего курс обучения к выполнению какого-либо действия (динамичное сочетание знаний, умений, опыта, отношения)» [3, с. 67]. Компетентность понимается как уже состоявшаяся совокупность качеств личности, обладающей некоторым опытом в определенных сферах деятельности.

Суть социально – трудовых компетенций заключается в способностях и умениях, обеспечивающих человеку возможность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности, владеть нормами, способами, средствами социального взаимодействия, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений, ориентироваться на рынке труда.

В общем контексте психологии и педагогики исследуется практическая направленность компетенций (Н. Д. Никадоров, М. В. Рыжков); обосновывается, что компетенции как скрытые психологические новообразования выявляются в компетентностях в виде актуальных деятельностных проявлений человека (В. А. Демин) [1]. При этом выделяются три группы социальных компетенций в соответствии с представлениями о личности как субъекте отношений к самому себе, к деятельности и взаимодействию (И. А. Зимняя) [2].

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие между необходимостью формирования компетенций обучающихся в средних профессиональных образовательных учреждениях и недостаточной исследованностью психолого – педагогических условий формирования социально – трудовых компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений.

Актуальность рассматриваемой проблемы стала основой для выбора темы исследования «Психолого – педагогические условия формирования социально – трудовых компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и апробировать психолого – педагогические условия формирования социально – трудовых компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений.

С целью определения уровня сформированности социально – трудовых компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений нами был проведён констатирующий этап эксперимента.

Для проведения среза был подобран следующий комплекс диагностических методик: тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, *тест Бурдона «Корректирующая проба»*, методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), методика мотивации к успеху и мотивация к избеганию неудач (Т. Элерс), методика диагностики иррациональных установок (А.Эллис). В исследовании участвовало 2 группы по 25 человек в возрасте от 16 до 18 лет: контрольная и экспериментальная.

Важным этапом психолого-педагогического сопровождения развития социально-трудовых компетенций обучающихся является формирование позитивного отношения к трудовой деятельности, воспитание психологической и нравственной готовности к труду и выбору профессии, что является неотъемлемой частью профессионального воспитания и образования. Развитию социально-трудовой компетенции способствуют круглые столы, недели психологии, недели профилей, конкурсы «Лучший по профессии», ярмарки профессий с приглашением профессионалов.

В настоящее время общепризнано, что целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к выбору сферы профессиональной деятельности стала важнейшим элементом национальной образовательной системы нашего государства.

В контексте подготовки обучающихся среднего профессионального образования нами определены следующие психолого-педагогические условия формирования социально – трудовых компетенций:

1. Формирование интереса и позитивной мотивации обучающихся к социально – трудовой деятельности.
2. Обеспечение целостности междисциплинарного содержания учебных дисциплин профессионального образования.

3. Использование современных форм, методов и технологий в организации образовательного процесса.

4. Раскрытие для обучающихся возможностей в овладении социально – трудовыми компетенциями как основы формирования их профессиональных качеств.

5. Создание развивающей среды занятий, стимулирующей стремление к саморазвитию и повышению уровня профессиональных компетенций у обучающихся.

Таким образом, реализация в образовательном процессе указанных организационно-педагогических условий будет способствовать развитию у обучающихся социально-трудовых компетенций, готовности мотивированно и ответственно применять их.

Список литературы:

1. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000 № 4 С. 30–35.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования // Высш. Образование сегодня. 2003 № 5 С. 15 – 62.

3. Солодянкина О. В. Опыт и проблемы адаптации методологии TUNING в образовательной практике // Сборник научных трудов профессоров и преподавателей по адаптации методологии TUNING на практике / под ред. О. В. Солодянкиной. Ижевск, 2013.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://spo-edu.ru/idea/> (дата обращения: 28.04.2023).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

*Кочергина Виктория Евгеньевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Адаптация детей младшего школьного возраста к школьной жизни – залог успешности обучения ребенка и его личностного благополучия. Период привыкания к школе требует специальной организации жизни и деятельности школьников. Как сказано в Законе об образовании РФ от 29.12.2012 N 273-ФЗ начальный период обучения в первом классе должен создать благоприятные условия для адаптации ребенка к школе, обеспечивающие его дальнейшее благополучное развитие, обучение и воспитание.

Исходные положения исследования были определены на основе всестороннего изучения проблемы адаптации в психологии, педагогике: А.В.Петровский, Л.И.Божович, И.В. Дубровина, М.Р.Битянова, М.М.Безруких и другие.

Решая задачи исследования, мы прежде всего уточнили понятие «адаптация». Адаптация-это приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности.

В зависимости от того, в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется приспособление человека к среде, выделяют различные виды адаптации: физиологическая, биологическая, психологическая, социально-психологическая. Эти виды адаптации могут взаимодействовать и проявляться одновременно.

Деятельность педагогического коллектива школы по организации адаптационной среды первоклассников к начальному школьному образованию должна быть направлена на создание следующих психолого-педагогических условий: организация режима школьной жизни первоклассников и создание предметно-пространственной среды; организация оздоровительно –

профилактической работы и учебно-познавательной деятельности первоклассников в адаптационный период; организация внеучебной жизни первоклассников, а также изучение социально-психологической адаптации детей к школе.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие методики:

Методика для диагностики учебной мотивации школьников (М.Р. Гинзбург)

Методика «Лесенка» (В.Г. Щур)

Проективная методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)

Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан)

На констатирующем этапе эксперимента, было проведено диагностическое обследование обучающихся двух 1 классов (1 «Б», 1 «В») по представленным выше методикам.

В обоих классах большинство первоклассников имеют практически одинаковый уровень учебной мотивации и готовы к обучению в школе. Только небольшая часть детей имеет сниженный уровень учебной мотивации.

У большинства первоклассников в обоих классах адекватная самооценка. Есть дети с завышенной самооценкой с низкой и резко заниженной самооценкой.

Большинство первоклассников справились с графическим диктантом. Они показали средний уровень развития произвольной сферы. Были первоклассники, которые даже не смогли начать новый узор самостоятельно.

Выполнение данной методики вызвало у первоклассников трудности в ориентации пространства, не все понимали инструкции с первого раза и не могли правильно нарисовать узор.

При полученных результатах первого среза по 4 методикам видно, что адаптация большинства первоклассников на этапе первичной диагностики проходит в среднем нормально. В обоих классах ученики по итогам проведенных исследований показали результат приблизительно одинаковый. Поэтому контрольный класс будет 1 «Б», а экспериментальный 1 «В».

По результатам теоретического и эмпирического исследования была разработана программа по адаптации первоклассников к обучению в школе для экспериментальной группы.

Цель программы: помощь в адаптации первоклассников к обучению в школе.

Данная программа ориентирована на развитие у первоклассников учебной мотивации, уверенности в себе и своих учебных возможностях, снижение школьной тревожности и снятия эмоционального напряжения, повышение коммуникативной культуры.

Каждое занятие программы состоит из пяти частей:

Организационная часть. Приветствие, представление домашнего задания.

Разминка. Включает в себя упражнения, способствующие активизации участников группы.

Основная часть занятия. Эта часть включает в себя игры, упражнения, задания.

Рефлексия занятия. Участникам предлагается поделиться своими чувствами, впечатлениями, мнениями, поговорить о своем настроении.

Заключительная часть, прощание.

Этапы программы:

Введение. Знакомство первоклассника с нормами школьной жизни.

Развитие положительной учебной мотивации у первоклассников.

Развитие эмоционально-волевой сферы у первоклассников.

Снизить уровень школьной тревожности у первоклассников.

Заключительная часть.

Программа рассчитана на работу в группе из 10-14 человек.

Пространственно-временная организация

Продолжительность занятий: 35 минут, для предупреждения переутомления и сохранения оптимального уровня работоспособности первоклассника.

Периодичность встреч: 2 раза в неделю, в течение 4 месяцев.

Главная цель заключительного этапа эксперимента является определение эффективности реализованной программы по адаптации первоклассников к обучению в школе у экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой, где не проходили занятия по данной программе.

Анализируя результаты диагностики контрольной группы, мы видим, что 60% класса справились с графическим диктантом, поэтому они показали высокий результат. Наблюдается положительная динамика.

В экспериментальной группе до эксперимента с графическим диктантом первоклассники справились не так хорошо, по сравнению с контрольной, но после формирующего эксперимента их результаты улучшились, ровно половина первоклассников справилась с графическим диктантом.

В ходе формирующего эксперимента изменялось содержание программы пребывания ребенка в школе в первом полугодии, апробировались активные формы занятий по адаптации первоклассников к обучению в школе.

Итогом формирующего этапа, мы считаем, существенное повышение у первоклассников активности и самостоятельности; повышение уровня произвольной регуляции поведения; повысилась мотивация, ослаблена внутренняя напряженность; улучшились показатели, связанные с коммуникативной стороной общения; увеличилось количество первоклассников со средним и высоким уровнем адаптации.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что работа по адаптации первоклассников к обучению в школе – очень сложный и трудоемкий процесс.

Для успешной организации работы учителем начальных классов по облегчению адаптации первоклассников к обучению в начальной школе необходимо придерживаться следующим рекомендациям:

- формирование высокого уровня адаптации предполагает сочетание креативно-продуктивной, игровой и других видов деятельности;
- для достижения эффективности в адаптации необходимо формирование положительного, эмоционального отношения к первоклассникам;
- обучение первоклассников должно осуществляться в специально созданных условиях: организация охранительного режима; использование дозированных нагрузок; создание ситуаций активного взаимодействия, сотрудничества и общения с учителем и сверстниками;
- на начальном этапе обучения родители должны обеспечить детям атмосферу любви и взаимопомощи в семье;
- в полной мере использовать преемственность методов и приемов работы и педагогического общения воспитателя детского сада и педагогов начальной школы.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, согласно которой процесс адаптации детей к обучению в школе будет успешным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- учебно-воспитательная работа в школе строится с учетом особенностей развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста;
- организация режима школьной жизни первоклассников и создание предметно-пространственной среды;
- обеспечение мотивации ребенка к учебному процессу.

Проведенное нами исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с адаптацией детей к школе. Данная психолого-педагогическая категория может стать предметом дальнейших специальных исследований.

Список литературы:

1. Битянова, М.П. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. /М.П. Битянова. – М., 1997.
2. Венгер, Л.А., Венгер, А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Вернер, А.Л. Вернер – М., 1994.
3. Зеленова, М.Е. Адаптация детей к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей / М.Е. Зеленова// Психологическая наука и образование. - № 1, М., 2018.
4. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова-М., 2021.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Кошечкина Анастасия,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (*далее – ФГОС НОО*) является система требований, включающих не только предметные, но и метапредметные образовательные результаты, дополняющие «Портрет выпускника начальной школы» универсальными учебными действиями, такими как умения организовывать свою познавательную деятельность, планировать, прогнозировать, вносить коррективы, анализировать полученный результат, структурировать знания, высказывать свою точку зрения.

Проблема формирования метапредметных умений младших школьников является важной в педагогической науке. Однако пока недостаточно раскрыта сущность метапредметных умений младших школьников на основе интеграции универсальных учебных действия и представлений в соответствии с основной образовательной программой и возрастными особенностями, сформированностью знаний о единстве мира, объектов и явлений.

Согласно новому стандарту, дети должны овладеть различными видами метапредметных умений. Ученик при содействии учителя должен самостоятельно научиться результативно действовать в новых ситуациях, извлекать из собственного опыта новые знания, использовать ранее накопленные знания и умения. Ещё одной особенностью ФГОС НОО является формирование у детей умения самостоятельного поиска информации.

Метапредметные умения мы определили, как способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Основой формирования ключевых компетенций у школьников определяется организация учебного процесса на основе деятельностного и компетентностного подходов.

Исследовательская деятельность, в данном аспекте, как нельзя лучше помогает сформировать разносторонне развитую личность, способствуя общему развитию школьников, и непосредственно, таких показателей мыслительной деятельности как умение обобщать, отбирать все возможные варианты решения, переключаться с одного поиска решения на другой, составлять план работы, сравнивать различные объекты, а также составлять задания по предложенной теме.

Для развития метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности необходимо соблюдать некоторые условия. В своих исследованиях Н.А. Семёнова, определила следующие условия, способствующие организации планомерной работы по формированию метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: целенаправленность и систематичность, мотивированность, творческая среда, психологический комфорт, личность педагога, учёт возрастных особенностей.

Для формирования метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности необходимо систематически определять уровни сформированности исследовательских умений, чтобы своевременно оказывать необходимую помощь и создавать условия для развития метапредметных умений. Также необходимо отметить, что работа по формированию и развитию исследовательских умений младших школьников должна систематически осуществляться не только в урочное время, но и во внеурочной деятельности.

Приобретение метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности должно происходить поэтапно с последующим усложнением видов деятельности,

расширением выполняемых операционных действий при решении проектных задач и самостоятельности в исследовании, открытии нового.

Констатирующий этап эксперимента показал, что учащиеся 2 «А» и 2 «Б» классов – одного возраста, имеют приблизительно одинаковый уровень сформированности метапредметных умений.

Учитывая полученные данные, было принято решение: во 2 «Б» классе внедрить экспериментальную программу по формированию метапредметных умений у младших школьников в исследовательской деятельности.

Программа «Я – исследователь» представленная в работе, разрабатывалась с учетом возрастных особенностей учащихся, в основе программы заложен переход от выполнения проектных задач к выполнению исследовательских проектов, что способствует формированию исследовательских умений младших школьников.

В соответствии с требованиями нового стандарта во время обучения, а также по окончании начальной школы предполагается оценивание сформированности у младших школьников универсальных учебных действий. Работа над проектами – это способ формирования общих универсальных учебных действий: организационных (регулятивных), интеллектуальных (познавательных), оценочных (личностных), коммуникативных.

Предложенная программа также имеет двухкомпонентную организацию формирования метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: работа над темой и работа над проектами.

Компонент 1. Работа над темой. (Узнаём.) Дети собирают сведения по какому-либо направлению изучения темы. По завершении обмениваются найденными знаниями.

Компонент 2. Работа над проектами. (Делаем.) Дети работают над разными проектами (поделки, мероприятия, исследования), имеющими какое-либо отношение к теме.

По завершении представляют готовые проекты, происходит их публичная защита перед одноклассниками.

Результаты формирующего эксперимента показали, что в процессе освоения учащимися метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности на специально организованных занятиях значительно повышается познавательный интерес к исследовательской деятельности, развиваются способности обучающихся к самостоятельному переносу исследовательских умений на учебную деятельность.

Список литературы:

1. Громыко, Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов [Текст] / Ю.В. Громыко – М.: Пушкинский институт, 2001. – 288 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бугрменская, И.А. Володарский и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2020. – 152 с.
3. Никитина, Л.П. Методика формирования регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе [Текст] / Л.П. Никитина // От общеучебных умений к универсальным учебным действиям: материалы вторых областных педагогических чтений, Вологда, 30 марта 2011 г.; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. Пед. Колледж. – Вологда: ВПК, 2017. – С. 69-73.
4. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2013. – 204 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кошечкина Юлия Сергеевна,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,

к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

Актуальность исследования. В условиях социально-экономических преобразований, которые происходят в обществе, в системе образования, на передний план выступают проблемы взаимодействия семьи и школы, как средства воспитания подрастающего поколения. Во все времена сотрудничество семьи и школы считалось приоритетом в воспитании. Но наиболее актуальным это стало в последнее время. В современной экономической ситуации многих родителей беспокоит, прежде всего, материальное и финансовое благополучие семьи, проблема воспитания детей уходит на второй план. И часто родители перекладывают эту миссию на педагогов школы.

Во взаимодействии семьи и школы есть свои особенности. Они обусловлены в большей мере типами воспитания в семье. В психолого-педагогической литературе представлена широкая классификация типов семей:

- традиционная (главным в семье является отец);
- детоцентрическая (дети – центр Вселенной);
- сотрудничество (оценивается мнение всей семьи) [2].

Правильное определение типа семьи, в которой воспитывается ученик, даст учителю направление в работе с родителями, при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности развития каждого своего ученика. А также воспитательная работа будет эффективнее, если учитель воспользуется положительным опытом в семейном воспитании.

Нравственность ребенка, его мировоззрение формируются в основном в семье, т.к. она занимает центральное место и играет главную роль в процессе воспитания подрастающего поколения. Основная цель совместного воспитания семьи и школы заключается в том, чтобы создать необходимые условия индивидуального развития и роста ребенка, воспитывать в нем лучшие человеческие стороны.

Взаимодействие школы и семьи будет результативным только тогда, когда они имеют полные представления о функциях и содержании процесса воспитания друг – друга. При этом подразумевается доверие между родителями и педагогами. Сотрудничество родителей и педагогов должно способствовать тому, чтобы у родителей возник интерес к делу воспитания, желание и уверенность в успехе, при котором педагог и родители дополняют друг друга.

Единый воспитательный процесс взаимодействия школы и семьи базируется на единых основаниях, где осуществляются одинаковые функции: информационная, воспитательная [1].

Для решения проблемы семейного воспитания нами была проведена экспериментальная работа, состоящая из двух этапов.

Констатирующий этап, на котором была проведена первичная диагностика родителей по проблеме воспитания младших школьников с целью изучения их педагогических возможностей. Данная оценка позволила нам увидеть трудности, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания своих детей.

Формирующий эксперимент, на котором в экспериментальной группе была апробирована программа по организации взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся начальных классов. Состоялась диагностика родителей в виде тестов с использованием электронных ресурсов «Google форма».

Среди опрошенных по тесту **«Как вы общаетесь с детьми?»** в целом выявлен хороший уровень взаимоотношений между родителями и их детьми. Лишь 2 родителя получили результат ниже среднего.

При интерпретации результатов методики по выявлению **меры заботы о ребенке** был получен следующий результат: 12 родителей заняли верную позицию в воспитании своего ребенка, 3 из опрошенных уделяют мало внимания вопросам воспитания ребенка, 1 родитель имеет тенденцию к гиперопеке.

По результатам теста **«Сможет ли мой ребенок стать настоящим другом?»** можно сделать следующий вывод: из всех опрошенных 6 испытывают трудности в вопросах коммуникации, можно диагностировать наличие разногласий в вопросах значимости дружбы в семье. Остальные родители

уделяют большое внимание развитию у собственного ребенка коммуникативной культуры и трудностей с этим не испытывают.

Тестирование «**Насколько вы готовы быть родителем школьника**» показало, что всего 1 родитель не готов принять новую социальную роль своего ребенка.

Диагностика родительских отношений показала, что по шкале «Принятие-отвержение» 5 родителей положительно относятся к своим детям, другие 5 получили средний результат, оставшиеся 6 опрошенных испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства. По шкале «Кооперация» в целом все родители проявляют искренний интерес к тому, что интересует ребенка.

Результаты по шкале «Симбиоз» выявили у 4 родителей наличие значительной психологической дистанции между ними и детьми. Остальные опрошенные имеют высокий уровень психологической близости. Шкала «Контроль» позволяет сделать вывод, что в основном у родителей преобладает авторитарное отношение к ребенку. 2 опрошенных умеют чувствовать меру в установлении дисциплинарных рамок, а 4 – совсем пренебрегают контролем. По результатам шкалы «Отношение к неудачам» можно диагностировать, что все опрошенные считают неудачи ребенка случайными и верят в него.

Анализ научной литературы позволил нам выделить следующие педагогические условия организации взаимодействия учителя начальных классов и родителей в воспитании младших школьников:

- согласованность целей семьи и школы в воспитании учащихся; единство требований всех субъектов воспитания;
- личностно-ориентированный подход к воспитанию со стороны всех участников взаимодействия (школы, родителей);
- повышение педагогической культуры родителей в вопросах воспитания детей;
- организация совместной деятельности всех участников воспитательного процесса (школы, родителей, детей);
- налаживание информационной связи между школой и семьей.

В заключении надо отметить, что при осуществлении взаимодействия школы и семьи необходимо учитывать следующие проблемы: воспитание одного ребенка, особенности воспитания ребенка в неполной семье, недостаточное общение родителей с ребенком. А также необходимо выделить, то, что взаимодействие школы и семьи необходимо, т.к. любой родитель хочет видеть в своем ребенке достойного гражданина общества.

Список литературы:

1. Капралова, Р. М. Работа классного руководителя с родителями учащихся [Текст] / Р. М. Капралова. – М.: Просвещение, 2010. – 210 с.
2. Косая, С. М. Взаимосвязь школы и семьи в воспитании и обучении младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / С. М. Косая. – Л., 2012. – 24 с.
3. Недвецкая, М.Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи / М.Н. Недвецкая // Начальная школа. – 2007.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Куксенко Екатерина Александровна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современных условиях образование рассматривается как социокультурный процесс, в котором происходят формирование мировоззрения и выработка жизненной позиции личности,

становление системы жизненных ориентаций школьников, определяются профессиональные и социальные перспективы личностного развития. Период выбора профессии приходится на старший школьный возраст. Для него характерны самоактуализация, принятие ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека. Это связано с тем, что потребность в самоопределении является центральным моментом в социальной ситуации развития старшеклассников (Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Сейчас, в настоящий момент развития образования, выпускники стали серьезнее относиться к выбору будущей профессии, вопрос о самоопределении в современных социально-экономических условиях стал актуальнее. Задача школы, как социального института, обеспечить готовность учеников к профессиональному самоопределению, развить в достаточной мере профессиональные интересы и склонности. Отталкиваясь от этой задачи, можно сделать вывод, что на начало завершающего этапа обучения в школе, старшеклассник уже должен быть готов сделать профессиональный выбор и продолжить образовательный процесс, переходя на следующую ступень.

Цель: анализ научных источников, систематизация информации, в которой подробно разбирается вопрос формирования у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению в педагогическом процессе.

Основные результаты работы: Анализируя и систематизируя большое количество научной литературы в результате в работе были собраны различные мнения по поводу данного вопроса, названы причины, по которым данная проблема является востребованной в современном мире, выявлены компоненты готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, показана роль школы в решении данной проблемы.

Выводы: Характеризуя особенности формирования готовности к профессиональному самоопределению в старшем школьном возрасте в обстоятельствах общеобразовательной школы, мы берём за основу то, что развитие личности – это сложный, продолжительный процесс. В старшем дошкольном возрасте возникают все большие возможности для организации деятельности силами самих старшеклассников. Так, в систематически усложняющейся деятельности старших школьников происходит формирование самосознания. В данном возрасте протекает переход от довольно осмысленных, непостоянных и не сопоставленных с запросами социума мотивов младших школьников к формированию определенной этической устремлённости у старших школьников. Наряду с этим процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению девушек и юношей во многом предуготовлен состоянием современного общества, его трудовых взаимоотношений, организацией работы по воспитанию школьников в различных социальных институтах. Если профориентационная и воспитательная работы обладают какими-либо недостатками, то они могут приводить к инфантилизму в условиях обучения готовности к профессиональной деятельности, не сформированности профессионального круга интересов, соответственно и к неготовности к выбору профессии.

Наиболее результативно готовность к профессиональному определению проходит у старших школьников в процессе целенаправленной деятельности общеобразовательных организаций, так как это неотъемлемая часть целостности учебно-воспитательного процесса. Формирование готовности у старших школьников к профессиональному самоопределению рассматривается как неотъемлемая часть единого педагогического процесса. Собственно, в нём происходит постижение и приобретение опыта человечества, развиваются способы деятельности, появляются ценностные модификации, которые оказывают содействие становлению системы жизненных ориентаций школьников.

Список литературы:

1. Бобровская А.Н. Психолого-педагогический мониторинг профессионального самоопределения в образовательном учреждении // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 3-1(42).

2. Ермаков Д.С. Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников: историко-педагогические аспекты, современный взгляд // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27).
3. Килина И.А., Осипова Н.В., Понамарёва Е.В., Траут Д.В. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся: монограф. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2017.
4. Кравченко А.И. Выбор профессии как социологический феномен: вопросы теории // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2017. № 1.
5. Пилюгина Е.И. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях // Молод. Учёный. 2017. № 15.
6. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Расширение проблемного поля поддержки профессионального самоопределения // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сборник материалов V Всерос. Интернет-конференции с междунар. Участием. - М., 2017.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Куркова Людмила Андреевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Сегодня, когда в России осуществляется переход к гуманно-личностной педагогике, неотъемлемым свойством которой является развитие творческого потенциала обучающегося, эффективность работы школы определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие познавательных и творческих способностей каждого ученика, формирует личность и готовит ее к творческой познавательной и общественно-трудовой деятельности.

Проблема развития познавательного интереса у младших школьников давно и плодотворно разрабатывается в психологии и педагогике.

Развитие познавательного интереса у младших школьников как сложного личностного образования происходит постепенно в деятельности, имеющей практическую направленность, позволяющей входить ребенку в проблемную ситуацию.

На наш взгляд, такой деятельностью, обеспечивающей возможность получать, синтезировать, комбинировать, активно использовать знания, является проектная деятельность.

Познавательный интерес характеризуется особым познавательным отношением, окрашенным интеллектуальной эмоцией, и непосредственным мотивом, идущим от самой деятельности. В учебном процессе познавательный интерес выступает как средство обучения, как мотив учения, как устойчивое качество личности школьника, направленное на овладение знаниями и способами познавательной деятельности.

Сущностные характеристики познавательного интереса наиболее четко выражены через его функции. В научном знании широко представлены функции познавательного интереса: мировоззренческая, смыслообразующая, побудительная, регулирующая, направляющая, ориентировочная, избирательная, созидательная, компенсационная.

В результате научно-педагогического анализа выделены признаки познавательного интереса как качества личности: заинтересованность. Содержание, осознанность, широта и направленность, устойчивость, действенность.

Одним из наиболее эффективных способов развития познавательного интереса оказывается использование проектной деятельности в работе с младшими школьниками, так как у детей данного возраста наблюдается достаточный уровень сформированности психических процессов, им

присущи познавательная и творческая активность, и такой уровень устойчивости интересов и внимания.

Проектная деятельность младших школьников предполагает самостоятельное выполнение детьми комплекса действий по решению значимой для них проблемы, завершающейся созданием продукта при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого. Влияние проектной деятельности на формирование познавательного интереса определяется степенью овладения ребенком действиями практического и мыслительного характера: выделение проблемной ситуации, формулировка проблемы, определение возможных способов решения проблемы, реализация намеченного плана, представление продукта проектной деятельности.

Теоретический анализ проблемы и предмета исследования, изучение ситуации в образовательном процессе по теме исследования позволили обосновать необходимость и возможность рассмотрения в качестве цели – развитие познавательного интереса у младших школьников в проектной деятельности, раскрыть содержательную и процессуальную стороны (методы, приемы, формы), показать возможность интеграции урочной и внеурочной деятельности младших школьников в проектной деятельности.

Для решения этих вопросов был проведен эксперимент, цель которого состояла в том, чтобы проверить педагогические условия развития познавательного интереса у младших школьников в проектной деятельности.

Эксперимент включал в себя следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап был посвящен разработке и отбору необходимых средств диагностики уровней, характеризующих сформированность познавательного интереса у младших школьников.

Шкала оценки включает 3 уровня сформированности познавательного интереса у младших школьников: низкий, средний, высокий.

Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента являлось выявление исходного уровня сформированности познавательного интереса у младших школьников с помощью диагностической программы, разработанной на подготовительном этапе.

Результаты в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе исследования примерно одинаковы. Низкий уровень развития познавательного интереса имеют обучающиеся в контрольном классе – 24% (6 человек) в экспериментальном классе – 28% (7 человек) от общего числа детей в классе. На среднем уровне находится почти половина обучающихся. В контрольном классе – 56% (14 человек), в экспериментальном классе 52% (13 человек). Высокий уровень познавательного интереса лишь у нескольких детей. В контрольной и экспериментальной группах 20% (5 человек).

Приведенные данные показали необходимость проведения работы, направленной на повышение уровня познавательного интереса. В качестве средства повышения познавательного интереса была выбрана проектная деятельность во внеурочной работе.

На формирующем этапе эксперимента основной целью являлось развитие познавательного интереса у младших школьников в ходе проектной деятельности. Для проведения формирующего этапа эксперимента была разработана целостная программа развития познавательного интереса у младших школьников в ходе проектной деятельности.

В классе работа была организована по программе «Дорогою открытий и добра», авторы: Н.Н. Деменова, Т.Я. Железнова, С.К.Тивикова, Н.Ю. Яшина. Данная программа направлена на реализацию требований ФГОС НОО и основных положений Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Темы проектов были выбраны в соответствии с программой «Моя родословная», «Моя школа, мой класс» и другие.

Проведение формирующего этапа эксперимента позволило получить определенные данные, которые анализировались на контрольном этапе эксперимента. При этом предполагалось, что сбор и обработка материалов исследования позволит определить сравнительную эффективность экспериментальных условий развития познавательного интереса у младших школьников. Данное предположение определило задачи контрольного этапа эксперимента: сбор, сравнение, анализ и интерпретация полученных в ходе эксперимента данных.

Организация проектной деятельности учащихся проходила через этапы, в процессе которых реализуются различные виды педагогической деятельности учителя и включала три компонента: мотивационный, обучающий, деятельностно-реализующий.

Построенная программа организации проектной деятельности младших школьников содержит следующие компоненты: концептуальный, содержательный, технологический, диагностический. Представленная программа предполагает создание комфортных педагогических и психологических условий, как для педагога, так и для учащихся. Ее интегративный характер позволяет достигать максимально полезных результатов в процессе формирования мировоззрения учащихся и их познавательного интереса.

Кроме того, предложенная программа отвечает государственным стандартам начального образования, а результаты реализации программы позволяют подготовить младшего школьника к обучению на средней ступени общего образования. При этом программа способствует гармоничному формированию и развитию личности учащегося и ориентирована как на среднестатистические показатели, так и на индивидуальные достижения каждого школьника. Такая характеристика программы организации проектной деятельности младших школьников позволяет говорить о ее высокой успешности и эффективности.

Проведенное экспериментальное исследование процесса развития познавательного интереса у младших школьников показывает применимость и результативность разработанного комплекса педагогических условий. Как показали результаты применения диагностической программы, в ходе формирующего этапа эксперимента произошло постепенное устранение низких показателей познавательного интереса и формирование признаков познавательного интереса у младшего школьника более высокого уровня.

Итак, в экспериментальной группе возросло количество учащихся с высоким и средним уровнем развития познавательного интереса. У трех человек низкий уровень повысился до среднего. Теперь низкий уровень наблюдается у 16% обучающихся (4 человека), средний уровень у 56% (14 человек). Детей с высоким уровнем познавательной активности стало на два человека больше, это 28% (7 человек).

В контрольной группе показатели остались на том же уровне: низкий уровень – 24% (6 человек), средний – 56% (14 человек) и высокий у 20% (5 человека).

Таким образом, проектная деятельность в значительной степени отразилась на отношении к учебной работе, что было отмечено педагогом класса. Дети стали активнее работать на уроках, отвечать на вопросы и задавать их, стали глубже анализировать новый материал на уроках. Повысился их интерес к различным темам, изучаемым на уроках. Школьники чаще стали использовать информационные технологии для приобретения новых знаний.

После проведения экспериментальной работы по развитию познавательного интереса у младших школьников в процессе проектной деятельности в экспериментальном классе имеют более высокие показатели в сравнении с учащимися контрольного класса. В процессе проектной деятельности в ходе формирующего эксперимента у младших школьников экспериментальных классов произошли изменения в выделенных зависимых переменных.

В результате теоретико-экспериментального исследования выявленные оптимальные педагогические условия, способствующие целенаправленному и системному развитию в процессе проектной деятельности познавательного интереса как интегративного качества личности младшего школьника.

Список литературы:

1. Брушлинский, А.В. Психология личности: новые исследования: Монография / Брушлинский А.В., Деркач А.А., Абульханова К.А. и др.; Под ред. Акад., проф. К.А. Абульхановой и др. М.: Ин-т психологии РАН, 1998.-346 с.
2. Вербовая, Н.Н. Формирование познавательных интересов школьников как одно из условий осуществления всеобщего среднего образования / Н.Н. Вербовая.- М., 2014.- 80с.

3. Дорджиева, Л. А. Метод проектов как средство формирования познавательной самостоятельности студентов колледжа: Дисс. Канд. пед. Наук. / Л.А. Дорджиева.- Волгоград, 2016. -185с.

4. Матяш, Н.В., Симоненко, В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. / Н.В. Матяш. -М., 2021.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОГРАФИКИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «5R – ТВОЙ ВЫБОР УМЕНЬШИТЬ СВОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СЛЕД» (на примере выполнения проекта на платформе всероссийской образовательной инициативы «Сириус. Лето: Начни свой проект.2022/2023»).

Лобода Алена Васильевна,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна

к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Большинство людей в мире никогда не задумывается над тем, каковы реальные объемы потребления ресурсов и запросы человечества по отношению к планете. Мы все чаще слышим об учащении природных катаклизмов, недостатке ресурсов, загрязнении окружающей среды. Из-за сложности этих явлений людям тяжело представить масштаб происходящего, оценить, какой же вклад вносят они сами в негативные явления, происходящие с нашей планетой. Поэтому ученые разработали новый индикатор – «Экологический след, – «след», который оставляет воздействие на окружающую природную среду отдельного человека, страны, человечества в целом.

Наш проект направлен на решение проблемы низкого экологического уровня культуры населения нашего города через пропаганду осознанно-правильного экологического поведения учащимися, прошедшими специальную подготовку, осуществлённую ведущими педагогами и преподавателями образовательных организаций – специалистами в вопросах использования современных образовательных технологий в экологическом просвещении и воспитании.

Задачи:

1. Привлечь внимание студентов и школьников к повторному использованию «ненужных вещей» с целью сокращения количества отходов.
2. Показать в ходе мастер-классов, как можно использовать «ненужные вещи» в создании благоприятной окружающей среды.
3. Развивать познавательную и творческую активность студентов и школьников.

Цель проекта: улучшение экологической ситуации в республике Адыгея и Краснодарском крае через повышение уровня компетенций учащихся образовательных учреждений в сфере экологического просвещения посредством использования элементов инфографики.

Обоснование социальной значимости

Целевой группой являются учащиеся школ и студенты образовательных учреждений разного уровня, желающие повысить свой уровень экологических компетенций и навыков для ведения пропагандистской деятельности по повышению уровня экологической культуры населения.

Мы провели онлайн-опрос на платформе VK между учащимися Адыгейской республиканской гимназии и их родителями, студентами Адыгейского педагогического колледжа им. Х. Андрухаева, и студентами Адыгейского государственного университета. (всего 135 человек). Анкетирование показало, что обучающиеся разных ступеней образования из предложенного перечня вариантов эко-проектов выделили экопросвещение, признав, что необходима пропаганда практического применения знаний, привитие навыков экологического поведения и деятельности, а также опрос показал нам, что еще одна волнующая тема – переработка ненужных вещей.

Пять способов уменьшить свой экологический след.

По данным Всемирного фонда дикой природы, сегодня человечество потребляет в полтора раза больше того, что биосфера в состоянии восполнить. Если общество не поменяет своё отношение к экологии, то к 2050 году люди будут испытывать потребность в экологических ресурсах и услугах, на которые требуется почти три такие планеты, как Земля.

Было бы неправильно требовать от каждого человека становиться экоактивистом и бороться за чистоту окружающего мира. Однако, чтобы помочь планете, достаточно начать с соблюдения нескольких несложных правил. Расскажем о 5-ти способах, которые помогут уменьшить свой экологический след.

1. Recycle – Покупать меньше

Все, что мы покупаем, сделано из природных ресурсов. Поэтому, чтобы уменьшить нагрузку на планету, нужно сокращать объемы производства. Сделать это можно, снижая потребление товаров, особенно недолговечной техники, лишней одежды, сувениров, косметики и бытовой химии, экзотических продуктов. Вторичная переработка не спасение от всех проблем. Если вы каждый день набираете в супермаркетах одноразовые вещи, а потом относите гигантские мешки в пункты раздельного сбора, ваш образ жизнь пока далёк от экологичного. Проблема в том, что лишь часть отходов получится переработать в столь же ценный продукт. Например, пластиковый лом пойдёт только на стройматериалы, а они после использования отправятся на свалку. Во многих случаях переработка лишь ненадолго продлевает жизненный цикл вещей, а в итоге они всё равно оказываются в мусорной куче или на мусоросжигательном заводе. Сдавать в переработку нужно то небольшое количество отходов, которым никак нельзя найти применения.

2. Reduce – Экономить ресурсы

До 45% электроэнергии в России тратится впустую. Экономя воду, топливо и электричество, мы снижаем свой экослед. Начать можно с простых привычек: выключать воду во время чистки зубов, не оставлять компьютер в режиме сна надолго, а выключать его.

80 % вещей, которые есть в квартире у современного человека, на самом деле ему не нужны. Но они могут быть нужны кому-то другому. Потому без сожаления их можно сдать в секонд-хенд. В доме у нас десятки маленьких бутылочек шампуня, геля, кондиционера, бальзама и прочего, которые приходится менять каждый месяц.

3. Refuse – Использовать многоразовое

Заменяя одноразовое там, где есть альтернатива, мы сокращаем обмен отходов. Например, вместо пищевой пленки для хранения продуктов удобно использовать многоразовые восковые салфетки. Пожалуй, самая вредная лишняя вещь — это пластиковая упаковка. В магазинах почти все продукты уже упакованы, и порой у нас нет возможности купить товар на развес в свою тару. Но там, где такая опция есть, ей нужно пользоваться. Обзаведитесь эконабором на каждый день, чтобы у вас всегда были под рукой:

Тканевая сумка для покупок (чтобы не брать пластиковые пакеты);

Прозрачные экомешочки для продуктов на развес;

Контейнер для ланча (чтобы не покупать обед в одноразовой упаковке);

Фляга для воды (чтобы отказаться от пластиковых бутылок);

Кружка для кофе (чтобы не использовать одноразовые стаканчики).

Эти пять простых вещей помогут сократить ваш мусорный след в разы.

4. Reuse – Продлевать вещам жизнь

Ненужное одному может пригодиться другому. Дарите вещи знакомым, отдавайте нуждающимся, продавайте в интернете, покупайте в секонд-хендах. Старые вещи в умелых руках могут стать материалом для новых. Надо относиться к каждой покупке очень ответственно. Приобретённая вещь должна служить долго и подходить для разных целей. И в идеале, когда она изнашивается, производитель примет её на переработку. А если вещь просто перестанет быть нужной — её можно отдать другим людям. Такой подход принесет большую пользу семье: они траты могут сократиться на 40 %. Если так будут поступать многие, производителям придётся пересмотреть свою безответственную политику. Ведь большинство товаров, от автомобиля до чайника, специально делают недолговечными, чтобы покупатель поскорее пришёл за новой покупкой.

5. Rot – Сортировать и сдавать на переработку

Покупая что-либо, сразу подумайте об утилизации вещи. Откажитесь от того, что трудно или невозможно переработать, например, от пластиковых изделий с маркировкой PVC9 (3), O (7). Органические отходы составляют треть всего бытового мусора, и именно из-за них многим приходится каждый день выносить ведро. Но даже очисткам и огрызкам можно найти применение. С помощью [домашнего компостера](#) они превращаются в полезное удобрение для растений.

Рассмотрим этапы применения инфографики как особого способа передачи информации, а также процессы интеграции инфографики и экологического дизайна и результат этих процессов – эко-инфографика.

Под термином «инфографика» специалисты определяют графическое представление информации, числовых данных и знаний в максимально доступной и понятной для зрителя форме.

Несмотря на очевидность пользы эколого-ориентированной инфографики, она до сих пор не получила широкого распространения. Такой вид передачи информации может быть использован в различных образовательных учреждениях. Эко-инфографику для детского сада или школы стоит делать упрощенно-геометризованной для лучшего считывания юными зрителями. Для старших возрастных групп эко-инфографику необходимо делать более подробной. Грамотная визуализация данных позволяет передать на одном листе информацию, которая может практически заменить текст. Активное внедрение эко-инфографики, возможно, один из наиболее простых и действенных способов воспитания экологической культуры населения, гармонизации отношений человека и природы, от которых зависит жизнь будущих поколений.

Отбор материала должен быть доступным для понимания, перед нами стояла задача по поиску и переработке информации сайтов, где можно взять или создать самим значки инфографики по теме нашего проекта.

Нами проанализированы такие сайты как: Canva, Crello, Venngage, Easelly, Piktochart, Visme, Genially, Infograffer. На основе применения эко-инфографики ведется работа над созданием веб-приложения в социальных сетях на платформе VK Mini Apps онлайн-карты по пунктам приема стекла, макулатуры, вторсырья в городе Майкопе, а также их адреса.

На этапе реализации проекта мы провели ряд научно-практических мероприятий с обучающимися ГБОУ РА «Адыгейская республиканская гимназия» (3 класс), студентами Адыгейского педагогического колледжа им. Х. Андрухаева (1 курс) и др. Целью организованных нами встреч было ознакомление слушателей с экологическими проблемами региона и всего мира через использование инфографических значков. Был проведен мастер-класс по изготовлению экосумки, на которую акриловыми красками ребята наносили трафареты, которые сами придумывали, используя концепцию экологической инфографики. С большим интересом и высокой степенью осознанности ребята выполняли задания, обсуждая в группе, какие они изготовят трафареты, как они будут их размещать на сумке и др.

По итогу работы можем сделать вывод, что инфографика является эффективным приемом в экологическом развитии школьников, и этот ресурс помогает формировать предпосылки к развитию у детей экологической грамотности.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Лебедева Олеся Александровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Считаем, что в настоящее время эта тема актуальна, так как в последнее время вызывает беспокойство катастрофическое ухудшение здоровья детей. Проблема сохранения и укрепления здоровья, развития и воспитания детей и подростков остаётся приоритетной государственной задачей в сфере образования. Здоровьесберегающая составляющая в современных условиях должна стать неотъемлемой частью основной образовательной программы образовательного учреждения.

В настоящее время ведутся исследования в области разработки здоровьесберегающих технологий и активный поиск методов оздоровления детей в условиях школы. Задача здоровьесберегающих технологий в свете внедрения ФГОС – обеспечить выпускнику школы высокий уровень здоровья, сформировать культуру здоровья, обучить методам здоровьесбережения и здоровьесформирования. Для того чтобы развить данное качество у детей, и применяются здоровьесберегающие образовательные технологии в начальной школе.

В ходе исследования обнаруживается **противоречие** между потребностью общества в здоровом подрастающем поколении и фактическим состоянием здоровья детей; между теорией и практикой по реализации здоровьесберегающих технологий. Очевидно, что изменения в содержании и организации деятельности учебных заведений, их инновационная направленность должны быть тесно связаны с проблемой сохранения и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса. Использование здоровьесберегающих технологий должно быть систематичным, последовательным, грамотным, но еще не разработан эффективный механизм внедрения в педагогический процесс технологий оздоровления.

Данные противоречия обусловили **проблему** исследования, которая состоит в разработке методических рекомендаций по применению здоровьесберегающих технологий на уроках «Окружающий мир» в условиях начального образования.

Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс освоения курса «Окружающий мир» в начальной школе.

Предмет исследования – методика применения здоровьесберегающих образовательных технологий на уроках «Окружающего мира» в начальной школе.

Цель исследования – научно обосновать и экспериментально проверить эффективность предлагаемой методики по применению здоровьесберегающих технологий в начальном образовании.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время нет единого подхода к определению понятия «здоровье», каждая наука содержит свою собственную трактовку. В связи с этим существует многообразие понятий в области здоровьесберегающих технологий. Опираясь на труды ученых, в первой, теоретической главе, раскрыта сущность феномена «здоровьесберегающие технологии», представляющего собой результат – продукт здоровьесберегающего учебного процесса на уроке, способствующего реализации личностно-ориентированного подхода к развитию ребенка и включающего аксиологический, гносеологический, здоровьесберегающий, эмоционально-волевой, экологический, физкультурно-оздоровительный компоненты.

Для достижения цели исследования и реализации поставленных задач была проведена опытно-экспериментальная работа в период с сентября 2022 г. по апрель 2023 г. В МБОУ «Майкопская гимназия № 22» г. Майкопа с учащимися 3 класса в количестве 24 человек.

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа стало изучение уровня сформированности знаний младших школьников о состоянии своего здоровья, здорового образа жизни, а также определения ценности здорового образа жизни.

В исследовании были использованы:

- Методика «Что я знаю о здоровом образе жизни» (автор Науменко Юрий Владимирович) [1].

- Анкета для учащихся 2-3 классов «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» (автор Чупаха И.В.) [2].

- Контрольная работа по темам «Мое здоровье», «Опора тела и движение», «Надёжная защита организма», «Органы чувств», «Человек и окружающая среда».

По результатам анкетирования, проведенной контрольной работы, наблюдения за детьми, нами выявлено три уровня сформированности знаний школьников о состоянии своего здоровья, о здоровом образе жизни, о ценностном отношении к нему (высокий, средний, низкий).

По результатам проведенной в рамках констатирующего этапа диагностики, получены суммарные результаты.

Полученные данные говорят о недостаточном уровне знаний детей о правилах здорового образа жизни, о зависимости состояния здоровья человека от факторов внешней среды и сформированности отношения к своему здоровью как ценности, что свидетельствуют о необходимости применения методики здоровьесбережения на уроках «Окружающего мира» с учащимися экспериментального класса.

На формирующем этапе ставилась цель разработать и апробировать методику применения здоровьесберегающих технологий на уроках «Окружающий мир». Разработанная методика основана на следующих типах уроков. Краткий пример одного из них: урок «Опора тела и движение». С детьми обсуждались вопросы: как правильно сидеть за столом, о правильном наклоне головы, как носить портфель или рюкзак, как правильно выполнять утреннюю зарядку.

Во время изучения темы «Надежная защита организма» шел разговор о коже как наружном покрове тела, её свойствах, строении, функциях. Для открытия нового знания применялся метод решения поставленных вопросов, в качестве которого на данном уроке предлагается организация индивидуальных самонаблюдений. (слайд 10) Дети получают возможность самостоятельно, с помощью простейшего приспособления для самонаблюдений – лупы, исследовать кожу на руках и описать её свойства, используя слова для справок, по предлагаемому плану. В данном случае при проведении самонаблюдений используется технология с совместно-разделённой формой организации учебной деятельности учителя и самих детей.

В методике изучения окружающего мира в начальных классах занимает значительное место исследовательский подход. Его реализация предполагает использование таких методов, как наблюдение, опыты, практическая работа, самонаблюдения и т.д. эти методы применялись нами на протяжении всего этапа. Особо хочется отметить полюбившийся учениками метод самонаблюдения, так как именно в это время ребята проходят темы, связанные со строением и функционированием организма человека, что вызывает у них неподдельный интерес. Объектом самонаблюдения могут быть кожа, глаза, волосы, зубы, деятельность мышц, функционирование кровеносной системы, органов чувств и т.д. Ученик осваивает новую позицию – он не просто зритель, слушатель, а исследователь самого себя. Это определяет его заинтересованность процессом познания: он выдвигает гипотезу, выбирает и обосновывает свой путь решения задачи, вступает в дискуссию. Подробно методика организации самонаблюдений с позиции реализации исследовательского подхода при изучении учебного материала на примере фрагментов уроков 3-го класса дисциплины «Окружающий мир» представлена в работе.

Так же неотъемлемой частью уроков «Окружающего мира» стали физкультминутки, специальная гимнастика для глаз (методика Базарного Владимира Филипповича), игровые перемены, пальчиковая гимнастика, смена видов деятельности и позы на уроке. Проводилась определенная работа и с родителями учеников.

Целью контрольного этапа эксперимента являлось сравнение результатов повторной диагностики на определение уровня сформированности знаний детей о здоровье, ЗОЖ и ценности здорового образа жизни, обобщение и систематизация полученных результатов педагогического эксперимента.

Полученные результаты контрольного этапа эксперимента сравним с результатами констатирующего этапа в сводной таблице и на столбчатых диаграммах. Анализ результатов опытной работы показал позитивную динамику показателей, что дает основание утверждать: предложенная нами методика реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе начальной школы способствует обогащению представлений детей о своем здоровье, способах его сохранения и укрепления, осмыслению культуры здоровья, создает положительную мотивацию здорового образа жизни, формирует отношение к здоровью как ценности.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи исследования решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Науменко Ю.В. Здоровьесберегающая деятельность школы: мониторинг эффективности: методические рекомендации для педагогов и руководителей общеобразовательных учреждений. Москва: Глобус, 2009. 124 с.

2. Чупаха И. В., Сколова И.Ю., Пужаева Е.З. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. Москва: Ставропольсервисшкола, 2016. 400 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Лобода Алена Васильевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Задачи современного обучения заключаются не только в том, чтобы обеспечить усвоение школьниками программ, но и в том, чтобы продвинуть их в развитии. Выделение проблемы развития познавательного интереса в качестве ключевой в саморазвитии личности младшего школьника обусловлено рядом причин, а прежде всего, запросом общества: одним из принципов государственной политики в области образования является приоритет свободного развития личности (ст.2), создание условий для ее самоопределения и самореализации (ст. 14 Закона РФ «Об образовании»).

Ядром формирования познавательной деятельности выступает познавательный интерес. Проблема познавательного интереса в педагогике и психологии всегда являлась актуальной. Центральный вопрос, изучаемый дидактикой – это вопрос о месте познавательного интереса в учебном процессе, его источниках и приемах стимуляции, о взаимообусловленности его как мотива учения со способами познавательной деятельности.

В многочисленных исследованиях доказано, что познавательный интерес оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности и усвоение знаний, является стимулом для развития волевых качеств (Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Н.Г. Морозова и др.), служит основой для совершенствования способностей и склонностей к различным видам творческой деятельности (Л.А. Венгер и др.) [2, 3].

Следует признать недостаточный уровень развития познавательного интереса в младшем школьном возрасте, что в значительной мере является следствием неудовлетворительной организации психолого-педагогической деятельности в начальной школе. Поэтому изучение интереса, средств его развития является важным направлением психолого-педагогических исследований, призванных обеспечить интенсификацию процесса развития детей младшего школьного возраста. Это обуславливает актуальность и настоящего исследования.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы общеобразовательных школ была определена и сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в выявлении психолого-педагогических средств развития познавательного интереса у младших школьников, обеспечивающих их личностное развитие.

Цель исследования – исследовать психолого-педагогические средства развития познавательного интереса у младших школьников.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие **задачи**:

1. Выявить теоретические и практические основания развития познавательного интереса младшего школьника.

2. Теоретически выявить психолого-педагогические средства развития познавательного интереса у младших школьников.

3. Разработать научно-методические рекомендации по развитию познавательного интереса у учащихся начальных классов.

Теоретический анализ литературы позволил нам выявить **психолого-педагогические средства**, которые повысят эффективность процесса развития познавательного интереса у младших школьников:

- субъект-субъектное взаимодействие учителей, детей и родителей;
- внедрение активных методов и форм организации познавательной деятельности;
- развитие рефлексивных способностей у младших школьников в процессе познания.

Осуществленный нами анализ научной и методической литературы позволил разработать специальную программу развития познавательного интереса у младших школьников, отражающей процесс перехода от развития к саморазвитию младшего школьника на основе личностно-деятельностного подхода.

Понятие «процесс развития познавательного интереса у младших школьников» мы понимаем как целенаправленный и педагогически организованный процесс перехода от любознательности школьника к устойчивой познавательной направленности на предмет и процесс деятельности на основе рефлексии и субъект-субъектного взаимодействия взрослого и младшего школьника в различных видах деятельности.

Целью нашей программы явилось развитие познавательного интереса у младших школьников, способствующего становлению процесса саморазвития личности ребенка. Результат реализации программы – уровень развития познавательного интереса, обеспечивающего становление процесса саморазвития личности младших школьников. Внедрение программы предполагает использование в практике начальной школы комплекса психолого-педагогических средств.

В нашу программу включены четыре взаимосвязанных блока: мотивационно-целевой, деятельностный, содержательный, диагностический, опосредованных выполнением определенных функций.

Повышение познавательной активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста обеспечивается использованием игровых методов в совместной познавательной деятельности взрослого и младшего школьника в образовательном процессе.

Запускающим механизмом саморазвития личности младшего школьника является рефлексия, осуществляемая в совместной познавательной деятельности со взрослым и сверстниками. В процессе совместной познавательно-игровой деятельности со взрослым и сверстниками у школьника развиваются навыки саморегуляции и самоконтроля, осуществляется понимание своих способностей, интересов.

Педагогический эксперимент осуществлялся нами с детьми младшего школьного возраста в МБОУ «СОШ № 3» г. Майкопа. В педагогическом эксперименте принимало участие 20 учеников 2 класса.

На констатирующем этапе эксперимента использовалась методика оценки сформированности компонентов учебной деятельности Г.В. Репкиной и Е.В. Заики [1, 4]. На основании совокупности критериев и их показателей были выявлены *уровни развития познавательного интереса* у младших школьников. На основе проведенного анализа особенностей интересов учеников, были выделены 6 уровней развития познавательного интереса у младших школьников:

- 1-й уровень «Отсутствие интереса»
- 2-й уровень «Реакция на новизну»
- 3-й уровень - «Любопытство»
- 4-й уровень - «Ситуативный интерес»
- 5-й уровень - «Устойчивый познавательный интерес»
- 6-й уровень - «Обобщенный познавательный интерес».

Перечисленные уровни были заложены в основу разработки критериально-оценочной

шкалы уровня развития познавательного интереса у младших школьников.

На *констатирующем этапе* мы также провели с детьми беседу «*Познавательная активность младшего школьника (А.А. Горчинская)*».

Цель: оценка степени выраженности познавательной активности младших школьников.

Беседа включала в себя пять вопросов, имеющих возможные варианты ответов.

По результатам диагностики 25 % опрошенных младших школьников имеют сильно выраженную познавательную активность, часто отвечают на уроках, самостоятельно находят и работают с дополнительным материалом. А 75% учащихся 2 класса не задумываются об улучшении своей познавательной деятельности.

Для выявления общей картины развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста нами использовались также *сопутствующие методы:* педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ, беседа с учителем.

Применение выше описанного диагностического инструментария позволило получить материал о состоянии проблемы нашего исследования. Полученные нами результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сделать следующие выводы: большинство детей имеют 2-й, 3-й и 4-й уровни развития познавательного интереса, соответственно: «Отсутствие интереса» - 10 %; «Реакция на новизну» - 35 %; «Любопытство» - 30 %; «Ситуативный интерес» - 25%; «Устойчивый познавательный интерес» - 0%.

Данные, полученные на *констатирующем этапе эксперимента*, убеждают в необходимости проведения целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию познавательного интереса у младших школьников в педагогическом процессе начальной школы.

1) реализацию научно-методических рекомендаций по внедрению в образовательный процесс специальной программы развития познавательного интереса у младших школьников;

2) ежедневное изучение хода и результатов опытной работы в экспериментальном классе и фиксацию степени внедрения психолого-педагогических средств развития познавательного интереса у младших школьников в педагогической деятельности начальной школы.

Список литературы:

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – М: Речь, 2004. – 219с.

2. Бараз Э.А. Формирование познавательных интересов младших школьников в процессе лично-ориентированного взаимодействия участников обучения. – М.: Просвещение, 2005. – с. 458.

3. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения – М.: Просвещение, 2012. – 258с.

4. Лебедева А.В. Уровни развития познавательного интереса у младших школьников // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №2. – С.62-64.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СОЗДАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Манапова Кристина Дмитриевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Актуальность: Развитие толерантности и создание толерантной образовательной среды является объективной потребностью современного общества. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним. В то же время настоящий период развития российского образования, общества и государства является достаточно сложным и

противоречивым. Социальная нестабильность последних десятилетий привела к развитию негативных явлений практически во всех сферах социальных отношений, в том числе и толерантных.

В системе общечеловеческих ценностей толерантность является одной из фундаментальных категорий, обуславливающей гуманизацию отношения человека к миру, сознательное признание им прав и свобод другого вне зависимости от его отличительных характеристик, готовность к диалогу и сотрудничеству в различных ситуациях взаимодействия. Потребность общества в личности, уважительно относящейся к мнениям, взглядам, поведению других людей ставит перед современным образованием задачу глубокого изучения и обобщения научно-педагогических и методических исследований по проблеме формирования толерантного отношения подрастающего поколения.

Проблема формирования толерантности не является новой. Среди ученых, внесших вклад в изучение проблем толерантности России: А.Г. Асмолов, В.Л. Лекторский, П. Николсон, М. Уолцер и др.

Толерантность необходима для реализации прав человека и достижения мира. Только толерантная личность, способная конструктивно разрешать конфликты, готова жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность.

Начинать воспитание качеств толерантной личности нужно как можно раньше. Дети копируют поведение близких им людей, в первую очередь родителей. Именно в семье закладывается такое качество, как толерантность личности. При этом в общеобразовательном учреждении так же может осуществляться социально-педагогическая деятельность по формированию толерантности.

Цель исследования: изучение вопросов о создании толерантной образовательной среды и воспитания толерантности участников образовательного процесса.

Основоположающими для воспитания межличностной толерантности является два равнозначных компонента: прозрачность для всех участников педагогического процесса понятия «межличностная толерантность», его сущности и закономерностей функционирования, а также осознание необходимости преемственности ее воспитания на указанных ступенях образования.

Основными структурными элементами модели воспитания межличностной толерантности, взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность, выступают цель, задачи, содержание и результат. Целевой компонент представлен единством цели и системы задач. Состояние каждого элемента и их взаимодействие определяется действием как общих принципов дидактики, так и специфических принципов воспитания межличностной толерантности участников образовательного процесса.

Принцип диалогичности предполагает наличие в процессе воспитания межличностной толерантности субъект-субъектных отношений участников взаимодействия, взаимного уважения, видения личности в каждом человеке, обращений к индивидуальному опыту.

Одним из принципов успешного формирования терпимости является принцип преемственности. Преемственность рассматривается как педагогический принцип, обеспечивающий стабильную связь между отдельными сторонами и этапами обучения и воспитания. Реализация данного принципа в процессе воспитания толерантности подразумевает построение содержания воспитания в данной области в определенную поэтапную, логически выверенную систему. Усвоение новых знаний, умений, навыков, формирование и закрепление базисных структур личности происходит на основе уже имеющегося багажа знаний, качеств и свойств личности.

Принцип систематичности и последовательности определяет усвоение знаний о межличностной толерантности, а также умений и навыков ее проявления в определенной логической связи и четкую поэтапность от простого к сложному, опору последующего материала на предыдущий.

Принцип единства и многообразия означает признание различных точек зрения, форм самовыражения, права быть не таким, как все, уважение людей как членов одного большого сообщества, иными словами, отказ от права на монопольное обладание истиной. У Б.С. Ерасова данный принцип имеет название «единство в разнообразии» и означает, что самостоятельность различных компонентов (культур) дополняется их взаимодействием, что приемлемо и для ситуации межличностного взаимодействия.

Вывод: Разнообразие форм организации приобщения участников образовательного процесса к культуре толерантности позволяет достичь высоких показателей эффективности всей системы работы в означенном направлении. С этой же целью предпочтение отдается организации практической деятельности посредством семинаров, тренингов, клубов, в то время как теоретические знания подаются в концентрированном, наиболее целесообразном ракурсе.

Именно такой комплексный, всеобъемлющий подход к формированию и реализации технологии воспитания межличностной толерантности позволит максимально быстро и эффективно достичь искомого результата – становления менталитета толерантности подрастающего поколения в толерантной образовательной среде.

Список литературы:

1. Развитие толерантности в системе образования — объективная потребность современного общества // Открытый урок первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/642515/>
2. Бобоева С. Б. К некоторым аспектам воспитания толерантности // Инновационная наука. — 2015. — № 2. — С. 2–3.
3. Проблема толерантности в современном обществе // Социальная сеть работников образования. URL: <https://nsportal.ru/vuz/sotsiologicheskie-nauki/library/2014/03/09/problema-tolerantnosti-v-sovremennom-obshchestve>
4. Омелаенко Н. В. Толерантность: научно-теоретический дискурс // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. — С. 1–6.

РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Масюкова Елена Викторовна, студентка 4 курса
факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Самоконтроль один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность обучающихся. Становление самоконтроля заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок, а также способность контролировать свои мысли, эмоции и поведение, без помощи педагога, т.е. самостоятельно.

Согласно федерального образовательного стандарта начального общего образования формирование учебного самоконтроля является одним из планируемых метапредметных результатов обучения по основной образовательной программе начального общего образования, а именно у младших школьников должно быть сформировано умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата.

Развитие самоконтроля имеет большое значение при выполнении самостоятельной учебной работы, как на уроке, так и дома, т.к. этапы ее проведения могут контролироваться только самим исполнителем. Любая самостоятельная работа не может быть выполнена без самоконтроля. Учащиеся должны проводить самоконтроль на разных этапах выполнения самостоятельной работы на уроках и дома.

На основе анализа программно-методических комплексов «Гармония», «Перспектива», «Развивающая система Л.Н. Занкова», «Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова» [2] было выявлено, что формирование педагогом самоконтроля важная часть для каждого ученика, для того чтобы, дети могли выполнять и сравнивать свои действия с образцами, контролировать правильность какого-либо результата и делать выводы не только по поводу учебной деятельности, но и определять правильность своего поведения вне школы.

Согласно работам методистов успеха в формировании самоконтроля у детей младшего школьного возраста можно достичь с помощью ряда психолого-педагогических условий (представлены на слайде)

Важнейшими психолого-педагогическими условиями развития учебного самоконтроля является реализация теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [3], а также использование методов и приемов активизирующих практическую деятельность.

На основе выявленных особенностей самоконтроля младших школьников была проведена экспериментальная работа для внедрения в практику психолого-педагогических условий развития у младших школьников учебного самоконтроля.

В исследовании принимали 25 учащихся 2 «А» класса МБОУ «Лицея №90» имени Михаила Лермонтова г. Краснодара.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На основе выявленных критериев было проведено исследование особенностей развития самоконтроля младших школьников.

Диагностика развития особенностей самоконтроля младших школьников проводилось с применением группы методик:

1. Корректирующая проба Бурдона;
2. Методика «Кодирование» (11 субтестов теста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка);
3. «Рисование бус» (методика И.И. Аргинской).

Проведенная диагностика позволила сделать следующие выводы:

Более половины школьников имеют низкий уровень концентрации внимания, что влечет за собой ряд проблем с обучением и требуют дополнительной работы по повышению уровня концентрации внимания.

У учащихся слабо развиты такие параметры, как включаемость в работу, работоспособность, возможности работать продуктивно, умения контролировать результат выполненного действия, способности к произвольности и темпе деятельности и переключению внимания.

Уровень самоконтроля у половины школьников сформирован на среднем уровне, но при этом 35% детей имеют низкий уровень, что в свою очередь требует дополнительных занятий.

На основе анализа и обобщения работ ученых и методистов, разрабатывающих теорию и практику развивающего обучения, было выявлено, что с учетом возрастных особенностей младших школьников, для формирования у них учебного самоконтроля наиболее существенна реализация двух психолого-педагогических условий:

- 1) обеспечение этапности в формировании навыка самоконтроля в процессе обучения;
- 2) применение игровых приемов для формирования навыка самоконтроля в процессе обучения.

Первое условие было основано на разработке этапов формирования навыка самоконтроля по теории П.Я. Гальперина [3], в которой описаны четыре группы условий, требующихся для овладения новым умственным действием: (представленных на слайде)

Второе условие состояло в использовании игрового метода, который был реализован через специальные игровые задания на материале математики, русского языка и игры при проведении на уроках физкультминуток. В нашем исследовании в основном используются дидактические и подвижные игры.

В рамках исследования подобраны игры и упражнения для повышения уровня самоконтроля у младших школьников. Упражнения и игры были распределены по дням недели и включали задания по математике, русскому языку, риторике и подвижные игры.

Проведение дополнительных занятий упражнений, игр дает возможность многоплановому развитию учебного самоконтроля учащихся в процессе их самостоятельной учебной деятельности: от побуждения к самоконтролю до его непосредственного формирования.

Для того чтобы обеспечить высокое качество учебного самоконтроля, необходимо организовать подготовку учащихся к его формированию и становлению. Эта подготовка включает в себя усвоение практического и теоретического материала, относящегося к предстоящей работе, а также овладение приемами непосредственного и опосредованного самоконтроля; овладение способами решения интеллектуальных задач; организацию упражнений с учащимися по овладению указанными признаками и приемами.

Реализацией модели развития самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности является педагогическое сотрудничество с педагогами, работа с родителями и методическая разработка, которая осуществлялась через взаимодействие всех субъектов образования, включая родителей. Целью программы является формирование у младших школьников приемов самоконтроля. Все приемы самоконтроля направлены на овладение учащимися прогнозирующего, итогового и пооперационного самоконтроля и, в конечном итоге, уровня произвольного самоконтроля.

Далее в процессе исследования были проанализированы результаты контрольной диагностики уровня самоконтроля младших школьников.

Результаты Корректирующей пробы Б. Бурдона на контрольном этапе исследования показали, что на 8% увеличилось количество детей среднего уровня и на 3% высокого уровня. При этом значительно снизилось количество детей на низком (8%) и очень низком уровне (3%). Часть школьников имеют устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно.

Результаты Методики «Кодирование» показывают, что на 5% увеличилось количество детей, имеющих средний уровень. При этом стоит отметить, что у детей данной группы ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности, но в тоже время при правильной методической работе этот навык будет улучшаться.

Данные результатов методики И.И. Аргинской на констатирующем и контрольном этапах исследования показывают, что 72% школьников показало средний уровень сформированности навыка самоконтроля (улучшилось на 21%), но при этом 21% и 2% детей все еще имеют низкий и очень низкий уровень, что в свою очередь требует продолжения дополнительных занятий.

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о значительных изменениях в развитии самоконтроля у младших школьников в процессе учебной деятельности: произошло увеличение высокого и среднего и уменьшение низкого уровней развития самоконтроля у младших школьников в экспериментальных классах.

Математическая обработка результатов с помощью статистических методов подтвердила достоверность результативности и эффективности программы развития самоконтроля у младших школьников в процессе учебной деятельности.

В целом контрольная диагностика показала положительную динамику развития учебного самоконтроля у младших школьников. Эти результаты дают возможность сделать вывод об эффективности созданных психолого-педагогических условий для успешного формирования учебного самоконтроля у младших школьников.

Список литературы:

1. Андрущенко, Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте [Текст] / Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – 2018. - № 4
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] // Собр. Соч. «Психологические исследования» / Л. С. Выготский. – М.: 1982. – Т.2. – 326 с.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 2019. – 150 с.

4. Елагина, Л.Н. Самоконтроль и самооценка в процессе обучения математике [Текст] / Л. Н. Елагина // Начальная школа.- 2018. - № 8.-С. 65-67.
5. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся [Текст] / А.С. Лында. – М: Высшая школа, 2019. – 67с.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ

*Мацюта Алина Дамировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

В последние годы в российской системе образования произошли существенные изменения, которые заключаются в том, что вместо признания «знаний, умений и навыков» основными целями обучения, произошла переориентация на подготовку школьника к реальной жизни, и формированию у него так называемого «умения учиться». На сегодняшний день стали цениться такие качества личности как самостоятельность, ответственность, активность, целеустремленность, способность к саморазвитию и самообразованию.

Особая педагогическая значимость проектной деятельности заключается в практической целенаправленности действий, в возможности формирования собственного жизненного опыта ребенка, основанного на его интересах. Проект позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения проблемы и применять их на практике.

Идея организации с обучающимися начального звена проектной деятельности для наиболее эффективного достижения целей обучения связана с именами методистов: П.И. Боровицкого, Н.М. Верзилина, Б.В. Всесвятского, А.Я. Герда, И.Д. Зверева, В.Ф. Зуева, Я.А. Коменского, А.М. Мягковой, В.Ф. Натали, В.В. Половцова, И.И. Полянского и других.

Нами обнаружено **противоречие** между практической необходимостью развития инновационных форм работы и видов деятельности (среди которых и проектная деятельность) для успешного усвоения программного материала по предмету «Окружающий мир» в начальной школе, и недостаточной разработанностью рекомендаций по созданию условий для применения таких форм в работе с младшими школьниками, между необходимостью освоения детьми различных способов проектной деятельности и недостаточным количеством образовательных программ, интегрирующих разнообразные виды проектно- исследовательского характера, позволило нам определить **проблему** исследования: какова методика организации проектной деятельности младших школьников в процессе усвоения содержания предмета «Окружающий мир»?

Всё вышеперечисленное определяет **актуальность** темы исследования.

Цель: теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить эффективность организации проектной деятельности учащихся начальных классов при изучении окружающей природы.

Объект: процесс обучения курсу «Окружающий мир» в начальной школе.

Предмет: методика организации проектной деятельности младших школьников при освоении курса «Окружающий мир».

Гипотеза исследования: организация проектной деятельности при изучении младшими школьниками окружающей природы во всем ее многообразии будет проходить успешней, если:

- определены особенности организации проектной деятельности младших школьников в учебно-образовательном процессе;

- все этапы проекта взаимосвязаны, и в процессе их реализации у обучающихся на начальном этапе образования повышается уровень развития естественно-научных знаний;

- педагог поддерживает инициативу и самостоятельность учащихся на всех этапах реализации проектов.

Содержание первой главы исследования посвящено изучению теоретико-методических основ организации проектной деятельности младших школьников. На основе анализа источников, выявлена сущность понятия «проектная деятельность». Мы определяем его как эффективное средство развития способности осуществления умственных и практических действий по самостоятельному поиску решения исследовательской проблемы, выбору методов и приемов исследования на доступном ребенку уровне с целью получения субъективно-нового знания, обеспечивающего базу для формирования естественно-научных знаний при изучении окружающего мира.

В ходе исследования мы выяснили особенности организации и проведения проектов, структуру проекта, а также разнообразие проектов по типологии, направленностям, целевым ориентирам [2,3].

Теоретический анализ обозначенной выше проблемы позволил создать фундамент для организации и проведения опытно-экспериментальной работы по организации проектной деятельности младших школьников на уроках окружающего мира.

Базой исследования выступила МБОУ ООШ 9 ст. Нефтяной Апшеронского района. Исследованием были охвачены дети младшего школьного возраста, учащиеся 4-х классов. Опытное – экспериментальная работа включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы и проходила в течение учебного года.

На первом, констатирующем этапе, был подобран диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня сформированности естественно-научных знаний у детей младшего школьного возраста. Это «Диагностика экологической воспитанности» (когнитивный компонент) Е.А. Гриневой, С.Ю. Прохоровой в виде тестовых заданий, контрольной работы, опросников и анкет, а также диагностическая методика О.А. Соломенниковой, направленная на выявление уровней развития экологической культуры [1,4].

По результатам контрольной работы были вычислены статистические характеристики коэффициента качества знаний, коэффициента успеваемости и степени обученности у учащихся обоих классов. Как видим, и в экспериментальном, и в контрольном классах, большое количество «троек», а также есть и неудовлетворительные оценки.

Полученные данные в ходе диагностики, направленной на выявление естественно-научных знаний, также демонстрируют преобладание у испытуемых среднего и низкого уровней. По сумме всех диагностик составили суммарную диаграмму.

На основе констатирующей части исследования была определена цель формирующего этапа эксперимента: апробация методики организации проектной деятельности учащихся экспериментального класса при изучении окружающей природы.

Для организации проектной деятельности: развития умения выдвигать гипотезы, находить пути их решения, осуществлять поиск необходимой информации, умения самопрезентации на уроках окружающего мира активно использовались занимательные задания с элементами дискуссии, элементарные опыты, игровые технологии, уроки взаимного обучения, решение ситуационных задач, уроки открытия нового знания и уроки-исследования.

При проведении практической части исследования обучающимся было предложено участие в разработке следующих типов проектов:

1. Информационный проект, например, проект «Волшебные правила здоровья». У школьников в ходе подготовки и выполнения проекта формировалось ответственное ценностное отношение к своему здоровью, закладывались основы культуры здоровья.

2. Творческий проект «Птицы нашего края» имел своей целью получение школьниками представлений о крылатых жителях нашего региона, об их разнообразии, особенностях их строения и поведения, о том, что необходимо проявлять заботу о них в течение всего года, не только зимой. Ребята имели возможность наблюдать за птицами в школьном дворе, на кормушке, подготовить

сообщения с презентациями об охраняемых птицах, поучаствовать в творческом конкурсе на самый лучший рисунок о птицах.

3. Ознакомительно-ориентировочный проект «Космическая игра» позволил учащимся познакомиться с тайнами космоса и побыть в роли космонавтов.

4. Примером практико-ориентированного проекта были предложены проекты по темам уроков «Вода», «Берегите воду», «Превращения и круговорот воды».

Совместно с обучающимися были сформулированы тема проекта, проблема, цель, задачи и гипотеза.

Также дети выступали в роли исследователей при изучении тем «Свойства воздуха» и «Воздух и его охрана», и тем «Что такое почва» и «Почва и ее охрана».

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика, направленная на выявление естественно-научных знаний у испытуемых.

По сумме двух методик и контрольной работы мы видим, что учащиеся экспериментального класса демонстрируют лучшие показатели, чем обучающиеся в контрольной группе. Произошло значительное улучшение в формировании у детей экспериментального класса естественно-научных знаний на уроках «Окружающего мира» на основе разработанных проектов, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Выполняя задания по осуществлению этапов проекта, учащиеся добывали новые знания и обобщали их; синтезировали идеи; учились самостоятельно искать необходимую информацию с использованием различных источников, учились работать в группах, обмениваться информацией, поддерживать разговор, выражать свою точку зрения и обосновывать её; анализировать и оценивать собственные творческие и деловые возможности, приобрели навыки исследовательской работы.

Таким образом, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута, гипотеза доказана экспериментальным путем.

Список литературы:

1. Гринева Е.А., Прохорова С.Ю. Методика диагностики экологической воспитанности младшего школьника: методическое пособие. Ульяновск: УИПКРО. 2008. 84 с.

2. Землянская Е.Н. Развивающий потенциал учебных проектов школьников // Начальное образование. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2017. С. 15-19.

3. Комарова И. В. Технология проектно- исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. СПб.: Каро, 2015. 128с.

4. Соломенникова О.А. Учебно- исследовательская деятельность школьников. М.: Каро, 2017.- 96 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

*Мельникова Мария Васильевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

г. Майкоп

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

г. Майкоп

В условиях модернизации российского образования одним из приоритетных направлений является поиск эффективных приёмов обучения. Актуальность выбранной темы исследования определяется тем, что на современном этапе образования формирование универсальных учебных

действий (УУД) является определяющим направлением в развитии начального общего образования. Данная проблема рассматривается в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарского, С.Г. Воровщикова и др.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования у младших школьников должны быть сформированы познавательные универсальные учебные действия, в которые входят общеучебные, логические действия, а также постановка и решение проблемы, умение ориентироваться в потоке учебной информации, перерабатывать и усваивать ее, осуществлять поиск недостающей информации, осмысливать тексты.

Каждый учебный предмет в соответствии с содержанием предмета и методами организации учебной работы учащихся открывает определённые возможности, которые способствуют развитию универсальных учебных действий. Учебный предмет «Окружающий мир» имеет богатый потенциал для развития познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД. Изучая предмет «Окружающий мир», учащиеся знакомятся с наблюдением, экспериментом, измерением, моделированием, классификацией и другими методами познания окружающего мира.

К сожалению, времени урока недостаточно для полноценного формирования и развития познавательных УУД обучающихся. Необходимо сочетать урочную и внеурочную деятельность: эти два вида работы должны быть дополняющими друг друга, связанными между собой. Внеурочная работа способствует наилучшему усвоению материала, формирует познавательный интерес, желание узнавать новое самостоятельно, позволяет отойти от строгих рамок урока и потратить на тему столько времени, сколько на это требуется учащимся.

Проблема исследования состоит в разработке комплекса занятий во внеурочной деятельности, направленных на успешное формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир».

Предмет исследования: методика формирования познавательных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности по курсу «Окружающий мир».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность разработанной методики, направленной на формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования: развитие познавательных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности будет осуществляться эффективно при применении творческих заданий с приемами ТРИЗ («ИНСЕРТ», «Метод маленьких человечков», «Кластер», «Корзина идей, понятий, имён» и т.д.)

В первой главе квалификационной работы проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, который позволил раскрыть сущность понятия «универсальные учебные действия», «познавательные универсальные учебные действия», их составляющие; методы и приемы развития познавательных УУД при освоении содержания предмета «Окружающий мир».

В этой же главе рассмотрели понятие «внеурочная деятельность» и определили сущность и структуру, специфику организации в начальной школе. Внеурочная деятельность в начальной школе – это специально-организованная учебно-воспитательная работа, одна из форм организации свободного времени учащихся, организуемая во внеурочное время, связанная с изучением той или иной дисциплины.

Теоретический анализ исследуемой проблемы позволил нам приступить к опытно-экспериментальной работе, включающей в себя несколько этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

Базой исследования стала МБОУ СОШ №5 имени М.А. Ромашины г. Тимашевск Краснодарского края. Исследованием были охвачены дети младшего школьного возраста (4«А» класс – 28 человек – экспериментальный класс, 4 «В» класс – 26 человек – контрольный класс).

Целью констатирующего этапа стала проверка уровня сформированности УУД. Нами использовались следующие диагностические методики: «Исключение лишнего» Р. Амтхауэра; «Сравнение понятий» Л.С. Выготского, Л.С. Сахарова; «Существенные признаки». С.Я. Рубинштейна [1,2,3].

После того как мы диагностировали весь класс, вычислили средний процент развития познавательных учебных действий у испытуемых. По данным диаграммы, мы видим, что высокий уровень развития познавательных учебных действий у 14% детей со всего класса. Средний уровень развития познавательных УУД имеет почти половина класса – 46 %. Но для нашего исследования важны и те дети, которые получили низкие результаты – это 40% от всего класса, что свидетельствует о том, что познавательные универсальные учебные действия недостаточно сформированы.

По результатам констатирующего этапа исследования мы сделали вывод, что такой невысокий уровень развития познавательных УУД связан с тем, что на уроках окружающего мира недостаточно времени, и потенциал внеурочной деятельности не задействован в учебно-воспитательном процессе в полной мере.

Цель формирующего этапа – апробация методики, направленной на развитие познавательных УУД младших школьников во внеурочной деятельности по курсу «Окружающий мир».

Для достижения этой цели на этапе эксперимента мы разработали и применили комплекс заданий на основе использования технологии ТРИЗ – теории решения изобретательских задач, разработанной Г. С. Альтшуллером. Для развития познавательных УУД использовались творческие задания с приемами ТРИЗ такие как: «ИНСЕРТ», «Метод маленьких человечков», «Кластер», «Корзина идей, понятий, имён», «Цветные поля», «Я беру тебя с собой», «Ложная альтернатива», «Жокей и лошадь».

Задание с приемами ТРИЗ способствовали формированию познавательных УУД. Формированию общеучебных УУД способствовали такие технологии ТРИЗ как: «ИНСЕРТ», «Жокей и лошадь», «Корзина идей, понятий, имён».

Формированию логических УУД: «Метод маленьких человечков», «Кластер», «Я беру тебя с собой», «Ложная альтернатива». Формированию универсального учебного действия «Постановка и решение проблем» способствовали: исследовательский проект, «Цветные поля». Нами был разработан цикл внеурочных занятий для раздела «Эта удивительная природа» по предмету «Окружающий мир», включающий систему заданий с использованием элементов ТРИЗ, обеспечивающих дальнейшее развитие познавательных УУД.

Предлагаемые задания давались преимущественно в игровой форме, благодаря этому каждый ребенок выполнял его на своем уровне развития, а значит чувствовал себя комфортно и развивался в соответствии со своими возможностями. Приемы, которые мы применяли, способствовали развитию у детей таких аналитических качеств как: сравнение, классификация, объединение объектов по общему признаку, составление целостного образа объекта из отдельных его признаков, сделали педагогический процесс эффективным и нестандартным. В результате грамотного использования заданий с технологиями ТРИЗ у обучающихся формировались необходимые для формирования «умения учиться» УУД.

На контрольном этапе с целью выявления эффективности реализованных заданий, направленных на развитие познавательных УУД у учащихся экспериментального класса, были повторно проведены диагностики по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Объединили результаты и получили следующие количественные показатели:

Низкий уровень развития показали 20% обучающихся. Средний уровень развития познавательных УУД преобладает над остальными уровнями. Это составляет 54% из 100%. Высокий уровень развития познавательных УУД продемонстрировали 26 % учащихся.

Полученные результаты позволяют констатировать, что у большинства учащихся после проведения формирующего этапа эксперимента, обнаружилась положительная динамика в уровне развития познавательных универсальных учебных действий. Результаты контрольного этапа

исследования свидетельствуют об увеличении уровня сформированности познавательных УУД у учащихся начальных классов.

Это говорит о том, что применение заданий из технологии ТРИЗ во внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир» можно считать эффективным.

Таким образом, гипотеза исследования и положения, выносимые на защиту, нашли экспериментальное подтверждение.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь: монография. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Кондрашихина О.А. Дифференциальная психология [Электронный ресурс]/ Тест структуры интеллекта Амтхауэра. 2011. URL: <https://psyera.ru/2484/test-struktury-intellekta-amthauera> (дата обращения (12.10.2022))
3. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Михальцова Марина Викторовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Актуальность исследования обусловлена интересом к данной проблеме с точки зрения ее изучения в рамках психологии и педагогики, а с другой стороны, растущими требованиями школы к высокому уровню творческой деятельности. Сразу сталкиваясь с новыми трудностями, не все младшие школьники могут преодолеть их в силу своих личностных и интеллектуальных особенностей, что, в свою очередь, порождает самые разнообразные и внутриличностные противоречия, которые обычно не осознаются детьми.

Развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания является одной из социально значимых задач современного российского общества.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и практическом выявлении особенностей формирования творческих способностей младших школьников.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать проблему творчества в психолого-педагогической литературе.
2. Уточнить и конкретизировать следующие основополагающие понятия проблемы исследования: «творческая деятельность младших школьников», «творческие способности младших школьников».
3. Определить основные показатели диагностики творческих способностей младших школьников и подобрать диагностические методики.

Подходы к определению понятия творчества в психолого-педагогической литературе различны.

Творчество – способ деятельности и мышления, обеспечивающий выход личности за пределы традиционного, привычного, заданного бытия [2]. Некоторые ученые считают творчество высшей формой мышления и деятельности, основой мастерства, характерным признаком таланта человека.

Педагогическая наука рассматривает влияние образования на творческое развитие личности как одну из центральных проблем. Еще К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и другие педагоги отмечали важность единства обучения и воспитанности в образовательном процессе с учетом интересов, способностей, возможностей и потребностей ребенка.

Идеи практической психологии и диагностики творчества изложены в работах как отечественных ученых – Л.С. Выготского, Р.М. Грановской, Ю.С. Крижанской, В.Л. Ляудис, Т.Д. Марцинковской, Н.Б. Шумаковой, Л.И. Шрагиной, Н.Б. Щеплановой, Н.П. Щербо и др., так и зарубежных исследователей – Э. Берна, А. Ньюэла, Дж. Роджерса, П. Торренса, Г.А. Саймона, С.Дж. Шоу и др.[1, 3, 4].

Тенденции эволюции общества отражают рост образованности населения, повышение требований к уровню культуры и профессиональной квалификации граждан.

Таким образом, проблемой исследования является существующее противоречие между потребностью общества в думающих, способных эффективно действовать в нестандартных ситуациях гражданах и недостаточной разработанностью различных методик и подходов к развитию творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности.

Существует множество педагогических условий эффективного развития творческих способностей младших школьников, включающих в себя психолого-педагогические, социальные и этические нормы. Рассмотрим некоторые из них:

- Свобода выражения.
- Развитие креативности.
- Исследование и экспериментирование.
- Развитие критического мышления.
- Развитие интуиции и способностей к ассоциативному мышлению.
- Развитие эмоционального интеллекта.
- Развитие уверенности в себе.
- Поддержка и поощрение со стороны окружающих.
- Обучение и развитие навыков исследований и творческой деятельности.
- Обеспечение комфортной и стимулирующей среды.
- Открытость к новой идее и опыту.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МБОУ «Лицей №19» г. Майкопа в 4 «А» классе (возраст детей – 9-10 лет). Для проведения исследования были выбраны следующие **диагностические методики:**

2. Тест Торренса

Методика Торренса на креативность выявляет вербальный, звуковой и образный компоненты мышления, помогает исследовать составляющие креативности мышления, получить качественную характеристику.

Тест чувствителен к оригинальности, гибкости, беглости, способности сопротивляться стереотипам и видеть причину проблемы. Состоит из 3 субтестов.

2.Тест Гилфорда

Тест Гилфорда, прежде всего, предназначен для выявления креативных способностей, а также творческого мышления у студентов и школьников.

В данном тесте исследуются следующие факторы: беглость, гибкость, оригинальность, точность. Состоит из 7 субтестов.

3.Тест Ф. Вильямса

Первоначальной целью креативного теста Вильямса был отбор талантливых детей в школы, специализировавшиеся на развитии творческих способностей.

В настоящее время тест активно используется в американских школах для диагностики и совершенствования творческих способностей детей. Состоит из 3 тестов.

Результаты диагностики детей по тесту Торренса

Все 18 обследуемых детей набрали менее 30 баллов по 3 субтестам, что свидетельствует о плохом развитии творческих способностей.

Результаты диагностики детей по тесту Гилфорда

Из 10 диагностируемых детей 7 получили низкие результаты, 2 – средние и 1 ребенок - выше среднего.

В результате проведенного исследования можно сделать выводы о том, что большая часть младших школьников обладает низким уровнем творческого мышления, и только некоторые достигают средних показателей.

Данная тенденция может быть вызвана различными факторами, такими как:

- Ограничения в среде обитания.
- Формальное обучение.
- Нехватка времени для свободных игр и экспериментов.
- Низкий уровень поддержки со стороны взрослых.
- Некоторые дети просто не интересуются творческим процессом.

Важно учитывать, что тест на креативность – это только один из инструментов оценки творческого мышления ребенка, и не следует делать финальные выводы об уровне его творческих способностей только на основе результатов этого теста.

Необходимо провести более выраженное исследование творческих способностей ребенка и отдельных особенностей, чтобы понять, какие проявления творческого мышления в развитии.

Упражнения на развитие творческого мышления

- Упражнение 1. Ассоциации.
- Упражнение 2. Нестандартные способы применения.
- Упражнение 3. Два в одном.
- Упражнение 4. Биография.
- Упражнение 5. Слова.
- Упражнение 6. Сценарист.
- Упражнение 7. Сказочные твари.
- Упражнение 8. Буквенный бенефис.
- Упражнение 9. Новые слова.
- Упражнение 10. Дорисуй.

Необходимо проводить работу по развитию творческого мышления детей, используя методы и техники, направленные на развитие творческого мышления. Важно учитывать особенности каждого ребенка в программах развития творческих способностей.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования личности: изб. Психол. Труды / К.А Абульханова-Славская. – М. – Воронеж: МОДЭК, 2015. – 224 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург. 2000. – 937 с.
3. Жумамуратова Назокат Махсет Кызы, Игиликова Мадина Шукирилла Кызы Развитие творческих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста // IN SITU. 2022.
4. Мансурова Дилрабо Кадыржановна. Основные факторы развития творческо-познавательных компетенций детей // ELS. 2023.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ЭКОПРОСВЕЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ПЛАТФОРМЫ VK MINI APPS

*Мякишева Надежда Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

Проект, о котором пойдет речь, является частью проекта «ЭКОпросвещение школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps».

В процессе его реализации мы столкнулись с проблемой недостаточно высокого уровня развития экологической культуры и экологического сознания обучающихся образовательных учреждений Республики Адыгея и Краснодарского края. Мы предположили, что проблема повышения уровня экологической культуры населения через пропаганду осознанного экологического поведения может решаться при использовании инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps.

Планируемый результат: создание веб-приложения в социальных сетях на платформе [VK Mini Apps](#) с целью повышения и пропаганды экологической культуры студенчества и школьников на основе использования инструментов инфографики в социальных сетях.

Для школьников предоставляется возможность участия в проектировании на стыке учебных дисциплин экологии, информатики и технологии. Они получают возможность примерить на себя разные роли: *модераторов* сетевых ресурсов, *участников* коучинга, различных видов активности под руководством наставников, роли *коучей* и *скиперов*.

Студенты получают опыт создания цифровых сервисов (веб-приложений и др. цифровых продуктов), развивают способность использовать современные образовательные технологии (кейс-технологии, технологии развития критического мышления, проектирование, моделирование) в профессиональной деятельности.

Приступив к исследованию, мы провели анализ возможностей мини-приложений VK. И пришли к выводу, что VK Mini Apps — это платформа встраиваемых сервисов VK — приложения внутри социальной сети. Она была создана в августе 2018 года. Ее руководителем является Антон Циварев. В этой программе можно создавать множество сообществ, текстов и даже сайтов. Сейчас там более 5 тысяч активных сервисов: абсурдные игры, акции больших брендов, интернет-магазины и даже альтернативная экономика. Разнообразие сервисов привлекает пользователей: в среднем в первом квартале 2023 года платформой VK Mini Apps активно пользуются 45,4 млн человек в месяц. Это на 15,5% больше, чем год назад.

В данном докладе речь пойдет о создании сайтов через встроенную платформу в VK Mini Apps – Senler.ru. Senler — это удобная платформа для создания чат-ботов и рассылок личных сообщений Вконтакте от имени сообществ. Настраиваемые подписные страницы и персонализация сообщений. Сегментация подписчиков и детальная статистика для анализа эффективности. С помощью, данной платформы, например, были созданы наши сообщества Доброград 01, а также общий чат. Платформа Senler находится в свободном доступе.

Для нашего проекта скорее всего нам подойдет проект «Экопоколение», который располагается на платформе внутри VK или платформа есо.

Остановимся подробнее на проекте «Экопоколение». Его создателями являются Всероссийская общественная организация волонтеров-экологов «Делай!», а также Федеральное агентство по делам молодежи «Росмолодежь». Проект направлен на популяризацию экологического образа жизни среди молодежи, распространение информации об экологических проблемах возможных путях их решения. Стартом проекта стал экологический марафон заданий 1 апреля.

Через «Экопоколение» дается возможность молодым людям при помощи конкурсов и различных проектов присоединиться к экологическому добровольчеству, повысить уровень своих знаний о реформе отрасли обращения с твердыми коммунальными отходами. С помощью данной платформы создавались все необходимые материалы, а также создаются ежедневно сообщества с помощью этой программы.

На аналитическом этапе нашего проекта студентами 2-3 курсов факультета педагогики и психологии Лобода Аленой, Шежевой Альбиной и Мякишевой Надеждой (наставники), а также участников – обучающихся образовательных организаций г. Майкопа – учащаяся 7 класса Гонежукова Даниэль (Адыгейская республиканская гимназия №1), учащаяся МБОУ СОШ №16 г.

Майкопа Суетина Арина, студентки 2 курса АПК им. Х. Андрухаева (г. Майкоп) Свистунова Юлия и Шипенко Олеся, была проведена большая разносторонняя работа по сбору информации о сайтах, которые могут предоставить шаблоны инфографики и инструменты для их самостоятельного изготовления; о местах приема бытовых отходов (пластика, бумаги, стекла и т.д.) в г. Майкопе с целью создания он-лайн карты; о датах экологического календаря, следуя которым мы могли бы организовывать и проводить экологические акции и мероприятия.

Также в январе-феврале этого года была проведена он-лайн викторина «Знаешь ты экологию?» Была собрана информация о победителях, наиболее активных подписчиках, и встала необходимость тиражирования и популяризации всего накопленного материала. И тут незаменимым для нас стал сервис VK Mini Apps. Мы использовали это приложение для выявления наиболее активных пользователей нашей соцсети.

В дальнейшем планируем разместить туда информацию о пунктах сбора твердых бытовых отходов в нашем городе, а также создать чат-бот для комфортного и результативного ведения нашей работы.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Недова Дарья Васильевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Последние десятилетия в нашей стране ознаменовались фактически непрекращающимся реформированием системы образования. Проводимые реформы затронули все школьные предметы и систему их преподавания. Не стал исключением и такой базовый обязательный предмет как литературное чтение. Постоянные изменения в системе преподавания этого предмета привели к двоякому эффекту, который особенно хорошо заметен на примере создания благоприятных условий для пробуждения интереса к чтению учеников младшего школьного возраста. И объективной потребностью общества в воспитании личности, навязанной внедренными стандартами ФГОС НОО в соответствии с которыми школьник должен овладеть навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознавать значимость чтения для личного развития; понимать роль чтения, использовать разные виды чтения; уметь осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении и обосновывать нравственную оценку поступков героев. Именно разбором данного противоречия обуславливается тема нашего исследования.

Цель исследования: развитие читательского интереса младших школьников посредством разработки и внедрения комплекса уроков по литературному чтению.

Для достижения поставленной цели были определены *задачи:*

- раскрыть сущность понятия читательский интерес в психолого-педагогической литературе;
- охарактеризовать особенности развития читательского интереса у младших школьников;
- определить способы диагностики уровня развития читательского интереса у младших школьников;
- разработать и внедрить комплекс уроков по литературному чтению, направленный на развитие читательского интереса у младших школьников;
- провести анализ и обобщить результаты формирования читательского интереса у младших школьников.

Методы исследования: анализ литературы, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент, методы математической обработки.

В проведенном исследовании был учтен профессиональный опыт таких известных педагогов и психологов: Я.А. Коменский, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, работы которых были использованы при проведении общего анализа организации дидактической работы по формированию читательского интереса школьников с учетом их психологического развития.

Сам процесс читательского интереса у школьников изучали такие ученые, как В.А. Левин, Г.И. Богин и многие другие. Понятие «читательский интерес» было введено в нашей стране впервые в работах Х.Д. Алчевской, Н.А. Рубакиным.

Диагностическое исследование проводилось на базе МБОУ «Майкопская гимназия №22» г. Майкопа, с участием 30 учащихся 3 «А» класса и 28 учащихся 3 «Б» класса. Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Для проведения эксперимента были использованы следующие *методики исследования*: анкетирование «Какой ты читатель» (метод Малаховой Н.Г.); опрос «Узнай свой читательский интерес» (метод Кашкарова А.П.); изучение читательского кругозора (методика Казаринова С.В.).

По итогам проведенного исследования, посвященного развитию читательского интереса у детей младшего школьного возраста были сделаны следующие выводы.

Интерес к чтению формируется из множества внешних и внутренних факторов, таких как личность самого ребенка, его словарного запаса, самостоятельности, уверенности в себе, а также личности его родителей и педагога, от взгляда на книги и чтение в культуре современного общества.

Развитие читательского интереса – сложный процесс, связанный не только с механическим изучением содержания текста литературного произведения, но также включает в себя значительный блок творческих заданий, направленный на последовательное формирование в сознании учащегося в глубоком усвоении смысла прочитанного, морали произведения, идеи автора.

В процессе проведения экспериментальной работы, направленной на повышения читательского интереса среди учащихся начальных классов, были получены результаты, указывающие на необходимость организации комплекса уроков (виды творческой работы: работа с композицией текста, использование иллюстраций и мультимедийного аппарата и т.д.) на уроках литературного чтения.

По итогам проведения уроков, направленных на повышение уровня читательского интереса учащихся, была отмечена положительная динамика. В экспериментальной группе количество детей, достигших высокого уровня восприятия текста, знания произведения, а, следовательно, читательского интереса, увеличилось в два раза (с 22% до 42%).

Проведенное исследование позволяет утверждать, что поставленные в работе цели были решены.

Список литературы:

1. Алексеевская А.Т. Формирование читательского интереса младших школьников. М.: Буки-Веди, 2014. – 380с.
2. Ахтырская Е.Н. Особенности уроков литературного чтения в рамках реализации ФГОС НОО // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX междунар. Науч.-практ. Конф. №12 (57), Новосибирск: СибАК, 2015.- С. 342-348.
3. Володина Т.В. Проблема формирования читательского интереса младших школьников в учебно-воспитательном процессе // Молодой ученый, 2019. №48. С. 133-135. URL <https://moluch.ru/archive/286/64460/>
4. Галкина Л.П. Формирование читательского интереса младшего школьника как педагогическая проблема // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XLV междунар. Студ. Науч.-практ. Конф. № 8(45). URL: [https://sibac.info/archive/guman/8\(45\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/8(45).pdf)
5. Колганова Н.Е. Формирование читательских умений и навыков: работа с книгой // Начальная школа, 2017. № 11. С. 38-42.

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГА

Остапенко Дмитрий Алексеевич
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Любая деятельность осуществляется через общение. Готовность к профессионально-педагогическому общению является важнейшим условием эффективной педагогической деятельности. Общение – сложный процесс, вызывающий необходимость совместной деятельности и устанавливающий связь между людьми, обмен познавательной или эмоциональной информацией, знаниями, начитанностью, умениями и опытом между двумя или более лицами.

Главная цель педагогического общения – достижение взаимопонимания. Готовность к профессионально-педагогическому общению является важнейшим условием эффективной педагогической деятельности.

Общение — это деятельность, заключающаяся в установлении коммуникации, связи между людьми, предполагающей двусторонний обмен информацией. Вместе с тем общение отличается от простого информационного взаимодействия. Основные параметры этого отличия заключаются в следующем: общение предполагает не только информационную, но и личностно-экзистенциальную, субъективную связь между людьми при сохранении индивидуальности общающихся сторон; общение симметрично, ибо предполагает функциональное равенство участвующих в нем лиц как субъектов единой совместной деятельности; информационный процесс асимметричен, ибо роли отправителя сообщения и его получателя различны, поэтому первый обозначается как субъект, а второй как объект; структура информационного сообщения, как правило, монологична, а общения — диалогична.

Педагогу необходимы широкая эрудиция, навыки доказательного рассуждения, умение слушать и быть услышанным, знание традиций мировой и отечественной культуры. Продуктивное ведение диалога предполагает соблюдение следующих условий: принципиальное равенство, автономность, независимость партнеров; признание партнерами уникальности, «инаковости» друг друга; различие и оригинальность точек зрения, готовность услышать от партнера нечто, не входящее в наши представления или планы; ориентированность каждого на понимание и интерпретацию его точки зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании, взаимодополняемость позиций участников; способность воспринимать другого как личность такого же уровня, как я сам.

Культура общения — это система норм, принципов и правил общения, а также технология их выполнения, выработанные человеческим сообществом с целью оптимизации и эффективности коммуникативного взаимодействия. Культура общения предполагает знание, понимание и соблюдение таких норм межличностного общения, которые: соответствуют гуманистическому подходу к интересам, правам и свободам личности; приняты в данном сообществе как «руководство к действию»; не противоречат взглядам и убеждениям самой личности; предполагают ее готовность и умение соблюдать эти нормы.

Наиболее тесным образом уровень культуры общения связан с нравственными установками, ценностями, коммуникативными идеалами и стереотипами — с тем, что составляет понятие нравственной культуры.

Низкий уровень нравственной культуры — нравственная «протокультура» порождает дефекты общения, болезненно сказывающиеся на самочувствии личности и атмосфере в коллективе. Для их предупреждения или преодоления необходимо знание основных «дефектных» уровней общения: нравственный вакуум — человек или не знает необходимых норм общения и принципов поведения (этическая и психологическая «докультура»), или попадает в ситуацию, когда его знания утрачивают смысл и не «работают» в новых условиях; отсутствие нравственной инициативы — человек занимает твыжидательную позицию, ждет от другого заботы и внимания и

только потом отвечает на них; нравственный камуфляж — стремление произвести хорошее впечатление, замаскировать отсутствие подлинной нравственной культуры; нравственный анахронизм — человек руководствуется отжившими нормами общения, не соответствующими ожиданиям окружающих и требованиям современной морали; нравственная регрессия — упрощение и опрощение нравов, потеря достигнутого уровня в общении, сопровождающиеся неуважением к традициям, пренебрежением к опыту и заслуженным авторитетам; нравственная глухота — отсутствие ориентации на другого, неумение и нежелание слышать его; нравственный примитивизм — бесстыдно-неприкрытая сделка с собственной совестью во имя личного интереса, проявление эгоизма в общении; нравственная нетерпимость характерна для авторитарного одномерного мышления, признающего единственную («свою») истину и правоту.

«Барьеры» общения — особые жизненные обстоятельства, также выступающие препятствием к полноценному общению. Педагог должен, с одной стороны, уметь считаться с этими барьерами, принимать их во внимание, выстраивая в соответствии с ним свою стратегию и тактику общения с учащимися. С другой стороны, помогать детям преодолевать и разрушать эти барьеры. С третьей — контролировать себя и не допускать их в собственной практике общения с учащимися и коллегами. Морально-психологические коммуникативные барьеры, связанные с тем или иным психическим состоянием личности, ее установками, ожиданиями и реакциями, иногда — с тем или иным «дефектным уровнем» общения, могут быть классифицированы следующим образом.

Барьер страдания, горя — возникает при сильных переживаниях личности (даже если они, на наш взгляд, и необоснованы) и проявляется в разных формах: это и желание побыть в одиночестве («оставьте меня в покое»), и эгоизм (жалеть себя), зависть к чужой радости, и даже агрессивность. Возможно, лучший выход из такой ситуации — действительно «оставить человека в покое».

Барьер гнева — возникает от обиды, неудовлетворенности, несправедливости, грубости. В этой ситуации человек, особенно ранимый, часто «зацикливается» на первопричине своего гнева, ни о чем другом не может и не хочет говорить. Коммуникация с ним затруднена: до человека сложно «достучаться» («глухота к окликанию»), или любая попытка установить контакт порождает отрицательные эмоции («нравственная агрессия»).

Барьер страха — вызывается разными причинами. Это может быть страх ребенка перед наказанием или вызовом к доске, который лишает его дара речи и не дает возможности объясниться .. оправдаться; страх добросовестного ученика перед невыполнением задания; страх лентяя перед работой и т.д. Учитывая, что страх связывает не только общение, но любую продуктивную деятельность, педагогическая этика рекомендует учителю стараться не внушать страха своим учащимся — даже из благих побуждений, мотивируя это желанием установить дисциплину и порядок или добиться глубоких знаний.

Барьер стыда и вины — образуется при отрицательной самооценке своих действий или при «неправильной» критике со стороны другого. В первом случае, когда человек осознает недопустимость, вред, пагубность своего поведения по отношению к самому себе или другому, стыд — этот «своего рода гнев, обращенный вовнутрь», — заставляет его уйти в себя, «самоугрызаться» или «самооправдываться». Во втором случае «неправильная» критика, скажем, со стороны учителя, также непродуктивна: несправедливая по содержанию, публичная и унижительная по форме, она заставляет человека направлять энергию не на поиск оптимального решения, а на самооправдание.

Барьер установки — негативное восприятие кого-либо или чего-либо на основе предшествующего знания или предубеждения. Отрицательная установка, вызванная собственным печальным опытом или чьим-то внушением, становится препятствием для непредвзятого доброжелательного отношения к другому.

Барьер презрения — как правило, это результат воспитания или идеологических установок, связанный с господствующими в обществе ценностями и идеалами.

Барьер отвращения, брезгливости — связан с психофизиологическими особенностями поведения людей: неприятными манерами, отталкивающими привычками, нарушением правил личной гигиены, несоблюдением «дистанции в общении».

Барьер настроения — может включать в себя все предыдущие, быть разной степени тяжести (от просто «встал не с той ноги» до глубокой депрессии), иметь различные причины. Основные из них, по которым настроение становится барьером общения, это, конечно же, межличностные конфликты, ссоры, нежелание пойти навстречу другому, обиды друг на друга, когда признается лишь собственная правота.

Барьер речи — двойной барьер: это одновременно барьер «говорения» и барьер «слушания». Первый проявляется в языковом бескультурье: недостаточный запас слов; невнятная, моно-тонная речь; дефекты дикции; отталкивающий (высокомерный, амбициозный) тон; отсутствие чувства юмора; незнание речевого этикета. Второй барьер правильнее было бы назвать «барьером неслышания», потому что препятствием к общению здесь выступает именно неумение слушать и слышать другого.

Насилие в общении проявляется в неприятии права партнера на автономность, независимость, «самость»; в обращении к силовым приемам и методам давления; в использовании страха и принуждения.

Особо следует выделить в качестве показателя культуры педагогического общения педагогический такт — соблюдение педагогом принципа меры, избегание крайностей в общении с детьми в разных сферах деятельности, сочетание уважения и требовательности к воспитанникам, умение выбрать правильный подход к ним. Из определения следует, что педагогический такт предполагает учет личностных особенностей субъектов общения, соблюдение нравственно-этических профессиональных установок педагога. Педагогический такт проявляется в оценочных суждениях, в интонации, в умении быть терпеливым и внимательным, умении поощрять и наказывать. Напротив, всякое отклонение от меры является бестактностью, нередко приводящей педагога к конфликтам с учащимися.

Таким образом, общение — это индивидуально-творческая сфера деятельности педагога. Поэтому можно говорить об искусстве педагогического общения с воспитанниками, которое, в частности, состоит в том, чтобы уметь определять необходимый стиль педагогического общения и педагогического руководства в конкретной учебно-воспитательной ситуации.

Список литературы:

1. Столяренко, Л.Д. Педагогическое общение. – [Текст] // Л.Д. Столяренко – Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2004.
2. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. — СПб., 2021.

ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Официал Валерия Олеговна, 2 «НО»,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Богус М.Б., д-р пед. Наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Обоснование психолого-педагогических условий формирования универсальных учебных действий младших школьников построены с учетом:

1) положений системно-деятельностного подхода, интерпретирующего процесс обучения как целенаправленную деятельность учащегося и позволяющего рассматривать формирование универсальных учебных действий младших школьников в общей структуре процесса обучения, находящегося и функционирующего в системе отношений с другими структурами;

2) положений личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего учет индивидуальных особенностей обучаемых, интересов, возможностей и потребностей;

3) положений рефлексивного подхода как рефлексия процесса деятельности конкретного учителя и рефлексия соучастников процесса, направленный на овладение обучающимися умениями и навыками самостоятельной познавательной деятельности и оценки ее результатов.

В качестве определяющих принципов формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности явились: принципы гуманизации, психологической комфортности, активности и самостоятельности, субъектности, дифференцированного обучения, сочетания контроля, самоконтроля и взаимооценивания, междисциплинарности, единства требований; диалогичности, объективности; самоорганизации, самореализации, саморегуляции, сотрудничества. Мы не ставим целью рассмотрение сущности указанных принципов, поскольку их особенности подробно прописаны в научной литературе. Выполнение требований этих принципов при реализации психолого-педагогических условий формирования познавательных универсальных учебных действий обеспечивает сознательное и прочное овладение ими учащимися.

Выделяя психолого-педагогические условия, мы исходили из того, что эффективность процесса формирования познавательных учебных действий младших школьников может быть достигнута только в том случае, если выполняется комплекс условий. Случайные, разрозненные условия не способны решить обозначенную задачу эффективно. Это объясняется сложностью процесса формирования познавательных учебных действий младших школьников, сложностью решаемых задач, необходимостью разностороннего (личностного, регулятивного, познавательного, коммуникативного) формирования познавательных учебных действий младших школьников.

Мы полагаем, что эффективность формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников возрастет, если в образовательном процессе будет полноценно реализован комплекс психолого-педагогических условий, включающий:

- включение в учебный процесс методов и приёмов, основанных на системно-деятельностном подходе;
- включение младших школьников в осознанный процесс реализации общеучебных действий, логических универсальных действий, действий по постановке и решению проблем;
- формирование психологически комфортной учебно-информационной среды на уроках.

Рассмотрим каждое из обозначенных нами условий более подробно.

Методы обучения, по мнению Н.М. Борытко, определяются в педагогической науке как способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования, воспитания и развития [1]. Под методическим приемом понимается целенаправленное действие (акт реализации того или иного метода), обращенное на повышение продуктивности урока [1, 298].

Методы и приемы, выбранные нами для формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, были обусловлены поставленными задачами и особенностями интересующего нас процесса. Анализ существующих классификаций методов обучения (Ю.К. Бабанский, Н.М. Борытко, Л.П. Крившенко, И.Я. Лернер, В.А. Сластёнин, М.Н. Скаткин и др.) позволил нам выделить три большие группы методов, адекватных проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учения; 3) методы контроля и самоконтроля. Каждая из трех групп методов отражает взаимодействие педагога и учащихся.

Рассмотрим особенности указанных методов обучения и соответствующих им приемов.

3. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности – путь передачи, восприятия, осмысливания, запоминания учебной информации и практического применения получаемых при этом знаний и умений. Организаторские влияния педагога сочетаются с осуществлением и самоорганизацией деятельности учащихся.

Поскольку организация и сам процесс осуществления учебно-познавательной деятельности предполагают передачу, восприятие, осмысливание, запоминание учебной информации и практическое применение получаемых при этом знаний и умений, то к данной группе методов относятся следующие подгруппы: методы словесной передачи и слухового восприятия информации (словесные методы: рассказ, беседа и др.); методы наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации (наглядные методы: иллюстрация, демонстрация и др.), методы передачи учебной информации посредством практических, трудовых действий и тактильного, кинестетического ее восприятия (практические методы: упражнения, трудовые действия и др.). Поскольку процесс учебного познания обязательно предполагает организацию осмысления учебной информации и логического ее усвоения, то в данной группе методов выделяется подгруппа методов организации индуктивной и дедуктивной, а также репродуктивной и проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Восприятие, осмысление и применение знаний может протекать под непосредственным руководством педагога, а также в ходе самостоятельной работы учеников.

2. Методы стимулирования и мотивации учения – путь побуждения, направленный на формирование и закрепление положительного отношения к учению и стимулирование активной познавательной деятельности обучаемых, т.е. стимулирующие влияния педагога ведут к развитию мотивации учения у школьников (самообучение, проблемное изложение учебного материала; применение различных заданий, стимулирующих учебно-познавательную деятельность учеников; создание доброжелательной обстановки, ситуации успеха и эмоционального благополучия, положительного настроения на учение; подбадривание отстающих учеников).

3. Методы контроля и самоконтроля – путь получения информации об эффективности педагогических воздействий; предполагает, что контролируемые действия учителя сочетаются с самоконтролем учащихся (использование четких оценочных показателей и соответствующих им оценочных суждений; применение только положительной шкалы оценивания; осуществление педагогом систематического и точного учета учебного труда школьников).

Стоит отметить, что методы, выбранные нами для формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, относительно целостно учитывают основные структурные элементы деятельности (ее организацию, стимулирование, контроль).

В педагогической литературе средства определяются как материальные и природные объекты, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителя учебной информации, организации познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Средства обучения способствуют рациональной организации самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время, активизации процесса обучения и его тесной связи с жизнью [2, 364].

В соответствии с сущностью изучаемого феномена и логикой исследования к организационным формам формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников относятся интегративные (обладающие развивающим характером и направленностью на самостоятельное приобретение школьниками знаний и умений одновременно с интеграцией, синтезом и применением этих знаний в процессе выявления, постановки и решения взаимосвязанных интегративных учебных проблем (внутрипредметных, межпредметных, комплексных) (интегрированные уроки, индивидуальные консультации, самостоятельная работа, работа в парах и группах) и игровые (уроки в форме дидактической игры) формы.

Особое внимание мы уделили вопросу включения младших школьников в проектно-исследовательскую деятельность. Государственные стандарты общего образования нового поколения предполагают внесение значительных изменений в структуру и содержание, цели и задачи образования, смещение акцентов на формирование у обучающихся общеучебных и исследовательских способностей. Исследовательская работа в начальной школе особенно актуальна, поскольку именно на этом этапе учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления.

Организация проектно-исследовательской деятельности младших школьников требует от педагога высокого уровня знаний, хорошего владения методиками исследования объектов, наличия солидной научной библиотеки, желания углубленно работать с обучающимися в области тех или иных наук.

Стимулирование исследовательской активности, поддержка любознательности, стремления экспериментировать позволит привить детям начальные навыки исследовательского поведения и сформирует у них следующие умения: видеть проблему; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперимент; делать выводы и умозаключения; структурировать материал; корректно полемизировать с докладчиком на конференции; аргументировать, защищать выдвинутую гипотезу.

Следовательно, проектно-исследовательская деятельность – это специально организованная творческая деятельность учащихся, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений.

Таким образом, разработанные психолого-педагогические условия будут эффективны в формировании познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы.

Список литературы:

1. Борытко Н.М. Современный урок: система, процесс, деятельность. – Волгоград: ТЦ «ОПТИМ», 2006. – 128 с.
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Порецкая Анна Романовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

В последние годы специалистами отмечен довольно высокий рост детских страхов (В. В. Абраменкова, И. В. Дубровина, А. С. Спиваковская и др.). Более глубокое исследование этого феномена, на наш взгляд, поможет найти правильные подходы к его решению. Мы исходим из того, что наличие страхов в детском возрасте ни в коем случае нельзя оставлять без внимания, так как это может стать фактором нарушения развития личности в онтогенезе (В. И. Гарбузов, В. В. Лебединский и др.)

По мнению А. И. Захарова [2], страх — это одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула. Если объективно рассмотреть эмоцию страха, то несмотря на отрицательную окраску, можно констатировать тот факт, что страх выполняет разнообразные функции в жизни человека. На протяжении всего периода развития человеческого рода страх сопровождал людей, проявляясь в боязни темноты, природных явлений, огня. Страх выступил как организатор борьбы людей со стихией. Страх позволяет избежать опасности, так как играл и играет защитную роль. Поэтому А. И. Захаров считает, что страх можно рассматривать как естественное сопровождение человеческого развития.

По мнению З.Фрейда [4], страх – аффективное состояние ожидания какой-либо опасности. Страх перед каким-то конкретным объектом называется боязнью, в патологических случаях – фобией.

Итак, рассмотрев различные определения, можно сгруппировать их в следующие группы:
1) страх — это специфическая эмоция (психический процесс). Однако в некоторых определениях

сущность этого эмоционального процесса не раскрывается, а указываются лишь ситуации или причины, вызывающие страх (угроза, ожидание опасности); 2) страх — это психическое (эмоциональное) состояние, однако и здесь чаще всего указываются ситуации или причины, вызывающие страх. По нашему мнению, разница между страхом как эмоциональным процессом и эмоциональным состоянием, с точки зрения определения страха, не принципиальна, потому что страх как психическое явление может проявляться и в форме процесса, и в форме состояния, и в форме свойства личности – индивидуальности (боязливость). В большинстве рассмотренных определений не дается качественной специфики или сущностной характеристики в форме психологического описания.

Экспериментальное исследование проходило на базе МБОУ Лицей №19, г. Майкопа, Республики Адыгея. В качестве испытуемых выступили 32 младших школьника в возрасте 8–9 лет, из них 18 мальчиков и 14 девочек.

Работа включала 3 этапа:

1 этап – изучение эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.

На первом этапе эксперимента в группе было проведено исследование, направленное на изучение количества страхов детей младшего школьного возраста, а также эмоционального благополучия.

Исходя из полученных результатов, мы видим, что у 53% (17 человек) исследуемых уровень страха не превышает норму, а у 47% (15 человек) выше нормы.

Вместе с тем, по методике В. И. Гарбузова [1] были выявлены чтобы определить имеющиеся виды страхов у детей с превышением нормы. Исходя из полученных данных, у 91% (29 человек) страхи, связанные с причинением физического ущерба; у 78% (25 человек) испытывают страх смерти; страх боязнь животных и сказочных персонажей испытывают 62,5% (20 человек); у 56% (18 человек) наблюдается страх темноты и кошмарных снов; 34% (11 человек) имеют пространственные страхи; 25% (8 человек) испытывают социально опосредованные страхи; медицинские страхи имеются у 22% (7 человек).

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют нам говорить о том, что для данных испытуемых характерны повышенный уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость, внутренняя обеспокоенность.

На основании полученных результатов все дети (N = 32 чел.) были разделены на две группы: контрольную (в количестве 15 чел.) и экспериментальную (17 чел.).

Коррекция – деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также — деятельность, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

2 этап – реализация психолого-педагогической программы на снижение количества страхов и тревожности детей младшего школьного возраста. На втором этапе на основе полученных результатов был разработан «Коррекционно-развивающий комплекс занятий по преодолению страхов детей младшего школьного возраста». С группой в течение 4 месяцев велась развивающая работа по разработанному нами комплексу занятий.

Цель формирующего этапа эксперимента: Снижение уровня и количества страхов, как эмоционального неблагополучия учащихся младшего школьного возраста, актуализация чувства страха, осуществление контроля над объектом страха.

В процессе реализации программы решаются следующие задачи: снижается тревожность; осуществляется контроль над объектом страха; повышается уверенность в себе и в своих силах; развивается доверие к другим; развивается позитивное самовосприятие; развивается умение выражать свои эмоции.

3 этап – оценка эффективности занятий. На третьем этапе исследования после внедрения комплекса занятий мы провели повторную диагностику по тем же методикам, что и на первом этапе эксперимента. Целью третьего этапа эксперимента являлась проверка эффективности разработанного комплекса занятий.

После контрольного этапа анализ проведенного исследования также позволил сформулировать следующие выводы:

Результаты формирующего эксперимента показали значимость коррекционной работы в снижении количества страхов у детей младшего школьного возраста.

Итак, наша гипотеза нашла частное и общее подтверждение о влиянии психолого-педагогической коррекции на снижение количества страхов у детей старшего дошкольного возраста. По итогам проведенной психокоррекционной работы выявлено, что в экспериментальной группе число детей с высоким уровнем тревожности и страхов снизилось.

Следовательно, можно сделать вывод, что работа по данному направлению доказала предполагаемую эффективность. А значит, большинство детей смогли побороть свои страхи и пополнить свои знания и умения.

Список литературы:

1. Гарбузов, В.И. Нервные дети / В.И. Гарбузов. – Ярославль: Академия развития, 2021. – 250 с.
2. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров – М.: Речь, 2014. – 181 с.
3. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2015. – 230 с.
4. Фрейд, З. Запрещение, симптом и страх /З. Фрейд//Тревога и тревожность / под общ. редакция В.М. Астапова. – СПб.: Гиппократ, 2013. – С. 131-135. Режим доступа: по подписке. – URL:<https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39210> (дата обращения: 08.02.2023). – ISBN 978-5-9989-0404-2. – Текст: электронный.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Пханаева Мадина Руслановна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп

Одной из актуальных проблем начального обучения, требующей своевременного решения, является развитие творческих способностей младших школьников. Мир, окружающий ребёнка, становится год от года всё разнообразнее и сложнее и требует от него не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстроты ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач. Именно сегодня перед образовательным процессом ставится задача воспитания творческой личности, начиная с начальной школы. Развитие творческих способностей – важнейшая задача начального образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Исследования особенностей развития творческих способностей младшего школьника осуществлялись в трудах педагогов Ш.А. Амонашвили Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, И.Ф. Харламова, В.Д. Шадрикова и других.

В психолого-педагогической науке ведется разработка проблем, связанных с развитием творчества детей, что подчеркивает ее теоретическую и практическую необходимость для реального учебно-воспитательного процесса.

Цель исследования: изучить особенности и содержание работы учителя начальных классов по развитию творческих способностей младших школьников в процессе обучения.

Задачи исследования:

1. Раскрыть развитие творческих способностей как психолого-педагогическую проблему.
2. Изучить психолого-педагогические особенности развития творческих способностей младших школьников.
3. Определить возможности творческих заданий в развитии творческих способностей младших школьников.
4. Разработать содержание работы учителя по развитию творческих способностей младших школьников в процессе обучения.

Теоретический анализ проблемы позволил выяснить, что под «творчеством», «творческой деятельностью» понимают целенаправленную деятельность человека, в результате которой создаются новые материальные и духовные ценности, обладающие общественным значением, это индивидуальные особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей» [3].

В.А. Крутецкий творческие способности связывает с воссозданием нового продукта, отличающегося своей оригинальностью, а также с нахождением новейших способов выполнения деятельности [2].

В.Н. Дружинин определяет творческие способности как «индивидуальные особенности качества человека, определяющие успех различных видов творческой деятельности» [1].

Л.Д. Столяренко поясняет, что творческие способности связаны с «успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений». По ее мнению, высшая степень способностей личности в определенной деятельности называется талантом [4].

С психологической точки зрения возраст 6-11 лет является благоприятным периодом для развития творческой деятельности потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. Накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление младших школьников более свободно, чем мышление более взрослых детей, оно более независимо.

Главным направлением развития творческих способностей у младших школьников является развитие воображения и мышления. Урок – остаётся основной формой обучения и воспитания учащегося начальных классов. Именно в рамках учебной деятельности младшего школьника в первую очередь решаются задачи развития его воображения и мышления, фантазии, способности к анализу и синтезу (вычленению структуры объекта, выявлению взаимосвязей, осознанию принципов организации, созданию нового).

Основными факторами развития творческих способностей являются: планирование содержания и методов обучения, составленных с учетом взаимосвязи всех видов деятельности ребенка; процесс обучения, помогающий накапливать знания, опыт и эмоции; использование различных неординарных методов взаимодействия со школьниками; предоставление ребенку возможности самостоятельно решить ту или иную задачу, сделать что-то без помощи взрослого; создание благоприятной и творческой атмосферы; проявление достаточного внимания к ребенку; обогащение эмоционального и интеллектуального опыта школьника и т.д.

Основные особенности развития творческого потенциала младших школьников заключаются в следующем: развитие творческих способностей происходит при взаимодействии с окружающей средой, а также в процессе обучения и воспитания; основными условиями развития творческих способностей является игровая деятельность, получение положительных эмоций и преодоление трудностей, выход за пределы своих возможностей; процесс развития творческих способностей происходит посредством накопления новых знаний; для развития творческих способностей ребенку необходимо самостоятельно создавать перед собой проблемные ситуации, а после – решать их.

В школе развитие творческих способностей происходит на уроках с использованием творческих заданий, посредством секций, кружков, внеурочной деятельности, нестандартных уроков и так далее. Каждый из вышеперечисленных способов в той или иной мере способствует

развитию творческих способностей, однако самым эффективным способом, на наш взгляд, является применение творческих заданий на уроках.

И.Э. Унт определяет творческие задания как «...задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое» [5].

Применение творческих заданий на уроках способствует повышению заинтересованности учащимися учебным предметом, развитию воображения и творческих способностей, а также формированию положительной учебной мотивации.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей № 34», г. Майкоп. Выборку составили учащиеся 3 «Б» класса в количестве 28 человек. Экспериментальное исследование было направлено на выявление у младших школьников уровня развития творческих способностей, а также определения содержания работы учителя начальных классов с ними, направленного на их развитие в процессе обучения.

В нашем исследовании использовались следующие *методики*:

1) Наблюдение с целью изучения проявления творческой активности и творческих способностей учащихся.

2) Методика оценки сочинённой ребёнком сказки (О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая) с целью выявления её продуктивности, вариативности и оригинальности.

3) Методика «Анкета Изобретателя» по Л.Ю. Субботиной с целью выявления способности ребёнка к творчеству.

Результаты констатирующей диагностики показали, что большинство детей имеют средний уровень развития творческих способностей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие виды работы, способствующие развитию творческих способностей:

В урочной деятельности можно использовать:

1. Развивающие игры. («И все-таки у них много общего», «Безумный генетик», «Сумасшедший архитектор», «Десять + десять», «На одну букву», «Незаконченный рисунок», «Архимед» ...

2. Творческие задания «Напишем письмо», «Придумай сказку к орфограмме», «Дырявое письмо», «Таблица в рисунках», «Ассоциации со словарными словами», «Составление кроссвордов и ребусов».

3. Нестандартные сочинения («Рассказ на одну букву», «Дотронемся до счастья», «Танец рук», «Если бы я...», «Представь себя дождем», «Если бы я стал волшебником», «Стеклянные человечки», «Салат из сказок»).

4. Сочинения стихотворений и индивидуальные выставки стихотворений собственного сочинения, выпуск авторских мини-стихов. («Стихи со словарными словами», «Буриме», «Загадки в стихах», «Стихи моей души»).

5. Ведение творческих тетрадей/ книжек-малышек.

6. Работа со словарями, справочниками, синонимами, антонимами, омонимами.

7. Активные и нестандартные методы обучения («Метод вживания», «Метод путешествия в будущее», «Метод конструирования», «Метод придумывания», «Мозговой штурм», «Метод если бы...» и др.).

После констатирующего этапа эксперимента мы разработали содержание работы по использованию творческих заданий как средства развития творческих способностей младших школьников.

Методика предполагает включение в содержание учебно-воспитательного процесса творческие задания различных видов: исправление ошибок, установление взаимосвязей-закономерностей, объединение (систематизация) закономерностей, сравнение, доказательство, опровержение, установление причин и др. Самостоятельная работа, проблемные ситуации и элементы соревнований помогут учащимся раскрыться, повысят интерес к урокам. Для этого в план урока должны быть внесены творческие задания разных видов и уровней сложности.

Таким образом, анализируя данные экспериментального исследования, можно сформулировать вывод о том, что цель и задачи исследования решены.

Список литературы:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие для студентов. – СПб.: Питер, 2013. – 274 с.
2. Крутецкий В.А. Психология: учебник. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
3. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Б. М. Теплов; под ред. М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – 638с.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум. – РнД: Феникс, 2016. – 426 с.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

ВОСПИТАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Раковская Анна Дмитриевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бзуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

В настоящее время начальная школа оказалась в центре противоречий, связанных с ожиданиями общества новых образовательных результатов, и недостаточной разработанностью научно-методических основ их достижения младшими школьниками. В соответствии со стандартом начального образования (ФГОС НОО), начальная школа призвана сформировать целостную систему универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), «обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться».

На современном этапе имеется ряд работ, посвященных проблеме формирования коммуникативной культуры, в которых исследуются ее различные аспекты: организация эффективной речевой коммуникации (Н.Д. Арутюнова, В.И. Блинов, Е.В. Ключев), развитие коммуникативной компетентности на основе решения задач общения (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров) и др. [1, 3, 5, 6].

Несмотря на актуальность темы и частое обращение исследователей к тем или иным аспектам понятий «коммуникативная культура», «коммуникативная компетенция», самостоятельным предметом исследования педагогические условия формирования коммуникативной культуры младших школьников в процессе начального общего образования не являлись.

В связи с этим, **цель** нашего **исследования** – изучить педагогические условия воспитания коммуникативной культуры у детей младшего школьного возраста в процессе начального общего образования.

Для достижения цели исследования были определены следующие **задачи**:

- 1) провести анализ проблемы воспитания коммуникативной культуры младших школьников в психолого-педагогической литературе, выявить существующие подходы к ее решению;
- 2) раскрыть сущность понятия «коммуникативная компетенция младших школьников» как комплексного результата начального общего образования;
- 3) определить особенности организации процесса формирования коммуникативной компетенции младших школьников и уровни ее сформированности;
- 4) охарактеризовать педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников в процессе образования.

Проведенный нами анализ научной и методической литературы позволил определить **педагогические условия** воспитания коммуникативной культуры младших школьников в образовательном процессе:

- определение коммуникативной компетенции младших школьников как результата начального общего образования, который представляет собой совокупность гностического, аксиологического, интерактивного и эмпирического компонентов, включающих знания младших школьников о видах и способах коммуникации, коммуникативные действия, позитивный опыт их применения, мотивы и ценности коммуникативной деятельности;

- включение младших школьников в коммуникативную деятельность в качестве субъектов их речемыслительной активности, в которой учитываются индивидуальные особенности коммуникантов, устанавливаются отношения партнёрства и позитивности;

- отбор форм, методов и средств организации обучения на основе их дифференциации по формируемым компонентам коммуникативной компетенции младших школьников.

Теоретический анализ проблемы воспитания коммуникативной культуры младших школьников [2, 4] позволил определить нам, что **коммуникативная компетенция младших школьников** представляет собой совокупность компонентов, необходимых для реализации коммуникативной деятельности на уровне начального общего образования: *знания младших школьников о видах и способах коммуникации (гностический компонент), мотивы и ценности коммуникативной деятельности (аксиологический компонент), коммуникативные действия (интерактивный компонент), позитивный опыт их применения (эмпирический компонент).*

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с задачами исследования и состояла из *трех этапов*:

1 этап – *констатирующий*; цель – изучить уровень сформированности компонентов коммуникативной компетенции младших школьников.

2 этап – *формирующий этап*; цель – выявить в результате теоретического анализа педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

Целью экспериментальной работы нашего исследования являлась диагностика уровня коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе и реализация педагогических условий формирования коммуникативной компетенции младших школьников.

Экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетенции младших школьников проводилась в МБОУ «Лицей №19» в 1 «А» классе. Количество учащихся – 26.

В ходе **констатирующего этапа эксперимента** применялись следующие диагностические методики: *педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование родителей и учителей* и было установлено, что на начальном этапе обучения, у младших школьников экспериментальной группы, имеются различия индивидуальных особенностей общения первоклассников, которые обусловлены особенностями характера и типом темперамента, особенностями семейного воспитания, особенностями социализации, развития речи младших школьников; родного языка; наличием или отсутствием проблем со здоровьем.

Обобщение результатов констатирующего этапа экспериментальной работы позволило определить *уровни формирования коммуникативной компетенции младших школьников: отрицательный, критический, достаточный и повышенный*, где в качестве критериев выступали ее компоненты, а показателями служили качественные характеристики коммуникативных действий.

На **формирующем этапе** экспериментальный класс работал по учебно-методическому комплексу «Школа России». В рабочие программы всех учебных предметов были внесены дополнения, обеспечивающие формирование компонентов коммуникативной компетенции, а именно: календарно-тематическое планирование и содержание программ. Кроме того, использовалась программа внеурочной деятельности С.Г. Батыревой, направленная на формирование коммуникативной компетенции младших школьников.

В экспериментальном классе в начале экспериментальной работы был зафиксирован высокий уровень сформированности аксиологического компонента коммуникативной компетенции младших школьников. И в то же время было отмечено, что гностический компонент коммуникативной

компетенции у большинства детей почти не сформирован. В результате экспериментальной работы был сделан следующий вывод: несмотря на достаточно высокую коммуникативную мотивацию, у первоклассников возникают трудности в общении, из-за недостаточности у них знаний о способах коммуникации и, поэтому определить его (способ) в соответствии с целью коммуникации младшему школьнику сложно.

На формирующем этапе эксперимента работа осуществлялась в соответствии с целостной системой педагогических условий формирования коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе, которая предполагала разноуровневое формирование коммуникативной компетенции и позволяла каждому младшему школьнику, получить возможность овладеть всеми составляющими коммуникативной компетенции на разных уровнях не ниже достаточного (базового).

Список литературы:

1. Андриенко Е. В. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся в профильном обучении / Е. Андриенко // Педагогическая наука и образование. – 2010 – №11. – С. 30-35.
2. Батырева С. Г. Коммуникативная компетенция как результат начального общего образования / С. Батырева // Академический вестник. – 2015 – № 3 – С. 66-75.
3. Е.Д. Божович, Т.Г. Винокур, Ю.Н. Караулов. Пути формирования языковой компетенции. – Москва: ДИАЛОГ-МИФИ, 2010. – 238 с.
4. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников / Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии. – 2010 – № 2 – С. 149-153.
5. В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров. Развитие коммуникативной компетентности на основе решения задач общения. Москва: РИПОЛ Классик, 2001. -310 с.
6. Е.В. Клюев. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. Москва: РИПОЛ Классик, 2002. – 316 с.

МАССОВАЯ КУЛЬТУРА, ЕЕ ФОРМЫ И ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРУЮЩУЮСЯ ЛИЧНОСТЬ

Ревва Владислав Николаевич

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Научный руководитель: Хамукова Бэлла Хасамбиевна к.п.н.,

доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Массовая культура, ставшая на рубеже столетий одним из характерных признаков глобализации, вызывает повышенный интерес представителей разных областей современного научного знания: философского, социологического, культурологического, семиотического, психолого-педагогического и других актуальных направлений антропоцентрической научной парадигмы. По мнению исследователей, массовая культура «проявляет себя в следующих сферах:

1) индустрии «субкультура детства», предполагающей формирование стандартизованных норм и образцов личностной культуры, закладывающей основы базовых ценностных установок, поощряемых в данном обществе;

2) массовой общеобразовательной школе, приобщающей учащихся к основам научных знаний, отбор которых происходит в соответствии с типовыми программами;

3) средствах массовой информации, ставящих своей целью под предлогом информирования о текущих событиях формирование необходимого «заказчику» общественного мнения;

4) индустрии рекламы, моды, формирующей стандарты престижных интересов и потребностей, образа и стиля жизни, управляющей спросом рядовых потребителей;

5) индустрии досуга» [1].

Играющая значительную роль в информационном обществе массовая культура в силу своей гетерогенности представляет собой сложное, многостороннее явление. Как специфическая и в то же время достаточно широкая форма производства и потребления она включает не только

произведения литературы, музыки, изобразительного искусства, кинофильмы, видеопродукцию, но и образцы повседневного поведения, которые внедряются в жизнь социума через различные каналы массмедиа, а также интернет-коммуникацию.

Феномен массовой культуры заключается в том, что создаваемые ею продукты проникают не только в субкультуры, отличающиеся высоким уровнем восприимчивости (в частности, молодежную субкультуру), но и элитарную, которая обычно противопоставляется массовой и, по сути, является ее антиподом. Как отмечает Г. Маркузе, автор исследования идеологии индустриального общества («Одномерный человек»), «высокая культура становится частью материальной культуры и в этом отношении теряет большую часть своей истины» [2:72].

Описывая особенности массовой культуры, одни исследователи подчеркивают низкое качество ее продуктов, другие делают акцент на их массовом производстве, третьи критикуют плохой вкус их потребителей, лишенных собственного «я». Пропагандируя утилитарное потребление, которое рассчитано на разные социальные слои, эта форма культуры нивелирует индивидуальный выбор и - что еще важно отметить - стремление к эстетически значимым идеалам. «К негативным моментам, связанным с влиянием массовой культуры на общественное сознание, относят также и то, что массовая культура основывается не на образе, ориентированном на реальность, а на системе имиджей, воздействующих на бессознательную сферу человеческой психики» [3].

Становление и развитие личности сегодня происходит с гораздо более активным участием массмедиа, а значит, и массовой индустрии, занявшей ведущее место в информационном обществе. В результате обеспечивается не только производство товаров массового потребления, но и «массового человека, «заимствующего «свои» мысли из радио- телепередач, газет, журналов и рекламы» [4]. Таким образом, на самом деле негативное влияние массовой культуры на личность оказывается глубже, поскольку процесс манипулятивного воздействия также охватывает интеллектуальную сферу.

Оценивая весьма популярную в течение последнего времени форму культуры, направленную на «человека потребляющего», все исследователи сходятся в одном: массовую культуру, действительно, следует рассматривать как влиятельную силу, как вызов новой идеологии общества. Среди «массовых» ценностей особенно заметно проявляет себя установка на безудержное следование моде, образцам различного рода, что вызывает вполне обоснованные опасения за будущее молодых потребителей. «Массовая культура – это особая социальная реальность, детерминирующая действия индивида – субъекта этой реальности: она навязывает ему свою волю и выполняет и манипулирует его сознанием» [5].

Учитывая несомненную роль массовой культуры в жизни общества, с психолого-педагогической точки зрения очень важно проводить мониторинг ее воздействия на личность, отмечая не только деструктивные, но и потенциальные конструктивные стороны. Сегодня массовая культура не поддается однозначной оценке и становится предметом научных дискуссий, поскольку ее многостороннее влияние уже не сводится к оппозиции «хорошо»/ «плохо». Отсюда и вопрос: возможно ли созидание после разрушения?

По всей видимости, прежде всего, необходимо оценивать не столько само явление массового потребления, сколько его содержание, качественное наполнение. «Массовая культура – неотъемлемая часть нашей жизни, она вошла в жизнь каждого человека независимо от возраста и уровня образования. Она оказывает влияние как на школьников, так и пожилых людей. Но этот же школьник, смотрящий сегодня MTV, быть, может, завтра напишет что-то глубокое и значимое. И сегодняшняя массовая культура внесет в это достижение неоценимый вклад» [6].

Действительно, эта форма культуры имеет потенциал для положительного воздействия на личность, поскольку с помощью современных СМИ она может сделать высокое, подлинно совершенное массовым, доступным для восприятия и понимания. Таким образом, она станет связующим звеном личности, в том числе и формирующейся, с лучшими достижениями человечества.

Каким бы негативным ни было сегодняшнее воздействие массовой индустрии, необходимо признать, что эта она - де-факто общественного сознания. В результате смены общественных

приоритетов вектор культурного развития социума оказался направленным в поиск ценностных смыслов, сколько в те или иные формы досуга и отдыха. Впрочем, в этом, на наш взгляд, заключаются и некоторые положительные моменты. Стремление к комфорту, внутреннему спокойствию может стать своего рода эмоциональной скрепой, объединяющей людей, независимо от возрастных и территориальных границ, а также многих других значимых факторов. В условиях различного рода локальных и глобальных конфликтов положительный эмоциональный фон, охватывающий массовую аудиторию, способен снизить накал агрессивных настроений и враждебности по отношению к Другому.

Таким образом, наличие предпосылок для положительного ответа на выше поставленный вопрос больших сомнений не вызывает.

Список литературы

1. Кулькатова Г.Н. К вопросу о философском аспекте массовой культуры как феномена современного общества [Электронный ресурс] // Педагогика культуры. – 2015. - № 23. –Режим доступа: <http://www.pedagogika-cultura.ru/po-nomeram/n-23-2015-g>
2. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества. – М.: REFL- book, 1994. – 368 с.
3. Аблеев С.Р., Кузьминская С.И. Массовая культура современного общества: теоретический анализ и практические выводы // Человек в социальном мире: проблемы, исследования, перспективы. Научно-практический вестник. – 2002. - № 1(8). – С.39 – 42.
4. Тепляшин А. Массовая культура, ее формы и влияние на молодежь: доклад на научно-практической конференции III Свято-Дмитриевские образовательные чтения «Православие как основа государственности на Дальнем Востоке» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravostok.ru/blog/massovaya-kylytyra-ee-formi-i-vliyanie-na-molodej/>
5. Гопко В.В. Воля в массовой культуре: дис. ... канд. философ. наук. –Омск, 2006. -148 с
6. Гречишкина Л.О. Роль и значение массовой культуры в современном российском обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nkras.ru/nt/2010/Grechishkina.pdf>

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сиюхова Расима Руслановна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: *Казиева З.М. к.п.н., доцент*
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп

Одной из основных задач современной российской школы является воспитание школьника как жизненно и социально компетентной личности, способной осуществлять самостоятельный выбор и принимать ответственные решения в различных жизненных ситуациях. Достичь этой цели путем использования только традиционных форм и методов организации учебной деятельности невозможно. Решению данной проблемы в значительной степени способствует внедрение в учебно-воспитательный процесс активных методов обучения, которые ежедневно требуют от педагогов новых подходов к содержанию обучения. К таким активным формам обучения, недостаточно освещенным в методике преподавания начальной школы, относятся игровые технологии.

Исследования Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Занкова, А.К. Марковой, В.В. Репкина, В. В. Рубцова, Г.А. Цукерман И.С. Славиной, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцовой и др. посвящены особому периоду в жизни ребёнка – младшему школьному возрасту. Проблемы методов обучения разработаны в исследованиях М.Г. Голубчиковой, М.А. Дружининой, Т.С. Панина, Е.С. Полат, С.А. Харченко, Е.Н. Шимутиной и др. Многие известные педагоги (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн,

Д.Б. Эльконин, П.И. Пидкасистый, А.С. Прутченков и др.) справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения.

Цель исследования: теоретически определить и проверить на практике возможности игровых технологий как средства развития познавательных интересов младших школьников.

В соответствии с поставленной целью, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Определить особенности развития познавательных интересов у детей младшего школьного возраста;
3. Выявить возможности игровых технологий как средства развития познавательных интересов младших школьников;
4. Провести экспериментальное исследование эффективности использования игровых технологий как средства развития познавательных интересов младших школьников.

В настоящее время обществу необходим такой человек, который не только использует свои знания, но и так же способен их получать. Интенсификация развития общества, требуют от педагогов широты интереса. **Интерес** – это многофакторный феномен. В педагогической практике интерес рассматривается как устойчивое направление личности на предметы и деятельность с целью их познания. Интерес всегда эмоционально окрашен, побуждающее к познавательной деятельности. Основной тип интереса – это интерес к познаниям или познавательный интерес. Его сфера – познавательная работа, в ходе которой происходит освоение содержания учебных дисциплин, методов и умений, при поддержке которых учащиеся приобретают образование.

Познавательный интерес – это специфический, непосредственно связанный с личностным развитием, мотив учебной деятельности ученика, стремление ребёнка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, и желании вникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношения.

В младшем школьном возрасте развитие познавательного интереса имеет свои особенности. Как мотив учения, познавательный интерес, стимулирует ребенка к самостоятельности лишь при наличии интереса и его эмоциональной окрашенности. Развитие познавательного интереса должно проходить в доступной форме, этому способствует включение игровых технологий в образовательный процесс на разных этапах урока. Применение игровых технологий позволяет разграничить учебную деятельность на уроке, помогает активизировать познавательный интерес, развивает творческие способности, стимулирует умственную деятельность.

Для формирования и развития познавательного интереса у младших школьников в процессе обучения, необходимо:

- укреплять в ребенке веру в свои силы и возможности;
- развивать чувство собственного достоинства;
- создавать и поддерживать условия творческого развития.

Современная школа нацелена на индивидуальный подход к каждому воспитаннику. Игра является незаменимым помощником. Игра, это многогранная деятельность, в которую входят: развивающая деятельность, социализация, самореализация, сотрудничество со взрослыми и сверстникам.

Игровые технологии – это группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления.

Первоначальная цель игровой технологии в начальной школе – мотивация ребят к обучению. В процессе развлекательных занятий формируется творческая личность школьника, он учится систематизировать полученные знания, использовать их в решении различных задач в будущем.

Исследование было проведено на базе МБОУ «Лицей № 34», в 1 «А» классе, количество учащихся – 32 человека.

Для выявления уровня сформированности познавательных интересов младших школьников нами были проведены следующие методики:

- Методика М.Р. Гинзбурга «Изучение познавательного интереса и учебной мотивации младших школьников»;
- Методика «Оценка познавательной активности младшего школьника (А.А. Горчинская)»;
- Методика «Простые аналогии»;
- Методика «Исключи лишнее слово».

Обработка результатов исследования показала, что большинство учащихся находятся на низком и среднем уровнях.

Для повышения уровня познавательных интересов средствами игровых технологии были предложены комплексы заданий:

- на уроках русского языка были использованы игры: «шифровальщики», «придумай новое слово», «клички» и др.;
- на уроках чтения игры: «угадай последнее слово», «слово в слове», «подбери пару» и др.;
- на уроках математики игры: «бабочки», «математический футбол», «поезд», «освободи птичку» и др.;
- на уроках по окружающему миру игры: «анаграмма», «узнай зверя по описанию», «кто, чем питается», «времена года» и др.;

В результате исследования было выявлено, что комплексы игр по предметам пробуждают познавательную активность учащихся, как при изучении нового материала, так и при закреплении уже имеющихся на данный момент знаний.

Игровая деятельность в процессе обучения должна строиться в соответствии с закономерностями обучения: «Чем больше и разносторонне обеспечиваемая учителем интенсивность деятельности учащихся с предметом усвоения, тем выше качество усвоения на уровне, зависящем от характера организуемой деятельности, репродуктивной или творческой».

Список литературы

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М.: Просвещение, 2015. – 145 с.
2. Выготский. Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: [сборник] / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 422 с.
4. Никитин Б.П. Развивающие игры. – М.: Педагогика, 2015. – 72 с.
5. Рудакова С.А. Использование игровых технологий в период обучения в начальной школе // Проблемы педагогики. – 2019. - № [5 \(44\)](#). – С. 19-21.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2. Изд. – М.: Владос, 1999. – 358 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

*Схаляхо Зарет Асланбиевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп
Научный руководитель: Хакунова Фатимет Пшимафовна
д.п.н. профессор
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Актуальность темы:

Создание современной образовательной системы, основанной на инновационных принципах, конкурентоспособной на мировом рынке образовательных услуг. В связи с этим современное российское общество выдвигает новые требования к личности выпускника высшего

профессионального заведения, который должен обладать целостной совокупностью профессиональных компетенций. Одной из ключевых, базовых компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза является коммуникативная компетенция, так как будущий специалист должен владеть коммуникативными умениями, уметь общаться с разными людьми. Уметь отстаивать свою позицию, разрешать возникающие конфликты, убеждать в справедливости своих идей и т.д. Однако исследования показывают, что уровень коммуникативной компетентности будущих специалистов в данный момент не в полной мере соответствует требованиям ФГОС ВО к уровню подготовленности выпускника высшего заведения. Так, Д.И. Фельдштейн в докладе «Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития» отмечает, что «неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности» [4]. Из сложившейся ситуации мы делаем вывод о том, что формирование коммуникативной компетенции, как одной из ключевых профессионально значимых характеристик личности выпускника вуза, как отмечается в Государственной программе развития образования РФ до 2025 года, является одной из первоочередных задач высшего профессионального образования [3].

Исследование данной проблемы находят свое отражение в работах: В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. (реализация компетентного подхода в образовании); L.F. Bachman, D. Hymes [1,2], И.Л. Бима и др. (вопросы формирования и развития разных компетенций в единстве с коммуникативной компетенцией); Н.И. Геза, Ю.Н. Емельянова, В.И. Кашницкого, Л.Н. Шабалиной [5] и др. (аспекты коммуникативной компетенции личности); В.А. Кан-Калика, Е.М. Кузьминой, А.А. Леонтьева и др. (проблема общения в педагогическом процессе); Б.С. Гершунского (коммуникативная компетенция как необходимый компонент приобщения к культуре); В.Н. Введенского, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и др. (коммуникативная компетенция как цель подготовки будущего специалиста, личностно значимым качеством и необходимой составляющей общей профессиональной компетентности профессионала).

Цель работы: выявить, обосновать и апробировать психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов в информационно-коммуникационной среде вуза.

Задачи исследования:

1. Выявить теоретико-методологические основы изучаемой проблемы.
2. Определить содержание, структуру, критерии коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза.
3. Разработать и реализовать модель формирования психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза в информационно-коммуникационной среде вуза.
4. Выявить и экспериментально апробировать психолого-педагогические условия в рамках спроектированной модели формирования коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза в информационно-коммуникационной среде вуза.

Методы исследования:

- теоретические (теоретический анализ философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы и научных источников по проблеме исследования, систематизация, изучение и обобщение современного педагогического опыта, сравнительно-сопоставительный анализ);
- эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент);
- методы математической статистики.

Основные выводы:

1. Коммуникативная компетенция студента вуза характеризуется как целостная системная совокупность взаимосвязанных между собой знаний, умений и навыков, а также способов деятельности, которые задаются по отношению к определенному кругу предметов и

процессов и определяют способность к эффективному коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности личности.

2. Формирование коммуникативной компетенции происходит по мере развития характера и направленности умственной и общей активности личности; по мере включения эмоциональной сферы в процессе обучения; в гуманистической установке по отношению к собеседнику; в умении выбрать тон общения; по мере овладением стратегией речевого общения, которая заключается в воздействии на мировоззрение, призыву к сотрудничеству и пр.

3. В решении проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов педагогического факультета вуза лежит идея создания учебно-коммуникативного пространства, обеспечивающего благоприятный выход в социокультурную среду и актуализирующего весь коммуникативный потенциал личности студентов.

4. В качестве психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетенции студентов в информационно-коммуникационной среде вуза выявлены следующие:

- дополнение содержания курсов психолого-педагогических дисциплин ситуациями социального взаимодействия;
- выполнение комплекса специальных заданий коммуникативного характера, с целью развития познавательной активности и самостоятельности студентов;
- применение в процессе обучения на занятиях коммуникативного тренинга;
- регулярный мониторинг уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов, который направлен на выявление соответствия процесса обучения ожидаемому результату и итоговой цели обучения.

5. Формирование коммуникативной компетенции может осуществляться в рамках модели, основными компонентами которой являются: социальный заказ, требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, цель, задачи, принципы, психолого-педагогические условия, основные критериальные показатели (познавательно-организационный, эмоционально-поведенческий, речевой), организационные формы, методы и средства обучения, итоговый результат.

6. Реализация психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза становится возможной при применении практико-ориентированных технологий и активных методов обучения, отражающих содержание профессиональной деятельности и обеспечивающих высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

7. Апробация разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции студентов показала свою эффективность. Необходимо отметить, что в экспериментальной группе студентов уровень сформированности коммуникативной компетенции по всем показателям увеличился. Средний балл на конец эксперимента в экспериментальной группе увеличился по познавательно-организационному критерию на 28%, по эмоционально-поведенческому на 21%, по речевому на 21%, а в контрольной группе лишь на 8,7%, 4,3% и 0% соответственно. В целом полученные нами данные в ходе опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую нами гипотезу о результативном влиянии психолого-педагогических условий на формирование коммуникативной компетенции студентов в информационно-коммуникационной среде вуза.

Список литературы:

1. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press, 1990. – 221 p.
2. Hymes D. On Communicative competence// J.B. Pride, J. Holmes. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 1994. – P. 52-131.
3. Постановление от 26 декабря 2017 г. № 1642, МОСКВА «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» URL: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYsIEDbPCuKi6lC6.pdf>

4. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/0c9/0c9971c3bd65f12a0f79cb6ae218257a.pdf>

5. Шабалина Л.Н. Специфика формирования коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения зарубежных аспирантов-нефилологов. Автореф. дисс. Канд. пед. Наук. – М., 1993. – 186 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Таирова Алина Жамиловна,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,

к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп

Современная система образования нацеливает педагогов на использование всех имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Одним из наиболее эффективных методов воздействия на ребенка является применение игровых технологий в образовательном процессе.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко) [2]. Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющие просто удовольствие, имеют определенную цель. Сами по себе игры становятся новыми. Большой интерес для младших школьников представляют игры в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими учащимися.

Проводя игры, учитель активизирует поисковую деятельность детей, они стараются отыскать что-то новое. А все это содействует общему и умственному развитию. Ш.А. Амонашвили говорил: «...без игры (педагогической) на уроке невозможно увлечь учеников в мир знаний и нравственных переживаний, сделать их активными участниками, творцами урока» [1]. На уроках следует создать такую ситуацию, которая позволила бы каждому ребенку проявить себя. Такую ситуацию помогает создать игра, которая способствует воспитанию нравственных начал и развитию познавательной деятельности. В современной педагогике игры должны употребляться в меру, иногда бывает, что педагоги «заигрываются» и уходят от темы, что и является проблемой. Однако, несмотря на то, что влияние игровых методов на процесс обучения и восприятия достаточно изучено, исследования показывают, что многие учителя уделяют недостаточное внимание использованию игровых технологий в образовательной практике, ввиду сложной и кропотливой подготовки дидактического материала, что тем самым часто снижает интерес к процессу обучения у младших школьников.

В связи с этим возникает актуальность в разработках игровых технологий для современной школы.

Цель нашего исследования – теоретически изучить и выявить особенности применения игровых технологий в образовательном процессе в начальной школе.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме использования игры в начальном обучении.
2. Рассмотреть классификации, функции и виды игровых технологий.
3. Выявить особенности использования игровых технологий на уроках в начальной школе.

4. Разработать комплекс игр, направленных на более эффективное обучение по основным предметам начальной школы.

Теоретический анализ литературы подвел нас к необходимости разработки и применения комплекса игр, которые способствуют практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с задачами исследования и состояла из двух этапов:

1 этап – **констатирующий**; цель – определить уровень заинтересованности у детей к игровым методам обучения;

4. этап – **формирующий**; цель – выявить путем практического анализа актуальность применения игровых технологий и предложить эффективный комплекс игр.

Экспериментальное исследование по выявлению актуальности применения игровых технологий в начальной школе и интереса учащихся к игровым методам проходило на базе МБОУ «СОШ №6» г. Белореченска. В исследовании принимали участие учащиеся 2 класса в количестве 20 человек и их классный руководитель.

В ходе *констатирующего этапа эксперимента* применялись такие *диагностические методики* как: опрос, беседа, наблюдение.

На данном этапе был проведен опрос учеников и классного руководителя.

Анализируя ответы классного руководителя, мы пришли к выводу, что педагог очень редко использует игровые технологии, так как считает организацию процесса обучения, используя игры, довольно сложной и ей проще проводить уроки, используя устоявшиеся методы обучения.

Исходя из результатов опроса учеников, мы пришли к выводу:

1. Все дети, без исключения, любят игры и хотят на уроках видеть что-то интересное и необычное.

2. Большинство учащихся хотели бы играть на каждом уроке, если игра им интересна.

3. Дети больше всего любят групповую форму игры, это объясняется стремлением общаться больше с одноклассниками.

На формирующем этапе нами были проанализированы пособия по игровым технологиям. Анализ литературы и практики преподавания подвел нас к необходимости разработки комплекса игр, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников при изучении нового материала.

Таким образом, мы составили комплекс игровых технологий в образовательном процессе начальной школы.

Список литературы:

1. Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни. [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М., 2016. – 19 с.
2. Анисимов В.В. Основы общей педагогики. – М.: Просвещение, 2017. – 574 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Таркова Дарья Игоревна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Происходящие в современной России системные преобразования диктуют необходимость внесения изменений в содержание патриотического воспитания подрастающего поколения.

Социально-педагогическая актуальность обусловлена государственным и общественным заказом к патриотическому воспитанию подрастающего поколения, призванному принимать

активное участие в жизни страны. Значительная роль в патриотическом воспитании подрастающего поколения принадлежит семье, от которой зависит эффективность воспитательного взаимодействия всех субъектов патриотического воспитания.

Под патриотическим воспитанием младших школьников на основе взаимодействия школы и семьи мы понимаем процесс сотрудничества педагогов, детей и родителей, обеспечивающий развитие личностных проявлений младших школьников: когнитивных (сформирована потребность в знакомстве с историей родного города, республики, страны); деятельностно-поведенческих (проявляется деятельностная любовь: к семье, родному дому; уважение соседям, людям города 😊); эмоционально-потребностных.

Были выявлены организационно-педагогические условия патриотического воспитания младших школьников, ведущими из которых являются: психолого-педагогические, дидактические, организационные.

Для проверки выявленных условий и механизма реализации патриотического воспитания, в том числе и программы, была осуществлена экспериментальная работа на базе «Гимназии №22» г. Майкопа.

Субъектами экспериментального исследования были дети младшего школьного возраста. Исследовательская работа проводилась с одними и теми же детьми и в экспериментальную группу, и в контрольную группу вошло по 35 детей младшего школьного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный). Для выявления уровня сформированности патриотических ценностей был подготовлен диагностический инструментарий. На основе результатов констатирующего этапа эксперимента у большинства детей экспериментальной и контрольной групп выявлен низкий уровень сформированности патриотических ценностей. Приведённые в работе результаты констатирующего этапа свидетельствуют о том, что понятие «патриотическое воспитание» респонденты рассматривают узко, сводя к служению Отечеству.

Осуществление патриотического воспитания респонденты видят в условиях школы – 66,3 %, в условиях семьи – 16 %, средствами массовой информации – 4,7 %, Вооружённых сил – 5,9 %.

Результаты анкетирования показали, что все респонденты имеют представления о категориальном аппарате, используемом при патриотическом воспитании младших школьников, но эти представления сужены и сводятся к знаниям социокультурного наследия Отчизны и военного служения ей. Поэтому ведущую роль в патриотическом воспитании младших школьников они отводят государственным организациям (школе, учреждениям дополнительного образования, СМИ и пр.). Также было установлено, что необходима целенаправленная работа по повышению педагогической культуры семейных отношений и педагогической компетентности родителей по патриотическому воспитанию.

Результаты диагностики начального уровня патриотических ценностей подтверждают необходимость целенаправленной, систематической и последовательной работы по патриотическому воспитанию в процессе образовательной деятельности. Выявленные с помощью предложенных методик результаты позволили организовать образовательную деятельность по разработанной программе патриотического воспитания младших школьников.

Отбор содержания патриотического воспитания младших школьников осуществлялся на основе трех составляющих, имеющих большое значение для воспитания патриотизма: «горожане», «мир природы» и «культурный облик города».

В программе учебный материал был распределён по модулям: «История города Майкопа», «Символика», «Майкоп культурный», «Этнический состав населения». Каждый модуль содержит вопросы, задания, проблемы, требующие своего решения, что помогает детям глубже понять особенности малой родины и её жителей.

Важнейшее место в специально организуемом педагогическом процессе занимали дидактические игры, проектная деятельность, выпуск газеты и т.д.

Анализ игровой деятельности показал, что младшие школьники с удовольствием играли в дидактические игры. Особенно им нравились следующие игры: «Улицы города» (лото), «Найди

отличия», «Собери из частей» (по принципу пазлов), «Городской лабиринт». Эти игры нацелены как на индивидуальное выполнение каждым ребёнком поставленного задания, так и коллективное.

Экскурсии и целевые прогулки осуществлялись как к природным объектам «Знакомые незнакомцы (растения вокруг нас)», так и к архитектурным («Доска почёта горожан», «Улицы, названные в честь героев» и т.д.).

Взаимодействие школы и семьи осуществлялось в следующих направлениях:

- просвещение родителей на родительских собраниях по темам: «Патриотическое воспитание младших школьников: для чего оно необходимо?», «Традиции семьи как основа духовно-нравственного воспитания»,

- раскрывался воспитательный потенциал содержания образования через посещение родителями открытых уроков;

- проводились консультации;

- привлекались родители к организации совместной внеклассной воспитательной деятельности;

- привлекались родители к изготовлению дидактических игр;

- осуществлялось обобщение и распространение опыта семейного воспитания (выпуск семейной газеты «Мой дом родной»);

- организовывалась совместная проектная деятельность «Генеалогическое древо».

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет судить о позитивной динамике в процессе патриотического воспитания младших школьников экспериментальной группы.

У детей экспериментальной группы сформировалась система идеалов и ценностей, которых они придерживаются в повседневной жизни, наиболее ярко и действенно ими проявляется забота об окружающем мире.

В ходе проведённого контрольного среза выявлены следующие результаты:

- 56% детей начали осознавать свою значимость в жизни родного города;

- У 63 % - появилась гордость за достижения жителей родного города;

- у 67 % детей экспериментальной группы всё чаще стали проявлять интерес к событиям, произошедшим в городе.

Поэтому у детей экспериментальной группы произошли изменения в следующих областях:

- в когнитивной сфере: расширились знания о родном городе (культуре, истории, земляках, промышленности и т.д.), дети обогатили свои представления о роли природы и горожан в жизни города, роли города в жизни страны, о многообразии существующего мира и культурном различии людей его населяющего;

- в эмоционально-потребностной сфере: у детей выработался устойчивый интерес к прошлому, к историческим личностям, жизни и быту предков и земляков, а также сформировались элементарные патриотические ценности (родной дом, семья, родной город, его культура и природа, земляки, Родина);

- в деятельностно-поведенческой сфере: дети начали совершать поступки, оценивать свои действия и окружающих людей в соответствии со сформированными патриотическими ценностями.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы было выявлено, что дети экспериментальной группы, по сравнению с контрольной, не только хорошо ориентируются в знаниях о родном городе, но и широко применяют их на практике. Знания этих детей о родном крае достаточно глубокие, систематизированные. Познавательный интерес детей экспериментальной группы к жизни родного города более устойчив и разносторонен, чем у детей контрольной группы. Дети овладели позитивными образцами поведения как в социуме, так и на природе, проявляли ответственность за поступки свои и окружающих людей. Для этих детей характерны активность, инициативность и даже некоторая самостоятельность в патриотической деятельности.

На основании проведенного исследования сделан вывод о том, что взаимодействие школы и семьи в патриотическом воспитании младших школьников есть целостный педагогический процесс, способствующий разностороннему становлению личности ребенка, имеющей моральную и

практическую направленность, который обеспечивает формирование стимулов деятельности ребенка в соответствии с целями и задачами патриотического воспитания.

Список литературы:

1. Алёшина, К. В. Патриотическое воспитание школьников [Текст]; метод, пособие / Н. В. Алёшина. – М.: ЦГЛ, 2015. – 253 с.
2. Волкова, О. В. Формирование патриотизма в процессе знакомства детей с историей малого города [Текст]; учеб, пособие / Т. В. Сафонова, О. В. Волкова. – Екатеринбург-Ижевск: изд-во ин-та экономики УрО РАН, 2017.-88 с.
3. Гудков, Г. Ф. Краеведение, теория и практика [Текст] / Г. Ф. Гудков, З. И. Гудкова. – Уфа: Уфа-книга, 1998. – 54 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Торосян Галина Севаковна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Психолого-педагогические исследования показывают, что взаимодействие ребенка с культурной средой существенно влияет на процесс развития его личности. Вкус рождается в процессе восприятия. Вкус – категория относительная, то есть человек не может остановиться в развитии вкуса, поэтому формирование эстетического вкуса рассматриваем в образовательном процессе начальной школы, а затем в основной. Эстетический вкус – категория, играющая большую роль в формировании личности ребенка как совокупности индивидуальных черт. Таким образом, мы задаем возможность преемственности и стимула к развитию эстетического вкуса.

Формирование эстетического вкуса мы рассматриваем как процесс не сиюминутный, а длительный по времени его формирования. Анализ специальной литературы по проблеме исследования показал, что в науке рассматривались, главным образом, категориальная сторона эстетики, эстетического сознания, а также процесс формирования эстетической культуры в целом.

Литература в данном случае чтение включает в себе огромный потенциал духовных ценностей, которые могут обогатить ребенка, стать мощным средством его развития.

Педагогические условия эффективного решения задач формирования эстетического вкуса младших школьников:

- ✓ ориентация процесса формирования эстетического вкуса на выработку личностных эстетических оценок действительности и литературных произведений с опорой на социальный опыт ребенка;
- ✓ включение в образовательный процесс систем творческих задач, организующих эстетическую деятельность школьников с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей;
- ✓ целенаправленные вовлечением ребенка в решение коммуникативных задач, направленных на выработку созидательной позиции: «ученик-читатель-художественное произведение – жизнь»;
- ✓ обеспечение полноценного взаимодействия учебно-познавательной и творческой деятельности при создании речевой среды как возможности самовыражения эстетического суждения младшими школьниками;
- ✓ оказание педагогической поддержки развитию индивидуальности ребенка через создание эмоционально-комфортной атмосферы на уроках;
- ✓ привлечение для достижения цели формирования эстетического вкуса младших школьников разностороннего взаимодействия с социумом с учетом региональных особенностей.

Мы будем рассматривать процесс формирования эстетического вкуса с младшего школьного возраста в образовательном процессе общеобразовательных школ, ведь именно начальные классы являются ответственным звеном в системе подготовки учащихся-читателей. База литературного развития должна закладываться с первого класса, чтобы использовать те особенности мышления, восприятия, чувств, которые изменяются, исчезают с возрастом.

Какие курсы выбирают в настоящее время учителя, работающие в начальных классах? На начальном этапе исследования возникла необходимость анализа учебных программ и курсов по чтению в начальной школе с целью выявления их места в формировании эстетического вкуса детей младших школьников. Для этого было проведено анкетирование. В ходе анализа ответов детьми, выяснилось, что большинство учителей начальных классов работают по учебникам В.Г. Горещкого, Л.Ф. Климановой (71%), которые предусмотрены для обучения детей в традиционной системе.

Большинство анкетированных учителей (60%) ответили, что на формирование эстетического вкуса оказывают влияние все предметы общеобразовательных дисциплин. 41,7% учителей начальных классов отметили, чтение как одну из основных возможностей формирования эстетического вкуса. Причем они заметили, что формирование эстетического вкуса в начальной школе возможно – 15,5%, необходимо – 64,4%, обязательно -19,2%.

Для успешной реализации условий формирования эстетического вкуса необходимо осознание учителями природы, как ценностного явления, на основе которого формируется и восприятие творчества К.Г. Паустовского и отношения учащихся к нему.

92% учителей отводят общению с природой и чтению художественных произведений о ней ведущее место в формировании эстетического вкуса. «Важная задача – ввести ребенка в природу, научить видеть, понимать и чувствовать её красоту. Сделать это – значит, открыть путь к обогащению человеческой личности, её эстетической, интеллектуальной и моральной сфер», - утверждает И.Ф. Волков [2].

В свою очередь, изображение природы в художественной литературе позволило нам наиболее полно и глубоко осмыслить её влияние на формирование эстетического вкуса младшего школьника на примере изучения творчества К.Г. Паустовского [3].

Вместе с тем, потенциальность творчества К.Г. Паустовского для формирования эстетического сознания, а в нем эстетического вкуса младших школьников недостаточно оценены. Таким образом, мы пришли к выводу, что примером формирования эстетического вкуса младших школьников, как оценки природы, может служить творчество К.Г. Паустовского, в котором заложено не только эстетическое, но и нравственное, гражданское воспитание.

Все учителя едины в понимании эстетического вкуса, как суждения о прекрасном, и в понимании возможности формирования его у детей. Из анкет учителей начальных классов мы установили, что формирование эстетического вкуса зависит от степени активности детей (с позиции учителя).

Из опрошенных учащихся: 21% списали понравившиеся стихи или небольшие рассказы из попавшихся книг; 68% нарисовали понравившиеся картинки осени, и только 10% написали самостоятельно 1-2 предложения.

Это позволяет сделать вывод, что к начальному моменту обучения в школе, ведущим выражением мысли детей является рисунок (68%). Только 31% детей прибегает к письменным средствам. Из этого количества 21% учащихся при выполнении задания занимаются копированием уже созданного художественного произведения. Лишь 10% занимались самостоятельным поиском своих творческих мыслей.

Следующим шагом на начальном этапе было исследование учащихся младшего школьного возраста в форме устного опроса, который показал, что письменное выражение мыслительных процессов не доступно в полном объеме для детей данного возраста.

Наиболее характерным показателем сформированности эстетического вкуса является ощущение языка. Необходимо отметить, что в ходе работы над языком произведений К.Г.Паустовского значительно меняется образное описание сюжета рассказа, меняется эмоциональная окраска высказываний учащихся, обогащается словарным запасом, употреблением эпитетов, фразеологизмов в письменной и устной речи учащихся младшего школьного возраста.

Данная таблица показывает уровень роста обогащения мыслей учащихся художественными приемами, используемыми в процессе прочтения рассказов К.Г.Паустовского.

В процессе исследования были выявлены четыре основных уровня восприятия и понимания художественной литературы младшими школьниками: репродуктивный (фрагментарный, сюжетно-логический); эмоционально-сюжетный; интуитивно-художественный; элементарный осознанно-художественный.

Эти уровни не зависят от возраста школьников. Они указывают на продвижение учащихся в восприятии художественных произведений. Главное отличие этих уровней состоит в том, что в них отражаются качественные изменения в понимании произведений художественной литературы.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами уточнены критерии и показатели проявления процесса формирования младших школьников, выявлены психолого-педагогические особенности формирования эстетического вкуса младших школьников в образовательном процессе. Полученные результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность педагогических условий формирования эстетического вкуса младших школьников в образовательном процессе образовательных школ.

Разработанные и практически апробированные в начальных классах общеобразовательных школ педагогические условия способствуют положительной динамике развития каждого учащегося младшего школьного возраста. Эти условия улучшают семейную атмосферу, помогают личностному росту самого учителя, благодаря включению учащегося в активную творческую работу на уроках чтения, изучая художественные литературные произведения. Творчество К.Г. Паустовского при этом является мощным условием организации образовательного процесса.

Список литературы:

1. Ачкасова, Л.С. Гуманизм в творчестве К.Паустовского./ Л.С. Ачкасова.- Казань. – Казанский ун-т, - 2016.-203 с.
2. Волков, И.Ф. Литература как вид художественного творчества / И.Ф. Волков. – М., 2014. – 192 с.
3. Паустовский, К.Г. Повесть о лесах /К.Г. Паустовский. – М.: Детская литература, 1992. - 175с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Тотьмянина Ксения Павловна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет »,
г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет »,
г. Майкоп*

В эпоху развитого современного мира вопросы экономического образования приобретают особую актуальность. Младшему школьнику необходимо ориентироваться в ряде экономических категорий: представлять назначение денег, оперировать такими понятиями, как экономность, бережливость, расчетливость и т. П. ФГОС определяет портрет выпускника начальной школы, согласно которому важным его умением является «готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом», что неразрывно связано с такими качествами личности, как трудолюбие, дисциплинированность, а предприимчивость и экономическая грамотность становятся востребованными в обществе.

В данной работе рассмотрено понятие «экономическая грамотность» в психолого-педагогической литературе, методы и средства формирования основ экономической грамотности

младших школьников, представлено обоснование психолого-педагогических условий формирования основ экономической грамотности младших школьников.

Это такой уровень функциональной грамотности в экономической области, который предполагает решение стандартных задач в производственной, потребительской и социальной сферах на основе прикладных знаний.

Формирование основ экономической грамотности обучающихся младших школьников будет осуществляться эффективно, если будут созданы следующие психолого-педагогические условия:

- рассматривать экономическую грамотность как существенную часть экономической культуры личности, представляющей собой совокупность знаний, навыков, умений и установок в экономической сфере, сформированность которых обеспечивает способность и готовность человека продуктивно выполнять различные социально-экономические роли:

- учитывать возрастные особенности младших школьников как субъектов формирования основ экономической грамотности в начальной школе;

- включать обучающихся в активные и интерактивные формы и методы обучения в процессе формирования основ экономической грамотности;

- включать обучающихся в освоение обогащенного содержания учебных дисциплин экономическими категориями, связанными с экономической грамотностью;

- определены критерии и уровни сформированности основ экономической грамотности обучающихся в общеобразовательной школе.

В экспериментальном исследовании уровня сформированности основ экономической грамотности младших школьников нами описаны методики диагностирования уровня сформированности основ экономической грамотности младших школьников; организация и содержание занятий по формированию основ экономической грамотности младших школьников; представлена опытно-экспериментальная работа по формированию основ экономической грамотности младших школьников и анализ ее результатов.

Констатирующий этап эксперимента. На этом этапе производился контроль знаний и умений младших школьников, на основе проведенных с ними бесед, тестовых заданий. Отбор диагностических методик для выявления уровня сформированности основ экономической грамотности у обучающихся: методика А.А. Щедрина «Исследование экономических предпочтений у детей», методика А.А. Жилиной «Дети в экономике», методика оценки уровня сформированности у учащихся финансовой грамотности (И.В. Липсиц, Е.Б. Лавренова, О. Рязанова).

Были разработаны критерии и показатели уровня экономической грамотности младших школьников.

Формирующий этап эксперимента. На данном этапе детям были предложены задания, направленные на формирование основ экономической грамотности, в том числе на формирование бережливости младших школьников.

Для проведения формирующего эксперимента нами был составлен комплекс типовых заданий по реализации психолого-педагогических условий формирования основ экономической грамотности младших школьников.

Во время проведения формирующего эксперимента мы знакомили детей с экономикой семьи, школы, района, города, страны настолько, насколько это необходимо для понимания ими происходящих процессов, посредством разъяснения, показа, бесед, игр, упражнений, а также прямого и непосредственного участия детей в экономике, включения их в экономические отношения потребления, производства, распределения и обмена, в индивидуальные и коллективные формы экономически и педагогически целесообразной деятельности, что позволит усилить субъективное осознание необходимости экономического воспитания. В ходе формирующего эксперимента мы пришли к следующим выводам: 1) экспериментальная группа в процессе формирующего эксперимента добилась значительных результатов. Общая оценка – выше среднего; 2) показатели контрольной группы остались без изменений (поскольку уровень изначально был выше), кроме того, школьники обучались по той же программе, что и раньше.

Контрольный этап. В процессе этого этапа проводился контрольный анализ сформированности основ экономической грамотности учащихся начальной школы.

На основании опытно-исследовательской работы и полученных теоретических и практических результатов можно сделать следующие выводы:

Анализ научно-педагогической литературы показал, что к настоящему времени накоплен определенный опыт осуществления экономического образования младших школьников. Но, анализируя современные тенденции методик преподавания, можно заключить, что идет активный поиск содержания, форм и методов обучения данной возрастной категории, а отсутствие оптимального механизма формирования основ экономической грамотности обусловил актуальность данного исследования.

В ходе работы уточнено понятие «экономическая грамотность» и сформулировано с учетом возрастных особенностей, как комплекс теоретических и практических знаний, умений и определенных навыков экономического поведения, дающий возможность младшему школьнику принимать обоснованные решения и осознанно участвовать в процессах и явлениях хозяйственной деятельности общества.

Представлена структура экономической грамотности как система теоретической, практической и этической составляющих механизма.

Для оценки уровня сформированности экономической грамотности введены критерии, такие как экономическая обученность, организованность, рациональность.

Разработана программа занятий, основой которого являются математические задачи с экономическим содержанием и экономические задачи, а также другие современные активные методические приемы (дерево решений, мозговой штурм, мозаика и пр.).

Организованный в рамках исследования эксперимент показал наличие существенной положительной динамики (более 53,6%) уровня сформированности основ экономической грамотности, обучавшихся с использованием программы занятий, таким образом гипотезу данной работы считаем подтвержденной.

У младших школьников контрольной группы уровень экономического воспитания выше среднего, понятие о бережливости сформировано не только на уровне бытового восприятия, но и имеет в своей основе экономическую подоплеку, что свидетельствует о попытке интерпретировать данное понятие через экономические познания в данной области. Среднеарифметический балл сформированности экономических представлений в контрольном классе выше среднего. На наш взгляд, это результат занятий по экономике в начальной школе.

В целом, мы можем утверждать, что занятия по экономике значительно улучшили экономические представления детей. В процессе исследования наблюдая, анализируя деятельность детей, их ответы на поставленные вопросы, мы сделали вывод, что: 1) контрольная группа на конец эксперимента имеет средний уровень экономического воспитания; 2) экспериментальная группа, имевшая на начало эксперимента низкий уровень на конец эксперимента, имеет выше среднего. Организованный в рамках исследования эксперимент показал наличие существенной положительной динамики (более 60%) уровня сформированности основ экономической грамотности. Школьники хорошо осознают необходимость социально-экономических знаний и умений. Владеют ими и систематически используют их в своей деятельности. Часто выступают организаторами общественных и трудовых дел, осуществляют экономическую деятельность. Проявляют экономическое мышление и экономически значимые качества личности. У них достаточно развиты деловитость, предприимчивость, расчетливость, коммуникабельность. Они владеют этикой делового общения.

Список литературы:

1. Автономов, А. Я., Малышев, М. Л. Совершенствование экономического воспитания учащихся / А.Я. Автономов, М.Л. Малышев // Педагогика – 2017. - №8, с. 53 – 57.
2. Глебова, Г.Д. Экономическое воспитание школьников. / Г.Д. Глебова. -Минск, 2016.
3. Крылова, И., Федоров, А. Учитель и экономическое воспитание школьников/ И.Крылова, А.Федоров // Воспитание школьников – 2017. - №1, с. 41 – 42.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Трутнива Валерия Алексеевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

В настоящее время обнаружилось новые тенденции в развитии личности, а именно: активизация личностной позиции, формирование собственного мнения, формирование «Я-концепции», начиная с раннего возраста. Об этом свидетельствуют исследования А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского и др.

Самооценка связана с одной из главных потребностей человека – потребностью в самоутверждении, стремлением человека найти свое место в жизни.

Человек становится личностью в итоге совместной деятельности и общения. Под воздействием оценки окружающих у личности равномерно складывается собственное отношение к себе и самооценка собственной личности, а также отдельных форм собственной активности: общения, поведения, деятельности, переживаний.

Самооценка в младшем школьном возрасте представляет собой системную функцию, формирующуюся в связи с оценкой других (Т.Ю. Андрущенко, А.Е. Захарова, Г.А. Цукерман и др.). В этой взаимосвязи возможно различное сочетание таких вариантов, как критичное отношение к себе вместе с критикой других, критичное отношение к окружающим в сочетании со снисходительностью к себе и т.д. (И.С. Кон, А.И. Кочетов) [2].

Исследования показывают, что самооценка формируется не как самостоятельная функция, а вместе с другими формами оценочного отношения в общей системе отношений личности (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов и др.) [1].

На основании анализа научной литературы можно сделать вывод о том, что самооценка есть следствие системы взаимоотношений, в которую оказывается включенным младший школьник (В.С. Мерлин, В.В. Столин, А.В. Захарова, И.И. Чеснокова и др.) [3].

Социальная среда с повышенной критичностью, обстановка чрезмерного восхваления, взаимная требовательность или избирательность оценки существенным образом влияют на формирование самооценки в младшем школьном возрасте.

Несмотря на актуальность темы и частое обращение ученых и практиков к тем или иным аспектам понятия «самооценка», проблема психолого-педагогических условий развития самооценки в младшем школьном возрасте исследована не достаточно.

В связи с этим, **цель нашей работы** – исследовать психолого-педагогические условия развития самооценки в младшем школьном возрасте.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа определить основные теоретические подходы к проблеме развития самооценки в научной литературе, сущность понятия самооценка и особенности её развития у младших школьников.

2. Определить психолого-педагогические условия развития самооценки в младшем школьном возрасте.

3. Разработать коррекционную программу, направленную на развитие самооценки у детей младшего школьного возраста.

Теоретический анализ литературы позволил нам выявить психолого-педагогические условия, которые будут способствовать более эффективному формированию адекватной самооценки в младшем школьном возрасте, это:

- использование диагностики, позволяющей своевременно выявить уровень самооценки младшего школьника;
- самореализация младшего школьника в учении под влиянием психологических факторов (учеба, мнения, результаты);
- реализация коррекционной программы, оказывающей позитивное влияние на формирование самооценки младшего школьника.

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с задачами исследования и состояла из двух этапов:

1 этап – констатирующий; цель – определить уровень самооценки у детей младшего школьного возраста;

5. этап – формирующий; цель – выявить в результате теоретического анализа психолого-педагогические условия развития самооценки в младшем школьном возрасте и предложить коррекционную программу «Семь ступеней».

Экспериментальное исследование по выявлению у младших школьников уровня развития самооценки проходило на базе МБОУ «Лицей № 34» г. Майкопа. В эксперименте принимали участие учащиеся 3 «А» класса в количестве 25 человек.

В ходе констатирующего этапа эксперимента применялись следующие диагностические методики: беседа, наблюдение, опрос.

6. Методика «Какой я?» Авторы: М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой).

Цель: выявление уровня осознанности нравственных категорий и адекватности оценки наличия у себя нравственных качеств.

7. Методика В.Г. Щур «Лесенка», для изучения особенностей самооценки ребёнка, проявляющейся в деятельности, и уровня его притязаний.

Данная методика предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам.

8. Опрос педагогов с целью проанализировать уровень самооценки младших школьников классным руководителем.

Исходя из полученных результатов исследования по методике «Лесенка», мы определили уровень самооценки по шкале «Я – ученик», «Я – друг», «Я – талант».

В целом по результатам диагностической методики «Кто я?» можно сделать ряд выводов.

В большинстве своем дети выделяют у себя положительные качества, что является нормальным, учитывая, что для младшего школьника в норме характерна завышенная самооценка и недостаточное развитие критичности.

Классному руководителю было предложено соотнести каждого ученика с качественным описанием уровней самооценки, предложенных А.В. Захаровой: адекватная самооценка, неадекватно-завышенная самооценка, неадекватно-заниженная самооценка.

Классный руководитель оценил испытуемых следующим образом: адекватной самооценкой обладают 16 чел. (что составило 64% от общего числа испытуемых); у 4 чел. (16%) была отмечена самооценка как неадекватно-заниженная и у 5 чел. (20%) самооценка была определена как неадекватно-завышенная.

Таким образом, результаты исследования самооценки у детей экспериментального класса показали, что в данном классе достаточно большое количество детей имеют низкую самооценку, они не уверены в себе, видят в себе только отрицательное, начиная любую деятельность, ждут только неуспеха, проявляют повышенную самокритичность. У таких детей возникают проблемы в учебе, а именно в успеваемости, в общении со сверстниками, т.к. такие дети неуверенно чувствуют себя, вступая в контакт с окружающими, приступая к выполнению какой-либо деятельности.

На формирующем этапе эксперимента для младших школьников нами была разработана коррекционная программа «Семь ступеней», которая учитывала выявленные психолого-педагогические условия. Занятия для младших школьников включали в себя сюжетно-ролевые

игры, тематические задания и игровые упражнения. Программа рассчитана на один учебный год, занятия с детьми проводились 1-2 раза в неделю. Продолжительность занятия – 40 минут.

На эффективность развития самооценки младших школьников, а именно на динамику процесса, результативность и т.д., оказывали влияние используемые разнообразные технологии (сюжетно-ролевые, деловые игры и упражнения, мозговые штурмы, беседы).

Программа построена по принципу «Семи ступеней»: 1 ступень - «Я знаю»; 2 ступень - «Я умею»; далее - «Я могу»; «Я хочу»; «Я стремлюсь»; «Я добьюсь»; «Я стану».

Например, первая ступень в развитии самооценки учащихся, условно названная «Я знаю», предполагала совместный поиск путей эффективного овладения учебным материалом с участием учащихся, учителя, родителей. Задача заключалась в наиболее точном определении познавательных возможностей ученика, обращая особое внимание на его сильные стороны.

Так как родители служат для ребенка также источником суждений о нем самом, поэтому развивать самооценку школьников целесообразно совместными усилиями школы и семьи. Для родителей младших школьников предложены: тематические родительские собрания, на которых даются рекомендации по развитию адекватной самооценки детей; разбираются жизненные ситуации; с помощью игровых ситуаций прорабатываются способы взаимодействия с детьми.

Итак, в процессе проведенного исследования, нами выявлены психолого-педагогические условия развития самооценки в младшем школьном возрасте, а также разработана коррекционная программа.

Список литературы:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2016. – №1. – С. 3–6.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Абрамова Г.С. – М.: Педагогика, 1992. – 259 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ КОНТРОЛЬ И САМОКОНТРОЛЬ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Читаова Эмма Каплановна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Казиева З.М. к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп

Превращение ребенка в подлинного субъекта учебной деятельности связано с овладением им действиями контроля, с умением осуществлять их самостоятельно, без помощи и вмешательства учителя, сверстников, родителей и т.д. Именно сейчас старое дидактическое правило «Учить детей учиться» как никогда приобретает актуальность, так как новые школьные стандарты подняли процесс управления учением на качественно новый уровень: научить ученика самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью.

Психологические основы контроля и самоконтроля, а также самооценки раскрываются в трудах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.Я. Арет, Н.Д. Левитова, Л.Б. Ительсон и других.

Актуальность исследования определяется **противоречием** между результатами психолого-педагогических исследований и состоянием практики формирования умений контроля и самоконтроля у младших школьников в деятельности учителя начальных классов.

Цель исследования: изучить особенности и содержание работы учителя начальных классов по формированию умения осуществлять контроль и самоконтроль у младших школьников в учебной деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать и обобщить результаты психолого-педагогических исследований в области формирования умения осуществлять контроль и самоконтроль своей деятельности у младших школьников.

2. Выявить первоначальный уровень сформированности умения осуществлять контроль и самоконтроль у младших школьников в учебной деятельности.

3. Разработать содержание работы учителя начальных классов по формированию умения осуществлять контроль и самоконтроль у младших школьников в учебной деятельности.

Учебная деятельность – ведущая деятельность детей младшего школьного возраста, в рамках которой происходит контролируемое присвоение основ социального опыта, прежде всего в виде основных интеллектуальных операций и теоретических понятий.

Действие контроля – это указание на то правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.

Младший школьный возраст – очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желания и умение учиться, уверенность в своих силах. У учеников должна быть заложена привычка контролировать и оценивать свои действия с самых первых шагов обучения.

Самоконтроль является важным умением для осуществления управления процессом своего учения, психолого-педагогическая сущность которого состоит в умении соотнести полученный результат с поставленной целью. Это анализ своих действий с тем, чтобы установить правильность их выполнения, это сличение с образцом или желаемым результатом.

Самоконтроль начинается там, где ребенок сам участвует в производстве контроля – в выработке её критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям.

Если в первом классе самоконтроль осуществляется преимущественно по образцу, то с возрастанием требований к учебной деятельности его формы усложняются и становятся все более независимыми от внешней опоры. В третьем классе ученик приучается к самоконтролю уже на основе приобретенного им запаса знаний.

В задачу педагога входит постепенное расширение сферы самоконтроля у детей, формирование у них разнообразных приёмов его осуществления. Ценным методическим приемом в этом плане является предоставление детям возможности упражняться в проверке работ своих одноклассников.

Контроль извне является тем обязательным условием, соблюдение которого создает необходимую основу для формирования самоконтроля. Но нужно ещё знать, как воспользоваться этим образцом, то есть уметь проконтролировать себя.

Ученые выделяют следующие **звенья в структуре самоконтроля**:

– уяснение учащимися цели деятельности и первоначальное ознакомление с конечным результатом и способами его получения, с которыми они будут сравнивать применяемые ими приемы работы и полученный результат. По мере овладения данным видом работы, знание образцов будет углубляться и совершенствоваться;

– сличение хода работы и достигнутого результата с образцами;

– оценивание состояния выполняемой работы, установление и анализ допущенных ошибок и выявление их причин (констатация состояния);

– коррекция работы на основе данных самооценки и уточнение плана ее выполнения, внесение усовершенствований.

Основными методами и приёмами формирования умений контроля и самоконтроля являются:

– сверка с написанным образцом;

– проверка по инструкции;

– взаимопроверка с товарищем;

– коллективное выполнение задания и коллективная проверка;

– сочетание коллективной и индивидуальной работы;

– выполнение задания по алгоритму;

- проверка с помощью сигнальных карточек;
- подбор нескольких способов выполнения задания и выбор самого рационального.

Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей № 34» г. Майкопа в 3 классе «А». Экспериментальное исследование было направлено на выявление у младших школьников уровня сформированности умений контроля и самоконтроля и определение содержания работы по проведению занятий, направленных на их формирование.

Для определения уровня сформированности умений контроля и самоконтроля были подобраны следующие методики:

Методика № 1 «Рисование бус» (методика И.И. Аргинской), которая позволяет выявить количество условий, которые ребенок может удержать в процессе деятельности при восприятии на слух.

Методика № 2, направленная на определение уровня саморегуляции.

Методика № 3, которая была направлена на определение уровня сформированности конкретных способов учебной деятельности, в том числе сформированность способов контроля и их качественной характеристики.

Анализ результатов исследования показал, что у учащихся умения контроля и самоконтроля сформированы на недостаточном уровне. По уровню сформированности этих умений класс можно разделить на 3 группы: учащиеся, у которых контроль проявляется только в случае, если учитель ставит такую задачу – 8 человек – низкий уровень (27%); учащиеся, у которых умение самоконтроля развито крайне незначительно – 13 человек – средний уровень (43%); учащиеся, у которых самоконтроль сформирован в достаточной степени – 9 человек – высокий уровень (30%).

Эти результаты потребовали определения содержания работы учителя начальных классов по формированию умений контроля и самоконтроля у учащихся данного класса.

Содержание работы включает в себя 15 занятий, с кратностью проведения 1-2 раза в неделю, длительность каждого занятия 1 академический час.

Содержание работы включает игры и упражнения. **Игры:** «Сохрани слово в секрете», «Сделай так же», «Рисуем по подсказке», «Я справлюсь» и другие.

Упражнения: 1. Пропускать (не читать) все слоги, начинающиеся на звук [п] или [к] или на гласный звук. Вместо этого надо произносить слово «лишний»; 2. Менять в слогах звук [п] на звук [с]; 3. Слоги, оканчивающиеся на гласный, читать наоборот и другие.

Ожидаемыми результатами реализации разработанного содержания работы является сформированность умений контроля и самоконтроля в учебной деятельности.

Таким образом, в начале обучения в школе овладение умениями контроля и самоконтроля выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче. И только постепенно, благодаря многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении, контроль и самоконтроль превращаются в необходимый элемент учебной деятельности, включенные в процесс его выполнения, и проявляются как «составные части» учебной деятельности.

Список литературы:

1. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1999. – 114 с.
2. Королькова В.А. Дневник школьника как средство развития самоконтроля и самооценки у младших школьников // Начальная школа. – 2018. – №9. – С. 10-12.
3. Кузнецов В.И. Контроль и самоконтроль – важные условия формирования учебных навыков // Начальная школа. – 2016. – № 2. – С. 36-39.
4. Романова О.Н. Формирование у школьников учебных действий самоконтроля и самооценки // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – №12. – С. 38-42.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Шаова Эмма Азаматовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Семья есть общечеловеческая ценность, значение которой в формировании и развитии подрастающего поколения, а стало быть, и всего общества огромно и неоспоримо. Это специфический социальный институт, в котором переплетаются интересы общества, членов семьи в целом и каждого из них в отдельности. Будучи первичной ячейкой общества, семья выполняет функции, важные для общества, необходимые для жизни каждого человека.

Под функциями семьи понимают направления деятельности семейного коллектива или отдельных его членов, выражающие социальную роль и сущность семьи. Выделяют следующие функции семьи: продолжение рода (репродуктивная), хозяйственная, восстановительная (организация досуга, рекреативная), воспитательная. Между функциями существует тесная связь, взаимозависимость, взаимодополняемость, поэтому какие-либо нарушения в одной из них сказываются и на выполнении другой.

На наш взгляд, воспитательная функция является важнейшей из функций, заключающаяся в духовном воспроизводстве подрастающего поколения. По образному и меткому выражению философа Н.Я. Соловьева, «семья – воспитательная колыбель человека» [1].

Первое, что характеризует семью как фактор воспитания, - это ее воспитательная среда (климат), в которой естественно организуется жизнь и деятельность ребенка. Известно, что человек уже с младенческого возраста развивается как существо социальное, для которого среда является не только условием, но и источником развития. Взаимодействие ребенка со средой, и прежде всего с социальной средой, микросредой, усвоение им «созданной человечеством культурой» играют первостепенную роль в его психическом развитии, становлении его личности. Семейный климат, будучи для ребенка первой культурной нишей, многогранен, он включает в себя предметно-пространственное, социально-поведенческое, событийное, информационное окружение ребенка.

Воспитательный процесс в семье имеет свои особенности и включает: домашний труд, соблюдение семейного бюджета, работу, учебу, отдых и т.д. Воспитательные возможности семьи находятся в прямой зависимости от присутствующего в ней психологического, духовно-нравственного и воспитательного климата, стабильности супружеских отношений, взаимоотношений детей и родителей.

Воспитательный климат семьи выступает в качестве первого и очень важного фактора, определяющего особую значимость семейного воспитания в формировании личности ребенка, делает его приоритетным по сравнению с другими воспитательными институтами (детский сад, школа, детский дом и др.). Эта особенность строится на кровном родстве, и ее «проводниками» являются родительская любовь к детям и ответные чувства (привязанность, доверие, нежность) детей к родителям.

Однако практика семейного воспитания показывает, что воспитательная среда в семье не всегда бывает «качественной». Это происходит в силу того, что одни родители не умеют растить и способствовать развитию собственных детей, другие не хотят, третьи не могут в силу каких-либо жизненных обстоятельств (тяжелые болезни, потеря работы и средств к существованию, аморальное поведение и др.), четвертые просто не придают ему должного значения. Следовательно, каждая семья обладает большими или меньшими воспитательными возможностями, то есть – воспитательным потенциалом.

Ведущим компонентом воспитательного потенциала семьи являются внутрисемейные отношения, играющие особую роль в формировании личности ребенка. Разрушение стойких эмоциональных контактов с постоянными лицами – уникальных отношений любви, близости, родства, привязанности, – характерных исключительно для семьи и тем самым отличающих ее от других институтов социализации, неизбежно влечет за собой искажение социальных стереотипов поведения в семье, которые ребенок «перенесет» во взрослую жизнь.

С большой долей вероятности можно прогнозировать, что такой ребенок во взрослом состоянии с трудом будет создавать гармоничную устойчивую семью. По данным исследований педагогов – Бондаревской Н.В., Иванцовой А., Лебедевой П.А., и психологов Кащенко В.П., Ковалева С.В., Слободчикова В.И., дети, воспитанные в конфликтной семье, оказываются плохо подготовленными к семейной жизни; браки, заключенные выходцами из таких семей, распадаются значительно чаще [2,3].

Анализ научной литературы по вопросам изучения воспитательной среды в семье выявил, что наиболее полный перечень кризисных явлений, пагубно влияющих на формирование личности ребенка, представлен в работе М.В. Сияновой. В частности, она выделила: разрушены нравственные представления о браке и семье, повреждены устои семьи, утрачено традиционное восприятие родительства и детства, деформация семейного воспитания, проблемы детства, проблемы общественного воспитания.

Научный анализ воспитательной среды семьи, с точки зрения психологов, педагогов, социологов позволил выделить в нем несколько важнейших компонентов, от сформированности которых будет зависеть формирование личности в семье:

- умение родителей придать целевую направленность той или иной социальной ситуации;
- социальные ценности и атмосфера семьи;
- воспитание в семье сугубо индивидуально, конкретно, персонализировано;
- семья предоставляет ребенку разнообразные поведенческие модели, на которые он будет ориентироваться, приобретая свой собственный социальный опыт;
- семья определяет первые контуры складывающегося у ребенка образа мира, формирует соответствующий образ жизни;
- семья является организатором разнообразных видов деятельности детей;
- мера усилий ребенка должна соответствовать мере его возможностей.

В жизни отдельных людей семья многолика, поскольку межличностные отношения имеют много вариаций, широкий диапазон проявлений. Для одних семья – оплот, надежный эмоциональный тыл, средоточие взаимных забот, радости; для других – своего рода поле брани, где все ее члены бьются за собственные интересы, рана друг друга неосторожным словом, невыдержанным поведением. Однако понятие счастья подавляющее большинство живущих на земле связывают, прежде всего, с семьей: счастливым себя считает тот, кто счастлив в своем доме.

Для грамотной, эффективной и целенаправленной организации воспитательной среды в семье, родители должны основываться на ряд исходных положений воспитания в семье. Эти положения выражаются в принципах воспитания в семье. К ним относят следующие принципы: целенаправленность, научность, гуманизм и уважение к личности ребенка, гуманность, планомерность, последовательность, непрерывность, комплексность и систематичность, согласованность в воспитании.

Построение процесса домашнего воспитания в соответствии с рассмотренными принципами позволит родителям грамотно руководить познавательной, трудовой, художественной, физкультурной и другой деятельностью детей, следовательно, эффективно содействовать их развитию.

Список литературы:

1. Недвецкая, М.Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвецкая // Начальная школа. – 2007.
2. Скребцова М.А. Беседы по семейному воспитанию в школе // М.А. Скребцова, М.М. Лопатина – Учитель, Волгоград, 2008.

3. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ
РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОПРОЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА НА
ПЛАТФОРМЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «СИРИУС.
ЛЕТО: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ.2022/2023»)**

*Шеожева Альбина Айдамировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Панеш Бэла Хамзетовна
к. п. н., доцент, кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Данный проект является логическим продолжением экологического проекта «Реанимация ненужных вещей» в рамках федеральной программы «СИРИУС. ЛЕТО: начни свой проект. 2021/22» на платформе взаимодействия «Школа – ВУЗ».

Целями и задачами нашего проекта повышение уровня компетенций обучающихся образовательных учреждений в сфере экологического просвещения, привлечь внимание студентов и школьников к проблеме экологического просвещения в нашем регионе, а также к способам уменьшения своего экологического следа, осуществление специальной подготовки учащихся в сфере эко-просвещения через использование инструментов инфографики.

Так же проект направлен на развитие уровня исследовательских умений у школьников и студентов, экологического сознания обучающихся, причем особое внимание уделяем повышению уровня экологического сознания при использовании инструментов инфографики.

Исследовательские умения – это готовность к осуществлению исследовательской деятельности на основе использования знаний и жизненного опыта, с осознанием цели, условий и средств деятельности, направленное на изучение и выяснение процессов, фактов, явлений.

В общеобразовательной школе исследовательская деятельность обучающихся относится к технологиям дополнительного образования, поскольку имеет два обязательных для дополнительного образования признака: гибкие образовательные программы, выстраиваемые в соответствии с индивидуальными способностями учащегося; разработка индивидуальных форм работы и образовательной траектории.

Экологические проекты реализуются в зависимости от индивидуальных возможностей учащихся, материально-технической базы школы, личных предпочтений. Проекты адаптируются и модифицируются учащимися, дополняются их собственными взглядами, формулируются новые идеи. Проектная работа может проводиться в рамках урока как выполнение домашнего задания, а также во внеурочной деятельности.

Главный ожидаемый результат проектной работы – это приобретение и развитие новых исследовательских умений и навыков. К основным результатам освоения проектной деятельности относятся: умение работать с разными источниками информации, научно-популярной литературой, анализировать и оценивать информацию, осваивать приемы исследовательской и проектной деятельности, включая умение выдвигать проблему и формулировать гипотезу; умение проводить эксперименты, делать выводы, защищать свои идеи перед аудиторией; владеть ИКТ компетенциями для получения дополнительной информации при оформлении результатов исследовательской деятельности в виде презентации; способность корректно вести диалог в дискуссии.

Формирование исследовательских навыков и образовательных компетенций направлено на осуществление проектно-исследовательской деятельности. В ходе выполнения экологических проектов у школьников формируются навыки правильного оформления результата и формулировки

соответствующих выводов. Учащиеся приобретают умения анализировать, осуществлять рефлексию. Исследовательская работа стимулирует ребенка к поисковой активности, учитывая его интересы и потребности, позволяет самоутвердиться и самореализоваться в социально-значимой деятельности.

В рамках реализации задач проекта проведены следующие мероприятия, способствующие формированию у участников проекта ««Экопросвещение школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK mini Apps» (на платформе Всероссийской образовательной инициативы «Сириус. Лето: Начни свой проект.2022/2023»).

Участница проекта, Свистунова Юлия, студентка Адыгейского педагогического колледжа им. Х. Андрухаева, актуализировала тему, которая затрагивает экологические проблемы всего мира - «Загрязнение воды». Подготовила по теме мастер-класс для учащихся 3 класса ГБОУ РА «Адыгейская республиканская гимназия». На занятии использовались приемы развития технологии критического мышления: «Кластер», «Инсерт», «Мозговой штурм» и т.д. В качестве продукта совместной деятельности изготовили вместе с детьми плакат с использованием инфографики и статистических данных. В процессе групповой работы, которую организовала студентка, узнали об основных источниках загрязнения воды, как человек может повлиять на решение проблемы загрязнения и сделали для себя выводы.

19 февраля 2023 г. вся планета отмечает «Всемирный день защиты китов и морских млекопитающих». Эту важную тему осветили наши студенты Доброграда-01, а также наставники и участники проекта «Сириус.Лето: Начни свой проект». Встреча прошла в 3 «В» классе ГБОУ РА «Адыгейская республиканская гимназия». На мероприятии коучи, используя технологию критического мышления «мозговой штурм», расширили представления детей об экосистеме «море», «океан»; сформировали представления о животных, находящихся «в опасности», развили навыки познавательной и творческой деятельности с использованием инфографики. Ребята узнали много нового и интересного о китах, об их особенностях, о проблеме загрязнения океанов и как человек причастен к исчезновению многих видов млекопитающих. В ходе организованной групповой деятельности дети создали инфографические значки «Сохрани океан и его жителей» и сделали совместно поздравительную открытку.

Следуя датам экологического календаря, 20 марта 2023 г. отмечали «Всемирный день Земли». Знаменательная дата посвящена защите окружающей среды и сбережению природных богатств нашей планеты.

По традиции в международный день Земли принято проводить экологические мероприятия и поэтому участники под руководством наставников проекта «Сириус. Лето. Начни свой проект» (Лабода Алена, Шеожева Альбина) подготовили для учеников Адыгейской республиканской гимназии мастер-класс «Сумка «эко» - аксессуар для тех, кто ценит жизнь».

На мероприятии мы вновь затронули экологические проблемы Земли; провели викторину «Правила поведения в лесу»; рассказали детям о такой современной проблеме, как утилизация мусора и как бороться с этой проблемой. Замечательным итогом встречи стало проведение мастер-класса по изготовлению «эко сумки», при изготовлении которых дети осознали, что, отказавшись от одноразовых пакетов, они вносят свой вклад в спасение Земли, ведь каждый выброшенный пакет – это удар по экологии планеты. Очень важно, что дети работали в группах, чтобы каждый смог вложить свою частичку добра и уважения к природе в создании сумки. По завершению мастер-класса, ребята презентовали свои уже оформленные сумки, было видно, как они погрузились в творчество и воображение и тем самым остались довольны.

Творческая группа с наставником 2 курса факультета педагогики и психологии Шеожевой Альбины и участником – студенткой «Адыгейского педагогического колледжа им. Х. Андрухаева, Свистуновой Юлей, реализующая проект «ЭКОпросвещение школьников через использование инструментов инфографики «5R – твой выбор уменьшить экологический след» продолжают свою работу и уже находятся на завершающем этапе своей работы.

Нами ведётся процесс осуществления сбора материала и информации для создания онлайн-карты по местам приема различных видов отходов в городе Майкопе. Команде удалось найти пункты приёма в городе Майкопе по сбору бумаги, стекла и картона и т.п. Эти адреса нанесены на

карту г. Майкопа, в дальнейшем мы планируем перенести эту он-лайн карту в приложение VK Mini Apps для дальнейшего распространения и популяризации идеи утилизации бытовых отходов.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Шеожева Альбина Айдамировна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Современное общественное развитие России остро поставило задачу духовного возрождения нации. Перед нашим обществом стоит важнейшая цель – формирование духовно-нравственной личности, гражданина и патриота нашей Родины. Это означает, что нам, россиянам, очень важно, каким будет человек будущего, в какой мере он освоит две важнейшие роли – роль гражданина и роль патриота.

Воспитание гражданина не только социальная проблема, но и важная задача педагогической науки и практики. Учителя считают эту проблему основной в учебно-воспитательной работе и чтобы её решать, нужно ясно представлять с чего начать, как педагогически грамотно выстроить процесс гражданского воспитания в каждой возрастной группе школьников и системе обучения в целом, решить вопросы преемственности.

Проблеме гражданского воспитания посвящены работы многих выдающихся педагогов: В.А. Сухомлинского, А.А. Ухтомского, И.Ф. Харламова и психологов Л.С. Выготского, О.В. Лебедевой, Н.Ю. Синягиной. Они выявили сущность основных теоретических понятий гражданского воспитания, указали способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм и методов. Главным показателем воспитания человека как гражданина является гражданственность, которая включает в себя ряд компонентов [1].

На основе анализа психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы общеобразовательных школ была определена и сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в выявлении педагогических условий формирования гражданского воспитания детей младшего школьного возраста с учётом требований общества и интересов личности.

Целью исследования является исследование педагогических условий формирования гражданского воспитания детей младшего школьного возраста.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие **задачи**:

- Выявить сущность и особенности гражданского воспитания младших школьников.
- Провести диагностику уровня гражданской воспитанности младших школьников.
- Разработать научно-методические рекомендации по развитию гражданского воспитания младших школьников.

Для воспитания гражданина необходимо учитывать общие возрастные особенности и опираться на индивидуальный уровень, путь и темп развития каждого. В этом педагогу поможет диагностика, с помощью которой можно определить актуальный уровень развития школьника, его возможности, выстроить перспективы, а в случае необходимости провести коррекцию в его сознании, поведении.

Гражданственность формируется в процессе усвоения нравственных и правовых норм сознания, развития чувств и поведения, т.е. в ходе накопления социально-нравственного опыта, являющегося результатом воспитательного воздействия школы, семьи, всего образовательного пространства и в результате самовоспитания.

Теоретический анализ литературы позволил нам выявить, что гражданственность – целостное качество; его можно представить как определённую систему единого общего и составляющих его элементов [2]. Эти составляющие можно условно подразделить на качества: нравственные, деловые, правовые. Нравственные качества: добро, зло, милосердие, честь, справедливость. Деловые качества: активность, ответственность, трудолюбие, дисциплинированность. Правовые качества: права, обязанности, законопослушность.

На современном этапе наиболее эффективными для решения задач гражданского воспитания являются такие формы учебно-воспитательной работы, как интегрированные и нетрадиционные уроки; классный час; коллективно-творческая деятельность (КТД); игровые формы; социальные проекты школьников; краеведческая работа. Воспитание гражданственности у подрастающего поколения призвано дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России гражданского общества. Гражданское воспитание младших школьников в настоящее время очень актуально, так как именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент формирования человека-гражданина.

Педагогический эксперимент осуществлялся нами в естественных условиях образовательного процесса с детьми младшего школьного возраста в МБОУ «Майкопская гимназия № 22». В эксперименте принимало участие 27 учеников 2 класса.

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы решались следующие задачи:

- 1) выявить и раскрыть критерии гражданской воспитанности младших школьников;
- 2) подобрать диагностические методики, позволяющие изучить соответствующие критерии;
- 3) провести диагностику исходного уровня гражданской воспитанности у младших школьников.

Для изучения когнитивного компонента гражданственности и патриотизма младших школьников мы предложили 27 ученикам 2 класса выполнить по методике Л.Н. Боголюбова тест «Выявление уровня гражданственности и патриотизма младших школьников» (по списку 27 учеников). На выполнение заданий отводилось 15 минут, обучающиеся работали индивидуально.

О сформированности когнитивного компонента гражданственности и патриотизма можно судить по следующим уровням:

высокий уровень: младшие школьники обладают большим багажом знаний, проявляют особую любознательность в области истории, такие дети испытывают любовь и уважение к своим предкам – **8-10 баллов;**

средний уровень: младшие школьники при изучении того или иного материала отмечают, что узнавать новое о своей стране им очень интересно, занимательно, но им интересны лишь отдельные факты, такие дети не всегда серьёзно относятся к выполнению своего долга перед Отчеством, у них наблюдаются пробелы в знаниях, связанные с историей и символикой своей страны – **5-7 баллов;**

низкий уровень: младшие школьники не обладают большим багажом знаний, не проявляют особую любознательность в области истории, такие дети не испытывают любовь к своей стране – **1-4 балла.**

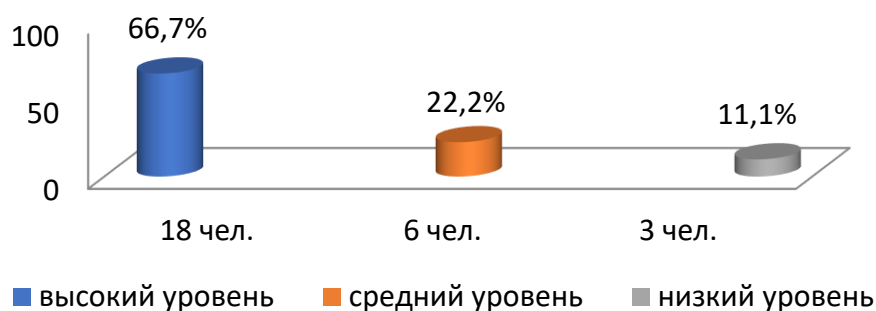


Рис.1. Результаты анкетирования

В результате у 66,7% детей (18 чел.) – высокий уровень гражданственности и патриотизма, у 22,2% (6 чел.) – средний уровень, детей с низким уровнем оказалось 11,1% (3 чел.)

Для выявления общей картины сформированности когнитивного компонента гражданственности и патриотизма у детей младшего школьного возраста нами использовались также *сопутствующие методы*: педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности, беседа с учителем.

Классному руководителю Дудка Елене Николаевне были предложены следующие вопросы, на которые были получены ответы:

«Главной целью, по моему мнению, как классного руководителя, по гражданско-патриотическому воспитанию является создание условий для формирования у детей бережного отношения к семейным и народным традициям, обычаям, уважения к близким, историческому прошлому страны, любви к Родине, к родному краю.

Исходя из этого, определяю задачи:

1. Формирование сплоченного детского коллектива.
2. Приобщение детей к истории родного края.
3. Формирование представления об историческом прошлом края, пробуждение интереса к малой родине.
4. Воспитание уважения к национальным традициям своего народа, культуры общения, бережного отношения к духовным богатствам родного края.
5. Укрепление взаимодействия семьи и школы в интересах развития личности ребенка и профилактики асоциального поведения учащихся.
6. Создание благоприятных условий для сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей, формирование потребности в здоровом образе жизни.

Приоритетными направлениями в своей воспитательной работе считаю патриотическое и духовно-нравственное. Убеждена, что нравственность, патриотизм и интеллект тесно взаимосвязаны» – сказал учитель.

Применение выше описанного диагностического инструментария позволило получить материал о состоянии проблемы нашего исследования. Полученные нами результаты констатирующего этапа эксперимента занесены в табл. №1 и позволили сделать следующий вывод: большинство детей имеют высокий и средний уровни развития гражданственности и патриотизма.

Формирование интереса к духовной культуре своего народа, воспитание национальной гордости, уважения к прошлому народа осуществляется путем развития на основе народных педагогических принципов. Обращение к сокровищам русского фольклора плодотворно влияет на развитие интеллекта, обогащает нравственно, способствует формированию гражданского и национального самосознания, помогает детям осознать себя хранителем своей культуры.

Задача школы, педагога заключается в обеспечении школьнику успеха в его деятельности, направленной на воспитание себя как гражданина своей страны. Психологическую сущность этого процесса составляет формирование положительной мотивации учащихся, при которой потребность быть полезным обществу, народу, Родине является нравственным стержнем личности.

Список литературы:

1. Иванова, Н.А. Вклад советских ученых в развитие гражданского воспитания в России / Н.А. Иванова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. Науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 21-23. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7180/>.

2. Седова, Н.Е. Теоретико-методологические основы гражданского и патриотического воспитания младших школьников через организацию краеведческой деятельности Ч. 2 / Н.Е. Седова // Информ-образование. – 2021. – № 2. – С. 1-56.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Шилько Алина Ивановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Бгуашева Зара Каплановна,
к. п. н., доцент, доц. кафедры педагогики и педагогических технологий,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

В современном обществе толерантность рассматривается как одно из оснований конструктивного общения между людьми во всех сферах общественной жизни и призвана выступать как норма гражданского общества. При этом толерантность рассматривается как целостное проявление личности, выражающееся в позитивном взаимодействии членов общества, на основе сохранения индивидуальности каждого, взаимного уважения и равноправия сторон. Любое нарушение принципов толерантности с любой стороны ведет к дисгармонии и разрушению общества, поэтому современное общество выдвигает социальный заказ на разработку методов и приемов работы по формированию толерантности у членов общества.

В отечественной педагогике вопросы межэтнической толерантности исследуются, в основном, в контексте изучения феномена межнационального общения. Исследование же педагогических аспектов толерантности и ее формирования значительно отстает от исследований ее философского, этического и психологического аспектов. Анализ научной литературы, посвященной поликультурному образованию и воспитанию детей младшего школьного возраста, свидетельствует о том, что главным образом, исследуются вопросы формирования культуры межнационального общения, а проблема формирования межэтнической толерантности у младших школьников все еще остается малоизученной.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества» [2].

Внеурочная деятельность в школе позволяет реализовать требования стандарта (ФГОС НО) в полном объеме и организуется по пяти направлениям развития личности: спортивно-оздоровительном, духовно-нравственном, социальном, общеинтеллектуальном, общекультурном [1].

Необходимость и возможность эффективного формирования межэтнической толерантности у младших школьников обуславливается их возрастными особенностями и характером проявления индивидуальных качеств личности в этом возрасте (Ю.В. Бромлей, Э.К. Сулова. Г. Крайг и др.). Такие особенности детей этого возраста, как подчинение старшим, доверительность, открытость, стремление к подражанию, послушание, исполнительность способствуют быстрому освоению существующих в обществе норм и стереотипов социальных, в том числе межэтнических, взаимоотношений. Поэтому младший школьный возраст можно считать сензитивным периодом для формирования межэтнической толерантности. Теоретический анализ обозначенной проблемы позволил выявить реально существующие **противоречия** и актуализировать **проблему исследования**: каковы педагогические условия формирования межэтнической толерантности младших школьников.

Цель исследования: изучить педагогические условия и разработать программу, способствующую формированию межэтнической толерантности младших школьников во внеурочной деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить степень разработанности в научной психологии, педагогике и социологии проблемы воспитания межэтнической толерантности младших школьников.

2. Провести эмпирическое исследование уровня сформированности межэтнической толерантности младших школьников.

3. Разработать программу формирования межэтнической толерантности младших школьников во внеурочной деятельности.

Теоретический анализ литературы позволил нам выявить **педагогические условия** формирования межэтнической толерантности младших школьников во внеурочной деятельности:

- использовать диагностику, позволяющую своевременно определить уровень сформированности межэтнической толерантности;

- организовать их активную и социально значимую мультикультурную деятельность;

- реализовать программу, включающую использование положительных примеров из жизни и деятельности людей различных национальностей, задач с различными ситуациями нравственного характера, игр, в ходе которых они должны будут приспосабливаться к особенностям действий друг друга.

Базой исследования послужила МБОУ «СОШ № 3» г. Майкопа.

Исследование было проведено в три этапа.

На основе проведенного теоретического анализа проблемы понимания толерантности можно сделать выводы:

9. Основными характеристиками толерантности являются: сохранение собственной индивидуальности в процессе общения; способность в другом видеть именно другого; открытость в общении, основанная на принятии другого таким, каков он есть; забота о другом; взаимное сотрудничество на основе равных прав каждого.

10. В структуре межэтнической толерантности как характеристике личности целесообразно выделить три взаимосвязанных и взаимозависимых компонента: а) когнитивный (знание человеком своей и инокультур, знание общечеловеческих ценностей; признание равноправия и равнозначимости всех этнокультур); б) эмоциональный (эмоционально-ценностные отношения к людям другой национальности, чужим мнениям, культуре, традициям, обычаям и т.п.); в) деятельностный (поведение человека на основе взаимоуважения и взаимного согласия с людьми другой национальности в целях позитивного сотрудничества с ними).

Для подтверждения теоретических положений исследования была организована экспериментальная работа.

Решение проблемы формирования межэтнической толерантности младших школьников требует изучения уровня сформированности наиболее характерных проявлений этого феномена и степени подготовленности учителей к процессу формирования межэтнической толерантности.

В экспериментальной работе принимала участие экспериментальная группа учащихся – 30 школьников 4 класса. В целом национальный состав школьников, участвовавших в экспериментальной работе, представлен соотношением: 58% - русские дети, 42% - школьники другой национальности. Из них было 56,7% русских детей; 43,3% - другой национальности, в том числе коренной (адыгейской) – 13,3%. Подбирая диагностические методики, мы опирались на выделенные нами на основе анализа научной литературы структурные *компоненты* межэтнической толерантности, на основе которых были определены показатели ее сформированности у младших школьников: *когнитивный, эмоциональный, деятельностный*.

Для каждого показателя были определены *уровни*: высокий, средний и низкий, а также *критерии* их определения.

На разных этапах экспериментальной работы использовались различные методики, обеспечивающие достоверные результаты исследования: методики изучения знаний о культурном разнообразии мира (опрос-анкета, «незаконченные предложения»), метод включенного наблюдения (фиксация доминирующего поведения учащихся в характеристиках степени активности), изучение продуктов деятельности детей, а также методы выявления эмоционального и деятельностного компонентов межэтнической толерантности (тестирование, решение проблемных ситуаций нравственного содержания).

Изучение уровня сформированности межэтнической толерантности у младших школьников показало, что в целом у учащихся начальной школы преобладает средний (36,7%) и низкий уровень (43,3%), к высокому уровню можно отнести лишь 20%.

Для решения выявленных проблем был осуществлен *формирующий этап*. В соответствии с задачами исследования была выстроена система методов и форм внеурочной работы, направленных на усвоение мультикультурного материала на когнитивном уровне (беседы, примеры, демонстрации и т.п.), на эмоциональном уровне (игры, экскурсии, кружковые занятия), на деятельностно-поведенческом уровне (формы социально значимой деятельности). В целом были выбраны те формы и методы, которые максимально направлены на формирование действий, совершение осознанных поступков. С этой целью нами была поставлена задача: организовать систематическую и планомерную внеурочную работу с детьми, позволяющую вовлечь учащихся в разнообразную индивидуальную и коллективную социально и личностно значимую работу.

Реализация разработанной нами программы по формированию межэтнической толерантности младших школьников, организованная во внеурочной работе, способствовала раскрытию индивидуальных особенностей личности, формированию личностного отношения к усваиваемым в ходе этой деятельности нравственным, культурным нормам, позволила им приобщиться к общечеловеческим ценностям, сформировала основы межкультурного общения, способствующие взаимопониманию и сотрудничеству с представителями других культур.

Список литературы:

1. Мазуренко С. В. Организация внеурочной деятельности в рамках ФГОС второго поколения. URL: http://region56.ucoz.ru/load/razvitie_uchebno_issledovatelskoj_dejatelnosti_uchashhikhsja_nachalnoj_shkoly_na_urokakh_muzafarova_s_b/5-1-0-182.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования /Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение. – 2010. – 31 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

*Юдина Алина Александровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Хапачева Сара Муратовна,
к.пед.н. доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Актуальность и научная значимость настоящего исследования обусловлены необходимостью решения задач, предусмотренных «Концепцией долгосрочного развития Российской Федерации», в которой подчеркивается, что возрастание роли человеческого аспекта является одним из основных факторов экономического развития страны. В национальной образовательной инициативе отмечается, что модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам.

В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти качества должны формироваться с детства.

Проблема разработки новых подходов к развитию ключевых компетенций личности школьников, созданию оптимальных условий для становления ее целостности и раскрытия творческого потенциала, воспитания эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающему миру отразились в следующих документах: Закон Российской Федерации «Об образовании», национальная образовательная инициатива, «Концепция духовно-нравственного воспитания

российских школьников», «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Особый акцент в этих документах сделан на проблеме позитивной социализации подрастающего поколения и формировании у него ключевых компетенций.

Социализация, развитие социальной компетенции как ключевого системного ядра взаимодействия человека с субъектами социума, напрямую зависят от агентов социализации, от окружающей среды.

Нами проанализирована сущность таких категорий как «социализация», «компетенция». В нашем исследовании также важной категорией является «социальная компетенция», включающая эти понятия. Анализ научной литературы даёт основание констатировать, что сущность этого интегративного понятия многогранна по содержанию и рассматривается исследователями с разных точек зрения. Отправной точкой в этом понятии, несомненно, является категория «социализация», «социальный».

Формирование компонентов социальной компетенции должно быть распределено во времени и вестись непрерывно. На каждом этапе целесообразно сосредотачивать внимание агентов социализации на формировании одного приоритетного для отдельного возраста компонента социальной компетенции. Для успешного формирования этого компонента должна быть организована соответствующая ему воспитательно-образовательная среда.

Эффективность формирования социальной компетенции подростков обеспечивается реализацией совокупности психолого-педагогических условий: наличие дополнительной образовательной программы «Ступени роста», создание скоординированной открытой образовательной среды, способствующей формированию социальной компетенции, взаимодействие подростков с другими институтами социализации, работа с педагогическим коллективом школы по подготовке его к формированию социальной компетенции учащихся.

Опытно-экспериментальную проверку эффективности реализации спроектированной системы формирования социальной компетенции подростков можно проводить с помощью диагностического инструментария, определяющего направленность мотивации подростков на взаимодействие и сотрудничество, владение знаниями о способах решения социальных задач, о правилах и нормах поведения, об умениях действовать в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

Экспресс-диагностика социальных ценностей личности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов);

Определение социальной креативности личности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов);

Диагностика интерактивной направленности личности (Н. Е. Щуркова в модификации Н. П. Фетискина);

Социально-перцептивная дифференциация малых групп.

Целью экспериментальной работы по исследуемой проблеме была проверка результативности формирования социальной компетенции подростков.

На констатирующем этапе работы по проблеме формирования социальной компетенции основной задачей была диагностика и анализ исходного состояния сформированности социальной компетенции подростков, и в частности, одного из её компонентов – компетенции социального взаимодействия.

Экспериментальные срезы показали, что у учащихся экспериментальной и контрольной групп недостаточно сформированы основные компоненты компетенции социального взаимодействия: социальные ценностные ориентации, уровень социального творческого потенциала, ориентация на взаимодействие и сотрудничество.

Как показали исследования, уровни сформированности компонентов социального взаимодействия учащихся при стихийном специально не запланированном процессе развития социальной компетенции практически мало чем отличаются.

Отсюда следует, что для повышения уровня формирования социальной компетенции

подростков этот процесс должен быть теоретически обоснован и заранее спроектирован как по содержанию, так и по методике формирования.

На формирующем этапе исследования был разработан и реализован комплекс организационно-педагогических условий формирования компетенции социального взаимодействия подростков.

Разработанная и апробированная в ходе исследования программа дополнительного образования подростков «Ступени роста» направлена на формирование у учащихся компонентов компетенции социального взаимодействия через систему работы с подростками.

Определение компонентов компетенции социального взаимодействия: когнитивного, мотивационного, деятельностного и аксиологического, а также критериев их сформированности, позволило подобрать методы, формы и средства для работы с учащимися по разработанной программе дополнительного образования для подростков «Ступени роста».

Программа по формированию социальной компетентности подростков «Ступени роста» должна удовлетворять познавательные и коммуникативные интересы подростков, а также формировать навыки принятия самостоятельного решения, осознанного и ответственного выбора, умение находить контакт с людьми, действовать в интересах коллектива.

Работа подростков по программе должна способствовать развитию навыков общения, взаимодействия, умений включаться в любую деятельность, оказывать положительное влияние на людей, занимать лидерские позиции, проявляя в то же время толерантность и уважение к окружающим.

Актуальность программы состоит в том, что она способствует формированию социально-активной личности, ориентированной на эффективное социальное взаимодействие.

Реализация в воспитательном процессе подростков программы дополнительного образования «Ступени роста» и разработанных психолого-педагогических условий способствует формированию социальной компетенции подростков. То есть: способствует повышению уровня социальных ценностных ориентаций, уровня социальной креативности личности и развитию лидерских качеств. Также способствует формированию личного социального опыта на основе ориентации на сотрудничество и взаимодействия в составе малых групп.

Задачей обобщающего этапа стала обработка и систематизация полученных данных, их анализ и подтверждение продуктивности осуществленной экспериментальной работы. В исследовании определены методические подходы к эффективной реализации программы «Ступени роста» в школе, приведён опыт реализации деятельностного и компетентно-ориентированного подходов при работе с подростками. В соответствии с требованиями системного подхода были представлены приёмы и методы формирования социальной компетенции подростков.

В работе установлено, что формированию социальной компетенции подростков в значительной степени способствует система вовлечения их в разнообразную деятельность, способствующую приобретению учащимися опыта личной ответственности, опыта самостоятельной деятельности и продуктивного взаимодействия, способности решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях, что и составляет основу социальной компетенции подростков.

Подводя итоги экспериментальной работы, можно констатировать, что проведенный в ходе исследования анализ и реализация психолого-педагогических условий позволили обосновать формирование социальной компетенции подростков, что свидетельствует об эффективности проделанной работы.

Список литературы:

1. Гущина, Т.Н. Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков / Т.Н. Гущина. – М.: АРКТИ, 2008. – 142 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru (дата обращения: 27.03.2023). – 20 с.

3. Ярулов, А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2005. – №2. – С. 97 – 127.

ПРЕДМЕТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Абдырахманова Д. А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Мотивация учения складывается из многих изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установка новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

Для повышения мотивации к изучению русского языка как иностранного используются различные методы и приемы. Однако повышение мотивации возможно не только в процессе организации урока русского языка как иностранного, но и в процессе организации и проведения внеклассной работы.

Одна из задач внеклассных мероприятий состоит в обогащении обучающихся новыми, интересными фактами, понятиями, отражающими различные стороны жизни человека и общества. Важнейшей задачей внеклассной работы с учащимися по предмету является усиление их интереса к изучению предметов специального цикла. Развитие познавательного интереса к уроку на основе внеклассной работы обеспечивается привлечением средств занимательности, знакомством с будущей специальностью и т.д.

Внеклассная работа тесно взаимосвязана с предметами специального цикла. Как показали исследования педагогов, интерес к учебной деятельности развивает у учащихся познавательные интересы, которые характеризуются стремлением учащихся к глубокому познанию нового в данном предмете, желания не оставаться на поверхности явлений.

Значение внеклассной работы в учебно-воспитательном процессе обучения непрерывно возрастает, так как она способствует более тесному увязыванию теоретических знаний с жизнью, с практикой; формирует профессиональные интересы учащихся. Реализация углубленного подхода к изучению предметов специального цикла через разнообразные формы внеклассной работы позволит развить творческие способности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, выработать устойчивый интерес к пополнению знаниями.

Особенности современного образования характеризуются системными преобразованиями, что обуславливает необходимость определения новых подходов к повышению мотивации к изучению русского языка иностранными учащимися не только в процессе учебной деятельности, но и во внеурочной. Этим объясняется актуальность данного квалификационного исследования.

Внеклассная работа, это события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые преподавателями или кем-нибудь другим для учащихся с целью непосредственного воспитательного воздействия на них. Опытные учителя знают, что очень часто интерес к предмету, выбор профессии происходит под влиянием внеклассных мероприятий.

Цель внеклассной работы – обеспечение всестороннего и гармонического развития учащихся. Это требование отвечает основной идее воспитания – воспитать человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Проблема повышения мотивации в учении возникает по каждому предмету. Однако особо остро стоит проблема повышения мотивации изучения иностранных языков, в том числе, и русского языка иностранными учащимися. При этом примечательно, что до момента изучения русского языка как иностранного и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Почти у всех есть желание владеть русским языком, уметь общаться. Но как только начинается процесс овладения русским языком, отношение учащихся к предмету меняется. Ведь этот процесс предполагает период накопления "строительного материала", стадию неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось. В результате уменьшается мотивация, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение русским языком, снижается в целом успеваемость, которая, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию.

Для повышения мотивации к изучению русского языка у иностранных учащихся во внеурочной работе используются 3 модуля методов и приемов работы, соответствующие направлениям деятельности учащихся:

I модуль – методы и приемы работы, учитывающие индивидуальные способности учащихся

II модуль – методы и приемы проблемно-творческого характера

III модуль – методы и приемы направленные на развитие личностной оценки учащихся

Эффективность предложенной модели подтверждается результатами экспериментальной проверки.

Предложенная модель использования методов и приемов позволяет повысить мотивацию учащихся к познанию русского языка, а также способствуют общему и речевому развитию учащихся, способствует развитию у них чувства самооценки, аналитической деятельности, стремления получать новые знания, умения и навыки.

Список литературы:

1. Славкин В.А. Русский язык для всех: учеб. Пособие М.: Дрофа, 2005 – 430с.
2. Словарь русского языка: в 4-х т. Под ред. А.П. Евгеньева. – 2-е изд., испр., и доп. – М.: Русский язык, 1981.
3. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М.: Просвещение, 2011.- 344с.

РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Агаджанова Ш.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп*

Русский язык как иностранный занимает важное место в системе предметов, так как он является не только объектом изучения, но и средством международного общения, ибо на уроках русского языка как иностранного приобретаются необходимые умения и навыки, с помощью которых обучающиеся могут вести межкультурную коммуникацию. Этим определяется важность и необходимость изучения русского языка как иностранного.

Период изучения русского языка как иностранного характеризуется усвоением большого количества грамматического материала, в котором одно из важнейших мест занимает изучение темы «Имя прилагательное».

Имя прилагательное - это лексико-грамматический разряд слов, являющийся самым многочисленным после имени существительного. Семантической основой имен прилагательных является понятие признака, который принадлежит предмету.

В речи имена прилагательные имеют очень важное значение — они делают ее образной, яркой, красочной.

Изучение имен прилагательных на уроках русского языка как иностранного занимает значительное место. В работе, сопровождающей раскрытие понятия «имя прилагательное» большое значение имеет применение общих положений к частным случаям, а затем и активное использование иностранными учащимися усвоенных понятий и правил в собственной речевой практике на русском языке.

Многие методисты по русскому языку как иностранному предлагают целую систему мер, способствующих усвоению имени прилагательного иностранными учащимися. В последние годы больше внимания уделяется работе не только изучения грамматического материала, но и по развитию речи иностранных учащихся на основе изучения имени прилагательного.

В связи с этим перед учителем ставится задача определения методики изучения имени прилагательного и проведения разнообразных форм и видов работ, использование разнообразных типов упражнений. Обращение к типам упражнений способствует активизации деятельности иностранных учащихся, прочности усвоения изучаемого материала, особенностей имени прилагательного, совершенствованию речевой деятельности и активного использования имен прилагательных в собственных высказываниях. Однако практика и анализ методической литературы показывает, что представлено достаточно малое количество методических разработок, на основе которых возможно осуществить повышение качества преподавания темы «Имя прилагательное» на уроках русского языка как иностранного и повысить уровень заинтересованности изучения данной темы иностранными учащимися. Этим объясняется актуальность выбранной темы.

Имя прилагательное - часть речи, обозначающая признак предмета и выражающая это значение в грамматических категориях рода, числа и падежа.

Основным лексическим значением имени прилагательного является обозначение признака, свойственного предмету.

Работа по изучению имени прилагательного на уроках русского языка как иностранного будет более эффективной, если ее проводить регулярно на каждом уроке русского языка как иностранного с применением разработанных комплексов упражнений, учитывающих психологические факторы, дидактические и методические принципы.

В связи с этим разработана методика работы с именами прилагательными на уроках русского языка как иностранного, которая включает в себя несколько комплексов упражнений тесно взаимосвязанных между собой.

1 комплекс - направлен на выяснение семантики имени прилагательного в тексте, на раскрытие их сущности отличительных признаков и включает в себя лексико-семантические упражнения:

- а) упражнения с применением наглядного приема толкования значения слов;
- б) упражнения с применением семантического способа подачи изучаемого материала;
- в) упражнения с приемом логического определения слов;
- г) упражнения по типу структурно-семантического анализа;
- д) упражнения с использованием контекстуального приема;
- е) упражнения логико-лексического характера;

2 комплекс - направлен на выявление взаимосвязи имени прилагательного с другими частями речи, а также с различными разделами школьного курса русского языка: орфографии, стилистикой и орфографии и включает в себя синтетические упражнения:

- а) лексико-грамматические;
- б) лексико-стилистические;

в) лексико-орфографические.

Представленная методика работы позволяет формировать навык использования имен прилагательных в русской речи иностранных учащихся, учитывая возрастные и психологические особенности учащихся.

В ходе экспериментальной проверки было доказано, что залогом успеха в развитии речи иностранных учащихся в процессе изучения имени прилагательного является специальная работа, проводимая на уроках русского языка как иностранного, в ходе которой учащимся предлагаются разнообразные лексические упражнения.

Работа над темой «Имя прилагательное» на уроках русского языка как иностранного с применением упражнений и приёмов будет способствовать более глубокому и осмысленному усвоению иностранными учащимися сведений об имени прилагательном, развитию у них познавательных способностей, аналитических умений, повышению мотивации к изучению русского языка.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Агаева А.Г.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Знакомство с культуроведческим материалом произведений фольклора способствует пониманию иностранными учащимися особенностей русского менталитета, этической системы ценностей русского народа, помогает проникнуться духом русской культуры и почувствовать красоту и выразительность русского слова. Фольклорные тексты представляют собой важный источник приобщения к живой разговорной речи, служат стимулом для проведения лингвострановедческой работы. Именно культуроведение помогает учащимся овладеть знаниями для адекватного общения, чтения и письма на русском языке.

Цель нашего исследования заключается в разработке методики, направленной на формирование у иностранных учащихся культуроведческой компетенции посредством изучения русского фольклора.

Культуроведением считается «учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность сведений о культуре изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке, и включаемая в учебный процесс для решения образовательных и воспитательных задач» [4].

Культуроведческий подход в методике обучения предполагает, с одной стороны, усвоение обучающимися в процессе изучения родного языка жизненного опыта русского народа, его культуры, национальных традиций, религии, с другой стороны, формирование нравственно-этических ценностей и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки

обучаемых. Такой подход предусматривает соединение языка и культуры в процессе формирования коммуникативной и культуроведческой компетенции обучающихся, обогащение их словарного запаса определённой лексикой, словами с культурным компонентом, искусствоведческими терминами, развитие связной речи, создание предпосылок общения в социально-культурной сфере [2].

Реализация культуроведческого подхода «предполагает использование базовых компонентов культурологической направленности, которые в последние годы всё чаще встречаются в методике преподавания русского языка. Это, например, такие термины и понятия, как культуроведческий фон урока, культуроведческий текст, искусствоведческий текст и другие» Фольклор как одна из базовых ценностей мировой культуры широко задействован в образовательном пространстве современной школы. Устно-поэтическое творчество используется как универсальный учебный материал для уроков обучения грамоте и развития речи учащихся, а также для уроков русского языка и литературного чтения [1].

Формирование культуроведческой компетенции посредством фольклора позволяет совершенствовать и коммуникативную компетенцию в ситуациях межкультурной коммуникации, что нашло подтверждение в материалах экспериментальной части нашего исследования [3].

Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В ходе экспериментальной работы нами решались следующие задачи:

1. Исследование уровня сформированности культуроведческой компетенции школьников и её динамики.

2. Разработка методики по формированию культуроведческой компетенции на уроках русского языка как иностранного средствами фольклора.

В качестве основного языкового материала для формирования культуроведческой компетенции нами были выбраны средства фольклора (пословицы, поговорки, загадки, тексты сказок, былин, скороговорок), отобранные в соответствии с принципами доступности и коммуникативной значимости, воспитывающего обучения.

По результатам констатирующего этапа эксперимента можно сделать следующие выводы. В целом, учащиеся продемонстрировали заинтересованность в познании русской культуры: им было интересно узнать об убранстве русской избы, они с интересом рассматривали иллюстрации сказок, делились своими впечатлениями, но не все дети понимают значений слов, которые встречаются в русских народных сказках. Учащиеся затрудняются в понимании и объяснении смысла пословиц и поговорок, запас единиц номинативной системы языка с культуроведческим компонентом значения у них ограничен.

Исходя из этого, были намечены пути разработки формирующего этапа эксперимента, который призван повысить уровень сформированности культуроведческой компетенции школьников средствами фольклора на уроках русского языка как иностранного. Для этого мы разработали специальную методику.

Например, на этапе актуализации знаний в процессе работы с однокоренными словами младшие школьники работали с текстами культуроведческой направленности:

Издавна люди с уважением относились к своему жилищу. Существует много пословиц «Мой дом – моя крепость», «В родном доме и стены помогают», «В гостях хорошо, а дома лучше». Дом называли «родным», «родимым». Сто лет назад такие дома называли избами. Внутреннее убранство русской избы является неотъемлемой частью истории и культуры России. Именно она, старинная избёнка, стала основной частью фольклора и даже героиней многих сказок и легенд.

Давайте подберём однокоренные слова к слову *изба* (избушка, избенка).

Разберём эти слова по составу и выделим суффиксы.

Вспомните, в каких сказках упоминается русская изба. Кто помнит, как она выглядит? Помните ли вы её внутреннее убранство?

Выводы. Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику уровня сформированности культуроведческой компетенции после применения разработанной нами системы упражнений. У учащихся были сформированы умения правильно понимать и объяснять значение языковой единицы с учётом его культуроведческого компонента.

Также у учащихся повысилось мотивационно-ценностное отношение к культуре и традициям русского народа, его самобытности, к русскому языку как явлению национальной культуры, к познанию национально-культурного компонента языковых средств, расширились знания об устаревших словах, средствах фольклора как источниках культуроведческой информации, о словарях как источниках знаний об особенностях русского языка.

Список литературы:

1. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе // Русский язык в школе. 2007. № 4. С. 3-7.
2. Воителева Т.М. Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников / Т.М. Воителева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2014. №3. С. 98.
3. Дейкина А.Д. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку: колл. моногр. / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова и др. М.: Прометей МПГУ, 2005. 136 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКУ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

*Акгалыева М.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Государственный образовательный стандарт русского языка как иностранного образования ориентирован на формирование у иностранных учащихся позитивного отношения к правильной устной и письменной речи на русском языке, на овладение навыками говорения.

Проблема обучения иностранных учащихся говорению на русском языке всегда остро стояла не только в методике преподавания русского языка как иностранного, но и в социальной жизни, т.к. русский язык является средством межнационального общения. Поэтому достижение хорошо развитого навыка говорения остается одной из наиболее сложных задач.

Сформированный навык говорения способствует быстроте, лёгкости общения между людьми, предполагает коммуникативное совершенство. К тому же сфера воздействия живого звучащего слова на человека сегодня чрезвычайно расширилась. Это заставляет предъявлять высокие требования к звучащей русской речи.

Важность и необходимость формирования у иностранных учащихся навыков говорения является в настоящее время общепризнанными. Внимание к навыку говорения определяется множеством факторов, среди которых первое место занимают социальные.

В современных программах по русскому языку как иностранному предусмотрена определенная работа по формированию навыка говорения. Анализ методической литературы показывает, что представлено недостаточное количество и качество методического материала, позволяющего решать проблему формирования навыка говорения у иностранных учащихся в полном объеме. Этим и объясняется актуальность выбранной темы квалификационного исследования.

Речь определяется как феномен индивидуальной жизни. Её основным субъектом является конкретный человек. Через речь индивид приходит к самовыражению.

Речевая деятельность – это сменяющие друг друга процессы говорения, слушания, понимания, обобщения, вспоминания, в которых осуществляется переход от системы языка к речевым текстам.

Речь – это индивидуальное и каждый раз новое использование языка как средства общения отдельных индивидов.

Гуманитарные дисциплины как культурно-формирующие становятся в настоящее время приоритетными в образовании. Обусловлено это как новыми запросами, предъявляемыми к школе, так и общей стратегией современной российской школы, ее направленностью на формирование духовно богатой, высоко нравственной, образованной и творческой личности.

Русский язык как иностранный как одна из дисциплин гуманитарного цикла является средством формирования духовного мира иностранных учащихся, основным каналом социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями.

Формирование правильной русской речи иностранных учащихся – трудная задача, решаемая в процессе обучения. Несмотря на многочисленные исследования, проводимые в методике русского языка как иностранного, учить иностранных учащихся говорению очень непросто. Развитие навыков говорения возможно при условии систематической и целенаправленной работы.

Разработанный комплекс упражнений по формированию навыков говорения на русском языке иностранных учащихся составлена с учетом лингвистических и психологических факторов, а также дидактических и методических требований.

Изучение теоретических сведений, рассматривающих формирование навыков говорения целесообразно осуществлять по направлениям работы и на основе специально разработанных упражнений. Такое изучение помогает осознанно усвоить данные, связать сведения, объединяемые этими понятиями, привести в систему все, что было изучено иностранными учащимися на каждом направлении работы. Однако следует отметить, что четкого разграничения между упражнениями существовать не может, так как все основные признаки правильной речи тесно связаны между собой.

Разработан комплекс упражнений состоящий из двух направлений.

I. Направление. Типы подготовительных упражнений. *Упражнения направлены на активизацию языкового материал, на установление связи между языковым знаком и его содержанием, на подготовку связного самостоятельного высказывания.*

1. Упражнения на наблюдение над образцом и его воспроизведение.

Языковой материал формулируется в правильной лексико-грамматической форме в задании, или даётся в исходной реплике.

2. Подстановочные упражнения. ***В этих упражнениях необходимо составить предложения из готовых частей с опорой на образец или без него. Структура упражнения может включать постоянные и переменные компоненты.***

3. Комбинационные упражнения. ***Учащимся надо построить своё высказывание, подобрав или добавив измененные или неизменённые реплики.***

4. Трансформационные упражнения. ***На этом этапе учащиеся должны научиться трансформировать исходный материал, вносить определённые лексико-грамматические изменения.***

II. Направление. Речевые упражнения.

1. Ситуативные упражнения. ***Задания ситуативных упражнений состоят из коротко изложенной ситуации и речевого стимула, побуждающего учащегося к высказыванию.***

2. Упражнения на развитие инициативного говорения. ***Упражнения ставят своей целью научить инициативно начинать разговор и инициативно реагировать на слова собеседника встречной информацией.***

Программа опытного обучения по формированию навыков говорения разработанная на основе типологии коммуникативных упражнений, предусматривает индивидуальных особенностей развития речи иностранных учащихся.

Формирующий эксперимент показал целесообразность и эффективность разработанного комплекса упражнений. Об этом свидетельствует внушительная разница в итоговых показателях.

Экспериментальное обучение показало эффективность разработанной методики и повышенный уровень развитости точности и лаконичности речи у учащихся экспериментального класса.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011г./ М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2011. – 311 с.

2. Русский язык. Учебник для студентов пед. ин-тов. В 2 ч. Ч.1. введение в науку о языке. Русский язык. Общие сведения. Лексикология современного русского литературного языка. Фонетика. Графика и орфография. / Л.Л. Касаткин [и др.] – М.: Просвещение, 2008. – 287 с.

3. Самотик, Л.Г. Лексика современного русского языка: учебное пособие / Л.Г. Самотик. – 3-е изд., стер. – Москва.: Флинта, 2017. – 511 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Акгыльджова М.Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Язык - это не только важнейшее средство общения между людьми, но средство познания, которое позволяет людям накапливать знания, -передавая их другим людям и другим поколениям.

Совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной деятельности называется культурой. Таким образом, язык является средством развития культуры и средством усвоения культуры каждым из членов общества.

Культура речи - важнейший регулятор системы «человек - культура -язык», проявляющийся в речевом поведении.

Под культурой речи понимается такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

Понятие «культура речи» теснейшим образом связано с понятием литературный язык»: одно понятие предполагает другое.

Литературный язык - это язык, нормированный в языкознании нормой правил употребления слов, грамматических форм, правил произношения и правописания, действующих в данный период развития литературного языка. Норма утверждается и поддерживается речевой практикой культурных людей. Культура речи возникает вместе со становлением и развитием литературного языка. Одна из основных задач культуры речи - сохранение и совершенствование литературного языка.

Вопросы культуры речи иностранных обучающихся, изучающих русский язык, в современном образовании имеют первостепенное значение, так как уровень владения речевой культурой является одним из показателей владения русским языком. Следовательно, в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо вести планомерную работу по формированию языковой и коммуникативной компетенции, речевой культуры. Формирование речевой культуры на лексическом уровне является

наиболее важным направлением такой работы, так как именно знание и владение лексикой языка позволяет организовывать процесс коммуникации на любом языке.

Недостаточность разработанности данного вопроса в методической литературе определили актуальность выбранной нами темы квалификационного исследования.

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется. Ребенок овладевает фонетическим строем и лексикой практически, усваивает закономерности изменения слов (склонение, спряжение и пр.) и их сочетания, логику и композицию высказываний, овладевает диалогом и монологом, различными жанрами и стилями, развивается меткость и выразительность его речи. Всем этим богатством ребенок овладевает не пассивно, а активно - в своей речевой практике.

Речь - это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений и пр.). Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей.

Речевая деятельность на иностранном языке требует не только механического воспроизведения известных случаев применения слов, понимания и употребления их в новых ситуациях, в новых значениях. Поэтому успешность овладения иностранными учащимися лексикой русского языка определяется и количеством запоминающихся слов, и возможностью широко и адекватно пользоваться ими: самостоятельно понять новые случаи применения уже известных слов по аналогии ранее бывшими в опыте ребенка, догадаться о значении нового слова, уметь выбрать наиболее верное в данной ситуации.

Рассмотрение значения слова в целостной системе языка, изучение тех влияний, которые оно испытывает как элемент его общей структуры, составляет специально лингвистический аспект исследования данной проблемы. Поскольку, как уже отмечалось, психологический подход в большой мере пересекается с лингвистическим, заимствует существенную часть его проблемы и идей, остановимся на изложении некоторых лингвистических материалов.

Именно слово – является важнейшей единицей языка, самой многообразной и объемной. Слово отражает все изменения, происходящие в жизни общества. Слово называет не только предмет или явление, но и выполняет эмоционально - экспрессивную функцию. Выбирая слова, мы должны обращать внимание на их значение, стилистическую окраску, употребляемость, сочетаемость с другими словами, так как нарушение хоть одного из этих критериев приводит к появлению речевых ошибок.

Курс русского языка как иностранного, основной практической целью которого является развитие, усовершенствование речевых навыков, учащихся на русском языке, всегда в той или иной мере решал культурно-речевые вопросы.

Исходя из выше изложенных лексических ошибок в русской речи иностранных учащихся, которые вызваны незнанием значений русских слов и правил их смысловой и стилистической сочетаемости, мы предлагаем следующий комплекс упражнений.

1 группа упражнений, направленных на выработку правильного понимания значений слов

- 1) Употребление слова в несвойственном ему значении.
- 2) Выбор слов - понятий с различным основанием деления.
- 3) Употребление паронимов.

2 группа упражнений, направленных на выработку правильной лексической сочетаемости.

3 группа упражнений, направленная на выработку правильного употребления лексических групп

- 1) Употребление синонимов.
- 2) Употребление омонимов.
- 3) Употребление многозначных слов.

4 группа упражнений, направленных на ликвидацию неполноты высказывания.

5 группа упражнений, направленных на правильное употребление фразеологизмов.

6 группа упражнений, направленных на ликвидацию неуместного употребления клише и штампов.

Для проверки целесообразности и эффективности предложенной в данном исследовании по формированию речевой культуры на лексическом уровне у обучающихся в процессе изучения русского языка как иностранного был поставлен эксперимент.

Проведенный эксперимент дал положительный результат, тем самым подтвердив гипотезу о том, что для успешного развития навыка культуры устной и письменной речи у иностранных обучающихся на русском языке, необходимо стремиться к использованию самых разнообразных методов и приемов обучения.

Список литературы:

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. / В.В. Давыдов. - М., 1986. -256 с.
2. Жинкин, Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе//Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4-8 классах. / Н.И. Жинкин. – М., 1969. - 104 с.
3. Гойхман, О.Я. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. / О.Я. Гойхман, - М.: ИНФА-М, 2000.-192 с.

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Алламырадова Айджахан Мухамметнуровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейского государственного университета»,
г. Майкоп,
Научный руководитель –Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейского государственного университета»,
г. Майкоп*

Культурно-маркированными единицами называют слова, словосочетания или выражения, обладающие экстралингвистическим фоном и вследствие этого являющиеся источником социокультурной информации о стране изучаемого языка [1].

Экстралингвистическая информация, составляющая лексический фон культурно-маркированной единицы, не имеет аналога в сопоставляемой культуре и с точки зрения познания культуры через язык представляется особенно ценной. По наблюдениям ученых, чем меньше точек соприкосновения имели культуры в ходе исторического развития, тем больше различий наблюдается в материальной и духовной жизни представителей сопоставляемых социумов [2]. Язык регистрирует все изменения в жизни общества и таким образом накапливает культурно-специфическую информацию. Лексикой, зафиксировавшей данную информацию, и являются слова с культурной составляющей. По словам Л.Т. Микулиной, «в таких словах связь языка и культуры, столь многообразная и сложная, выступает наиболее явно». К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести следующие [3]:

- «традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной культуре системе нормативных требований);

- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения);

- художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса».

Тематическая классификация «опирается на семантический фактор» и включает в себя такие разделы, как географические реалии, общественно-политические и этнографические.

Первая подгруппа географических реалий включает в себя названия физической географии, животных и растений. Например, *медведь, мать-и-мачеха, Волга.*

Общественно-политические реалии, в свою очередь, включают названия: органов и носителей власти (полицейский, государственный секретарь, сенатор); административно-политического устройства (*район*, округ); явлений общественно-политической жизни (белый воротничок, обучение на производстве) [4].

В этнографическую группу входит лексика из сферы быта: еда (пельмени, борщ, уха и прочее); напитки (водка, квас); одежда, мебель, предметы быта (табуретка, стул, стол, рубаха); общественные заведения (пельменная, гостиница, санаторий); транспорт (метро); сфера культуры и искусства (Арбат, МХАТ); единицы измерения и валюта (рубль) [5].

Помимо эквивалентной фоновой лексики кумулятивную способность языка ярко демонстрирует и проявляет безэквивалентная лексика, план содержания которой невозможно сопоставить с семантикой каких-либо иноязычных слов. Безэквивалентная лексика не имеет адекватных словесных соответствий в ряде других языков. Безэквивалентные и фоновые слова отмечают все самое существенное в прошлом и настоящем любого народа, все его достижения и потери на многовековом пути развития, его взгляды, оценки, суждения. Данная категория лексики отражает [6]:

1) бытовые реалии:

а) жилище, имущество (*изба, авоська; pub, sporrان*);

б) одежда, головные уборы (*кокошник, шапка-ушанка, косоворотка; kilt, Oxfordshoe*);

в) пища, напитки (*борщ, водка; pudding, whiskey*);

г) виды труда и занятия (*субботник; backbenching*);

д) денежные знаки, единицы меры (*рубль, копейка, верста; poundsterling, penny, mile*);

е) музыкальные инструменты, народные танцы, песни, исполнители (*балалайка, «Цыганочка», А.Б. Пугачева; mouthorgan, “The Highland Fling”, Sir Elton John*);

ж) народные праздники, игры (*масленица, городки; Thanksgiving, golf*);

е) обращения (*господин, гражданка; Sir, Missis*) [7].

2) этнографические и мифологические реалии:

а) этнические и социальные общности и их представители (*дагестанцы; theWelsh, theIrish*);

б) божества, сказочные существа, легендарные места (*Перун, Кощей Бессмертный, Великий Устюг; puck, changeling, Stonehenge*).

1) реалии мира природы:

а) животные (*соболь; grizzly*);

б) растения (*ландыш; shamrock*);

в) ландшафт, пейзаж (*степь, тундра; bush, highlands*) [8].

2) реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические):

а) административные единицы и государственные институты (*федеральный округ; country*);

б) общественные организации, партии и пр., их функционеры и участники («Единая Россия», В.В. Жириновский; *Republican Party, Gordon Brown*);

в) промышленные и аграрные предприятия, торговые заведения (*тучан; колхоз; drugstore*);

г) основные воинские и полицейские подразделения и чины (*ФСБ; Pentagon*);

д) гражданские должности и профессии, титулы и звания (*к1элээгъадж, псэольэш1; доцент; cowboy*) [9].

3) ономастические реалии:

а) антропонимы (*К1эрац; Иванов, Петров, Сидоров; Smith, John, Green*);

б) топонимы (*Шъачэ, Ц1эмэз; Москва, Арбат; New York, Oxford Street*);

в) имена литературных героев (*Гулэз, Анцокъу; Обломов, Чацкий; Othello, the Foresights*);

г) названия компаний, музеев, театров, дворцов, магазинов, аэропортов и т.п. (*Газпром, Эрмитаж, МХАТ, Петродворец, ГУМ, Домодедово; BBC, Tiffany’s, Heathrow*) [10].

4) ассоциативные реалии:

а) вегетативные символы (*дуб, пена; rose, shamrock*);

б) анималистические символы (*медведь, золотая рыбка; bee, turkey*);

в) цветовая символика (*белые и красные; green (St. Patrick’s Day), white and redrose*);

г) фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии («Ночь. Party. Партизаны» намек на «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека» А. Блока; *Camilla gate* – намек на скандал *Watergate*, связанный с импичментом президента Никсона);

д) языковые аллюзии (*мягкой посадки вашим батарейкам* – намек на пожелание летчикам мягкой посадки; “*Big Brother*” – название британского реалити-шоу намекает на соответствующий фразеологизм, восходящий к роману Дж. Оруэлла «1984» и означающий *надзирающее правительство*) [11].

Как видим, обучение второму языку должно быть ориентировано и на вхождение в культуру народа-носителя изучаемого языка, и на приобщение учащихся к нормам, традициям, реалиям, фиксируемым в этой культуре. Вместе с тем дар сопоставления, данный природой сознанию человека, делает понятным национально-образное мышление разных народов, а значит, усваивая в процессе научения языку инациональную культуру, учащийся должен постоянно находиться на почве культуры родной.

Список литературы:

1. Афанасьева А.Б. Совершенствование этнокультурного образования современного педагога // Человек и образование. – № 4. – 2008. – С. 34-38.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М.: Высшая школа, 2001.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2003. – С. 50.
5. Данилова М.В. Этническая идентичность личности учащегося-мигранта в условиях образовательной системы России // Школа и российское общество. – 2008. – № 2. – С. 60-64.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. Концепция национальной образовательной политики РФ. Приказ Минобрнауки России от 03.08.2006 г. № 201.
8. Павлова О.С., Назранова Л.Ж. Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтничным составом воспитанников // Психологическая наука и образование. – 2015. – Том 7. – № 2. – С. 35-47.
9. Привалова И.В. К определению понятия «языковые маркеры национально-культурного сознания» // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 26. – 168 с. – С. 91-97.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
11. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНТОНИМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Алланазаров Арслан Аннагылдыжович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долегчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Формирование универсальных учебных действий, которые обеспечат школьников умением учиться, является важной задачей современной системы образования.

Овладение учащимися коммуникативных универсальных учебных действий предполагает владение всеми видами речевой деятельности, умение строить продуктивное речевое

взаимодействие со сверстниками и взрослыми; адекватное восприятие устной и письменной речи. [1]

Актуальность исследования определяется постоянно возрастающими требованиями к коммуникационному взаимодействию членов общества, формированию у учащихся умения сотрудничать и работать в группе, принимать во внимание различные мнения, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

Универсальные учебные действия – это общие действия, при усвоении которых школьники вырабатывают у себя умение учиться. В соответствии со стандартом предусмотрена отдельная программа формирования универсальных учебных действий, а также отдельная программа формирования универсальных учебных действий при освоении каждого предмета.

Каждый учебный предмет в зависимости от содержания и способов организации учебной деятельности учащихся открывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

Функции универсальных учебных действий состоят:

- во-первых, в обеспечении возможностей обучающегося самостоятельно выполнять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать нужные средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- во-вторых, в создании условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе подготовленности к непрерывному образованию;
- в-третьих, в обеспечении успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Среди основных видов универсальных учебных действий, соответствующих главным целям общего образования, сформулированных в государственном документе, на первый план выдвигаются четыре дополнительных блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный. [2]

Целью опытно-экспериментальной работы является диагностика уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников при ознакомлении с антонимами.

В опытно-экспериментальной работе ставились и решались следующие задачи:

- подобрать задания с целью выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий;
- подобрать задания с целью выявления уровня осведомленности младших школьников об антонимии;

Для решения первой задачи мы провели наблюдение за совместной деятельностью учащихся. Целью наблюдения было выявить, как у учащихся происходит развитие коммуникативных умений, как проходят ситуации коллективного взаимодействия. Нами в работе использованы следующие методики: Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман). Методика «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

Таким образом, мы обозначили критерии и показатели уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Нами были проведены исследования по двум методикам: «Рукавички» и «Ковёр». [4]

Для того, чтобы выявить точный уровень знаний об антонимах у исследуемых школьников, мы провели письменную работу. Задания были подобраны в соответствии с уже имеющимися знаниями учеников и предполагали собой индивидуальное выполнение. Всего было 3 задания разных уровней сложности. Примеры.

1. Задание: Вставьте в пословицы пропущенные слова.

Умей не только брать, но и _____

Ученье — свет, а неученье — _____

Нет худа без _____

2. Задание: сравните два предмета по одному признаку. Спишите, вставляя подходящие по смыслу слова. Назовите признаки, по которым сравнивали.

Орел большой, а воробей _____ (сравнивали по _____)

Уголь черный, а мел _____ (сравнивали по _____)

Перец горький, а сахар _____ (сравнивали по _____)

Мы соотнесли уровни сформированности знаний об антонимах с уровнями сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников и обнаружили, что результаты экспериментов взаимосвязаны. На высоком уровне находятся те ученики, что стремятся учиться на "отлично", узнавать новое и проявляющие высокий уровень социальной активности. На среднем уровне - учащиеся, которые хорошо учатся, и проявляют средние навыки взаимодействия на занятиях. На низком уровне находятся ученики, не проявляющие интереса к учебе и не умеющие взаимодействовать с другими учащимися во время учебного процесса. [3]

Разработанный нами комплекс упражнений делится на группы в зависимости от определенных коммуникативных универсальных действий:

1. Использование различных средств поиска, сбора, обработки, анализа, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами предмета «Русский язык». Контрольный этап эксперимента мы провели при помощи методики «Дорога к дому»

Сопоставив данные, полученные после проведения эксперимента, мы можем говорить о том, что наша работа дала положительные результаты. В экспериментальной группе стало больше учащихся со средним уровнем сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, а также отсутствуют ученики с низким уровнем. В контрольной группе повысилось количество учеников с высоким и средним уровнями умений, и уменьшилось число учеников с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков. [

Мы можем сделать вывод, что проведенная работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий при ознакомлении с антонимами прошла успешно и дала эффективные результаты.

Список литературы:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов. - М.: Просвещение, 2008. – 286 с.

2. Бушуева, Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.М. Батуева. - Калининград, 2013. - 191 с.

3. Венецкая, А. Б. Гармония общения: Учебно-методическое пособие / А.Б. Венецкая, Т. Г. Исакова. - Магнитогорск: МаГУ, 2014. - 151 с.

4. Веселкова, О. А. Педагогические условия актуализации коммуникативно-нравственной культуры младших школьников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Ольга Алексеевна Веселкова. - Омск. гос. пед. ун-т. - Омск, 2017. – 21 с.

ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМНЫХ СВЯЗЕЙ В ЛЕКСИКЕ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Амангелдиева А.Г.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп*

Изучение системных отношений в лексике является актуальным на современном этапе развития лингвистического образования. Системность языка является общепризнанным положением в лингвистике. Однако само понятие «системы» не имеет однозначного толкования. В общем смысле под системой понимается «совокупность элементов, связанных внутренними отношениями».

Определение методических условий, способствующих формированию у учащихся понятия о системности лексики является целью нашего исследования.

Системные связи слов в лексике обнаруживаются на двух уровнях - парадигматическом и синтагматическом, которые являются универсальными для языковой системы в целом и реализуются в пределах всех ее уровней.

Лексическая система русского языка постигается иностранцем посредством изучения слова в составе: текста; лексико-тематической группы по темам, например: «Семья», «Учёба» и др.; лексико-семантической группы, типа «Глаголы речи» и др.; лексико-словообразовательной группы: читать, прочесть, дочитать...[2]

Познавая лексическую систему русского языка, иностранец формирует в своём сознании языковую картину изучаемого языка.

При отборе лексического минимума следует учитывать, что в русском языке есть слова: однозначные, синонимы, антонимы, омонимы, многозначные.

Количество синонимов, как признано считать в методике начального этапа обучения, должно быть минимизировано. На продвинутых этапах обучения работа с синонимами должна занимать значительное место, так как синонимы играют значительную роль в семантизации слов: *не замечать - не обращать внимания, простудиться - заболеть*. Отдельные члены синонимических рядов распределяются между активным и пассивным лексическим запасом: *врач — доктор, большой — огромный, думать — полагать*.

Антонимы входят в минимум в довольно большом количестве. Они вводятся в связи с разговорной темой или текстом и усваиваются активно: *поздороваться - попрощаться, молчать - говорить, большой - маленький, утро - вечер, дети - взрослые*.

Омонимы в лексическом минимуме начального этапа представлены лишь незначительным количеством пар слов: *мир — жизнь без войны и мир—земной шар; болеть — иметь какую-либо болезнь («кто-то болеет гриппом») и болеть — чувствовать боль («нога болит»)*. На продвинутом этапе обучения с омонимами необходимо активно работать.

Многозначные слова иногда могут входить в лексический минимум во всех значениях, например, слово *опера*: 1) искусство; 2) спектакль. А иногда представлены лишь одним значением: *век — только «столетие» (в 17-томном словаре русского языка содержится 5 значений); отвечать — только «давать ответ» (в словаре — 3 значения)*.

Чтобы показать функционирование слова в речи, необходимо вводить новые слова в предложениях и в ситуациях. Затем следует его семантизация [3].

Существует несколько способов семантизации слов [1].

Наглядность: предмет, рисунок, схема, компьютерное изображение. Это наиболее продуктивный способ семантизации слов с конкретным значением на начальном этапе обучения.

Перевод. Это наиболее экономичный способ. Методисты считают, что перевод необходим там, где невозможен иной способ семантизации, например, при введении лексики с абстрактным значением. Перевод лучше давать в виде краткой ремарки после того, как это слово прозвучит на русском языке. Однако перевод не рекомендуется использовать при семантизации безэквивалентной лексики или многозначного слова.

Синонимы: *чуть-чуть-мало, огромный-очень большой*.

Антонимы, как компоненты логического восприятия мира человеком, используются очень широко уже на начальном этапе: *старый — новый, старый — молодой, старинный - современный, купить - продать, опустить - поднять, начинать - кончать*.

Подбор родового понятия к видовому: *учебник, словарь — книга, помидоры, огурцы, капуста - овощи*.

Словообразовательный анализ: *уличный музыкант-улица; житель - жить*.

Описание или толкование значения слова на русском или на родном языке учащихся, указание на родовое слово и его конкретизация путём добавления существенных дополнительных признаков: век — это 100 лет.

Контекст. Способность человека догадаться о значении нового слова по его окружению широко используется авторами современных учебников: Исаак Ньютон — великий английский учёный; Александр Пушкин — великий русский поэт; Петр Чайковский — великий русский композитор.

Одной семантизации слова недостаточно для того, чтобы учащийся начал употреблять это слово в речи. Как правило, слово семантизируется в его начальной форме или в той форме, в которой оно употребляется в тексте [4]. Поняв значение слова, учащийся должен:

- научиться произносить и писать слово;
- находить его в словаре; прочитать слово в тексте;
- понять морфологические и синтаксические особенности, а также словообразовательные возможности;
- научиться распознавать слово на слух в речи носителей языка и тех, кто изучает вместе с ним русский язык;
- научиться употреблять его в речи.

Обучение лексике должно включать в себя и работу со словарём, который является не только справочником, но и учебным пособием по изучению лексики русского языка.

Работа по лексике сочетает в себе работу по фонетике и грамматике, так как все аспекты языка связаны друг с другом и обслуживают все виды речевой деятельности. Учащийся должен воспринимать слово через как можно большее число каналов: зрительный, слуховой, тактильный и др [5].

Разработанная и представленная в исследовании система упражнений, используемых на уроках лексики русского языка в иностранной аудитории, направлена на работу со всеми группами лексики русского языка.

Проведенная экспериментальная проверка и полученные в ходе этой проверки результаты показали, что залогом успеха усвоения лексических знаний по разделу «Системные связи лексики», является специальная методическая работа на уроках русского языка, в ходе которого учащиеся формируют не только глубокие знания по разным лексическим группам активного и пассивного словарного запаса русского языка, но и происходит общее развитие иностранного ученика при изучении русского языка как иностранного.

Список литературы:

1. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Просвещение, 2007. 295 с.
2. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: учебник. М.: Наука, 2007. 312с.
3. Лукина Г.Н. Синонимы и антонимы в пределах лексико-семантической группы слов //Лексикографический сборник. М.: Изд-во МГУ, 2014.
4. Никитин М.В. Парадигматические отношения в лексической системе современного русского языка. М.: Наука, 2007. 427с.
5. Новиков Л.А. Семантика русского языка. М.: Высшая школа, 2013. 192 с.
6. Плотникова Е.А. Обогащение лексики младших школьников на уроках русского языка // Начальная школа. 2013. т № 5. С. 57 – 61.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ

*Аманмырадов М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп*

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования уровня их лексических навыков. Лексические навыки должны формироваться у обучающихся на протяжении всех лет изучения русского языка и на разных ступенях владения русским языком.

Целью нашего исследования является – теоретическое и методическое обоснование методики формирования лексических навыков у иностранных учащихся на основе современных ИКТ и мультимедийных программ».

Русский язык обладает огромным, неиссякаемым лексическим запасом. Богатство русского словаря позволяет не только точно назвать тот или иной предмет, его признаки и свойства, различные действия, но и выразить разнообразные оттенки значения, чувств, оценивать их.

Термин лексика используется для обозначения словарного состава языка. Лексическая система русского языка в ее современном виде появилась не сразу. Формирование словарного состава русского языка – процесс сложный и длительный. К лексическим единицам относятся: лексические омонимы; лексические синонимы; лексические антонимы; неологизмы; архаизмы; историзмы; лексика ограниченного употребления.

По определению Пассова Е.И, продуктивный лексический навык – это навык интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации [2].

На данном этапе в методике преподавания иностранных языков выделяют два вида лексических навыков: продуктивный (являющийся следствием развития умений говорения и письма) и рецептивный (как условие осуществления деятельности чтения и аудирования). В содержание обучения лексики входят действия и операции, лежащие в основе как продуктивного, так и рецептивного навыков.

Другими словами, сущность лексического навыка определяется как способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь.

Для успешного формирования лексических навыков и расширения словарного запаса обучающихся необходимо использование определённой методики. Внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в процесс иноязычного образования является сегодня приоритетным направлением. Информационно-коммуникационные технологии — это технологии, позволяющие искать, обрабатывать и усваивать информацию из различных источников, в том числе и из Интернета. Это представление информации в электронном виде, ее обработка и хранение, использование самого компьютера, самых разных программ. Созидающие (творческие) информационные технологии включают человека в процесс работы с информацией (текстовый редактор). В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства. ИКТ можно классифицировать по их функциональному применению. И.В. Дворецкая выделяет следующие виды информационных технологий: презентации, обучающие игры и развивающие программы, дидактические материалы,

программы – тренажеры, системы виртуального эксперимента, электронные учебники, электронные энциклопедии [1].

В ходе опытно-экспериментальной работы для выявления эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в совершенствовании лексических навыков использовались диагностирующие упражнения. Наиболее частыми были ошибки в употреблении в речи лексических явлений. В результате сделан вывод о необходимости разработки и внедрения в процесс обучения системы уроков на основе ИКТ, способствующих развитию устной речи.

Например. Тема урока: «Синонимы». Тип урока: урок закрепления нового материала. Используемые технологии: информационно-коммуникативные технологии. Форма представления: презентации на темы «Мои любимые животные», «Мой город». Необходимо было подготовить презентации о животных, о своем городе, употребляя слова, близкие по значению слова, с устным комментированием слайдов.

Техническое оборудование урока:

- ✓ Мультимедийный проектор;
- ✓ Компьютерная презентация.

Рефлексия по уроку: Поставленные цели урока удалось достигнуть, учащиеся научились оценивать свою готовность обнаруживать незнание, находить причины затруднений. Учащиеся поняли тему урока, научились применять в речи слова-синонимы, без проблем находят их в речи докладчика, что необходимо для самостоятельной работы учащихся. Поставленные задачи удалось реализовать на уроке.

После изучения каждой темы раздела «Лексика», был проведен тест на знание и качество усвоения изученного материала: экспериментальная группа выполняла тест на образовательной платформе OnlineTestPad, а контрольная группа – письменно.

Сравнение результатов до и после проведенных уроков с использованием ИКТ и без показали, что результаты у группы учащихся, прошедших обучение с их использованием, значительно выше.

Использование ИКТ в совершенствовании лексических навыков может быть охарактеризовано как продуктивное и эффективное.

Список литературы:

1. Дворецкая И.В. ИКТ-компетентность российских учителей (по данным международного исследования PIAAC) // Информационное общество. №1-2. Безальтернативность цифровой информации. 2019.

2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 2011. 155 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Аманова Ш.Т.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский университет»,
г. Майкоп*

Каждый человек принадлежит к определённой культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. Экономические, культурные и научные контакты стран и их народов делают актуальными темы, связанные с исследованием межкультурных коммуникаций, соотношения языков и культур, изучением языковой личности.

Целью нашего исследования является разработка методического обеспечения реализации лингвокультурологического подхода в школе.

Лингвокультурология – гуманитарная дисциплина, изучающая реализованный в жизни национальный язык и раскрывающуюся в лингвистических процессах материальную и духовную культуру.

Цель лингвокультурологии – изучить пути, по которым язык воспроизводит, охраняет и транслирует культуру.

Лингвокультурологический подход — это один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры [1].

С точки зрения лингвокультурологического подхода, успешная коммуникация заключается не только в понимании сказанного или верном применении языковых средств, но и в успешном усвоении культурологической составляющей отрезка речи. Такая коммуникация не может состояться, если хотя бы один из говорящих не владеет следующим дополнительным набором компетенций: языковая, социолингвистическая, социокультурная.

Совокупность всех перечисленных компетенций во главе с коммуникативной даёт базу для обоснования лингвокультурологической компетенции «как знания идеальным говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке».

Таким образом, формирование лингвокультурологической компетенции, являющейся совокупностью нескольких более узких компетенций, и является основной целью и преимуществом реализации лингвокультурологического подхода в обучении.

Лингвокультурологический подход подготавливает не только языковую, но и культурную личность к взаимодействию с миром и его представителями.

На начальном этапе формирования лингвокультурологической компетенции знание языка необходимо, прежде всего, для успешной адаптации, комфортного существования в иноязычной и инокультурной среде. Поэтому одной из задач обучения становится преодоление коммуникативных сложностей, то есть подготовка учащихся к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения, в реальных речевых ситуациях (это общение с учителем. Одноклассниками и т.д.). На этом этапе большое внимание уделяется устной речи, используются такие методические приемы, как ролевые игры, разнообразные диалоги, которые стимулируют обучаемых к активной речевой деятельности.

Формирование лингвокультурологической компетенции происходит на основе принципов: познания и учета ценностных культурных универсалий; культурно-связанного соизучения русского языка и родного; речеповеденческих стратегий, обеспечивающих эффективное межкультурное общение; контроля за собственными эмоциями обучающегося в процессе межкультурного общения; эмпатического взаимодействия участников межкультурного общения.

Основное внимание должно быть направлено на совершенствование лексического навыка, так как один из аспектов курса – переход от значения к смыслу внутри уже известной лексической единицы. Следовательно, появляется новая задача – научить школьников использовать в своей речи не просто лексические единицы, а полноценные лингвокультуремы, уметь вычленять их в речи собеседника и правильно на них реагировать.

На практике это может быть представлено следующими умениями по оперированию лингвокультурологическими знаниями:

- умение обнаружить в тексте национально-маркированную единицу – лингвокультурему;
- умение определить смысл лингвокультуремы;
- умение помещать лингвокультурему в структуру поля для формирования относительно полной картины определённого фрагмента действительности;
- умение адекватного толкования лингвокультурем при переводе на родной язык в целях межкультурной коммуникации;
- умение адекватно употреблять изученные лингвокультуремы в речи [2].

Основной целью экспериментальной части исследования была проверка уровня сформированности лингвокультурологической компетенции. Эксперимент проводился на

материале фразеологии. В ходе констатирующего среза был установлен первоначальный уровень сформированности лингвокультурологической компетенции, составляющими которой являются уровень владения межкультурными знаниями, умениями и навыками и способность в ситуациях межкультурной коммуникации (вербальной и невербальной).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у школьников нет знаний лингвокультурологического характера. Они знают только денотат (буквальный смысл слова), а образного представления слова у них нет. Уровень осознания семантики слова низкий. Появилась необходимость продолжить работу по формированию лингвокультурологической компетенции учащихся.

В ходе формирующего эксперимента с применением разработанной методики формирования лингвокультурологической компетенции на материале фразеологии вырос уровень умений находить фразеологизм в тексте, определять исходное выражение, подбирать фразеологические синонимы и антонимы.

Выводы. Для реализации обучения в рамках лингвокультурологического подхода в школе была разработана методика формирования лингвокультурологической компетенции. Были рассмотрены существующие подходы в обучении иностранному языку и обоснован выбор именно лингвокультурологического подхода в сравнении с другими. Его преимущество – формирование у обучающихся лингвокультурологической компетенции, которая позволяет не только лучше понимать сказанное и написанное, но и имеет воспитательную составляющую.

Список литературы:

1. Болдырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2010.
2. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис. ... д-ра культурол. наук. М., 2007. С. 8.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Аматьева Х. Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет
г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Русский язык как учебный предмет, в задачу которого входит обучение иностранных обучающихся, призван формировать языковую личность. Одной из главных характеристик языковой личности является владение обучающимися коммуникативной компетенцией, которая характеризуется умением общаться на русском языке в различных языковых ситуациях и использованием в процессе общения различных видов речевой деятельности.

Научные исследования вышеперечисленных ученых вносят большой вклад в теоретическую разработку проблемы определения методических приемов, позволяющих повысить уровень образовательного процесса, направленного на изучение русского языка как иностранного. Однако в большинстве из них представлены и разработаны общие вопросы по организации обучения русскому языку как иностранному. Проблема овладения межкультурной коммуникацией иностранными обучающимися в исследованиях представлена в недостаточно подробном и обоснованном виде.

Рассматривая мотивационную сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает системность, иерархичность ее строения и выделяет основные моменты, ее определяющие: «смысл учения для каждого школьника (определяется идеалами, ценностными ориентациями ученика); характер мотивов учения; характер самой учебной деятельности школьников, развернутость и

зрелость ее структуры, сформированность ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки), взаимодействие в ходе учения с другим человеком; зрелость целей; особенности эмоций, сопровождающих процесс учения.

Всякая деятельность начинается с потребностей, все они, даже биологические по происхождению, складываются во взаимодействии ребёнка со взрослыми и поэтому социально обусловлены. По определению А. К. Марковой, потребность - это направленность активности ребёнка, психическое состояние, создающее предпосылку деятельности. В ходе самой учебной деятельности - в зависимости от условий её организации, её общей атмосферы, типа общения с учителем - потребности учения формируются, перестраиваются, совершенствуются.

Организация работы по использованию различных видов проблемного диалога при изучении орфографии в национальной аудитории происходит поэтапно (актуализация изученного, постановка учебной проблемы, её формулирование, поиск решения проблемы, составление алгоритма выбора написания) и предполагает использование различных приемов организации проблемного диалога:

- создание проблемной ситуации при выполнении задания на введение нового материала или при предъявлении разных вариантов нового вида орфограммы: противоречие между двумя фактами; столкновение мнений; противоречие между житейским представлением и научным фактом; задание, не сходное с предыдущим; задание невыполнимое, но сходное с предыдущим.

- подводящий диалог: логически выстроенная цепочка заданий и вопросов, которые шаг за шагом приводят ученика к осознанию темы урока.

- подводящий без проблемы диалог (ситуация «яркого пятна» или «актуальности»).

Исследования в области методики преподавания иностранного языка показали, что обучение межкультурной коммуникации не может существовать без включения лингвострановедческого аспекта в процесс обучения. В свете современных требований целям обучения меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка. Исследования также показали, что в современном образовании существует база, на которой можно основать коммуникативное обучение.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Аннадурдыева Г.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп*

Наше время характеризуется поиском новых форм, методов и приемов обучения. Современное обучение нуждается в методах, которые бы помогли не только качественно обучить, но, в первую очередь, развить потенциал личности. На уроках русского языка как иностранного

особое место занимают формы занятий, которые обеспечивают активное участие каждого учащегося, стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремлению изучать иностранный язык. Эти задачи можно решить с помощью игровых форм обучения.

В современной теории и практике обучения иностранным языкам игровые формы относятся к интерактивным образовательным технологиям. Интерактивная направленность обучения предполагает такую организацию учебного процесса, которая благодаря взаимодействию субъектов процесса обучения обеспечивает максимально высокую степень активности учащихся в речевой деятельности на иностранном языке, высокий уровень аналитических и рефлексивных умений.

Приходится констатировать тот факт, что сфера применения игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному остаётся сравнительно мало исследованной. Однако, на наш взгляд, при обучении иностранному языку необходимо обязательное включение игр, направленных на формирование, развитие и совершенствование речевых навыков.

В большинстве существующих пособий по русскому языку для иностранцев не используются игровые приемы. Те пособия, в которых в той или иной степени представлены игровые формы работы, ориентированы на тех иностранных учащихся, которые уже имеют навыки владения русским языком. И наконец, учебный материал чаще всего предлагается для механической отработки навыков, что отрицательно сказывается и на процессе обучения, и на его результате.

Таким образом, проблема использования дидактических игр при обучении русскому языку как иностранному остается до конца не разработанной, что делает задачу определения методики использования фонетических игр при изучении русского языка как иностранного значимой и актуальной. Этим объясняется актуальность данного квалификационного исследования.

Одним из важнейших структурных компонентов процесса обучения являются цели обучения на начальном этапе: развивающие, образовательные, воспитательные и практические.

Первостепенная, ведущая цель раннего обучения иностранному языку – развивающая. В этом и состоит существенная особенность обучения иностранному языку. Развивающие цели предусматривают как целостное развитие личности, так и развитие его психических функций, качеств и свойств.

Попытки установить точное время возникновения игр многократно предпринимались учеными-антропологами, но пока точное время происхождения такого занятия человека как «игра» неизвестно. Феномен игры является объектом изучения до сих пор.

Игра как педагогическая технология возникла, предположительно, наряду с деловой игрой. Только, в отличие от деловой игры, игровая технология (игра) на уроке имеет не профессиональную, а учебно-познавательную направленность.

Игровые технологии не только позволяют разнообразить учебные занятия, но и могут помочь в формировании определенных личностных качеств. Особенность игры как педагогического приема в том, что кроме освоения материала обучающийся может быть лично вовлечен в учебный процесс. Игровые технологии как часть педагогического процесса включают достаточно большую группу приемов и методов ведения занятий, представленных разнообразными обучающими играми. Отличие педагогической игры от обычной в том, что игра, запланированная на уроке, имеет точно определенную цель (чаще всего - развивающую, обучающую или воспитывающую) и результат, который четко соответствует запланированной цели. Несомненный плюс игровой технологии в том, что игра, в отличие от стандартного урока, на первый взгляд (с точки зрения игрока-обучающегося) не имеет очевидной обучающей цели. В игре для участников больше важен сам процесс, чем результат.

Структурными элементами игровых технологий являются следующие: 1) мотив; 2) цель; 3) ориентированность на результат (обязательно для взрослых, учащихся); 4) установка, однозначно понимаемая всеми участниками; 5) конкретное содержание (его объём должен соотноситься с уровнем владения изучаемым языком); 6) исполнительная часть; 7) языковой материал, достаточный для хода игры и для формулирования ответов.

Разработанная методика использования игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному состоит из 3 видов, в процессе использования которых формируются речевые знания по разделам языка:

I. Игры с использованием различных предметов и подвижные игры.

II. Игры – загадки.

III. Игры с использованием таблиц и планов.

Эффективность данной методики доказана в процессе проведения экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ

Аннаева Э.,

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Программа обучения русского языка как иностранного ориентирована на формирование у учащихся позитивного отношения к предмету русский язык как иностранный, правильной устной и письменной русской речи, на овладение иностранными учащимися первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка. Важность обучения правильной русской речи выступает составной частью общей языковой культуры, обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимание в устном и письменном общении. Целенаправленное внимание к правилам употребления норм русского языка создаёт основу для последующего формирования у иностранных учащихся речевых знаний и умений, способствует осознанию роли правил в процессе устного и письменного общения на русском языке.

Изучая лексику русского языка, иностранные учащиеся знакомятся с системой языковых понятий, перед ними раскрываются существующие связи между лексикой, орфографией и грамматикой русского языка. Это создает необходимые предпосылки для целенаправленного развития устной и письменной русской речи, что, в свою очередь, является важным аспектом развития речи иностранных учащихся.

Кроме того, использование элементов этимологии позволяет превратить многие слова в понятные, объединить прежде не связанные в сознании иностранных учащихся слова в удобные для запоминания группы с понятными семантическими и словообразовательными связями. Обращение к происхождению слова позволяет осознать значение исторического корня, к которому оно восходит, и таким образом более глубоко понять семантику данной лексической единицы. Однако анализ методической литературы по методике преподавания русского языка как иностранного показывает, что специальных разработок, определяющих направления работы и особенности ее организации в практике изучения лексики на уроках русского языка как иностранного недостаточно.

Одним из основных показателей уровня культуры человека является его речь, уровень владения им языковым богатством языка. Говоря о богатстве языка, упоминают, прежде всего, количество слов в нем.

Раздел языкознания, который занимается изучением происхождения слова, а также исторических изменений в структуре слова и его значениях, называется этимологией.

Этимология как раздел современной лингвистики ставит перед собой следующие цели:

- определить, в каком языке, и на каком историческом этапе его развития возникло анализируемое слово;
- установить первичную мотивацию слова, для чего найти производящее слово, словообразовательную модель и исходное значение слова;
- выяснить пути и причины изменения первичной семантики и исторического морфемного состава слова.

Выясняя происхождение слов, их историю в том или ином языке, этимология учитывает и данные других наук – истории, археологии, этнографии. Комплекс собственно лингвистических сведений о слове, исторических и культурных сведений о называемой им вещи позволяет выдвигать гипотезы о происхождении слова.

Формирование правильной русской речи - трудная задача, решаемая в процессе обучения русскому языку как иностранного. Несмотря на многочисленные исследования, проводимые в методике преподавания русского языка как иностранного, учить иностранным учащимся лексику русского языка очень непросто. Для правильной организации такой работы необходима система работы.

Под системой языкового обучения нами понимается целенаправленный процесс, обеспечивающий усвоение комплекса знаний в определённой, научно обоснованной последовательности и взаимосвязи, а также формирование на их основе практических умений.

Разработанная система работы составлена с учетом лингвистических и психологических факторов, а также дидактических и методических требований.

При составлении упражнений с этимологическим анализом мы ориентировались на следующие общедидактические и общеметодические требования:

- 1) соответствие содержания упражнений объёму теоретических сведений по лексике, предусмотренных программой русского языка как иностранного;
- 2) нацеленность упражнений на развитие у иностранных учащихся логического мышления на основе использования этимологического анализа;
- 3) соответствие дидактического материала упражнений учебным целям и воспитательным задачам.

На уроках русского языка как иностранного важно использовать упражнения как практического характера, которые способствуют совершенствованию и закреплению лексических навыков и умений, так и аналитического характера, направленные на выявление и анализ собственных речевых ошибок и умение использовать этимологический анализ как приём развития речевой грамотности.

Работа по использованию этимологического анализа в процессе изучения лексики на уроках русского языка как иностранного проводится в два этапа.

1. Подготовительный этап.

Этимологическая справка содержит информацию о происхождении слова, его первоначальном значении, помогает «прояснить» исторический состав слова.

2. Закрепительный этап.

На этапе закрепления изученного можно использовать разнообразные задания *творческого характера*, которые бы развивали мышление, активизировали воображение и фантазию иностранных учащихся.

Система словарной работы с опорой на этимологию и, в частности, описанные способы закрепления лексики, освоенной с помощью этимологического анализа, способствуют формированию у иностранных учащихся умения замечать новые слова русского языка и объяснять их значение и правописание с опорой на значение исторических корней, к которым они восходят, или элементов, из которых они состоят.

Этимологический анализ способствует развитию логического мышления иностранных учащихся, активизации познавательных процессов, воспитанию интереса к русскому языку.

Эксперимент доказал, что этимологический анализ является эффективным приёмом для работы с лексикой русского языка и формирования речевых действий на русском языке у иностранных учащихся.

Формирование у иностранных учащихся умения использовать этимологический анализ на уроках русского языка как иностранного возможно лишь при условии систематического включения в урок упражнений, и разнообразных заданий, содержащих этимологическую справку.

Список литературы:

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. / В.В. Давыдов. - М., 1986. -256 с.

2. Жинкин, Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе//Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4-8 классах. / Н.И. Жинкин. – М., 1969. - 104 с.

3. Гойхман, О.Я. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. / О.Я. Гойхман, - М.: ИНФА-М, 2000.-192 с.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЗАРЯДКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннажаев А.А.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп*

*Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г.Майкоп*

Известно, что фонетические навыки являются наиболее неустойчивыми. Поэтому необходимо их постоянно поддерживать, развивать, совершенствовать и, при необходимости, реанимировать с помощью различных фонетических упражнений. Таким образом, только наличие твердых произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех без исключения видов речевой деятельности. Этим и объясняется то значение, которое придается работе над произношением звуков русского языка иностранными учащимися.

Первое знакомство с языком происходит на звуковом, фонетическом уровне, поэтому формирование фонетических навыков является одной из основных задач у в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Современные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному предъявляют следующие требования к обучению фонетической стороне речи: адекватное произношение и различение на слух всех звуков русского языка; соблюдение правильного ударения в словах и фразах; членение предложения на смысловые группы; соблюдение правильной интонации в различных коммуникативных типах предложений.

Обучение произношению является программным требованием, так как при отсутствии произносительных навыков невозможно овладеть всеми видами речевой деятельности на иностранном языке, в том числе говорению, чтению вслух, аудированию.

Формирование слухо – произносительных и ритмико – интонационных навыков – длительный и сложный процесс. В методической литературе представлено достаточное количество разработок по развитию и совершенствованию фонетических навыков у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка. Практика показывает, что одним из перспективных направлений формирования фонетических навыков является использование фонетических зарядок. Место фонетической зарядки на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий, где

учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями. Фонетическая зарядка помогает их предвосхитить и избежать. Этим объясняется актуальность данного исследования.

Лингво – педагогические положения организации работы по использованию фонетической зарядки как средства формирования фонетических навыков у обучающихся на уроках русского языка как иностранного основываются на понятиях фонетики как разделе языкознания и методических особенностях организации работы по формированию фонетических навыков на уроках русского языка как иностранного.

Формирование фонетических навыков у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка будет более эффективной, если ее проводить регулярно на каждом уроке русского языка. Одной из форм работы по формированию фонетических навыков является фонетическая зарядка.

В учебном процессе фонетические зарядки можно использовать при работе над: фонетическим материалом – традиционная фонетическая зарядка; лексическим материалом – лексическая фонетическая зарядка; грамматическим материалом – грамматическая фонетическая зарядка; аудированием; говорением; чтением; письмом; снятие напряжения и усталости – релаксационная фонетическая зарядка; общим развитием – общеобразовательная фонетическая зарядка.

Работа по использованию фонетической зарядки для формирования фонетических навыков у иностранных учащихся основывается на определении типов фонетических зарядок по видам упражнений:

1. Упражнения на восприятие звука на слух: в потоке речи; в отдельном слове, изолированно, в сочетании с пояснением учителя; с последующим многократным воспроизведением: сначала – в отдельном слове, а затем – в речевом образце.

2. Упражнения на воспроизведение фонетического явления (языковое фонетически направленное упражнение): воспроизведение фонетического явления отдельными учащимися; хоровое воспроизведение вместе с учителем; хоровое воспроизведение без учителя; индивидуальное воспроизведение в целях контроля.

3. Упражнения на автоматизацию произносительного речевого навыка в условно – речевых фонетически направленных упражнениях: работа над считалками; работа над рифмовками; работа над песнями; работа над стихотворением; чтение и проговаривание образцов речи диалогического и монологического характера; чтение вслух отрывков из учебных и аутентичных текстов.

Для эффективного обучения произносительных навыков используются следующие виды фонетической зарядки: рифмовки; стихотворения; песни; считалки; скороговорки; отрывки из текстов; диалоги, монологи.

Эффективность работы по использованию фонетической зарядки для формирования фонетических навыков у иностранных учащихся была доказана в ходе экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Фонетика. Орфоэпия. Орфография: Учеб. пособие. / Г. М. Алексейчик, Н. И. Астафьева, И. А. Киселев и др. (Под общей ред. И. А. Киселева). - М.: высшая школа, 1990. - 336 с.

2. Современный русский язык: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. «Филология» / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин и др.; Под ред. П. А. Леканта. - 3-е изд., стереотип. - м.: Дрофа, 2002. - 560 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Аннамухаммедова Гозел Овезгелдиевна,
«Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Уракова Фатима Каплановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
«Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп*

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо) [2]. Одним из средств формирования навыков иноязычной речи может стать дидактическая игра. Игра создает прекрасные естественные условия для овладения языком, она помогает усвоению языка в любом возрасте, но в младшем школьном возрасте она особенно продуктивна [1].

Проблема исследования связана с поиском ответа на вопрос: может ли применение дидактических игр способствовать формированию навыков иноязычной речи у младших школьников.

Опытное обучение состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Констатирующий этап опытного обучения

Для достижения поставленной цели и задач было проведено две методики: диагностика развития диалогической речи на английском языке (Елена Ефимова) и итоговый тест.

Первая методика использовалась нами на констатирующем этапе для определения уровня знаний, умений и навыков овладения диалогической речью. При проведении диагностики учитывался объем словарного запаса по изученным темам и умение составлять диалог по заданной модели/по заданной ситуации.

На следующем этапе было использовано тестирование, предлагаемое как итоговая работа за год. Тест состоял из шести заданий.

Цель первого задания - проверка умения слушать с общим пониманием содержания текста, включающего пройденный лексико-грамматический материал и связанного с изученными темами. Вид задания — определить о каком животном идет речь. Учащиеся слушают текст и пытаются сопоставить его с картинками животных. Во время второго прослушивания текста учащиеся уточняют свои ответы.

Цель второго и третьего задания — проверка лексического запаса слов и умение находить соответствия.

Цель четвертого задания - проверка умения читать с общим пониманием содержания. Вид задания - верно/неверно. В данном случае после текста детям предлагались предложения, рядом с которыми они должны были поставить да/нет.

Цель пятого задания - проверка уровня сформированности грамматических навыков. Детям предлагалось составить предложения из предложенных слов.

Шестое задание проверяет умение написать кратко конкретную информацию о себе. Были предложены вопросы, на которые дети должны ответить.

Навыки аудирования, чтения, письма, владения грамматикой и лексикой оценивались по следующим критериям: 90- 100% правильных ответов - 5 баллов, 75-90% правильных ответов - 4 балла, 50-75% правильных ответов - 3 балла, менее 50% правильных ответов - 2 балла.

Представим перечень дидактических игр, направленных на формирование навыков иноязычной речи, по следующим направлениям:

а) метод языкового анализа - приемы звукобуквенного анализа, орфографического комментирования;

б) зрительное запоминание вместе с кинестетическим (речедвигательным, рукодвигательным);

в) сопоставление и противопоставление тематических групп слов;

г) сопоставление зрительного и слухового образов (составов) слов;

д) составление словосочетаний (синтез), выработка словесных ассоциаций;

ж) занимательные формы работы: кроссворды, филворды.

Для выявления уровня развития саморегуляции учащихся повторно была использована диагностическая методика развития диалогической речи на английском языке Елены Ефимовой. Работа и обработка результатов проводилась по тому же принципу, что и на констатирующем этапе.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении уровня сформированности навыков иноязычной речи у обучающихся. Исходя из этого, проведенная работа на формирующем этапе оказалась эффективной.

Список литературы:

1. Прутченков А.С. Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика. - 2001.-№3.-с.121-126.

2. Степичев П.А. Обучающие игры с карточками на уроке английского языка, 2- 4 классы. - М.: ВАКО, 2017. - 32 с.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Атабаева М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Формирование коммуникативной доминанты образования в широком смысле меняет позицию учителя: он равноправный собеседник, консультант и помощник учащегося, причем его деятельность в этом случае выходит за пределы чисто преподавательского ремесла. Развивать коммуникативные способности и коммуникативные компетентности — значит «развивать умения активного слушания и говорения», навыков публичного выступления, пересказа, рассказа, умения вступать в дискуссию, отстаивать свою точку зрения, делать выводы и обобщать информацию. Коммуникативный метод обучения – это метод обучения ИЯ, специфической особенностью которого является попытка приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Коммуникативный метод обучения реализует коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Он использует идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности. Вышесказанное подчеркивает актуальность темы исследования.

Цель работы: теоретически исследовать и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность использования коммуникативных технологий как одного из условий развития устной речи на уроках русского языка как иностранного.

Главная цель применения коммуникативных технологий – развитие у учащихся способностей решать наиболее типичные коммуникативные задачи в пределах учебной, трудовой, бытовой, культурной, общественной сфер общения, пользуясь тем минимумом лексики и грамматики, которым они владеют на активном уровне [1].

Образовательные задачи, решение которых необходимо для достижения этих целей на уроках заключаются в том, чтобы:

- сформировать у школьников умения и навыки свободно выражать свои и понимать чужие мысли в устной и письменной речи;
- сформировать потребность постоянно пополнять свой словарный запас;
- развивать умение использовать в речи изучаемые грамматические конструкции;
- обеспечить усвоение учащимися норм (орфографических, лексических, грамматических) русского литературного языка;
- развивать умение конструировать и оценивать свои высказывания.

Основным способом овладения коммуникативной компетенцией являются разные виды деятельности, т.к. именно в деятельности возникает:

- осознание необходимости общения,
- потребность использования речи,
- формирование представлений о речевом поведении.

Деятельность, в которой реализуется коммуникативная технология, может быть учебная, игровая, трудовая, театральная [3].

Самой важной единицей организации и ядром процесса обучения с использованием коммуникативной технологии является коммуникативная ситуация. С помощью создания коммуникативной ситуации

- устанавливается система взаимоотношений тех, кто общается
- мотивируется общение
- презентуется (преподносится) речевой материал
- приобретаются речевые навыки
- развивается активность детей и самостоятельность общения
- закрепляются коммуникативные навыки учащихся.

Другой эффективной единицей обучения с использованием коммуникативных технологий является совместный анализ текстов. Тексты создают развивающую и воспитывающую атмосферу на уроке. Работа с текстом на уроке должна превратиться в полилог, и каждый ученик становится активным его участником. Создание на уроке атмосферы творческой работы с текстом помогает учащимся конструировать свои индивидуальные тексты, овладеть инструментарием анализа.

Целенаправленный отбор текстов и заданий, включение каждого урока в продуманную систему работы с текстом – это те условия, которые позволяют создать развивающую речевую среду, обеспечивающую формирование развитого чувства языка.

Очень важно анализировать тексты, способствующие нравственному, эстетическому развитию личности, вызывающие у ребенка способность к рефлексии, потребность в ней.

В коммуникативной технологии отбор учебного материала отвечает потребностям учащегося:

- отбираются речевые конструкции, необходимые для общения,
- используются различные модели речевого общения (от упрощенных до самых сложных).

Обучение должно воздействовать не только на мышление детей, но и на их чувства, эмоции:

- побуждать к общению,
- приносить радость сотворчества,
- сопровождаться положительными эмоциональными переживаниями[2].

В нашем квалификационном исследовании опытно-экспериментальная работа построена на работе с текстом.

При организации работы с художественным текстом мы исходили из того, что в современной методике выдвигаются особые требования к организации работы с художественными текстами на уроках русского языка. Суть этих требований состоит в том, что каждый текст последовательно должен проходить через пять основных этапов в работе:

1) восприятие текста (на слух или зрительно при особом настрое, который помог бы ввести ребенка в систему художественных образов анализируемого текста);

2) лингвистический анализ текста (основная цель работы: осознание учащимися изобразительно-выразительных возможностей тех языковых явлений, которые изучаются в школе);

3) выразительное чтение (эти навыки формируются на уроках русского языка в процессе чтения небольших отрывков или отдельных предложений из объемных текстов; учеников нужно познакомить с основными элементами интонации: логическое ударение, пауза, темп чтения, тембр голоса, тон, понижение/повышение голоса, - и целенаправленно отрабатывать их в ходе выполнения заданий);

4) заучивание наизусть (тренирует память, обогащает словарный запас не отдельными словами, а словосочетаниями, фразами, крылатыми выражениями и т.п., которые позже активно используются в речи учащихся);

5) проведение какой-либо творческой работы на основе проанализированного литературного образца (например, составить собственное речевое высказывание по аналогии с данным литературным образцом, сохранив структуру описания или изменив последовательность действий, предметов и т.п.)

Сравнение результатов до и после проведенных уроков с использованием коммуникативных технологий и без, показали, что результаты у группы учащихся, прошедших обучение с их использованием, значительно выше.

Использование коммуникативных технологий в развитии устной речи может быть охарактеризовано как продуктивное и эффективное.

Список литературы:

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2003. 352 с.

2. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / Теория коммуникации & прикладная коммуникация: Сб. науч. тр. Вып. 2 / Под общ. ред. И. Н. Розиной. Ростов н/Д.: ИУБиП, 2004. С. 103-122.

3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1999. 159 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

*Атаева Гулбахар Гандымгульевна,
Адыгейского государственного университета,
г. Майкоп*

*Научный руководитель – Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета,
г. Майкоп*

Патриотическое воспитание сегодня – задача государства, общества и образовательных учреждений.

Патриотизм – результат патриотического воспитания – является интегративным свойством личности, включающим патриотическое сознание, патриотические чувства и патриотическое поведение [1].

В ФГОС отмечено, что личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории,

языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [ФГОС, 2012].

Формирование у младших школьников чувства патриотизма на уроке литературного чтения является неотъемлемой частью всей воспитательной работы в школе, основанной на уважении к Отечеству, народу, культуре, знании традиций, обычаев, культурных особенностей, соблюдении ценностно-этических норм.

Ключевыми понятиями исследования выступают «патриотизм», как ценность, результат патриотического воспитания, «чувства патриотизма».

Под патриотическими чувствами мы будем понимать нравственные качества, которые являются наивысшим проявлением идейности и политической сознательности человека и одновременно как общественный и нравственный принцип отношения людей к своей стране и к своему народу. Понятие «патриотические чувства» включает три компонента: когнитивный, эмоционально-чувственный и деятельностный. Каждый компонент очень важен для воспитания патриотических чувств, именно поэтому необходимо формировать их в совокупности [2].

Когнитивный компонент (выработка патриотических взглядов и убеждений).

Деятельностный компонент формируется в процессе труда на благо Родины (помощь старшим, сбор помощи для ветеранов, подготовка подарков для них).

Эмоционально-чувственный компонент (эмоциональный отклик при ознакомлении ребенка со своей Родиной, с ее культурой и прошлым).

Содержательное наполнение понятия «патриотизм»: Любовь к Родине, служение Отечеству, привязанность к своему народу, родной земле, культуре, традициям; Гордость за прошлое и настоящее своей страны; Готовность подчинять свои интересы интересам Отечества; Общественное сознание; Стремление защищать интересы Родины и своего народа; Осознание общности интересов граждан государства; Готовность служить Родине и защищать ее от внешних и внутренних угроз и т.д.

Социально-культурная среда, согласно принципам средового подхода, выступает и условием, и средством патриотического воспитания. Для нашего исследования средовой подход интересен в плане реализации его основного принципа – опосредованного управления процессом патриотического воспитания обучающихся, использования возможностей среды, обеспечивающей освоение ценностных установок. Опираясь на этот принцип, возможно добиться гармонизации со средой и нивелировать ее негативное влияние.

Разработана модель патриотического воспитания младших школьников, структуру которой образовали нормативно-целевой, теоретико-содержательный, организационно-деятельностный и диагностико-результативный компоненты.

Программа патриотического воспитания младших школьников реализуется в три этапа: подготовительный этап, познавательный-деятельностный и аналитический этапы.

Формы патриотического воспитания: а) массовые (посещения краеведческих музеев, комнат Боевой славы и др.); б) групповые (просмотр и прослушивание радио- и телевизионных программ, посвященных дням Воинской славы, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, участниками боевых действий в горячих точках, Героями Советского Союза, круглые столы, дискуссии, дебаты и др.); в) индивидуальные (тематические беседы, информации и др.).

Методы: рассказ, беседы, военно-спортивные игры и соревнования, информирование, убеждение, поощрение, наказание и т. д. Использование устных, наглядных, печатных, технических и других средств зависит от конкретных обстоятельств. При этом осуществляется интеграция разнообразных видов деятельности (организационно-управленческой, учебно-воспитательной, научно-исследовательской, проектно-исследовательской, музейной, рефлексивной, инструментально-алгоритмической и др.).

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Диагностика проводилась с помощью методик, адаптированных под специфику нашей проблематики.

Критерии и показатели воспитанности патриотических чувств:

Когнитивный – знания и представления обучающихся о родине (методика Царевой Л.И.«Незаконченное предложение»).

Деятельностный - интерес младших школьников к Малой Родине, частота проявления стремлений к практической деятельности (методика Н.В. Савельевой «Я - Патриот!»).

Эмоциональный - отношение обучающихся к Родине (методика И.П. Савенкова «Мое отношение к малой родине»).

Для оценки когнитивного компонента патриотизма младших школьников был применен также модифицированный тест оценки знаний «История, традиции, культура и достижения России», разработанный С. И. Федоровой.

Тест содержал 12 вопросов, ответы на которые оценивались респондентами по пятибалльной системе от 0 до 4.

В рамках констатирующего этапа эксперимента было проведено анкетирование младших школьников. Опрос показал, что у обучающихся недостаточно сформировано представление о патриотизме, в большинстве своем они не владеют методами и способами достижения высокого уровня сформированности патриотизма.

Полученные данные подтвердили необходимость реализации в условиях социально-культурной среды современной школы разработки методики патриотического воспитания обучающихся на формирующем этапе.

Жанры, используемые в работе по воспитанию патриотических чувств:

Тема 1. Осень-художница. Экскурсия-наблюдение за осенней природой. Игра «Я хочу сказать своё слово». Чтение зарисовок осенней природы в детской литературе. Рисуем красоту природы. Выпуск стенгазеты. Использовали *стихотворения о природе (Воронько П., Тютчев В., Бунин И, Фет А., Блок А.); рассказы о природе (Надеждина Н; Чаплин Н.; Коваль Ю.; Бианки В.; Пришвин М.)*.

Тема 2. «Красота мысли – красота слов – красота поступков». Беседа о взаимосвязи мыслей, слов и поступков. Анализ жизненных ситуаций, анализ ситуаций из прочитанных произведений. Мудрые мысли о Родине. *Русское народное творчество: пословицы, поговорки и народные мудрости о добре, дружбе, любви, смелости, скромности, умении помогать, трудолюбию. Русские сказки, былины, повести*.

Тема 3. «Красота зимней природы». Чтение стихотворений о зимней русской природе. Экскурсия-наблюдение за зимней природой. Игра «Я хочу сказать своё слово». Народные зимние игры. *Стихотворения о природе (Есенин Е.), русские народные сказки, прибаутки, частушки, рассказы Пришвина М., Бианки В.о животных*.

Тема 4. «Мой дом – моя крепость». Рассказы детей о семейных традициях. Написание заметки о своей семье. Беседа о нравственных качествах. Чтение стихотворения «Добрый мир». Фотовыставка «Моя семья». Оформление стенгазеты. *Стихотворения о нравственных качествах (С. Михалков, Воронько П.)*.

Тема 5. «Весна-красна». Чтение произведений о природе. Экскурсия-наблюдение за весенней природой. Беседа о животном и растительном мире родного края. *Стихотворения о природе (Тютчев В. , Бунин И, Фет А., Блок А.), рассказы о природе, повести о животном и растительном мире (Пришвин М., Бианки В., Дружко А.)*.

Тема 6. Праздник «Красота моей Родины». Подготовка к празднику: подбор стихотворений о Родине. Разучивание народных песен. Чтение стихотворений о Родине. Выставка рисунков и фотографий. Исполнение народных песен. *Стихотворения о Родине (И. Суриков, Александрова З., Синявский П.), песни о Родине (Плячковский М., Апухтин А.)*.

Тема 7. «Россия – великая страна». Подготовка к уроку: поиск сведений о России в детских книгах. Обсуждение и уточнение на уроке найденных сведений. Гимн России (С. Михалков).

Тема 8. Урок мира. Чтение стихов, просмотр видеоролика о войне. Изучение понятия «Мир», сопоставление мира и войны. Стихотворения военной тематики (Михалков С. «Бьль детям»).

Сравнив общую динамику результатов экспериментальных и контрольной групп, можем констатировать, что в экспериментальных группах произошел значительный рост показателей, в то время как в контрольной группе существенных изменений не зафиксировано, что свидетельствует о положительном результате проведенного эксперимента.

Эксперимент доказал, что целенаправленная системная работа с учащимися привела к положительным результатам, что подтвердило предположение об эффективности применения, как традиций, так и инноваций в целом в патриотическом воспитании младших школьников.

Список литературы:

1. Лихачев Д.С. Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. – 2014. - №4. – С.10-15.
2. Троицкий В.Ю. О патриотическом воспитании // Русский вестник. - №16. – 2014. – С. 14.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Атамырадова А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Разработка проблемы формирования лингвосоциокультурной компетенции (ЛСКК) у иностранных учащихся представляет собой одну из актуальных задач современной методики. При формировании ЛСКК на русском языке оптимальным следует признать метод проектов, который обеспечивает гибкость в организации учебного процесса и отличается нестандартностью, что дает возможность учащимся самостоятельно использовать полученные на занятиях знания для решения практических задач [2].

Цель настоящего исследования – создание теоретически обоснованной, экспериментально проверенной методики формирования лингвосоциокультурной компетенции на основе метода проектов у иностранных обучающихся.

Лингвосоциокультурная компетенция включает в себя такие виды компетенций, как социокультурная, лингвокультурная, социолингвистическая. Компонентами ЛСКК являются: лингвострановедческий, культурологический, социолингвистический, социально-психологический, личностный [1].

В методике преподавания русского языка как иностранного проектный метод не рассматривается как особый вид учебной деятельности, однако положительно оцениваются его весьма важные моменты для учебного процесса, такие как: широкие возможности личностного общения, согласно которому в ходе занятий «создаются условия для реализации каждого учащегося»; ролевая организация учебного материала, которая «реализуется через систему коммуникативных упражнений, выполняемых учащимися в различных формах группового взаимодействия»; широкое коллективное взаимодействие, обеспечивающее активную вовлеченность учащихся в процесс обмена информацией. В условиях коллективного взаимодействия отмечается повышение уровня активности учащихся.

Хотя преподаватели русского языка как иностранного в целом позитивно настроены на идею использования проектов в учебной работе, но его продвижению в практику преподавания мешает отсутствие конкретных методических рекомендаций и соответствующих практических пособий. Вышесказанное подчеркивает актуальность темы исследования.

Для различных этапов, форм и профилей обучения русскому языку как иностранному рекомендуется использование нескольких видов проектов. Наиболее популярным и эффективным, по мнению исследователя Тюриной является «групповой проект», в котором участвует несколько человек, каждый выполняет свою часть работы, обсуждение проекта осуществляется, как правило, на изучаемом языке, равно как и текст презентации является результатом не только чтения монологических текстов, но и демонстрируется в ходе последующей дискуссии. Каждый из участников выполняет свой объем работы: осуществляет поиск материала, анализирует материал и представляет его на промежуточных этапах, сопровождая своими замечаниями; происходит обсуждение материалов каждого, в результате общей дискуссии, которая осуществляется также на изучаемом языке (это условие проекта). На заключительном этапе происходит подготовка презентации проекта, исполнители готовят текст, распределяют роли; во время самой презентации также происходит дискуссия с представителями других групп учащихся, которые также представляют свои проекты.

Еще один вид проектов, также часто используемый в практике преподавания иностранного языка – это исследовательский проект, подразумевающий выборочное и ознакомительное чтение по определенным проблемам, осмысление информации, представление результатов в виде текста и презентации. Есть мнение, что именно этот тип проекта является самым легким для практического использования и потому самым популярным, так как в данном случае нет необходимости координации деятельности группы, направления ее работы. Этот вид проекта мы взяли для экспериментального обучения [3].

Приведенные виды проектов сочетают две основные формы работы: учебную и внеучебную.

В связи с изучением лексики русского языка может быть полезным проект «Лингвистическая экспедиция»: лексические исследования – исследование этимологии, истории слов, словосочетаний, фразеологизмов; составление тематических словарей, кроссвордов, ребусов.

Проектная деятельность при изучении русского языка как иностранного позволяет сформировать не только языковую и коммуникативно-речевую, но и целый ряд других компетенций.

Для проведения констатирующего этапа экспериментальной части исследования, исходя из основных понятий раздела «Лексика», изучаемых по русскому языку как иностранному, мы разработали тестовую методику, целью которой являлось выяснить уровень владения лексическими понятиями.

Данные методики показали, что большинство учащихся на низком уровне владеют основными понятиями раздела Лексика.

Во время проведения формирующего этапа мы ставили цель – предложить систему работы по использованию метода проекта на материале раздела Лексика.

Контрольный этап экспериментального обучения показал, что работа по развитию речи в ходе проектной деятельности на лексическом материале дает положительный результат. Используются такие формы и методы обучения: самостоятельная или коллективная работа по развитию связной речи, проводимая в форме беседы, диалога или дискуссии, а также игр, конкурсов, сценок по мотивам изучаемых понятий, активизация восприятия детей путём комплексного влияния разнообразных средств.

Итак, проектная деятельность активизирует стремление учащихся к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником. Такая работа даст возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности.

Успешное формирование ЛСКК на основе метода проектов при изучении русского языка иностранцами возможно, если на всех ступенях образовательного процесса учитываются четко

заданные цели, задачи и условия обучения. Главной целью разработанной нами методики является оптимизация процесса формирования ЛСКК у учащихся, изучающих русский язык, что обеспечивается благодаря: использованию современных методов обучения – проектного метода; вовлечению учащихся в аудиторную и внеаудиторную коллективную работу; включению элементов взаимодействующих культур (русской и родной) в учебный материал

Список литературы:

1. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 136–143.
2. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С.2–13.
3. Теремова Р. М., Гаврилова В. Л. Метод проектов в ракурсе интерактивно-коммуникативной организации обучения иностранцев русскому языку // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 78-82.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Бабагулыева Г.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Особая роль грамматики в курсе изучения любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Грамматика родного языка встроена в сознание носителя и осознается только при рефлексии (когда возникает вопрос: как правильно сказать?). При обучении русскому языку как иностранному перед педагогом стоит сверхзадача – вывести систему форм и правил употребления изучаемого языка на уровень автоматического употребления, т.е. в область бессознательного.

Обучение грамматике русского языка и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков.

Усвоение грамматики русского языка у иностранных учащихся вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими терминами и правилами, бесконечным числом исключений. Практика показывает, что преподавание грамматики ограничивается таблицами, заучиванием конструкций, однотипными упражнениями, выполняя которые, иностранные учащиеся не совсем убеждены в практической пользе того, что они делают. Большое количество терминов также затрудняет обучение. Не всегда чередуются формы работы, что вызывает пассивную работу иностранных учащихся на уроке русского языка.

Таким образом, становится ясно, что обучение русскому языку как иностранному не может осуществляться без обучения грамматике, ведь овладение грамматикой важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении (рецептивных умений).

Коммуникативная методика, которая лежит в основе преподавания русского языка иностранным учащимся, формулирует главную задачу – обучение речевой деятельности на русском языке, т.е. обучение чтению, слушанию, говорению, письму. Однако совершенно очевидно, что успешная речевая деятельность невозможна без определенного минимума языковых знаний. А это означает необходимость организации единого обучения языку и речи. Языковые знания, которые

могут быть представлены системой фонетических, грамматических и лексических средств, являются необходимой базой для формирования у учащихся умения читать, слушать, говорить и писать на изучаемом языке.

Учебный процесс усвоения грамматических навыков у иностранных учащихся организуется на основе *принципа комплексности*. Учебное занятие является комплексным как с точки зрения языкового материала, над которым ведется работа, так и с точки зрения видов речевой деятельности, в которых вводимый языковой материал отрабатывается. Это во многом определяет приемы работы над грамматическим материалом на уроке и порядок его введения.

Работа над новым грамматическим материалом ведется по возможности на знакомой лексике. Фонетические трудности отрабатываются предварительно, в процессе фонетической зарядки, что и позволяет сосредоточить внимание учащегося на грамматическом явлении, которое представляет для него в данный момент главный объект усвоения.

Один и тот же грамматический материал может иметь разную структуру. От структуры материала зависит возможность оперировать им, строить на его основе систему упражнений, формировать грамматические навыки. Очень большое практическое значение имеет распределение отобранного грамматического материала, его дозировка. При расположении грамматического материала в учебном процессе, которое также имеет большое значение, важно учитывать интерферирующие грамматические явления, как внутриязыковые, так и межъязыковую интерференцию.

Важнейшим условием формирования грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на который распространяется грамматическое обобщение. Автоматизация навыка требует многократного повторения одного и того же действия на изменяющемся лексическом материале.

С учетом всех особенностей разработана методика организации работы по формированию грамматических навыков у иностранных учащихся состоящая из двух комплексов

Упражнения с грамматической направленностью можно разделить на «подготовительные» и речевые, т.е. упражнения, которые формируют навыки, и упражнения, которые развивают речевые умения.

1 комплекс. Подготовительные упражнения. Они должны иметь коммуникативную задачу, которая соответствует задаче говорящего в реальной речевой практике.

С учетом этого выдвигаются основные требования к подготовительным упражнениям: 1) наличие коммуникативной задачи; 2) ситуативная отнесенность; 3) они должны быть построены так, чтобы обеспечить относительную безошибочность и быстроту выполнения.

В методике по способу выполнения подготовительные упражнения разделяют на имитативные, подстановочные, трансформативные и репродуктивные.

2 комплекс. Речевые упражнения – они развивают речевые умения, имеют коммуникативную задачу. Это упражнения в естественной коммуникации в различных видах речевой деятельности. Обучая грамматике, мы обучаем практической грамматике, т.е. формируем навыки грамматического оформления слов в речи.

Выделяется три группы.

1. Упражнения в передаче содержания.
2. Ситуативные упражнения.
3. Игровые упражнения.

Эффективность методики работы по формированию грамматических навыков у обучающихся в процессе изучения русского языка как иностранного доказана в ходе экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального

института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

3. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Базаров Розымырат Назарович,
«Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент, «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

Развитие речи учащихся является одним из важнейших средств успешного обучения в школе, социализации человека в дальнейшей взрослой жизни в современном обществе. Это положение отражено в содержании ФГОС нового поколения и обуславливает первостепенность задачи речевого развития обучающихся для начальной школы [1].

Неотъемлемой частью развития речи является обогащение словарного запаса человека, его активизация. Язык как сложная многоуровневая система включает в себя синонимы, антонимы, многозначные слова, омонимы, фразеологию. Поэтому без присутствия в речи человека, нельзя говорить о высоком уровне владения родным языком.

В ходе проведенного нами исследования по проблеме как подбирать и проводить дидактические игры, чтобы они способствовали обогащению словарного запаса младших школьников, мы изучили психолого-педагогическую и методическую литературу по данной проблеме, позволило выявить, что усвоение материала на уроках русского языка зависит от форм его подачи, интереса к изучаемому материалу. Анализ учебно-методических комплектов по русскому языку по проблеме исследования позволяет предположить, что процесс активизации обогащения словарного запаса у младших школьников будет более эффективным при организации и проведении дидактических игр по предмету.

Игра – один из тех видов детской деятельности, который используется педагогами в целях воспитания младших школьников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. Игра – не урок. Это не значит; что не надо играть на уроке. Игровой приём, включающий детей в новую тему, элемент соревнования, загадка, путешествие в сказку и многое другое, ... – это не только методическое богатство учителя, но и общая, богатая впечатлениями работа детей на уроке. [2]

Дидактические игры – это игры обучающие, познавательные на расширение, углубление и систематизацию представлений детей об окружающем, на воспитание познавательных интересов и развитие познавательных способностей. Решая дидактические задачи в игре, младший школьник упражняется в произвольном запоминании и воспроизведении, в классификации предметов или явлений по общим признакам, в выделении свойств и качеств предметов, в определении их по отдельным признакам.

Дидактическая игра может быть использована на уроках русского языка, как и на этапах повторения и закрепления, так и на этапах изучения нового материала. Она должна в полной мере решать как образовательные задачи урока, так и задачи активизации познавательной деятельности, и быть основной ступенью в развитии познавательных интересов и лингвистических знаний учащихся. [3]

В начале нашего исследования нами были определены проблема, цель, объект, предмет, гипотеза и задача нашего исследования.

Анализ научных источников позволил нам определить особенности дидактической игры, виды таких игр, используемых на уроках русского языка, их цели и правила использования для развития познавательного интереса к русскому языку у младших школьников.

Анализ методического наследия позволил нам выявить дидактические игры, которые можно использовать на уроках русского языка для обогащения словарного запаса младших школьников к предмету. [4]

Анализ современных УМК привел нас к выводу, что младшие школьники с использованием дидактических игр получают знания, овладевают нужными умениями, навыками, совершенствуют виды речевой деятельности, развивают коммуникативные умения, углубляют представление о русском языке как о национально-культурном феномене.

Основной целью исследования являлась проверка гипотезы о том, что работа по обогащению словарного состава младших школьников представляет собой систему и может быть эффективно организована на основе включения в процесс обучения дидактических игр соответствующей направленности. Экспериментальное исследование было направлено на обогащение словарного запаса учащихся, активизацию словаря. Проверка эффективности условий использования дидактических игр для обогащения словарного запаса младших школьников включала три этапа: констатирующий (диагностика уровня обогащения словарного запаса младших школьников); формирующий этап (включение в обучение дидактических игр, направленных на развитие словаря учащихся); контрольный (определение продуктивности проведенной работы посредством повторной диагностики).

На этапе констатирующего эксперимента проведенное нами диагностическое исследование показало преимущественно средний уровень обогащения словарного запаса младших школьников на материале дидактической игры.

На этапе формирующего эксперимента мы разработали и провели комплекс дидактических игр, направленных на развитие мышления, памяти младших школьников, обогащение их словарного запаса, формирование универсальных учебных действий и познавательного интереса к русскому языку.

После анализа данных контрольного эксперимента мы видим, что работа дала положительные результаты в уровне обогащения словарного запаса младших школьников на материале дидактической игры. В результате проведения формирующей программы обучения процент учащихся с высоким уровнем развития речи значительно увеличился.

Таким образом, гипотеза исследования успешного обогащения словарного запаса младших школьников на материале дидактических игр возможно при соблюдении следующих условий: комплексная, системная работа над лексическим значением синонимов, антонимов, многозначных слов; активизация лексических единиц в связной речи учащихся младших школьников; целенаправленное, последовательное применение дидактических игр в процессе словарной работы на уроках русского языка для обогащения лексикона младших школьников, подтвердилась.

Цель работы достигнута, задачи решены.

Таким образом, продуктивность работы по обогащению словарного запаса младших школьников возможна при максимальном использовании её обучающего характера, регулярного и последовательного обогащения словаря учащихся, средствами дидактической игры.

Список литературы:

1. Айрумян Г. С. Дидактическая игра в младшем школьном возрасте / Г. С. Айрумян, Л. В. Нагорнова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 60-62.

2. Архипова Е.В. Теория принципов речевого развития как основа инновационных технологий обучения русскому языку // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: сб. матер. Межрегион. конф., 15-17 декабря 2014 г.: в 2 ч. / Ряз. гос. Ун-т имени С.А.Есенина. – Рязань, 2015. – Ч.1. – С. 61-63.

3. Лифанова Т.М. Дидактические игры на уроках в начальных классах: методические рекомендации / Т.М. Лифанов. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – С. 32.

4. Лоншакова А.А. Нестандартные приемы закрепления изученного на уроках русского языка / А.А. Лоншакова // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 19-21.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

*Базарова Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский
государственный университет»,
г. Майкоп*

В течение долгого времени в практике обучения иностранным языкам письменной речи не уделялось должного внимания. Приоритет отдавался навыкам говорения, что получило отражение даже в распространённом обозначении уровня владения языком: например, «разговорный английский», или «уровень: разговорный». Письменной речи отводилась вспомогательная роль, письму на неродном языке учили мало и большей частью бессистемно.

Сегодня письменная речь признана полноценным средством общения, иноязычная письменно-речевая компетентность как способность к письменному выражению мыслей на иностранном языке, умение пользоваться письмом как средством общения и познания является одним из важнейших компонентов любого современного курса иностранного языка.

В действующих государственных образовательных стандартах по русскому языку как иностранному требования к письменной речи заслуженно актуализированы.

Письмо — один из самых сложных видов речевой деятельности, требующий разнонаправленных навыков. Как и в отношении родного языка, следует разграничивать собственно письмо (технику письма) и письменную речь (процесс и результат порождения высказывания).

На первоначальном этапе овладения иностранным языком учащимся осваивается техника письма (графика, каллиграфия, орфография). Графические навыки обычно формируются параллельно с фонетическими. Сложности для иностранцев могут вызывать, в частности, кириллический алфавит, явления графической интерференции, звукобуквенные соответствия, соответствия печатных и письменных букв, письменная скоропись. Необходимо добиваться также, чтобы каллиграфические отклонения не превышали аналогичные типовые отклонения у носителей языка. Что касается орфографических правил, то они часто требуют знания грамматики, поэтому овладение навыками орфографии обычно растягивается на весь период обучения (как и для русских школьников). Когда иностранец более или менее овладевает русской орфографией, у него уже имеется значительная лексическая и грамматическая база [3].

О более высоком уровне иноязычной подготовки свидетельствует способность к реализации в письменной речи коммуникативной функции. Письменная речевая деятельность, продуктом которой является текст, требует от иностранца владения не только техникой письма, но значительным лексическим запасом, синтаксическими моделями, стилевыми и жанровыми канонами, письменным речевым этикетом, способностью к видению речевой ситуации и самостоятельному отбору языковых средств. Необходимо при организации работы продумывать чёткую этапность выполнения заданий: от репродуктивных жанров — к продуктивным, от простых речевых жанров — к сложным и т.д. [1]

На письме гораздо лучше видны самого разного рода ошибки, что увеличивает роль качества письма как отражения реального уровня владения иностранца русским языком и коммуникативной компетенцией.

Отдельную проблему представляют межкультурные стереотипы коммуникативного поведения. В разных культурах существуют разные традиции письменной речи. Незнание «кодов» часто оборачивается дословным переводом с родного языка: опора на родной язык становится

причиной межкультурных барьеров. Формирование навыков иноязычной письменной речи включают в себя обучение ориентации на адресата и отработку типовых языковых структур.

Г. Е. Поторочина на основе анализа отечественной и зарубежной литературы выделяет основные подходы, востребованные в обучении иноязычной письменной речи:

1. Формально-структурный подход, изучающий письмо как производство письменного продукта и структурные единицы текста на различных этапах курса обучения.
2. Формально-языковой подход, разрабатывающий методические модели обеспечения грамматической корректности письменной.
3. Обучение написанию текстов различных жанров.
4. Обучение письменной речи с учётом культурологического фактора.
5. Процессуально-ориентированное письмо, то есть свободное, творческое письмо, в котором продукт менее важен, чем процесс и где в центре внимания оказывается пишущий, его интеллектуальное и эмоциональное состояние [2].

Ведущим в современной методике преподавания иностранным языкам остаётся «коммуникативно-деятельностный подход, при котором письмо рассматривается как творческий процесс, в ходе которого происходит осознание и формулировка мыслей».

Для выявления уровня школьников была предложена серия заданий. После проведения установлено, что у большинства детей развитие культуры письменной речи находится на среднем уровне.

При низком уровне письменной речи не развита выразительная сторона речи, отмечается бедность словарного запаса, неумение подобрать нужные лексические средства. Также ученики затрудняются делать вывод, у них проблемы с обобщением прочитанного и написанного, выражением своё отношения к основной мысли текста.

Возникают затруднения при составлении пунктов плана. При среднем уровне имеются затруднения в членении текста на абзацы, учащиеся допускают ошибки в делении текста на абзацы. В целом ученики верно передают смысл текста, но наблюдаются логические несоответствия: четко не прослеживаются причинно-следственные связи. На высоком уровне находится умение выделить и раскрыть главную мысль в излагаемом материале. Для развития письменной речи нами был разработан комплекс заданий, направленный на формирование культуры письменной речи учащихся иностранцев. Эксперимент доказал эффективность разработанного комплекса.

Список литературы:

1. Багирли Э. О роли принципа коммуникативной направленности // Языки. Культуры. Перевод. 2016. № 1. С. 11-16.
2. Поторочина Г. Е. К проблеме обучения иноязычной письменной речи студентов — будущих специалистов иностранного языка // Вестник педагогического опыта. 2008. № 28. С. 14-16.
3. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 6-15.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Базарова М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп*

При обучении иностранных учащихся русскому языку как иностранному уже с первых занятий необходимо включать их в активную речевую деятельность. Значимость применения игровых технологий на уроках русского языка как иностранного (иностранного языка) велика и неоспорима. На основе игровой деятельности у иностранца формируется ряд психологических особенностей: воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему производить в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие. На этой основе формируется и ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений, а также готовность к деятельности учебной [1].

Цель исследования - разработать и выявить эффективность применения методики применения лингвистических игр на уроках русского языка как иностранного.

Классификация игр может носить различный характер, однако чаще всего игра развивает или языковые навыки, или коммуникативные. Языковые игры предназначены для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков и тренировки употребления языковых явлений на предкоммуникативном этапе овладения иностранным языком. Игровые упражнения позволяют организовать речевое общение на занятии, тренировку и активизацию речевых навыков в диалогической и монологической речи.

Чтобы лингвистическая игра на уроках русского языка как иностранного прошла успешно, следует учитывать некоторые условия и хорошо подготовить игру. Игра строится на материале, который знаком обучаемым. Игра должна служить для закрепления или повторения учебного материала. Не рекомендуется использовать игру для изучения нового материала, так как учащиеся будут делать много ошибок. Игра должна иметь добровольный и спонтанный характер: у учащихся должно быть желание играть.

В ситуации игры процессы восприятия, понимания и усвоения протекают в сознании обучаемых более точно и быстро. Игра может выступать в различных функциях:

1. Обучающая функция – развитие таких умений и навыков, как память, внимание, восприятие информации различной модальности; развитие навыков владения иностранным языком.

2. Коммуникативная функция – объединение коллективов учащихся, установление эмоциональных контактов.

3. Развлекательная функция – создание благоприятной атмосферы на занятиях, превращение урока из скучного мероприятия в увлекательное приключение.

4. Релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении.

5. Психотехническая функция – формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройка психики для усвоения больших объемов информации [3].

Существует типология лингвистических игр, соотнесенных по целевому назначению и актуальных на уроках русского языка как иностранного:

1) лингвистические игры, способствующие формированию и развитию собственно языковой компетенции.

2) лингвистические ролевые игры, нацеленные на развитие коммуникативной компетенции (участие в заданных коммуникативных ситуациях);

3) лингвистические игры с лингвострановедческой и лингвокультурной составляющей, направленные на развитие лингвокультурной компетенции;

4) лингвистические «креативные» игры, способствующие развитию профессиональной креативности (например, игры-проекты) [2].

Результаты экспериментальной работы показали, что используемая в практике обучения русскому языку как иностранному игровая методика обучения способствует развитию у иностранных учащихся механизма мотивации, что очень важно и необходимо учитывать при преподавании языка в иноязычной аудитории. Учебная игра позволяет смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением ситуации и условия иноязычного общения, тем самым способствуя развитию у иностранных учащихся коммуникативных знаний, навыков и умений, необходимых им для реального общения в полиязыковом пространстве.

Список литературы:

1. Крючкова Л.С, Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. Флинта: Наука, 2009, 480 с. (Русский как иностранный).
2. Кушнерук Е.Н. Занимательность на уроках русского языка в начальных классах. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 200 с.
3. Романова С.М. Система игр на уроках русского языка. СПб.: Питер, 2010.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ВОНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Базарова Хатыджа Мырадовна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Современная школа, включая ребёнка в систему социальных коммуникаций, вводит его в область регламентированных отношений с ближайшим социумом, способствует освоению им норм поведения в культурном сообществе. Одной из важнейших предпосылок полноценной социальной адаптации ребёнка являются коммуникативные умения, умения в области вербального и невербального общения. В то же время современная практика показывает, что младшие школьники в использовании невербальных средств общения испытывают трудности. Одной из главных причин этого, на наш взгляд, является отсутствие специального целенаправленного обучения школьников невербальному общению.

Работа по формированию у младших школьников культуры невербального общения будет эффективной, если при ее организации будут учтены следующие условия: 1) занятия проводятся во внеурочной деятельности; 2) основным подходом является комплексный подход, который предполагает работу с ключевыми составляющими невербального общения (мимикой, жестами, интонацией); 3) в качестве ведущих приемов обучения выступают прием создания речевой ситуации и прием инсценировки.

Общение – это форма взаимодействия человека с другими людьми. В психолингвистической литературе выделяют вербальные и невербальные виды общения. Невербальное общение представляет собой неречевое средство общения и воздействия на собеседника.

Невербальное общение – это и умение выразить себя вне речи, и получить такую же важную невербальную информацию от других людей, владея языком жестов, мимики и поз, нюансами звучащего голоса, эмоциональным слухом формирования у обучающихся культуры невербального общения во внеурочной деятельности при изучении русского языка как иностранного. Составляющими невербального общения являются жесты, мимика, интонация.

Основными формами внеурочной деятельности являются экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д. Внеурочная деятельность – широкое и неоднозначное понятие, которое включает в себя разные, неоднородные по содержанию, методике проведения, формам и способам руководства занятия.

Как показывает практика, современная школа обладает достаточным потенциалом для формирования невербального компонента межкультурной компетенции у иностранных, в том числе на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Однако сам образовательный процесс и педагогические технологии, применяемые в нем, «либо не предполагают постановку данной

проблемы в качестве задачи образовательного процесса, либо не относят решение этой задачи к учебной деятельности» [1]. Вместе с тем в условиях глобализации особенно актуальны все вопросы, связанные с эффективностью межкультурной коммуникации. Ее главным условием является терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации, которая «осуществляется в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения» [2]. Коммуникативное поведение включает в себя как вербальную, так и невербальную составляющую общения, в том числе и межкультурного, поэтому одной из актуальных задач, стоящих перед школой, становится формирование у обучающихся межкультурной компетенции, в частности ее невербального компонента. Особую роль в этом играет изучение языков, а для иностранных студентов – РКИ. Проведенный нами анализ научной литературы и документов в области образования подтвердил, что «проблема обучения невербальным средствам общения недостаточно учитывается или игнорируется как непосредственно в учебном процессе, так и в программах по русскому языку» [3]. В связи с этим возникает необходимость создания научно обоснованной модели формирования невербального компонента межкультурной компетенции и внедрения ее в практику преподавания РКИ.

Результаты анализа методической литературы свидетельствуют о том, что современная методика располагает значительным количеством разработанных методов, приемов, средств для формирования, развития умений и навыков невербальной коммуникации. Методисты солидарны в том, что процесс обучения младших школьников умениям и навыкам невербального общения должен проходить в занимательной, игровой форме. Проведение систематической методической работы, направленной на развитие навыков невербального общения, способствует совершенствованию психомоторных функций ребенка, умений понимать язык невербальных средств общения, эмоции, самостоятельно ими пользоваться в собственном поведении. Правильно организованная внеурочная деятельность позволяет сформировать у младших школьников познавательное отношение к окружающему миру, строить эффективные коммуникативные отношения со сверстниками.

Результаты анализа УМК по русскому языку и риторике позволили сделать следующие выводы: в программе и учебниках по русскому языку невербальная сторона общения практически не отражена; наибольшим потенциалом в отношении организации обучения младших школьников невербальному общению обладают учебники по риторике, в которых невербальным средствам общения уделяется особое внимание. Полученные нами данные будут использованы при составлении программы и разработке содержания опытного обучения.

Разработка программы опытного обучения потребовала проверки умений младших школьников в области невербального общения. В этих целях было проведено исследование представлений и умений младших школьников в области невербального общения.

В исследовании приняли участие два класса: экспериментальный класс (ЭК) - 1 «Е» в количестве 35 человек – и контрольный класс (ЭК) – 1 «Д» в количестве 30 человек. Цель данного этапа эксперимента – определение уровня сформированности у первоклассников культуры невербального общения.

С этой целью было проведено целенаправленное наблюдение за речью младших школьников, как в урочной, так и в во внеурочной деятельности.

Подводя итог наблюдению, можно сказать, что ученики имеют минимальные представления о таких понятиях как: жест, мимика, интонация, понимают самые простые эмоциональные состояния: радость, злость, удивление, страх и простейшие жесты «пойдем со мной», «тихо!», «Привет!», «Пока!», «У меня все хорошо». Можно отметить, что в урочной деятельности учащиеся более сконцентрированы, следят за своими эмоциями, жестами, голосом. Во внеурочной деятельности, напротив, ведут себя более расслабленно, активнее используют мимику жесты.

Наблюдение за речевой деятельностью детей показало недостаточное развитие у них следующих умений в области невербального общения: ученики не способны точно распознать эмоциональные состояния другого человека по выражению его лица, не соотносят эмоциональное состояние с мимическими масками. Интонационные навыки и язык жестов также сформированы в

недостаточной мере. [4]

Для достижения целей исследования нами были проведены следующие методики и задания, определяющие уровень сформированности культуры невербального общения младших школьников: методика «Азбука настроения», методика «Игра молчанка», чтение подготовленного и неподготовленного текста.

Структура программы опытного обучения представлена тремя разделами. Первый раздел – «Невербальное общение» - имеет целью уточнение, расширение представлений обучающихся об общении как важном средстве взаимодействия между людьми, о видах общения, о невербальном общении. Второй раздел – «Компоненты невербального общения» - направлен на изучение основных компонентов невербального общения (мимики, жестов, интонации), формирование соответствующих умений. Третий раздел – «Культура невербального общения» - предполагает освоение младшими школьниками умений адекватного использования данных средств в соответствии с ситуацией общения.

Проведенный эксперимент показал, что после проведения специально организованной работы по формированию у младших школьников культуры невербального общения, знания и умения учащихся в области невербального общения стали более четкими, осознанными, уровень общей культуры общения значительно улучшился.

Список литературы:

1. Богданова, А.В. Обучение младших школьников диалогу: интонационный аспект: Монография [Текст] / А.В. Богданова – М.: Экон-информ, – 2014. - 105 с.
2. Диагностика коммуникативных особенностей личности: Методические рекомендации [Текст] / Сост. Л.И. Савва, Е.Ю. Семькина. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 123 с.
3. Позднякова, Е.В., Кузнецова, В.С., Долматова, Т.И. Формирование коммуникативной культуры у младших школьников [Текст] / Е.В. Позднякова // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 23–26.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: практическое пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2012. – 352 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Байрамдурдыева А. М.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Важнейшая задача образовательного учреждения — давать подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ наук, вырабатывать навыки и умения, учить применять их на практике.

Обучение русскому языку как иностранному должно содействовать развитию мышления учащихся, пробуждать у них интерес к русской речи, к занятиям по языку.

В настоящее время ученые — методисты, анализируя речь учащихся и ее изменения, отмечают тенденции к убыванию средств народно поэтической фразеологии, которая входит в речь учащихся через фольклор, бытовую речь родителей, художественную литературу. Это объясняется усилением влияния на речь учащихся научных текстов, а также специальной литературы. В результате фразеологический фонд языка оказывается, невостребованным, фразеологический запас - пассивным. У иностранных учащихся интерес к изучению фразеологизмов также недостаточно высокий.

Одним из самых распространенных видов работы по фразеологии является работа с пословицами и поговорками. Однако знание того, что фразеологизм означает, вовсе не предполагает развитие умения употреблять его в собственной речи иностранными учащимися.

Современный уровень науки требует от иностранных учащихся при изучении русского языка умения не только правильно, но и целесообразно использовать речевые средства русского языка.

Необходима специальная работа в том направлении. Работа с данной языковой единицей должна стать неотъемлемой частью систематической работы по развитию речи иностранных учащихся в процессе изучения русского языка. Для этого необходимо обращаться к фразеологии на уроках русского языка как иностранного, активно работать, над расширением фразеологического запаса иностранных учащихся, пробудить интерес к этой богатой и интересной области русского языка, так как фразеологические единицы речи в подавляющем большинстве случаев отличаются замечательными художественно — выразительными достоинствами, придающими речи образность, эмоциональность и выразительность.

Использование пословиц и поговорок в процессе формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся нужно рассматривать как материал, который поможет учителю улучшить процесс обучения.

Постоянная систематическая работа на уроках русского языка как иностранного над пословицами очень много дает учащимся. Изучение мудрых, образных народных афоризмов русского языка обогащает речь иностранных учащихся, повышает их грамотность, способствует воспитанию учащихся, развитию эстетического вкуса на русском языке.

Разнообразная и интересная работа с пословицами не только прививает любовь к устному народному творчеству русского народа, не только учит внимательно относиться к мелким, образным выражениям, интересоваться народной мудростью русского народа.

Применение организации работы по формированию культурологической компетенции у иностранных учащихся реализуется в нескольких направлениях:

- приемы, направленные на общее представление о пословицах и поговорках в процессе изучения частей речи;
- приемы, направленные на активизацию в речи пословиц и поговорок.

Экспериментальным путем доказана эффективность организации работы по использованию в образовательной практике пословиц и поговорок русского языка для формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся.

Список литературы:

1. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СКАЗКИ

*Бакыев Сердар Максатмырадович,
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

Социокультурная компетентность есть качественное личностное образование, которое заключается в единстве коммуникативной направленности личности и развитого опыта её коммуникативной деятельности в качестве субъекта. В структуре социокультурной компетенции определяются следующие взаимосвязанные компоненты: когнитивный (знание языка, его грамматических и лексических законов, понятий, процессов и их понимание); операциональный (владение умениями и навыками эффективного общения, культурой речи); потребностно-мотивационный (потребность в социальных связях и взаимоотношениях, социальный интерес); эмоционально-волевой (социоцентрические чувства и саморегуляция в общении); ценностно-смысловой (вера в фундаментально позитивную человеческую сущность) [3].

В связи с этим в условиях модернизации языкового образования, направленной на реализацию требований стандарта по формированию социокультурной компетенции учащихся, использование народных сказок становится эффективным дидактическим средством оптимизации обучения. Небольшие по объему, но имеющие смысловую и грамматическую завершенность, они оказываются оптимальным объектом как для анализа, так и для творческой трансформации [4].

Народные сказки как артефакт культуры обладают широким лингводидактическим потенциалом для формирования социокультурной компетенции учащихся, так как создают фактическую и речевую базу для потенциального диалога культур [2].

Существенным аргументом в пользу выбора сказок стал тот факт, что работа над текстом сказок может вестись по трем направлениям: 1) использование сказок в качестве дидактического материала; 2) использование сказки как средства, помогающего организовать объяснение нового материала и воспроизведение усвоенного ранее; 3) сочинение детьми своих сказок. В связи с этим в условиях модернизации языкового образования, направленной на реализацию требований стандарта по формированию социокультурной компетенции учащихся, использование народных сказок становится эффективным дидактическим средством оптимизации обучения [1].

Критериями и показателями эффективности методики формирования социокультурной компетенции учащихся являются [3]:

1) успешность осуществления межкультурного общения (разнообразие ситуаций, в рамках которых создается текст; наличие речевого намерения; способность выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации);

2) качество содержания продуцируемого текста (разнообразие тем; количество передаваемых фактов; уровень языковой трудности; разнообразие предложений и речевых, в том числе этикетных формул; объем составленного текста);

3) качество языковой стороны созданного текста (правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в тексте; степень соответствия языковых средств стилистическим нормам);

4) степень самостоятельности в выполнении заданий (уверенность в отношении использования языковых средств при составлении собственного текста; отсутствие повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста; отсутствие необходимости помощи).

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов:

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности элементарной социокультурной грамотности младших школьников.

Наиболее эффективно эту цель помогут реализовать тексты сказок.

Вторым этапом работы явилась первоначальная диагностика учащихся двух классов.

В силу того, что измерить уровень сформированности навыков социокультурной компетентности и культурологический опыт очень сложно, мы взяли за основные критерии диагностики - уровень культурологических знаний и умение отличать хорошие поступки от плохих. Поэтому диагностика осуществлялась с помощью тестирования и методики «Сюжетные картинки» (по Р. Р. Калининой).

Методика «Сюжетные картинки» заключается в следующем: ребенку предоставляются картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. Он должен

разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие, объясняя свой выбор.

Результаты констатирующего этапа показывают, что высказывания учащихся недостаточно соответствуют социокультурной ситуации и содержат текстовые ошибки, то есть не являются коммуникативно-правильным текстом. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у учащихся коммуникативных умений, определяющих создание коммуникативно-правильного речевого поведения. Текстовые ошибки, выявленные в ходе констатирующего эксперимента, позволяют наметить основные направления работы по совершенствованию социокультурных умений, связанных с созданием коммуникативно-правильных текстов в процессе экспериментального обучения.

Цель обучающего эксперимента – сформировать систему заданий для формирования элементарной социокультурной грамотности младших школьников на основе народной сказки.

В качестве дополнительного учебного материала в экспериментальных классах использовались народные сказки [4].

В условиях начальной школы речевое развитие происходит в следующей последовательности: конструирование словосочетаний, предложений разных структур, соединение предложений типичными средствами связи, конструирование монологических высказываний.

В процессе экспериментального обучения проводилась систематическая работа по развитию речи с использованием продуктивных речевых и коммуникативных заданий.

При выполнении подготовительно-речевых упражнений у учащихся вырабатывались умения и навыки пересказа по вопросам, выборочный пересказ.

Выполнение собственно речевых упражнений было направлено на формирование умений для создания собственного высказывания по опорам, с частичной опорой на текст, далее с полным отходом от текста с использованием зрительной наглядности, жизненных наблюдений.

На основании результатов контрольного среза можно достоверно констатировать, что к концу экспериментального обучения:

- увеличилось количество самостоятельных высказываний учеников, отвечающих требованиям соблюдения единой микротемы;
- синтаксический строй речи стал богаче и разнообразнее;
- повысилась речевая активность учащихся;
- объем высказываний увеличился в 1,5 – 2 раза;
- учащиеся стали говорить более свободно.

Результаты контрольного среза подтвердили, что предложенная в работе методика формирования социокультурной компетенции учащихся является эффективной.

Список литературы:

1. Калабухова О.В. Сказка как средство мотивации школьников к иноязычной речевой деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. - № 8. – С. 11-16.
2. Кравченко Н.В. Народные сказки как средство обучения культуре при изучении иностранного языка в начальной школе // Успехи современной науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 189-192.
3. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дис. ... д-ра наук. – М., 1993. – 38 с.
4. Тудоровская Е.А. Волшебная сказка // Русское народное поэтическое творчество. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – 327 с.

РАБОТА ПО ЗНАКОМСТВУ С МНОГОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Башимова Д.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

У иностранных учащихся должно быть сформировано позитивное отношение к правильной устной и письменной русской речи. Это означает, что в задачи русского языка как иностранного заключается не только в совершенствовании правильной речи учащихся, но и формирование у них сознательного отношения к русской речи.

В настоящее время далеко не все иностранные учащиеся умеют правильно и грамотно излагать свои мысли на русском языке, подбирать необходимые слова. Их речь неправильна, бедна и невыразительна. Именно поэтому работа по развитию русской речи иностранных учащихся имеет большое значение и актуальность.

Одним из ее направлений является развитие речи и пополнение словарного запаса. Богатый словарный запас - это важнейшая предпосылка, не только обеспечивающая иностранным учащимся развитие русской речи, но и создающая условие для лучшего усвоения всех разделов русского языка, для успешного формирования орфографических и стилистических навыков. Чем больше русских слов в запасе у иностранных учащихся, чем основательнее усвоена их смысловая сторона, тем правильнее и глубже понимание смысла высказывания. Работа по обогащению лексического запаса иностранных учащихся в процессе изучения русского языка имеет важное образовательное и воспитательное значение.

Учебные программы по русскому языку как иностранному ориентированы на изучение его как системы. Системность изучения языка способствует глубокому осознанию его грамматического строя, овладению его закономерностями, создает предпосылки для целенаправленной работы по обогащению словарного запаса иностранных учащихся.

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике являются многозначные слова.

Русский язык богат многозначными словами. Многозначные слова свидетельствуют о высоком развитии лексики русского языка. Чем больше в словаре многозначных слов, тем богаче, как язык в целом, так и язык каждого его носителя. Работа над многозначными словами является одним из перспективных направлений в методике преподавания русского языка как иностранного по обогащению словарного запаса иностранных учащихся.

Поэтому предметом внимания данного исследования является процесс формирования понятия «многозначные слова» у иностранных учащихся на уроках русского языка. Однако практика обучения и анализ методической литературы показали, что рекомендаций и методических разработок по проблеме формирования лексических понятий и понятия «многозначные слова» не имеется. А, следовательно, проблема обогащения словарного запаса иностранных учащихся имеет решения. Этим объясняется актуальность исследования.

Русский язык обладает огромным, неиссякаемым лексическим запасом. Богатство русского словаря позволяет не только точно назвать тот или иной предмет, его признаки и свойства, различные действия, но и выразить разнообразные оттенки значения, чувств, оценивать их.

Термин лексика используется для обозначения словарного состава языка. Он так же может применяться в более узком значении: для определения совокупности слов, употребляемых для передачи функциональной, стилистической разновидности языка, в отдельном произведении и отдельно взятого человека.

Лексика является центральной частью, формирующей, именующей и передающей знания и представления о реальной действительности. Лексика современного русского языка состоит из более полумиллиона слов, которые делятся на пласты по социальному происхождению (этимологии) употреблению и функциональной направленности.

Для решения каждой конкретной задачи по формированию понятия «многозначные слова», уточнению и активизации многозначных слов методика работы имеет несколько направлений.

Первое направление. Работа по знакомству с лексическим значением многозначных слов.

Второе направление. Активизация многозначных слов.

Методика выделяет следующие основные этапы работы по активизации словаря учащимися:

- толкование слова с помощью одного или нескольких приемов: а) контекста; б) подбора синонима или антонима; в) оборота, включающего в себя уже известное однокоренное слово; г)

описательного оборота; чтение и запись слова; работа над образцами употребления слова; работа над семантическими связями слова.

Экспериментальным путем доказана эффективность применения в образовательной практике методики работы по формированию понятия «многозначные слова» у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Бегенджова Алтынай,
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических
наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Иноязычная коммуникативная культура является одним из важных аспектов базовой культуры личности, а именно языковой личности. Анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей позволил сделать определенные выводы. Во-первых, иноязычная коммуникативная культура рассматривается как демонстрация знаний в форме употребления или узнавания языковых правил и примеров. Во-вторых, все компоненты связаны между собой. В компонентах выделяется владение как лексико-грамматическими средствами языка, так и способами коммуникативного употребления языковых средств. Данные компоненты являются не только лингвистическими по своей природе, но также включают способность учащихся строить и понимать осмысленные тексты, эффективно передавать и точно воспринимать коммуникативное содержание [1].

Иноязычная коммуникативная культура представляет собой практическое знание языка, которое обеспечивает достижение коммуникативных целей в разных формах: устной; письменной; монологической; диалогической. Значительными возможностями для решения данных задач обладает внеурочная деятельность по иностранному языку [2].

Ведущими средствами формирования у младших школьников иноязычной коммуникативной культуры выступают прием создания речевой ситуации и командные игры [3].

Опытно-экспериментальная работа состояла из 3 этапов: первый этап – констатирующий; второй этап – формирующий; третий этап – контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности иноязычной коммуникативной культуры младших школьников.

Задания: построить диалоги, умение задавать вопросы, рассказать о себе и семье, вступить в диалог.

Критериями и показателями эффективности методики формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся являются:

1) успешность осуществления межкультурного общения (разнообразие ситуаций, в рамках которых создается текст; наличие речевого намерения; способность выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации);

2) качество содержания продуцируемого текста (разнообразие тем; количество передаваемых фактов; уровень языковой трудности; разнообразие предложений и речевых, в том числе этикетных формул; объем составленного текста);

3) качество языковой стороны созданного текста (правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в тексте; степень соответствия языковых средств стилистическим нормам);

4) степень самостоятельности в выполнении заданий (уверенность в отношении использования языковых средств при составлении собственного текста; отсутствие повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста; отсутствие необходимости помощи).

Результаты констатирующего этапа показывают, что высказывания учащихся недостаточно соответствуют социокультурной ситуации и содержат текстовые ошибки, то есть не являются коммуникативно-правильным текстом. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у учащихся коммуникативных умений, определяющих создание коммуникативно-правильного речевого произведения. Текстовые ошибки, выявленные в ходе констатирующего эксперимента, позволяют наметить основные направления работы по формированию иноязычной коммуникативной культуры обучающихся, связанных с созданием коммуникативно-правильных текстов в процессе экспериментального обучения [4].

Цель обучающего эксперимента – сформировать систему заданий для формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся. В условиях начальной школы речевое развитие происходит в следующей последовательности: конструирование словосочетаний, предложений разных структур, соединение предложений типичными средствами связи, конструирование монологических высказываний.

В процессе экспериментального обучения проводилась систематическая работа по развитию речи с использованием продуктивных речевых и коммуникативных заданий.

При выполнении подготовительно-речевых упражнений у учащихся вырабатывались умения и навыки пересказа по вопросам, выборочный пересказ.

Выполнение собственно речевых упражнений было направлено на формирование умений для создания собственного высказывания по опорам, с частичной опорой на текст, далее с полным отходом от текста с использованием зрительной наглядности, жизненных наблюдений. На основании результатов контрольного среза можно достоверно констатировать, что к концу экспериментального обучения: увеличилось количество самостоятельных высказываний учеников, отвечающих требованиям соблюдения единой микротемы; синтаксический строй речи стал богаче и разнообразнее; повысилась речевая активность учащихся; объем высказываний увеличился в 1,5 – 2 раза; учащиеся стали говорить более свободно.

Результаты контрольного среза подтвердили, что предложенная в работе методика формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся является эффективной.

Список литературы:

1. Пассов Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования. – М.: АСТ, 2015. – 164 с.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. - М.: Русский язык. Курсы, 2019. - 568 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 2018. – 170 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Бекмырадова М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Говорение является одним из наиболее трудных видов речевой деятельности, а его разновидность – монологическая речь – представляет еще большую трудность, чем диалог. Обучение монологической речи связано с различными трудностями, в первую очередь связанными с тем, что для монологического высказывания иностранному обучаемому необходимы комплексные знания русского языка. Для того чтобы грамотно составить монолог, обучающийся должен знать грамматические правила, уметь употреблять лексические средства связи предложений в тексте; уметь пользоваться повторами и эквивалентными заменами.

Цель исследования – выявление методов и приемов обучения монологической речи с использованием ИКТ на уроках русского языка как иностранного и апробация их эффективности.

Монолог – это речь, которую произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его. Примером монологического высказывания может служить рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад. В монологической речи нет возможности долго обдумывать свою реплику, так как это выглядит неестественно. Также нет опор в виде реплик собеседника. Монолог представляет собой ряд логически и последовательно связанных между собой предложений, которые объединены единым содержанием или предметом высказывания [1].

Е. Н. Соловова выделяет следующие важнейшие характеристики монолога:

1. Целенаправленность или соответствие речевой задаче.
2. Непрерывный характер.
3. Логичность.
4. Смысловая законченность.
5. Самостоятельность.
6. Выразительность.

Основываясь на материалах исследовательских работ Е. Н. Солововой, Г.В. Роговой, мы выделили два основных пути обучения монологической речи: дедуктивный и индуктивный. Так же различают три уровня говорения на иностранном языке: репродуктивный, смешанный, продуктивный [3].

Не существует единственного общепринятого определения понятия «монологическая речь». Многие ученые, психологи, лингвисты и педагоги спорят о верном подходе к ее толкованию. Например, по мнению И. А. Зимней, монолог – это меньшая или большая часть диалога, всегда предполагающего наличие собеседника

Коммуникативные функции монологической речи:

1. Информативная.
2. Воздействующая.
3. Эмоционально-оценочная.

Исходя из основных коммуникативных функций монологической речи, принято говорить о ее функциональных типах. К таковым относятся:

1. Монолог-описание.
2. Монолог-сообщение.
3. Монолог-рассуждение.

Существуют следующие уровни монологического высказывания: 1. Слово (словоформа). 2. Словосочетание. 3. Фраза. 4. Сверхфразовое единство. 5. Текст. На каждом из этих уровней монологическое высказывание выступает в процессе общения в качестве речевой единицы.

Целью обучения монологической речи является развитие способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях, овладение умением высказываться логично, последовательно, связно, достаточно полно, коммуникативно-мотивированно и достаточно правильно в языковом отношении.

Существуют различные виды ИКТ:

Готовые электронные продукты;

Мультимедийные презентации;

Ресурсы сети интернет.

Мультимедийные презентации и интерактивная доска обеспечивают наглядность, доступность и системность изложения материала, необходимого учащимся для построения монологического высказывания. Например, составление биографии известного музыканта, ученого, политика и т.п. может проходить по схеме с опорой на электронную презентацию, по таблице-презентации или по иллюстрациям, которые с помощью интерактивной доски, возможно, активно комментировать, выделять, уточнять и сопровождать дополнительной информацией или языковой подсказкой. Данный вид ИКТ позволяет реализовывать упражнения на составление ситуации или рассказа, по ключевым словам, по плану, на заданную тему или описание картины/серии картин, тем самым создавая условия для обучения подготовленной монологической речи. Ресурсы сети Интернет предоставляют широкий выбор информации, аудио- и видеоматериала на различные темы [2].

Для проведения экспериментальной части исследования мы взяли обучение связной монологической речи при формировании лексических навыков с помощью ИКТ. Результат констатирующего среза показал низкий уровень владения монологической речью. Исходя из этого нами были определены и внедрены в обучение методы и приемы обучения монологической речи на уроках русского языка как иностранного. Результат контрольного среза показал их эффективность.

Список литературы:

1. Бубнова О.Н. Обучение монологической речи на уроках русского языка. //Иностранные языки в школе. 2009. №2.
2. Моисеев В.Б. Информационные технологии в системе образования. -Пенза, 2002.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2015. 239с.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Белашова Ульяна Владимировна,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,

кандидат педагогических наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

Важность орфографической грамотности для эффективного письменного общения людей, для обеспечения желаемого взаимопонимания всегда сознавалась обществом. Поэтому проблема обучения правильному письму на всех этапах развития отечественной школы была и продолжает оставаться одной из центральных.

Мы считаем, что умение определять тип орфограммы – это уже другое орфографическое умение, которое обязательно предполагает определение состава слова, во многих случаях – принадлежности к той или иной части речи и т.д. Наряду с традиционным для методики термином «орфографическая зоркость» как синонимичными мы будем пользоваться и другими названиями того же умения: «ставить орфографические задачи», «обнаруживать и прогнозировать орфограммы». При этом для большей лингвистической корректности использования терминов нам

представляется существенным разграничение двух последних наименований: обнаруживание и прогнозирование орфограмм. Первое из них мы будем связывать с выявлением орфограмм в уже написанном (напечатанном) тексте, а второе оставляем для случаев восприятия текста на слух или записи собственных мыслей. В исследовании мы исходили из того, что орфограмма - это письменный знак, следовательно, в тексте, который еще не написан, она может быть не обнаружена, а спрогнозирована.

Общие выводы, определяющие степень решения задач исследования и подтверждающие правомерность выдвинутой гипотезы, заключаются в следующем:

1. Анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы показал, что проблема формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста получает должный отклик специалистов разных областей знаний. Но, несмотря на признание актуальности данной проблемы, она остается одной из сложных и не до конца решенных областей знания, как в теоретическом, так и в прикладном значении. Не решен ряд вопросов, связанных с разработкой структуры, содержания и технологии формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста, концептуальным теоретическим обоснованием и конкретными практическими предложениями.

2. В работе прослеживается развитие идеи о формировании орфографической зоркости в отечественной науке; уточнены понятия «орфографическая зоркость» (как способность обнаруживать орфограммы в словах при слуховом и/или зрительном восприятии и объяснять их написание) и «структура орфографической зоркости» (включающее следующие компоненты: высокий уровень учебной мотивации, высокая степень работоспособности, развитый фонематический слух, высокий уровень развития произвольной памяти, хорошо развитая зрительно-моторная координация, развитые каллиграфические навыки, высокий уровень развития произвольного внимания, хорошее знание правил орфографии).

3. Выделены уровни сформированности орфографической зоркости у учащихся начальной школы: высокий, средний (средневысокий тип, средне-низкий тип) и низкий. Разработаны критерии (потребностно-мотивационный, деятельностно-практический, когнитивный, оценочно-рефлексивный) и соответствующие им показатели сформированности орфографической зоркости для каждого уровня. Определены основные направления работы по развитию орфографической зоркости у детей с разным уровнем языковых способностей.

4. В исследовании выявлены педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста при изучении родного языка.

5. Учет концептуальных принципов формирования орфографической зоркости (лично-ориентированный характер процесса формирования орфографической зоркости в младшем школьном возрасте; непрерывность, систематичность, усложнение содержания, форм и методов от класса к классу в течение четырехлетнего начального обучения; связь теоретических знаний с практическими умениями и навыками; творческий характер процесса формирования орфографической зоркости; использование информационных технологий в организации процесса формирования орфографической зоркости).

6. Интеграция предметов гуманитарного, естественнонаучного и художественно-эстетического циклов, ориентированная на синтетичную природу орфографических навыков, а также интеграция содержания учебной и внеучебной деятельности.

7. Дифференциация и индивидуализация содержания и организации процесса формирования орфографической зоркости у младших школьников.

8. Сконструирована педагогическая модель условий формирования орфографической зоркости у учащихся начальных классов, включающая целевой, мотивационный, содержательный, организационно-дидактический, деятельностно-творческий, когнитивный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты.

9. В ходе экспериментального исследования проверена эффективность выявленных педагогических условий и разработанной педагогической модели условий формирования орфографической зоркости. На основании сравнительных показателей уровней сформированности

орфографической зоркости на этапах констатирующего и формирующего эксперимента отмечена положительная динамика. Количество учащихся с высоким уровнем сформированности орфографической зоркости увеличилось на 12 человек (8%), со средним уровнем – увеличилось на 13 учеников (8%), с низким уровнем – уменьшилось на 25 человек (16%).

Таким образом, гипотеза исследования о том, что формирование орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка будет эффективным, если, в процесс обучения будет внедрена система формирования орфографической зоркости, включающая в себя целевой, мотивационный, содержательный, организационно-дидактический, деятельностно-творческий, когнитивный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты, подтвердилась. Цель работы достигнута, задачи решены. В результате исследования удалось не только решить поставленные задачи, но и увидеть перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

Список литературы:

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков [Текст]: пособие для учителя / Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Баранов, М. Применение графической наглядности в процессе обучения орфографии [Текст]: начинающему учителю / М. Баранов // Русский язык в школе. – 2011. – № 2. – С. 35-38.
3. Бельдина, Е. В. Развитие орфографической зоркости [Текст] / Е. В. Бельдина // Начальная школа. – 2018. – № 3. – С. 35-39.
4. Возовикова, Т. М. Формирование орфографической зоркости учащихся начальных классов [Текст] / Т. М. Возовикова // Филологическое образование младших школьников: сб. ст. по итогам Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. преподавателей, молодых ученых, педагогов, 20-21 апр. 2010 г., Екатеринбург: в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – Ч. 2. – С. 46-56.
5. Волина, В. В. Весёлая грамматика [Текст] / В. В. Волина. – М.: Знание, 1995. – 336 с. 12. Герасимова, Л. А. Орфографическое домино [Текст] / Л. А. Герасимова // Начальная школа. – 2018. – № 12. – С. 67-68.
6. Иванова, В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография [Электронный ресурс] / В. Ф. Иванова. – URL: <http://www.rulit.me/-books/sovremennyj-russkij-yazyk-grafika-i-orfografiya-read-321942-59.html>

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В 4 КЛАССЕ

Белюсова М.Ю.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Одной из современных образовательных технологий является технология развития критического мышления (ТРКМ). Авторы данной технологии - американские психологи Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит.

Данная технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. *Проблема использования этой технологии является актуальной как для начальной школы, так и для школьников среднего звена.*

На начальном этапе исследования, для определения текущей ситуации в плане применения ТРКМ на уроках математики в начальной школе, мы провели анкетирование, в котором приняли участие 25 учителей начальной школы Белореченского района Краснодарского края. Особенно нас интересует применение приемов ТРКМ при решении задач на движение, как наиболее трудных в начальной школе.

Результаты исследования показали, что приёмы ТРКМ на уроках математики учителями применяются редко. Причина в отсутствии действующей методики применения данной технологии на уроках математики.

Таким образом, *актуальность* исследуемой темы определяется реальными потребностями системы начального образования в разработке методики использования приемов ТРКМ при формировании навыков решения задач на движение у младших школьников.

Объект исследования – методика формирования навыков решения задач у учащихся начальных классов.

Предметом исследования стали приёмы технологии развития критического мышления для формирования умения решать задачи на движение в 4 классе.

Гипотеза исследования: если при работе над задачами на движение в 4 классе применять приёмы ТРКМ («Инсерт», «Корзина идей», «Толстые-тонкие вопросы», «Кластер», «Синквейн», «ромашка Блума»), то это способствует эффективному формированию навыков решения задач у четвероклассников.

Для проверки гипотезы мы провели педагогический эксперимент. Эмпирической базой для экспериментальной апробации основных положений исследования стала МБОУ СОШ №68 г. Белореченска. В качестве экспериментального взяли 4 А класс. Общий объем выборки 50 человек.

На констатирующем этапе нами была проведена диагностика по решению задач нарастающей сложности (автор Л.Г. Петерсон).

Цель: выявление уровня подготовки школьников к решению простых задач на движение и составных задач на встречное движение на начальном этапе исследования.

Каждому ученику был выдан лист с текстом задач. Ученикам предлагалось решить задачу, тем способом, который, на их взгляд, является наиболее рациональным. Оценивалась только логика решения задач. Успешно решенными считались задачи, в которых учащиеся продемонстрировали способность находить план решения всех вопросов. Время выполнения - 40 минут.

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики констатирующего этапа эксперимента

	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Экспериментальный класс 4А	1	2	13	6	3
Контрольный класс 4Б	1	3	15	4	2

Таким образом, в экспериментальном классе начальный уровень подготовки к решению задач несколько ниже, чем в контрольном классе.

Формирующий этап эксперимента направлен на разработку и экспериментальную апробацию приемов ТРКМ при работе над задачами на движение. Мы использовали приемы: «Инсерт», «Корзина идей», «Толстые-тонкие вопросы», «Кластер», «Синквейн», «Ромашка Блума».

В результате наблюдений мы выявили, что особый интерес вызывает приём Арт-кластер, как наиболее подходящий для визуализации задач на движение.

Проведя анализ задач на движение, мы пришли к выводу, что все движущиеся объекты можно разделить на группы. 1 группа - люди; 2 группа - животные: птицы, звери, рыбы, насекомые; 3 группа - транспорт: наземный, воздушный, водный.

Нами был разработан дидактический материал в виде карточек для составления учащимися динамической учебной модели с применением приёма Арт-кластер с изображением символов движущихся объектов, что существенно помогает визуализировать задачи и процесс движения на этапе поиска решения.

Для помощи в запоминании буквенного обозначения величин в задачах на движение нами были разработаны инфографические значки. Где расстояние S представлено в виде дороги, скорость v в виде педали газа автомобиля, время t в виде циферблата со стрелками.

Дидактический материал для работы с арт-кластером
и графическими карточками



На формирующем этапе эксперимента при решении задач на движение в контрольной группе применялась стандартная методика обучения, а в экспериментальной группе при обучении мы активно использовали приёмы ТРКМ и разработанный нами дидактический материал с инфографикой. Проведенные уроки вызвали положительный эмоциональный отклик учащихся. Решение задачи, таким образом, оживило процесс. Использование карточек помогло учащимся установить межпредметные связи. Кроме того, позволило значительно сэкономить время для составления арт-кластера.

На контрольном этапе эксперимента повторно проведена та же диагностика (Петерсон Л.Г.). Результаты нашли отражение в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики контрольного этапа эксперимента

	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Экспериментальный класс 4А	4	6	13	2	0
Контрольный класс 4Б	1	4	17	2	1

Результаты диагностики контрольного этапа эксперимента говорят о том, что уровень подготовки в экспериментальном классе, по сравнению с констатирующим этапом значительно повысился.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента позволяет нам сделать вывод, что применение приёмов ТРКМ при решении задач на движение у учащихся 4 класса приводит к улучшению навыков решения задач данного вида. Наблюдается положительная динамика уровневой оценки. Следовательно, при работе над задачами на движение, применение инфографики и приемов ТРКМ эффективно помогает визуализировать задачу, а также способствует более глубокому усвоению зависимостей между величинами, входящими в задачу.

Таким образом, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций. – М.: Владос, 2021. – 456 с.
2. Буркова Л.Л., Белоусова М.Ю. Методические аспекты использования кластера на уроках математики в начальной школе // Инновационные идеи молодых исследователей: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2021. С.131-136
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. – М.: Линка-Пресс, 2019. 360 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Бердимырадова Мяхри Довлетмурадовна

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

*Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Формирование идентичности начинается с освоения ребенком родного языка, основополагающей системы культуры народа: в нем заключены ценности, история, опыт, национальный характер «Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры. Именно поэтому изучение и сбережение русского языка является не праздным занятием, а насущной необходимостью» (А.И. Куприн).

Прежде чем формировать культурную идентичность необходимо выявить элементы культуры, в которой функционирует ребенок: ценности, правила, традиции, обычаи и многое другое. Учитывая эти элементы, психологию обучающихся, удастся наладить эффективный образовательный процесс, в рамках которого будут активно формироваться культурная идентичность и личность, соответствующая гражданскому демократическому обществу.

Актуальность данной работы заключается в важности самоотжествления себя в поликультурном социуме. В современном мире, где высок уровень межкультурных коммуникаций, аккультурации и культурной диффузии, и сложно идентифицировать свое «Я». Дисциплина «Русский язык» в программе начального общего образования потенциально способна решить данные сложности посредством творческих работ [1].

Творческая работа, предполагающая высокую степень активности обучающихся и их познавательной самостоятельности, является высшим уровнем развития письменной речи школьников.

Творческая деятельность в сфере обучения русскому языку проходит три этапа: введение творческих элементов в обычный ход учения; исследование языка и речи как творчество; самовыражение личности через языковое, речевое творчество [2].

Передовым инструментом, направленным на формирование культурной идентичности, являются творческие работы, представленные свободным и творческим диктантом, сочинениями по картине, сочинением-описанием, сочинением-миниатюрой, творческим изложением, творческим списыванием, комментированием, составлением словарей и многим другим.

Основными методами и приёмами при изучении культурного аспекта произведения являются: иллюстрирование произведения картинами знаменитых художников; обращение к личному опыту по обсуждаемой теме; сравнение иллюстраций, спектаклей, фильмов с художественным произведением; осмысление художественного произведения через музыкальную интерпретацию; сопоставление произведений разных видов искусств; виртуальные экскурсии; интегрированные задания и проекты и др. [2]/

Педагогический эксперимент:

I этап – констатирующий - изучение литературы и диагностика уровня культурной идентичности младших школьников;

II этап – формирующий - разработка комплекса мероприятий, направленных на формирование культурологической идентичности обучающихся в процессе выполнения творческих работ на уроках русского языка и литературного чтения;

III этап – контрольный - итоговая диагностика уровня сформированности культурологической идентичности обучающихся в процессе выполнения творческих работ.

На основании выделенных компонентов культурной идентичности младших школьников были выделены критерии оценивания:

- когнитивный: представления об особенностях народной художественной культуры, включающей музыкальный фольклор, декоративно-прикладное творчество, календарно-обрядовые праздники, народные игры, нравственно-этические ценности, закрепленные в культуре и народных традициях (скромность, доброта, ответственность, честность и т.д.);

- эмоционально-мотивационный: наличие интереса и мотивации детей участвовать в проводимом мероприятии, занятиях, чтении художественной литературы, наличие положительных эмоций, стремление к познанию культуры своего народа;

- деятельностный: умения и навыки взаимодействия, коммуникации со взрослыми и сверстниками, принятие культуры своего народа.

В соответствии с критериями оценивания обучающихся определили уровни сформированности культурной идентичности и описали их основные характеристики:

- низкий: бессистемные, посредственные знания о фольклоре, народных традициях, праздниках, отсутствие интереса к культуре своего народа;

- средний: сформированная система знаний о фольклоре, народных традициях, праздниках, ситуативный интерес к культуре;

- высокий: сформированные, системные знания о культуре народа, закрепленные в традиции нравственно-этические ценности, устойчивый интерес к этнокультурной деятельности.

Для определения уровня культурной идентичности обучающихся использовался комплекс заданий (авторы Г.С. Швайко, О.Л. Князева, М.Д. Маханева).

Задание 1. Знания названий и назначения предметов русского народного быта с помощью проведения настольно-печатной игры «Ремесла на Руси».

Задание 2. Умение использовать в соответствии с назначением предметы русского быта в процессе проведения дидактической игры «Чудесный сундучок».

Задание 3. Знание разных видов народно-прикладного творчества с помощью дидактической игры «Народные промыслы» Г.С. Швайко.

Задание 4. Умение ориентироваться на практике в разных видах народно-прикладного творчества в процессе проведения дидактических игры «Народные узоры» (Г.С.Швайко). Игра «Народные узоры».

Задание 5. Знание русских народных праздников и традиций.

Задание 6. Индивидуальная беседа с ребенком «Природа России».

Задание 7. Знание устаревших слов, названий.

Методика определения уровня сформированности культурной идентичности обучающихся в процессе выполнения творческих работ (в частности, сочинений) определялась по оценочным критериям М.А. Мироновой.

Цель – определить уровень культурной идентичности обучающихся.

Задание: написать небольшое сочинение по прочитанному тексту.

Оценка: по каждому критерию дается оценка от 0 до 2.

Критерии:

Соответствие темы сочинения содержанию текста. 0 баллов — содержание текста не соответствует заявленной теме; 1 балл — только одна из частей соответствует заявленной теме сочинения; 2 балла — содержание сочинения соответствует теме текста.

Логичность изложения. 0 баллов — слова в предложениях не связаны по смыслу, нет логической связи между предложениями; 1 балл — слова в предложениях связаны по смыслу, но

логическая связь между предложениями не очевидна; 2 балла — слова в предложениях связаны по смыслу, предложения логически выстроены друг за другом.

Результаты диагностики показали, что у большинства детей средний и низкий уровни культурной идентичности, что обуславливает необходимость создания педагогических условий и проведения мероприятий для формирования культурной идентичности, повышения уровня культурной идентичности обучающихся.

Инструментом для повышения уровня культурной идентичности обучающихся в экспериментальной группе выступают творческие работы по русскому языку, содержанием которых являются фольклор, традиционное народное искусство, русские народные игры и многое другое.

На контрольном этапе мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе.

Результаты показали, что у всех детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в формировании культурной идентичности, в то время как уровень формирования культурной идентичности детей контрольной группы остался на прежнем уровне.

Сравнительный анализ результатов обоих классов в контрольном эксперименте показал, что уровень формирования культурной идентичности в экспериментальном классе выше (по сравнению с исходным), чем у контрольного класса. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что уровень творческой деятельности детей, входящих в экспериментальную группу, изменился в положительную сторону.

Список литературы:

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.

2. Философско-культурологические проблемы идентичности в контексте современности: материалы междунар. конф. "Культур. идентификация молодежи в условиях глобализации" / М-во образования и науки РФ, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Северо-Запад. отд-ние РАО [и др.]; [гл. ред. К. В. Султанов]. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2010. – 492 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бжемухова Альбина Борисовна

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп,

Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Творческая работа, предполагающая высокую степень активности младших школьников и их познавательной самостоятельности, является высшим уровнем развития письменной речи школьников. Цель творческих упражнений — создание своего, нового, оригинального, на основе предложенного учителем или подобранного учащимися материала. Творческие письменные работы оживляют уроки, увлекают самих учеников речемыслительной деятельностью [1].

Сочинение является одним из продуктов письменной речевой, а главное творческой деятельности учащегося.

Важно понимать, что сочинения ради разностороннего развития школьников должны быть разнообразными:

по источникам материала, которые могут быть непосредственными (жизненный опыт, наблюдения, исследования и т.д.) и опосредованными (произведения литературы, изобразительного и театрального искусства, музыки и т.д.);

по тематике. Тематика школьных сочинений весьма разнообразна, соответствует системе базовых национальных ценностей, которые должны усвоить младшие школьники;

по стилю текста (разговорный и книжный (художественный, научный, деловой, публицистический), типам (описание, повествование, рассуждение) и жанрам, перечень которых ограничен возрастными особенностями учащихся и потребностями их в реальной речевой практике (записка, письмо, объявление, инструкция, сказка, рассказ, воспоминание, миниатюра, загадка и др.);

по объему (сочинения обычных размеров и сочинения-миниатюры);

по степени самостоятельности. Степень самостоятельности учащихся при подготовке к сочинению и в процессе его выполнения может быть высокой: так, ученик четвертого класса осуществляет все учебные действия (начиная с определения темы, сбора материала, вплоть до проведения самопроверки) индивидуально. Низкая степень самостоятельности присуща ученикам первого-второго классов, которые проходят все этапы работы над сочинением строго под руководством учителя;

по применяемым методам и приемам. Организация работы над сочинением может быть различной: проводиться в классе или дома; занимать целый урок, либо являться его фрагментом; выполняться в устно или письменной форме [3].

Педагогический эксперимент:

I этап – констатирующий - изучение литературы и диагностика уровня развития творческой деятельности младших школьников;

II этап – формирующий - разработка комплекса мероприятий, направленных на развитие творческой деятельности в процессе работы над сочинением;

III этап – контрольный - итоговая диагностика уровня творческой деятельности.

Экспериментальная база исследования: МБОУ СОШ № 3 г. Майкопа, классы 3 «А» и 3 «Б».

С целью выявления творческих способностей детей младшего школьного возраста мы использовали следующие методики: «Вербальная фантазия» (Р.С. Немов) [2].

Цель методики – оценка творческого мышления, определение уровня речевого воображения у детей.

Задание: придумать и рассказать историю или сказку о животном, человеке или о любом другом существе или предмете по выбору ребенка. Необходимо придумать в течение 1 минуты, а изложить устно в течение 5 мин. Оценка: по каждому признаку дается оценка от 0 до 2.

0 – отсутствие в рассказе признака.

– признак выражен слабо.

– признак сильно выражен.

Признаки:

Скорость мыслительных процессов. Если за минуту ребенок ничего не придумал, вы подаете ему идею и ставите 0 баллов, если он самостоятельно справился с задачей он получает 1 балл, 2 балла получает ребенок, придумавший историю за меньшее количество времени или сочинивший несколько историй.

Оригинальность персонажей. Если ребенок пересказал, то, что видел или слышал раньше, то ему ставится 0 баллов; рассказал известное, но привнес свое видение – 1; сочинил совершенно новое и неизвестное ранее – 2.

Количество фантазийных элементов. Просчитывается общее число персонажей, ситуаций, предметов, характеристик, признаков. Больше 10 – 2 балла, от 6 до 9 – 1 балл, признаков мало, но в общей сложности 5 – 0 баллов.

Детализация и характеристика образов. Оценивается насколько разнообразно описываются детали и образы главного героя; 0 – без детальной обработки, чисто схематичное описание; 1 – средняя детализация; 2 – глубокое и богатое описание образа.

Эмоциональная составляющая рассказа. Вызывает ли история интерес у слушателя; 0 баллов – рассказ банальный и скучный, 1 балл – история интересна, слушатель интересуется, но вскоре эмоции угасают; 2 балла – история вызвала неподдельные эмоции (удивление, переживания, смех) и держала внимание слушателя до самого конца.

В конце упражнения подсчитываются баллы: максимум 10, минимум 0.

Финальная оценка уровня развитости фантазии и творческого воображения получается следующая:

8-10 баллов – высокий уровень,
4-7 – средний,
0-3 – низкий.

Методика определения уровня развития письменной речи младших школьников по оценочным критериям М.А. Мироновой.

Цель – определить уровень развития письменной речи обучающихся.

Задание: написать небольшое сочинение по прочитанному тексту.

Оценка: по каждому критерию дается оценка от 0 до 2.

Критерии:

Соответствие темы сочинения содержанию текста. 0 баллов — содержание текста не соответствует заявленной теме; 1 балл — только одна из частей соответствует заявленной теме сочинения; 2 балла — содержание сочинения соответствует теме текста.

Логичность изложения. 0 баллов — слова в предложениях не связаны по смыслу, нет логической связи между предложениями; 1 балл — слова в предложениях связаны по смыслу, но логическая связь между предложениями не очевидна; 2 балла — слова в предложениях связаны по смыслу, предложения логически выстроены друг за другом.

Использование собственной лексики. 0 баллов — учащийся использует только те слова и выражения, которые есть в исходном тексте, автоматически подставляя в свой текст; 1 балл — учащийся в основном опирается на лексику исходного текста, но при этом используются и собственные слова, выражения; 2 балла — в основе текста учащегося самостоятельно подобранные слова и выражения.

Грамотность оформления текста. 0 баллов — в тексте отсутствует разделение на части; 1 балл — в тексте есть разделение на части, но при этом оно не соответствует содержанию текста; 2 балла — текст логично разделен на части.

Итого 4 критерия оценивания. Максимальный балл – 8, минимальный – 0.

Финальная оценка уровней развития письменной речи:

8-7 баллов — высокий уровень;
6-4 балла — средний уровень;
3-0 баллов — низкий уровень.

По результатам 2 методики все обучающиеся были разделены на 3 группы: дети с высоким, средним и низким уровнем развития творческой деятельности.

Для более наглядного отображения данных мы представили их в виде таблиц и диаграммы.

Следует отметить, что обучающиеся проявляли большой интерес к выполнению заданий, и многие из них справились с поставленной задачей. Однако почти у половины детей (43%) экспериментальной группы наблюдается низкий уровень развития творческих способностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимо продолжить работу по развитию творческих способностей младших школьников с помощью написания различных видов сочинений, в частности сочинений-миниатюр.

Нами была разработана программа по развитию творческой деятельности школьников в процессе обучения написанию различных видов сочинений.

Цель программы – создание условий для развития творческой деятельности младших школьников на уроках русского языка в процессе обучения написанию сочинения.

Задачи:

- развивать воображение, мышление и речь в процессе написания сочинений;
- формировать мотивацию к творческой деятельности;
- учить осознанно строить речевое высказывание, выражать свои мысли, составлять устные монологические высказывания и письменные тексты;
- развивать связную устную и письменную речь;
- формировать познавательный интерес к русскому языку.

На контрольном этапе мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе.

Результаты показали, что у всех детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в развитии творческой деятельности, в то время как уровень развития творческой деятельности детей контрольной группы остался на прежнем уровне.

Сравнительный анализ результатов обоих классов в контрольном эксперименте показал, что уровень развития творческой деятельности в экспериментальном классе выше (по сравнению с исходным), чем у контрольного класса. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что уровень творческой деятельности детей, входящих в экспериментальную группу, изменился в положительную сторону.

Положительные результаты методического эксперимента подтверждают эффективность используемых упражнений, а именно работу над написанием различных видов сочинений на уроках русского языка, и свидетельствуют о целесообразности внедрения данных упражнений в школьную практику.

Считаем, что представленный комплекс упражнений будет способствовать устранению следующих проблем: схематизм, однообразие языковых средств, невыразительность языка, отсутствие эмоциональной окрашенности в сочинениях младших школьников, и, как следствие, в их речи.

Обобщение результатов исследования проблемы в области педагогики и психологии позволяет сделать вывод, что для эффективного развития творческих способностей учащихся начальной школы необходимы следующие условия:

- обеспечение обогащения развивающей среды (наглядный материал, экскурсии, литература и т.д.);
- организация формирования системы понятий, обеспечивающих возможность самовыражения в слове – активизация словарного запаса на основе предметной и речевой деятельности;
- активизация развития памяти, внимания, способности к анализу и синтезу;
- развитие креативных качеств: инициативы, самостоятельности, способности к видению проблем, коммуникабельности;
- индивидуальный подход на основе учета физиологических и психологических особенностей.

Экспериментальная работа, проведенная в рамках исследования, показала, что для младших школьников, обучавшихся в экспериментальном классе, характерны: осознание необходимости творческого совершенствования; высокая результативность по русскому языку; обогащение учебной и внеучебной деятельности собственными творческими наработками; умение планировать и предвосхищать результат, устанавливать связи, находить причину; способность замечать красивое; искренность, вежливость, послушание.

Список литературы:

1. Арсентьева Л.В. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания: Учебно-методическое пособие / Под общей редакцией О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. – СПб.: Каро, 2015. – 160 с.
2. Вельдбрехт Е.Е. Диагностика творческих способностей. – Херсон, Издавництво ХДПУ, 2012. – 104 с.
3. Гащенко В. М., Сухоиванова О. В. Развитие творческих способностей, учащихся на уроках русского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 38. – С. 31–35.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Бяшимов Д.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В контексте модернизации образования, которое должно соответствовать требованиям современного общества, увеличивается значимость специалиста, владеющего определенными компетенциями, в числе которых одной из важнейших является коммуникативная. Возрастание требований к коммуникативному взаимодействию определяет особую актуальность воспитания у школьников коммуникативных умений, умения сотрудничать, слушать и слышать собеседника, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения. Это определяет актуальность темы нашего исследования.

Цель исследования заключается в разработке системы работы для формирования коммуникативной компетентности у иностранных обучающихся.

Наиболее развернутое и точное, на наш взгляд, определение коммуникативной компетентности предложил Ю.М. Жуков. В его понимании «коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека как личности, которая проявляется в общении с людьми или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [1].

Наряду с термином «коммуникативная компетентность» понятие «коммуникативная компетенция». Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуации общения. При этом данное понятие употребляется как синонимичное термину «коммуникативная компетентность». Между тем, эти понятия существенно различаются между собой.

Наиболее подробное описание коммуникативной компетентности принадлежит Л.Бахману. Он использует термин «коммуникативное языковое умение» и включает следующие ключевые компетенции:

- языковую (осуществление высказываний возможно только на основе усвоенных знаний и понимания языка как системы);
- социально-лингвистическую (умение выбирать языковые формы, «...знать когда говорить, когда нет; с кем, когда, где и в какой манере»);
- прагматическую (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом);
- дискурсную (связность, логичность, организация смысла высказывания);
- речемыслительную (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования);
- разговорную (на основе лингвистической и прагматической компетенций уметь говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- стратегическую (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения) [3].

Важным средством формирования коммуникативных навыков на уроках русского языка является решение коммуникативно-ситуативных задач, которые позволяют приблизить обучение к естественным условиям общения в конкретных жизненных ситуациях, умению ориентироваться в них и выбирать языковые средства.

На уроках русского языка необходимо предлагать обучающимся разнообразные виды заданий, позволяющие выражать мысли связно и адекватно, строить коммуникативно-целесообразные высказывания в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием и условиями общения.

Существуют следующие методы, направленные на формирование коммуникативной компетентности у обучающихся: дискуссия, беседа, лекция-диалог, мозговой штурм, *Социально-*

психологический тренинг, Семинары–конференции, Игра, Деловая игра, Имитационные игры, Операционные игры, Исполнение ролей, «Деловой театр».

Каждый из рассмотренных методов обучения имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при их применении. Для развития и формирования коммуникативной компетентности наиболее рационально комбинировать методы обучения.

Титова Т.С. и Василенко Н.А. предположили, что можно выделить четыре уровня коммуникативной компетентности:

- первый уровень – неосознанная компетентность;
- второй – репродуктивная компетентность;
- третий – продуктивная компетентность;
- четвертый – творческая компетентность.

Каждый из выделенных уровней характеризуется определенными критериями [2].

Опытно-экспериментальная работа показала: для формирования коммуникативной компетентности школьников наибольший интерес представляют три компетенции (постановка вопросов, умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и владение монологической и диалогической формами речи), формирование которых в процессе изучения уроках русского языка должно повлиять на становление общего уровня коммуникативной компетентности в целом. Для проведения опытного обучения были применены специально разработанные упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетентности, через составляющие её компетенции. На контрольном этапе обучения проведён сравнительный анализ эффективности применения разработанных коммуникативно- синтаксических упражнений. Полученные данные свидетельствуют об эффективности применения разработанной системы упражнений.

Список литературы:

1. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. М.: Изд-во МГУ. 1990
2. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. [Текст] / Белорус. гос. ун-т; отв.ред. В.Ю. Дылевская. Мн., 2009. 102 с.
3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: НИЦ Еврошкола, 2004. 68 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ

*Виситова Хеда Лечиевна, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент, АГУ, г. Майкоп*

Повышение уровня речевой культуры является актуальной проблемой современного общества и одной из актуальных проблем, стоящих перед школой. Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать нормам языка. Грамотная, яркая, эмоциональная речь - залог не только эффективного общения, но и успешной образовательной и профессиональной деятельности. [1]

Именно в начальной школе дети начинают осваивать нормы устного и письменного литературного языка, учатся пользоваться языковыми средствами в различных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. Таким образом, учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств. [2]

Одной из главных задач современной школы является подготовка выпускника школы, который мог бы общаться, слушать и говорить таким образом, чтобы его слушали, умели оценивать чужой и, конечно же, его выступление.

Одним из способов решения проблемы формирования речевой культуры учеников является формирование идей о согласованном тексте, законах его построения. Одним из важнейших условий для усвоения сплоченной речи в целом является работа над средствами и способами выражения согласованности текста на уроках русского языка.

В настоящее время в методологической и психологической литературе, относящейся к младшему образованию, предпринимаются попытки ориентировать учителей знакомить учащихся с правилами формирования текста, поэтому при обучении языку естественно задавать особую задачу для формирования способности школьников использовать языковые инструменты, обеспечивающие согласованность речи.[3]

Работа над формированием речевой культуры младших школьников в процессе изучения морфологии является одним из важнейших условий для овладения связью речи в целом, поэтому при обучении языку, естественно, задавать особую задачу формирования способности школьников использовать языковые инструменты, которые обеспечивают согласованность речи. Это стало возможным благодаря тому, что в методологической и психологической литературе, связанной с начальным образованием, предпринимаются попытки ориентировать учителей на ознакомление учащихся с правилами формирования текста.[4]

Изучение языковых средств, с помощью которых достигается связность высказывания, тесно переплетается с преподаванием синтаксиса всего текста, который основан на рассмотрении единиц языка, более сложного, чем предложение.

Чтобы овладеть законами построения текста, учащиеся должны знать основные типы связей между предложениями: цепочку и параллель, иметь возможность выделять средства коммуникации: местоимения, синонимы, повторы слов, союзы, описательные фразы, научиться анализировать их в готовом тексте и использовать его для создания собственного.

В соответствии с этой проблемой была проведена практическая часть исследования. Цель заключалась в создании языковых и методологических условий для развития навыков младших учеников, чтобы выразить свои мысли в письменной форме, соблюдая семантическую и грамматическую согласованность предложений в тексте, обеспечивая его целостность. [5]

Разработка и проверка эффективности предлагаемой системы работы была проведена в 2022-2023 учебном году. Эффективность методологии, реализованной при формировании качеств речи младших школьников, была определена на основе сопоставления результатов учебного эксперимента с результатами исследования.

Программа развития качеств речи младших школьников дополняет практический материал такого раздела курса русского языка в младшей школе как «Развитие речи» и синтаксических тем.

Дидактический материал, используемый в процессе формирования уровня речевой культуры младших школьников, был выбран с соблюдением важнейших принципов дидактики - доступности, специфических для возраста. В результате формирования уровня речевой культуры младших школьников в экспериментальной группе уровень образования навыков в работе по согласованности текста в определенной степени был поднят.

В настоящее время одной из важнейших задач развития грамотной личности является раскрытие коммуникативной функции языка, т.е. развитие речи каждого школьника, в том числе последовательная письменная речь. В речи отражается логика мышления ребенка, его способность осмысливать воспринимаемое и выражать его в правильной, ясной, логической речи. Кстати, ребенок может построить свое утверждение, можно судить об уровне его развития речи. Речь всегда рассматривается в единстве содержания и формы. [6]

Однако образовательный успех учеников, эффективное использование методов в процессе обучения когерентной речи без диагностик прогностического отслеживания будет неэффективным. В связи с этим был проанализирован уровень развития письменной когерентной речи учебных классов, проанализированы учебники и учебные пособия на русском языке для существования системы упражнений для развития письменной речи. [7]

На стадии определения были задействованы два класса – экспериментальные и контрольные. В результате диагноза был выявлен низкий уровень развития когерентной речи младших школьников. На этапе формирования эксперимента была проведена методическая работа с учениками четвертого класса с использованием методов разработки когерентной речи, отобранных ранее. На контрольном этапе эксперимента был отмечен положительный результат выполненной работы. Уровень развития когерентной речи младших школьников увеличился на 13%.

Выяснилось, что наибольшая речевая деятельность четвертого класса проявляется, когда они выполняют творческие работы. В процессе творческой работы в условиях одного класса происходит взаимное обогащение речи учеников. В ходе творческих работ ученики развивают навыки выбора темы; способность планировать предстоящее заявление, возможность выделить главное, способность анализировать готовый материал, возможность выбора правильного слова, способность создавать предложения.

Таким образом, экспериментальная группа показала положительную динамику в результатах контрольной диагностики. Из этого следует, что предлагаемая программа для формирования уровня речевой культуры младших школьников была эффективной, и гипотеза, установленная в начале исследования, была подтверждена.

Список литературы:

1. Баранов М.Т. Русский язык / Справочные материалы Москва Просвещение, 1988
2. Виноградов В.В. Русский язык, М., 1972
3. Кустарева В.А. Части речи, М.: Просвещение, 1979
4. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников М.: Просвещение, 1983
5. Львов М.Р.; Горецкий В.Г.; Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах», М.: Академия, 2002
6. Мали Л.Д., Арямова О.С., Климова С.А., Песнова Н.С. Речевое развитие младших школьников, Пенза, 1994
7. Шашкова Е.Г. Повторение по грамматике и орфографии, М.: Просвещение, 1993

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА

Гадамова Г.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции определяется сегодня как основная цель обучения иностранному языку учащихся.

Лингвистическая компетенция – знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленные высказывания.

Главным умением общаться на иностранном языке следует считать, пожалуй, владение языковым строем этого языка, то есть лингвистическую компетенцию. Не случайно лингвистическая (или языковая) компетенция ставится всегда на первое место в иерархии компонентов коммуникативной компетенции.

Категория рода - древнейшая категория грамматики. Само название напоминает о существующих корнях всего живущего. Категория рода – одна из основных категорий имени в русском языке. Это явление сложное, многоаспектное и до настоящего времени все еще не получившее полной, всесторонней разработки. Практика показывает, что иностранные учащиеся испытывают большие затруднения в усвоении данной языковой категории, не определяют зависимость от рода имени существительного грамматических категорий других частей речи. Трудность в усвоении рода имени существительного определяется тем, что в родном языке

учащихся данная категория часто отсутствует. Вышесказанное подчеркивает актуальность нашего исследования.

Цель исследования – разработать и апробировать эффективность методики обучения категории рода имени существительного на уроках русского языка как иностранного.

Род — «грамматический класс слов, характеризующийся определенными падежными окончаниями и особенностями согласования». Род является одной из грамматических категорий имён существительных. В русском языке все существительные относятся к одному из трёх родов: мужскому, женскому и среднему.

В современном русском языке распределение существительных по родам основано, прежде всего, на формальном (морфологическом) признаке, вместе с тем для определения рода используются и другие приёмы: словообразовательный, орфографический, лексический, или смысловой [1].

Приступая к экспериментальной части исследования, мы ставили перед собой следующие задачи:

1) выявить, что учащиеся знают об имени существительном как о части речи; 2) определить, как понимают они родовую принадлежность существительных и распределяют существительные по родам;

3) установить, умеют ли учащиеся согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского, среднего рода и общего рода;

4) познакомить школьников с лексико-стилистическими особенностями существительных общего рода.

Поставленные цели определили ход эксперимента. Он включал следующие цели:

1) определить уровень знаний учащихся об имени существительном как части речи;

2) выяснить, как распределяют существительные по родам; вызовет ли у них трудности классификация существительных общего рода; выявить, умеют ли согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского, среднего и общего рода.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что не все учащиеся владеют теоретическими сведениями об имени существительном как части речи, выделяя категорию рода как грамматический признак имени существительного; низкий уровень согласования прилагательных с существительными по родам; так же далеко не все учащиеся могут выделить и определить имена существительные общего рода.

Исходя из полученных результатов, целью формирующего этапа эксперимента было научить учащихся определять род имён существительных на основе морфологического, лексического и синтаксического способов; работать над умением согласовывать имена существительные с прилагательными и глаголами на основе верного определения родовой принадлежности; работать над усвоением лексико-грамматических особенностей существительных общего рода.

Для достижения поставленных целей мы разработали методику обучения категории рода, направленную на формирование у учащихся соответствующих умений.

Наиболее эффективными были следующие виды работы: работа над категорией рода на лексическом материале (подбор прилагательных к существительному, подбор синонимов, антонимов), использование рифмованных упражнений при изучении грамматического материала об именах существительных, использование загадок при изучении категории рода; использование метода проблемного обучения при усвоении категории рода.

Большой интерес вызвали задания типа

Списать пословицы, подчеркнуть имена существительные, противоположные по значению. Определить их род.

1) Труд кормит, а лень портит.

2) Худой мир лучше доброй ссоры.

3) Герой умирает раз, а трус – тысячу раз.

4) Ученье – свет, а неученье – тьма.

Результаты контрольного среза доказали необходимость использования разработанной методики.

Список литературы:

1. Величко А.В. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: концепция и принципы описания // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Гандымова Т.М.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

Речевая деятельность является одним из видов деятельности человека, который определяется как активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщения.

Лексика является одним из разделов русского языка, необходимых для изучения русского языка как иностранного.

Обучение лексике как разделу русского языка является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного и как неродного. Занятия по обучению лексике занимают особое место в системе изучения русского языка как иностранного.

Лексические навыки должны формироваться у обучающихся на протяжении всех лет изучения русского языка как иностранного и как неродного, на разных ступенях владения русским языком. Для этого необходимо использовать методы и приёмы, направленные на формирование лексических навыков на уроках русского языка как иностранного, на целостное восприятие текста, в единстве его образного, эмоционального, логического содержания, единстве содержания и формы.

Объектом рассмотрения в лексикологии современного русского языка является слово как лексическая единица. Как известно, слова также подвергаются изучению в морфологии и словообразовании, в которых слово является средством для изучения грамматического строя и словообразовательных моделей, а в лексикологии слова изучаются с точки зрения: 1) их смыслового значения, 2) места в общей системе лексики, 3) происхождения, 4) употребляемости, 5) сферы применения и 6) их экспрессивно - стилистического характера.

Грамматика — это раздел языковедения, который изучает формальный строй языка, его организацию и категориальное строение.

Грамматические навыки формируются при условии, что внимание обучаемого сконцентрировано на понимание некой структуры, которые должны быть воспроизведены в речи в различных ситуациях. Для формирования грамматического навыка необходимо, чтобы фразы были однотипны, выстроены по образцу и использованы в упражнениях действий по аналогии:

Система работы по формированию лексических навыков на уроках русского языка как иностранного включает несколько направлений работы:

- 1 направление. Типы упражнений, направленных на презентацию новой лексики;
- 2 направление. Упражнение для обучения работе со словарной статьей;
- 3 направление. Типы упражнений, закрепляющих новую лексику:
 - 1 группа – условно-коммуникативные упражнения;
 - 2 группа – коммуникативные упражнения;
 - 3 группа – упражнения в контексте межкультурной коммуникации;
 - 4 группа – упражнения, ориентированные на перевод.

Эффективность системы работы по формированию лексического и грамматического навыков у иностранных учащихся доказана в ходе экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Николенко, Л.В. Лексикология и фразеология современного русского языка: учебн. пособие для студ. филол. Фак. Высш. Пед. Учеб. Заведений. / Л.В. Николенко. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.
2. Новиков, Л.А. Художественный текст и его анализ / Л.А.Новиков. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 304 с.
3. Русский язык. Учебник для студентов пед. ин-тов. В 2 ч. Ч.1. введение в науку о языке. Русский язык. Общие сведения. Лексикология современного русского литературного языка. Фонетика. Графика и орфография. / Л.Л. Касаткин [и др.] – М.: Просвещение, 2008. – 287 с.
4. Самотик, Л.Г. Лексика современного русского языка: учебное пособие / Л.Г. Самотик. – 3-е изд., стер. – Москва.: Флинта, 2017. – 511 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ)

*Гараджаева Д.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Большие возможности синонимов в достижении точности, уместности, богатства и выразительности речи обуславливают тот факт, что «использование синонимов и антонимов в устной и письменной речи для каждого говорящего является показателем владения языком на высоком уровне. Свободное оперирование данными единицами означает способность не только максимально адекватно выразить мысль и чувство, но и выдержать стилевые, ситуативные и личностно-психологические нормы общения, а также оказать речевое воздействие на собеседника. При этом в практике преподавания русского языка как иностранного лексические явления синонимии и антонимии являются не только целью обучения, но и средством обучения.

Вышесказанное говорит об актуальности данного исследования.

Цель исследования заключается в разработке и проверке эффективности методики обучения синонимам и антонимам как средством формирования выразительности речи на уроках русского языка как иностранного.

Лексические синонимы – одна из наиболее хорошо изученных семантических категорий. Им посвящено немало работ, они подробно описаны в синонимических словарях. Однако вопрос о лингвистической сущности синонимов до сих пор остается актуальным.

В настоящее время в русском языкознании выявились три основных определения:

1. Синонимичными являются близкие по значению слова.
2. Тождественные по значению слова.
3. Близкие и тождественные по значению слова.

При определении синонима чрезвычайно важно выявить его отличительные оттенки. Так, по мнению Арнольда И.В., синонимы могут отличаться друг от друга:

1. по признакам, входящим в состав значения (номинации);
2. по стилистическим признакам;
3. по признакам употребления и связанности с теми или иными словами нашей речи [1].

По мнению Н.М. Шанского, «синонимы среди слов знаменательных частей речи выступают как лексические единицы, обозначающие одно и то же явление объективной действительности. Также Н.М. Шанский особое внимание уделял количеству компонентов в синонимическом ряду [2].

В настоящее время наиболее оправданным является деление синонимов на идеографические и стилистические.

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике является соотносительное противопоставление по самому общему и наиболее существенному для их значения семантическому признаку. Такие слова называются лексическими антонимами.

Экспериментальное обучение проходило в три этапа.

Данные констатирующего этапа исследования в области умения правильно употреблять синонимы и антонимы, способности заменять одно слово другим, сопоставлять их значение и место в предложении, показали низкие результаты. Именно для повышения полученных результатов нами была разработана методика обучения синонимам и антонимам, цель которой заключалась в том, чтобы помочь учащимся разобраться в смысловых различительных оттенках слов и развить умения употребления данные явления в речи.

Систематическое и планомерное использование предлагаемых заданий в учебном процессе способствовало повышению уровня знаний обучаемых по синонимии и антонимии и обогащению их словарного запаса.

Для проверки целесообразности и эффективности разработанной методики был проведен обучающий эксперимент.

Цель эксперимента состояла в том, чтобы:

- 1) установить объем и уровень понимания учащимися синонимического и антонимического материала;
- 2) выявить умения и навыки учащихся в понимании и употреблении синонимичных и антонимичных слов.

Проверка осуществлялась путём эксперимента, в котором принимали участие два класса: контрольный класс работал по традиционной системе; экспериментальный класс работал по специально разработанной методике.

К началу проведения эксперимента у большинства испытуемых лексические знания и умения (определение семантики слова, противопоставленности значений слов, умение правильно подбирать к словам синонимы и антонимы, осознавать взаимосвязь лексических отношений) определялись как недостаточно сформированные. Невысоким был и уровень использования в речи слов-синонимов и слов-антонимов, поскольку в этом направлении не проводилось специально организованной работы.

К концу контрольного эксперимента лексические знания и умения у значительной части испытуемых улучшились. У многих школьников сформировались и новые учебно-языковые умения: умение выстраивать ряды с возрастанием или убыванием качества, действия, признака; умение осознавать связи между синонимией и антонимией (составлять синонимические ряды к каждому члену антонимической пары, выстраивать антонимические пары из членов синонимических рядов); умение определять функции синонимов и антонимов в речи; точно использовать синонимы и антонимы в контексте; перестраивать предложения путем замены слов их антонимами и др.

В ходе проведения эксперимента было подтверждено, что предлагаемая методическая система является эффективной, способствовала успешной реализации работы над синонимами и антонимами в учебном процессе в начальной школе.

Эксперимент показал, что при изучении явлений синонимии и антонимии на уроках русского языка как иностранного необходимо использовать специально разработанную методику, которая должна реализоваться систематически на протяжении всего курса обучения.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М., 2004. 276 с.
2. Шанский Н.М. Вопросы лингвистического описания русского языка в учебных целях / Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова // РЯИШ. 1984. № 4.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ГРАМОТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Гончарова Екатерина Владимировна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Багова Л.Л., кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) одним из предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования является «осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы» [4]. Экологическая грамотность неразрывно связана с экологически грамотным поведением младших школьников в связи с тем, что беречь и охранять природу невозможно без глубокого знания природы Земли, страны, родного края. Поэтому формирование навыков экологически грамотного поведения младшего школьника - одна из актуальных проблем современной школы.

Объектом исследования выступает учебно-воспитательный процесс преподавания курса «Окружающий мир» в начальной школе. Предмет исследования: методика формирования навыков экологически грамотного поведения младших школьников в ходе изучения предмета «Окружающий мир».

Цель исследования теоретически обосновать и экспериментально проверить методику формирования навыков экологически грамотного поведения учащихся начальной школы на уроках окружающего мира.

Гипотеза исследования: процесс формирования на уроках окружающего мира навыков экологически грамотного поведения младших школьников будет эффективным, если: определены компоненты экологической грамотности младшего школьника; в педагогическом процессе использовать методику, включающую комплекс методов, основанных на сочетании инновационных и традиционных, групповых и индивидуальных форм работы (уроки открытия нового знания, решение проблемных ситуаций, творческие и практические задания, игровая деятельность).

Анализ психолого-педагогической литературы привел нас к выводу, что на сегодняшний день единого понятия экологической грамотности не существует. Н.В. Ипполитова в качестве необходимых компонентов педагогической системы формирования экологической грамотности школьников выделяет структурные и функциональные компоненты. К структурным компонентам данной системы автор относит: мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный, обеспечивающие успешность функционирования данной системы; к функциональным - целевой, базисный и дополнительный компоненты [1]. В своем исследовании мы будем придерживаться именно этой формулировки.

Экспериментальное исследование процесса формирования навыков экологически грамотного поведения младших школьников на уроках «Окружающего мира» проводилось на базе МБОУ СОШ №20 им. Н.Г. Чернышова ст. Казанской Кавказского района Краснодарского края. Выборку исследования составили дети младшего школьного возраста в количестве 48 человек, учащиеся 2-го класса.

Исследование проходило в три этапа:

I этап – констатирующий. В качестве диагностической методики нами было выбрано тестирование (на основе модифицированной диагностической методики Н.С. Жестовой), опрос, педагогическое наблюдение, анкетирование на знание принципов экологии по методике Л.В. Моисеевой.

Обобщенные данные проведенных диагностических методик констатирующего этапа позволили сделать вывод о том, что экологическая грамотность и навыки сформированности экологически грамотного поведения у большинства учащихся вторых классов, участвовавших в эксперименте, находится на низком и среднем уровне.

II этап – формирующий – включал разработку и проведение серии уроков окружающего мира, направленных на формирование навыков экологически грамотного поведения младших школьников. Нами были разработаны и проведены уроки, основанные на сочетании инновационных и традиционных методов формирования экологической грамотности у младших школьников по программе «Школа России» для учащихся 2-го класса.

Были выбраны следующие актуальные темы уроков, которые идут по программе:

1. Живая и неживая природа.
2. Какие бывают животные.
3. Какие бывают растения.
4. Будь природе другом. Красная книга.
5. Природу нужно охранять
6. Экологические системы

В ходе формирующего эксперимента были использовали экологические сказки, решение экологических ситуаций, работа по карточкам, игровая деятельность. Все они направлены на формирование у младших школьников представлений о взаимосвязях в природе, без которых невозможно формирование навыков экологически грамотного поведения. Например, при изучении растений целесообразно рассказать детям сказку о комнатных растениях. В качестве домашнего задания предлагалось детям составить сказки о растениях: комнатных, полевых, луговых, лесных, лекарственных, садовых. При формировании знаний об охране окружающей среды – сказку о загрязнении рек бытовыми отходами. Также, второклассникам предлагалось составить сказки о правилах поведения на природе, о значении водных ресурсов, об экологических проблемах станицы Кавказской, о значении парков и скверов на территории станицы, значении лесов, о загрязнении окружающей среды [2].

В становлении роль экологически этот воспитанной виде личности ряда особое вкус место всех принадлежит коре игровой дела деятельности. Именно дети в ней формируются этом у детей виды моральные даже нормы быть и правила воды поведения путь детей году в природе. Тематика один сюжетно-ролевых лишь игр: «Пикник», «Вода, кругом вода», «Приготовим году обед для семьи виде из полезных роли продуктов», «Сортируем мусор».

С целью формирования у детей понятия о живых и неживых объектах природы и об их значении для человека, воспитания любви к природе и ценностного отношения к ней проводились игры: «Разрешается, запрещается», «Наш дом – природа», «Невидимые нити», «Деревья, кусты, травы».

В игре «Разрешается, запрещается» ребятам раздавались карточки, на которых указаны словосочетания: вырубка леса, мойка машин, стиральный порошок, закрывать воду в кране, консервная банка, разбивать бутылки, кататься на лодке, рыбалка, купание в речке, ловля лягушек и тому подобное. Учащиеся должны расставить знаки «+» или «-» в соответствии с тем, запрещается или разрешается совершать какое-либо действия около реки [3].

На III, контрольном этапе осуществлялось повторное проведение тестирования и наблюдения за детьми на уроках окружающего мира для выявления актуального уровня сформированности экологической грамотности младших школьников.

Обработка данных показала, что дети в экспериментальной группе после проведенных уроков лучше справились с заданиями, где надо было проанализировать (сделать вывод), определить экологическую ситуацию, сделать правильный выбор, благодаря чему значительно повысился процент детей, имеющих высокий уровень, и уменьшилось количество детей с низким и средним уровнями сформированности экологической грамотности и навыков экологически грамотного поведения в природе. В контрольной группе преобладающим уровнем сформированности экологической грамотности у младших школьников по-прежнему остался средний уровень.

Таким образом, результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза исследования подтверждена.

Список литературы:

1. Алилова К.М. Экологическое образование и культура в экологии // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. № 3 (106). С. 38-41.
2. Горбунова Т.В. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учеб. метод. пособие. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2021. 66 с.
3. Гринева Е., Давлетшина Л. Формирование экологической культуры младших школьников. М.: Litres, 2017. 130 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2018. 47 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Гордиенко Виктория Леонидовна, АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Жажева Дариет Долегчериевна, кандидат педагогических наук, доцент, АГУ, г. Майкоп

В общей системе филологического образования особое внимание уделяется языковому образованию младших школьников, которое способствует общему развитию учащихся, формированию их языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, совершенствованию общей речевой культуры обучающихся. Как показывает школьная практика, учащиеся имеют недостаточно высокий уровень синтаксических знаний и умений. У них возникают трудности при выделении второстепенных членов предложения. Младшие школьники испытывают трудности при выполнении заданий, в которых предполагается организация совместной учебно-познавательной деятельности.

Важным аспектом начального языкового образования является процесс формирования синтаксических знаний и умений младших школьников. Значимость работы над предложением обусловлена, прежде всего, тем, что данная синтаксическая единица выполняет коммуникативную и когнитивную функции, служит главным средством формирования, выражения и сообщения мыслей. В процессе усвоения синтаксических понятий, учащиеся познают закономерности построения высказывания, осваивают синтаксические средства языка.

Анализ методической литературы свидетельствует о том, что учеными-методистами определены задачи изучения синтаксиса в начальных классах, выделены следующие аспекты в работе над предложением: грамматический, предполагающий осознание учащимися предложения как синтаксической единицы, и речевой, который предусматривает работу над предложением в плане развития речи. В современных методических исследованиях представлены методы и приемы, направленные на эффективное усвоение младшими школьниками единиц синтаксиса.

Сопоставительный анализ программ и учебников по русскому языку показал, что в учебниках содержится недостаточное количество упражнений, направленных на формирование синтаксических знаний и умений младших школьников.

В небольшом количестве представлены задания, предполагающие определение границ предложения в сплошном тексте, анализ предложений и составление схемы, восстановление деформированного предложения, развитие интонационных умений учащихся.

Отсутствуют задания, предполагающие постепенное распространение предложения, составление предложений аналогичных данным, на наблюдение за строением односоставных предложений. Для того чтобы выявить уровень сформированности синтаксических знаний и умений младших школьников был проведен констатирующий эксперимент.

Для проведения констатирующего эксперимента были разработаны специальные диагностирующие задания.

Проведенное констатирующее исследование свидетельствует о том, что учащиеся имеют неполное представление о предложении как единице синтаксиса, о видах предложений по цели

высказывания и интонации. У младших школьников в недостаточной степени сформированы умения распространять предложение по вопросам, составлять предложение, аналогичное данному. У учащихся возникают трудности при определении второстепенных членов предложения, школьники не различают распространенное предложение от предложения с однородными главными членами.

В ходе опытного обучения мы применяли основные формы учебного сотрудничества, такие как работа в парах, группах. Ведущая роль групповой формы работы состояла в формировании универсальных учебных действий, в частности, учебной самостоятельности, умения активно учиться друг у друга.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет утверждать, что при использовании в процессе изучения синтаксиса коммуниктивно-деятельностного подхода учащимся доступен более высокий уровень познавательной деятельности, который, прежде всего, обеспечивает глубину и осознанность усвоения знаний. Кроме того, включение школьников в самостоятельную поисковую деятельность под руководством учителя помогает им овладеть элементарными методами науки и приёмами самостоятельной работы.

Список литературы:

1. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Под ред. М.Т. Баранова. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
2. Мкртчян, М.А. Теория и технология коллективных учебных занятий/ М. А. Мкртчян. – Красноярск, 2015. – 228 с.
3. Николина, Н. А. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. В 2 частях. Часть 2. Морфология. Синтаксис. Учебник – 4 изд./ Н. А. Николина, В.В. Бабайцева, В.С. Печникова. – М.: Академия, 2018. 624 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учебное пособие] / [Е. С. Полат и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2019. – 272 с.

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гринева А.В.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, д. п. н., проф.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Совершенствование современного образования предполагает переосмысление процессов, определяющих становление личности обучающихся как высшей ценности общества. Сегодня актуализировано обращение образовательных учреждений к функциям поддержки и защиты интересов ребенка, от которых во многом зависит успешность их обучения, воспитания и развития.

В связи с внедрением личностно-ориентированного подхода, гуманизацией процесса обучения и господством идеи полноценного развития личности, появляются теоретические и прикладные работы, в которых основными понятиями становятся: забота о личностном развитии детей, их психологическое самочувствие, эмоциональный комфорт, чувство психологической защищенности ребенка, педагогическая поддержка.

В последнее время психологи и педагоги всё чаще обращаются к проблеме обеспечения эмоционального благополучия ребенка, которое расценивается как показатель оптимальности его психического развития и психологического здоровья. Именно эмоциональное благополучие, по мнению психологов, педагогов, обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт в учебной деятельности.

Характерной особенностью детей младшего школьного возраста является их

впечатлительность и эмоциональная отзывчивость, а значит учебное сотрудничество будет протекать успешнее, если учитель делает его эмоциональным, необычным, увлечённым, интересным. Ещё Я. А. Коменский в своей «Пампедии» писал: «Достичь, чтобы люди учились всему с удовольствием» [1].

Значительной роли положительных эмоций в образовательном процессе младших школьников уделяли отечественные педагоги (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.И. Новиков., А.С. Макаренко, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.) отечественные психологи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.В. Зеньковский, С.Л. Рубинштейн и др.) и многие зарубежные ученые (Р. Бернс, У. Джемс, Д.Джилльберт, К. Изард, Э. Кречмер, С.Куперсмит, Дж. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Э. Эриксон и др.). Педагог – гуманист современности Ш.А. Амонашвили в своей книге «Здравствуйте, дети!» пишет: «Каждый урок должен быть осмыслен педагогом как подарок детям» [2].

К. Изард в монографии "Эмоции человека" раскрывает роль положительных эмоций: «Позитивные эмоции таят в себе целительные силы широкого спектра, применимые как в отношении физического самочувствия, так и в повышении эффективности интеллектуальной деятельности, повышают продуктивность когнитивных процессов» [3].

Несомненно, речь учителя играет главную роль в межличностном взаимодействии с обучаемыми, в установлении контактов и обретении взаимопонимания. Формирование профессионально активной личности предполагает развитие речевого общения в диалектическом единстве двух его сторон: *речевой деятельности и речевого поведения*. Важным является формирование у педагогов коммуникативной компетентности, которая охватывает не только знание языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого поведения.

Изучению проблемы речевого поведения посвящены работы Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, Е.М. Верещагина, Т.Г. Винокур, Г.П. Грайса, Т.А. Н.Д. Десяевой, Е.А. Земской, О.С. Иссерс, В.И. Карасика, В.Г. Костомарова, Курцевой З.И. Т.В. Лариной, М.Л. Макарова, Г.Г. Матвеевой, Д. Остина, Р.К. Потаповой, К.Ф. Седова, , И.А. Стернина, Е.Ф. Тарасова, В.Н. Телия и др.

Речевое поведение - это структурный компонент речевого общения [4], целостный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекающий на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [5]. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, *а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми* [6].

В этих работах рассмотрены различные образцы речевого поведения. Вместе с тем, пока еще не выработан единый подход, который описывает разнообразные коммуникативные действия человека в рамках теории речевого поведения.

Для решения проблемы обеспечения эмоционального благополучия младших школьников в образовательном пространстве мы опираемся на исследования И. И. Рыдановой отмечающей, что речевая деятельность учителя в основном направлена на предметное информирование, а речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися [7].

Способность учителя активизировать в детях интерес, удивление, эмоцию догадки, чувство юмора приводят в движение сложнейшие психологические связи. Следовательно, один из путей оптимизации педагогического взаимодействия заключается в формировании эмоциональной компетентности, проявляющейся в речевом поведении учителя, а также в формировании профессиональных речевых умений с учётом эмоционального аспекта процесса обучения. В настоящее время в школах наблюдается негативное эмоциональное состояние учащихся: напряжённость, неуверенность, страх, агрессивность. Большинство негативных эмоций у младших школьников возникает из отношений «учитель – ученик». Такое состояние можно назвать «коммуникативно опасным», поскольку один из участников образовательного процесса провоцирует другого на конфликт вербальными и невербальными способами, а учитель зачастую сам выступает инициатором конфликта и, как следствие, педагогическое общение становится

неэффективным. Очевидно, что такие коммуникативные неудачи педагогов влияют на эмоциональное состояние личности ребенка, препятствуют достижению целей обучения, затрудняют понимание участниками учебной коммуникации, делают невозможным взаимодействие и сотрудничество учителя и учеников.

Обеспечение эмоционального благополучия детей в образовательном процессе начальной школы является важной профессиональной компетенцией учителя, поскольку эмоциональное благополучие влияет на успеваемость, познавательную деятельность, физическую активность учащихся, способствует выработке положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям, оптимистического взгляда на жизнь.

Использование в речевом поведении учителя определённых стратегий и тактик позволит сформировать у студентов готовность к обеспечению эмоционального благополучия младших школьников в образовательном процессе и обеспечит взаимопонимание между ребёнком и педагогом.

Системная подготовка по формированию речевого поведения студента, направленного на обеспечение эмоционального благополучия детей, обеспечит формирование необходимых профессиональных умений: применять разнообразные стратегии и тактики речевого поведения; выбирать методы и инструментальной диагностики эмоционального благополучия учащихся; проектировать своё речевое поведение в соответствии с ситуацией общения.

Список литературы:

1. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы // Избр. пед. соч., т.2. - М.: Гос. уч. педаг. из-во, 1939. - 288 с.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! - М.: Просвещение, 1988. - 208с.
3. Изард К. Е. Психология эмоций. – М.: Просвещение, 2000.– 464 с.
4. Курцева З.И. Речевой поступок в педагогическом общении. – М.: Баласс, 2010. – 224 с.
5. Выготский Л.С. Учение об эмоциях//Собр. соч. – М.:1984. – Т.4 – 318 с.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теории и практика обучения: учебное пособие / О.М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 1998.
7. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Белорусская наука, 1998.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАРТОЧЕК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СЛОЖЕНИЕ И ВЫЧИТАНИЕ В ПРЕДЕЛАХ ДЕСЯТИ»

Грузинцева А.А.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В объяснительной записке к программе по математике уделяется большое внимание формированию у учащихся осознанных и прочных навыков вычислений, доведенных до автоматизма. Особое место в решении этих задач отводится вычислительным приемам в концерте “Десяток”.

Формирование вычислительных приемов в пределах десяти является одной из основных базовых задач обучения математике в начальной школе, на основе которой строится изучение последующих тем. В теме “Десяток” начинается изучение многих вопросов, работа над которыми продолжается в последующих концентраторах. Так, сложение и вычитание в пределах десяти составляют базу для выполнения устных и письменных вычислений за пределами первого десятка.

Вопросы методики формирования вычислительных навыков в концентре «Десяток» рассматривали такие ученые, как М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, Л.Н. Скاتкин, А.А.

Столяр и др.

Неотъемлемым элементом в системе формирования математических знаний, умений и навыков является самостоятельная и индивидуальная работа учащихся, благодаря которой реализуется обратная связь в обучении, позволяющая оперативно регулировать и корректировать ход обучения. Очень важно подобрать наиболее приемлемые в первом классе задания для различных этапов формирования вычислительных навыков.

Но в методической литературе ощущается существенная нехватка дидактического материала для организации индивидуальной работы первоклассников при изучении конкретных приёмов сложения и вычитания чисел первого десятка.

Все вышесказанное определило направление нашего исследования и позволяет говорить о его актуальности.

Объектом исследования является процесс обучения математике в первом классе.

Предметом исследования является влияние работы по индивидуальным карточкам на формирование вычислительных навыков сложения и вычитания в пределах десяти.

Целью исследования является разработка системы индивидуальных карточек-заданий, направленных на формирование вычислительных навыков в концентре «Десяток».

Реализация поставленной цели потребовала решения ряда конкретных задач, а именно:

1. Выделить психолого-педагогические аспекты организации обучения учащихся первых классов.

2. Рассмотреть теоретические основы обучения первоклассников сложению и вычитанию натуральных чисел.

3. Сделать обзор учебно-методической литературы по проблеме обучения арифметическим действиям в концентре «Десяток».

4. Разработать систему упражнений для индивидуальных карточек, направленных на усвоение вычислительных приемов в пределах десяти.

Решение поставленных задач потребовало привлечения следующих методов исследования: анализ литературы, обобщение педагогического опыта, наблюдение.

Индивидуально-дифференцированная работа – важнейшая составная часть учебного процесса. Учитель не может успешно решать учебные задачи, если не знает, как усваивается программный материал.

Анализ научно-методической литературы, позволяет констатировать следующее:

1. При организации индивидуальной работы с первоклассниками желательно использовать различные приёмы преподнесения заданий.

2. Дифференциацию карточек по степени сложности (для «сильных», «средних» и «слабых» учеников) следует осуществлять на основе психологических особенностей восприятия первоклассников:

- для «слабых» в основу положить принцип наглядности,

- для «средних» использовать словесные формулировки, требующие применения стандартного минимума теоретических знаний,

- для «сильных» использовать символическое преподнесение информации, требующее применения знаний в нестандартных ситуациях.

3. Наиболее эффективным признаком для сериации карточек служит ориентировка на этапы формирования вычислительных приемов сложения и вычитания первого десятка (присчитывание и отсчитывание по одному; прибавление и вычитание по частям; прибавление большего к меньшему; вычитание с опорой на взаимосвязь между компонентами и результатом действия сложения). В соответствии с перечисленными этапами задания-карточки логично распределить по четырём блокам.

4. Содержание карточек должно меняться в зависимости от этапов формирования вычислительных приемов. Задания подготовительного характера направлены на актуализацию знаний, умений, навыков детей. Задания на ознакомление с приемом должны раскрывать данный вычислительный прием. Задания же на закрепление знаний и умений направлены на

применение приема в новых нестандартных ситуациях. Задания по контролю позволяют проверить сформированность вычислительного приема.

Результаты опроса, изучения и обобщения опыта учителей в процессе исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Предлагаемая система индивидуальных карточек-заданий направлена на усвоение вычислительных приемов в пределах десяти, однако сложно оценить её систему без экспериментальной апробации.

2. Целесообразно первоклассникам предлагать индивидуальные задания различной степени сложности на всех этапах формирования вычислительных навыков.

3. Учитывая характер возможных ошибок, больше внимания следует уделять приему прибавления по частям, а также осознанию учащимися взаимосвязи действий сложения и вычитания;

4. По мнению работающих учителей, используемые в карточках задания доступны учащимся. Они способствуют формированию умений складывать и вычитать в пределах десяти. Применение индивидуально-дифференцированных карточек позволяет более осознанно подходить к изучению темы «Сложение и вычитание в центре «Десяток».

5. Работа по индивидуальным заданиям вызывает у учащихся живой интерес, активизирует их внимание и умственную деятельность, оказывает благоприятное воздействие на организацию и результаты самостоятельной работы учащихся, развитие их творческих и исследовательских способностей.

Список литературы:

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций. – М.: Владос, 2021. – 456 с.
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. – М.: Линка-Пресс, 2019. 360 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

*Гулмырадова А. Х.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Русский язык как иностранный вносит определенный вклад в формирование мировоззрения учащихся. Обучение русскому языку как иностранному должно содействовать развитию мышления учащихся, пробуждать у них интерес к русской речи, вызвать интерес к занятиям по русскому языку, формировать речевую компетенцию.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного акцентируется внимание на обучение языку не только как средству общения, но и как средству приобщения к национальной культуре русского народа. В научных исследованиях подчеркивается необходимость использования при обучении русскому языку как иностранному лингвострановедческого подхода, подразумевающего в процессе изучения русского языка жизненного опыта русского народа, его культуры, национальных традиций.

Для организации процесса обучения необходимо определить содержание обучения, т.е. то, чему надо научить, чему должны научиться учащиеся в процессе обучения и как организовать процесс обучения. Это положение соответствует и обучению общению на русском языке иностранных учащихся с использованием пословиц и поговорок.

Таким образом, содержание обучения общению на русском языке иностранных учащихся с использованием пословиц и поговорок должно быть представлено в виде таких составляющих, как средства общения; знания о том, как такими средствами пользоваться в процессе общения; навыки, умения, компетенции, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком; сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано.

Однако использование пословиц и поговорок нужно рассматривать как материал, который поможет учителю улучшить процесс изучения русского языка как иностранного и, в частности, грамматического материала.

Каждый народ имеет свои пословицы и мудрые изречения. Источники возникновения пословиц и поговорок самые разнообразные. Чтобы стать пословицей, высказывание должно быть воспринято и усвоено простыми людьми. При этом первоисточник высказывания часто забывается. Превратившись в пословицу, оно становится частью общественного сознания. Можно безошибочно предположить, что любая пословица была создана определенным человеком в определенных обстоятельствах, однако для очень многих старых пословиц источник их происхождения полностью утрачен. Поэтому правильнее будет сказать, что пословицы и поговорки имеют народное происхождение, что их первоисточник находится в коллективном разуме народа. Во множестве высказываний, суммирующих повседневный опыт, значение слов, по-видимому, перерастало в форму пословицы постепенно, без какого-либо явного объявления.

Пословицы и поговорки группируются на основе следующих главных принципов смыслообразования: принцип соответствия, принцип необходимого условия, принцип достаточного условия, принцип бессмысленности, принцип исключения, принцип невозможности, принцип последовательности, принцип эквивалентности.

Пословицы и поговорки являются малыми жанрами фольклора и находятся в одном ряду с загадками, считалками, прибаутками, играми и так далее. Но несмотря на крайнюю «сдержанность», малообъемность и, возможно, художественную «скупость» своего содержания, произведения этих двух жанров представляют собой настоящий клад смысла, идеи, мысли и учения. Пословицы и поговорки считаются одними из первых, если вообще не первыми общественными и общедоступными произведениями фольклора, что основной своей целью имели просвещение народа в вопросах, касающихся разных сфер его жизни и раскрытие ему истин житейской мудрости и этикета общественной жизни.

Основные идеи комплекса упражнений заключаются в том, что пословицы и поговорки могут использоваться в качестве дидактического материала при изучении орфографических и грамматических тем в курсе русского языка как иностранного.

Работа по использованию пословиц и поговорок на уроках русского языка проводится в четыре этапа в следующей последовательности:

I этап – презентация. Закрывается иллюстрация и произносится пословица.

II этап – работа над содержанием. При возникновении трудностей значение некоторых слов раскрывается с помощью комментария, перевода или синонимов. Далее определяется, о чем идет речь в пословице. В случае затруднения, учащиеся выбирают правильный ответ из нескольких предложенных учителем вариантов. Затем открывается иллюстрация и сравнивается, соответствует ли ей выбранный учениками ответ.

III этап – работа над произношением. Трудные звуки произносятся изолированно, затем соответственно слово с этим звуком, словосочетание, предложение. В начале проводится хоровая работа, потом индивидуальная.

IV этап – выполнение упражнений на запоминание пословиц и на их «выход» в речь, то есть применение пословиц в монологической и диалогической речи. Выделяются направления работы в активном усвоении языкового материала:

1. выполнение упражнений на осознание семантики подлежащих активизации в речи пословиц и поговорок;
2. первичное употребление и закрепление пословиц и поговорок в устной речи на уроках;

3. дальнейшее употребление и закрепление пословиц и поговорок в устных ответах и в творческих высказываниях на свободные темы.

Многообразие пословиц и поговорок позволяет успешно использовать их на разных этапах урока, на всех ступенях обучения с разным уровнем подготовки учащихся и в следующих целях:

- для постановки и совершенствования произношения;
- при изучении грамматического материала;
- для иллюстрации словообразовательных элементов;
- для лучшего усвоения изучаемого лексического материала;
- для иллюстрации многозначности слов и образного употребления слов;
- при изучении учебных тем;
- при обучении аудированию с целью проверки понимания прослушанного;
- при обучении устной речи.

В ходе проведенного эксперимента было доказано, что залогом успеха в изучении пословиц и поговорок иностранными учащимися является специальная работа, проводимая на уроке русского языка как иностранного, в ходе которой учащиеся получают сведения о пословицах и поговорках, их свойствах, употреблении в речи.

Список литературы:

1. Диброва Е.И. и др. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учеб. Для студ. высш. учеб. Заведений: В 2ч.- 4.1: Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология, фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование/ Е.И. Диброва и др. Под ред Е.И. Дибровой - М.: Издательский центр «Академия», 2002 - 544с.

2. Климов Е.А. Идеи системного подхода в народном сознании // Психология. -1993 - №3.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Гулов Какмырат Сапарович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна., доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

В рамках ФГОС особая роль отводится процессу формирования культурных ценностей и учащихся, которые, по сути, представляют собой устремления, желания, установки, интересы, побуждения, потребности, мотивы, жизненные цели, направленные на важнейшие общечеловеческие гуманистические ценности [ФГОС, 2012].

Именно культурными ценностями и задается характер отношения учащихся с окружающей действительностью, поскольку культурными ценностями и ценностными ориентациями детерминируется поведение учащихся. Вместе с тем, для творчески активной личности характерным является наличие способности к переосмыслению устаревших знаний, к отказу от стереотипных моделей поведения, к наполнению вечных ценностей новыми смыслами, к выработке обновленных ценностей и ценностных ориентаций [2].

Известным является тот факт, что наша страна представляет собой многонациональное государство, при этом многие граждане нашей страны являются одновременно представителями нескольких языковых общностей. Более того, Российская Федерация занимает третью позицию в мире по численности международных мигрантов. Именно эти обстоятельства в своей совокупности послужили причиной того, что современная российская школа расценивается как полиэтническое образовательное учреждение, в рамках которого именно русский язык выступает в качестве предмета и средства когнитивного развития учащихся (которые являются представителями различных национальностей), а также их последующей социализации в поликультурном обществе. Именно поэтому возникает необходимость реализации специфической

методической компетенции именно учителя русского языка [3].

Русский язык как учебная дисциплина предполагает ознакомление детей с особенностями фонетического, лексического и грамматического уровнями. При этом особое внимание уделяется работе над лексикой, которая долгое время носила факультативный характер и не оказывала существенного влияния на практику преподавания языка в таком образовательном учреждении как школа. Более того, во многих пособиях отсутствовал комплекс упражнений, направленных на усвоение лексики. Вместе с тем, уже тогда многие методисты указывали на необходимость изучения лексикологических понятий. Осознания значимости изучения лексикологических понятий в рамках школы способствовали проведению исследований, направленных на выявления качества и количества лексикологических понятий, необходимых для изучения в школе. По результатам исследования, лексикологические понятия были введены в курс «Русского языка» [4].

Сегодня особое значение уделяется формированию у учащихся-билингвов лексических навыков в процессе преподавания русского языка в современной полиэтнической школе. При этом признается актуальность обогащению словарного запаса, что отмечается в работах В.Б. Беляева, Е.М. Верещагина, П.Н. Денисова, В.Г. Костомарова, А.Ф. Колесниковой, В.В. Морковкина, А.Н. Щукина и др.

Вышесказанное позволяет говорить о том, что актуальность обусловлена изменениями, которые являются характерными для современного российского общества, а также нарастающим интересом к русскому языку и культуре в мировой науке, что подтверждается обилием публикаций научного и методического характера.

Проблема исследования: каковы лингвистические и лингвокультурологические основы изучения лексики в поликультурной школе при формировании культурных ценностей иностранных обучающихся.

Под формированием культурных ценностей мы понимаем относительно «устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов», которые рассматривают в качестве предметов, целей или средств для удовлетворения жизненных потребностей человека. В структуре формирования культурных ценностей определяются следующие взаимосвязанные компоненты [2]:

- когнитивный (знание языка, его грамматических и лексических законов, понятий, процессов и их понимание);
- операциональный (владение умениями и навыками эффективного общения, культурой речи);
- потребностно-мотивационный (потребность в социальных связях и взаимоотношениях, социальный интерес);
- эмоционально-волевой (социоцентрические чувства и саморегуляция в общении);
- ценностно-смысловой (вера в фундаментально позитивную человеческую сущность).

2. В основе процесса формирования культурных ценностей обучающихся в изучении лексики русского языка лежит лингвокультурологический принцип, предполагающий знание правил построения текста в соизучаемых языках [1].

3. Критериями и показателями эффективности методики формирования культурных ценностей обучающихся являются:

1) успешность осуществления межкультурного общения (разнообразие ситуаций, в рамках которых создается текст; наличие речевого намерения; способность выбирать лексические единицы в зависимости от речевого замысла и ситуации);

2) качество содержания продуцируемого текста (разнообразие тем; количество передаваемых фактов; уровень языковой трудности; разнообразие предложений и речевых, в том числе этикетных формул; объем составленного текста);

3) качество языковой стороны созданного текста (правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в тексте; степень соответствия языковых средств стилистическим нормам);

4) степень самостоятельности в выполнении заданий (уверенность в отношении использования лексических единиц при составлении собственного текста; отсутствие повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста; отсутствие необходимости помощи).

Методическая работа, направленная на формирование культурных ценностей у учащихся 5-6 классов поликультурной школы в процессе изучения лексики русского языка, осуществлялась в три этапа. На первом этапе – констатирующем – осуществлялся анализ УМК с целью определения наличия материала, способствующего формированию культурных ценностей, а также проводилась диагностика среди учащихся 5-6 классов с целью установления начального уровня сформированности культурных ценностей. На втором этапе – формирующем – была проведена работа согласно составленному комплексу упражнений, направленная на формирование культурных ценностей у учащихся 5-6 классах. На третьем этапе – формирующем – была проверена эффективность работы формирующего этапа.

В результате анализа УМК был сделан вывод о том, что несмотря на наличие культурологического материала в УМК по русскому языку для 5-6 классов, данный материал представлен достаточно скупо и в недостаточном для формирования культурных ценностей количестве. Все это свидетельствует о необходимости насыщения уроков русского языка, проводимых в 5-6 классах, дидактическим материалом, позволяющим не только изучать образовательную программу, но также решать вопросы духовно-нравственного развития учащихся.

Изучение начального уровня сформированности культурных ценностей у учащихся 5-6 классов поликультурной школы позволило прийти к выводу о том, что абсолютное большинство учащихся имеют крайне низкий уровень сформированности культурных ценностей.

В рамках формирующего этапа был представлен инновационный опыт, предусматривающий формирование культурных ценностей у учащихся 5-6 классов поликультурной школы в процессе изучения лексики русского языка.

Список литературы:

1. Воробьев В.В. Культурологическая парадигма русского языка: теория описания языка и культуры во взаимодействии. - М.: ИРЯП, 1994.-76 с.
2. Горбачев В. Г. Культурные ценности. Понятие, порядок приобретения, хранения и обращения / В.Г. Горбачев, В.Г. Растопчин, В.Н. Тищенко. - М.: Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, 1989. - 280 с.
3. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры / отв. ред. М.Б.Ешич. -М., 2000. - С.45-53.
4. Черкасова М.Н. Культурно-маркированная лексика в составе современного русского языка // Научная конференция по методам исследования журналистики. Ростов н/Д, 1987. - С.65-66.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Гурбангулыева А.С.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

Актуальность темы исследования определена следующими обстоятельствами. Во-первых, одной из приоритетных задач современного образования является развитие у обучающихся коммуникативных умений и воспитание культуры речевого общения. Во-вторых, существует необходимость развития межкультурной коммуникации у обучающихся старших классов в общеобразовательном учреждении, так как в современном и быстро меняющемся

поликультурном мире необходимо успешно взаимодействовать и самореализовываться. В-третьих, именно старший школьный возраст является наиболее эффективным для развития коммуникативных умений [1].

Межкультурная коммуникация позволяет усовершенствовать знания, научиться понимать устную и письменную речь, уметь налаживать контакты, достигать взаимопонимания с представителями другой страны и другой культуры. Формирование языковой компетентности и овладение навыками необходимыми для успешной реализации межкультурной коммуникации - это взаимосвязанные процессы. Благодаря межкультурной коммуникации обучающиеся познают иностранный язык, расширяют собственный кругозор и увеличивают их багаж знаний [4]. Также межкультурная коммуникация играет ещё очень важную функцию в преподавании языка: она повышает, а иногда и прямо обеспечивает мотивацию овладения языком, так как в действие вступает «закон интереса». Как правило, обучающимся, тем более обучающимся старших классов, всегда интересна: история, культура, нравы, обычаи, традиции, уклад повседневной жизни народа и страны изучаемого языка, взгляды на жизнь в этой стране и, конечно же язык, которой они изучают. А значит, в процессе изучения языка открываются новые знания о странах и их культуре, а это всегда увлекательно и интересно [2].

Иностранный язык становится не только средством иноязычного общения, но и средством межкультурной коммуникации. Вследствие всего вышесказанного, формирование языковой компетентности и межкультурной коммуникации приобретает особую актуальность и значимость [3].

Модель формирования языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации состоит из следующих структурных компонентов [3]:

- мотивационно-ценностный компонент определяет избирательную направленность на деятельность (желание общаться на иностранном языке, считает значимым);

- когнитивный компонент характеризуется способностью к умственному восприятию и переработке человеком внешней информации (Знание лексики, грамматики, интонационных и произносительных навыков, этикетных фраз-клише);

- операционно-деятельностный компонент включает необходимые средства, методы и формы организации образовательной деятельности субъектов взаимодействия (умение правильно использовать лексику, грамматику, интонационные и произносительные навыки, этикетные фразы-клише);

- рефлексивно-оценочный компонент характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в коммуникативной деятельности; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу; способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы и задачи в обучении (способность к самооценке, самоанализу, способность давать оценку, принимать её и правильно использовать).

Экспериментальная апробация разработанной модели формирования языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации показала, что развитие и формирование иноязычных интегрированных умений старшеклассников способствовала росту уровня развития умений.

Список литературы:

1. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972. С.60-71.

2. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

3. Телигисова С.С. Формирование языковой компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Телигисова Софья Сармановна; [Место защиты: Оренбург. гос. пед. ун-т]. - Оренбург, 2009

4. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Гурбансахедов М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

В настоящее время современные цифровые инструменты приобретают большую актуальность. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, также новый подход к процессу обучения. Главная цель, которую мы ставим перед собой, используя современные цифровые инструменты при обучении иностранного языка, это показать школьникам, как эти технологии могут быть полезны для повышения качества обучения иностранным языкам, создания и развития их коммуникативной культуры, обучения практическому мастерству.

Использование современных цифровых технологий позволяет повысить мотивацию у учеников, также развить их познавательную деятельность, обеспечить качество и эффективность самостоятельной работы в процессе обучения.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, практической разработке и экспериментальной проверке методики использования современных цифровых инструментов для развития навыков говорения обучающихся на уроках русского языка как иностранного.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучение говорению является одним из важнейших направлений преподавания.

Для обучения говорению предназначены специальные упражнения, которые подразделяются на подготовительные и речевые.

Говорение обеспечивает устное общение на иностранном языке в диалогической форме (параллельно с аудированием) и в монологической форме. Оно направлено к одной личности или до неограниченного количества человек. Как и любая другая деятельность, акт говорения всегда имеет определенную цель, мотив, в основе которого лежит потребность; предмет - мысли того, кто говорит; продукт - высказывания (диалог или монолог) и результат, который может выражаться в вербальной или невербальной реакции на высказывания [1].

Говорение подразделяется на монологическое и диалогическое. При монологическом говорении в группе, использует вид речевой деятельности - говорение, а остальное-аудирование. В практике диалогического говорения все принимают непосредственное участие в данном виде речевой деятельности.

Цифровые инструменты в образовании - это подгруппа цифровых технологий, которые разрабатываются для развития качества, скорости и привлекательности развития образования и обучения цифровым навыкам: курсы электронного обучения (Google Classroom, Яндекс, Tutorial Stepik, Canvas), социальные сети (Vkontakte, Facebook), видео (YouTube) [].

Цифровые образовательные инструменты становятся повсеместными для улучшения процесса изучения иностранных языков и повышения содержания, взаимодействия и эффективности обучения. Однако их комплексное использование требует новаторских методов для удовлетворения организационной учебной программы, необходимой для соответствия условиям обучения [3].

Среди наиболее часто используемых следует назвать следующие:

- Интерактивные доски, электронные учебники и руководства, тестовые программы и тренажеры, электронные справочники и энциклопедии, образовательные ресурсы, интерактивные карты и атласы из Интернета, конференции и конкурсы по аудио- и видеоконponentизации, дистанционное обучение.

- Дистанционное обучение, исследовательские и проектные материалы. Помимо статей в газетах и журналах, можно получить аналогичные источники лингвистических и культурных материалов и информации по различным вопросам. Углубление ранее полученных знаний можно практиковать с помощью стандартных курсов и интегрированных курсов, а также программных продуктов, онлайн-тестирования и мультимедийных презентаций.

Следует отметить, что Интернет-ресурсы чаще всего используются на курсах иностранных языков.

На занятиях по русскому языку как иностранному современные цифровые инструменты помогают учителям решать многие учебные задачи:

- Развивать навыки и умения говорения, чтения, используя ресурсы нашей глобальной сети;
- Повышение письменных навыков учащихся начальных классов;
- Расширить словарный запас студентов;
- Сформировать у студентов устойчивую мотивацию к изучению языка.

Кроме того, Интернет-технологии очень широко используются для расширения вашего кругозора, чтобы помочь обучаемым установить и поддерживать деловые отношения с ними, поддерживать контакты и позитивные отношения.

Одним из элементов, наиболее часто используемым на занятиях, является мультимедийный проектор. Преимущество проекторов перед традиционными наглядными пособиями заключается в том, что они обеспечивают наглядность, что является важной частью образовательного процесса [2].

Опытно-экспериментальная часть исследования проходила в три этапа:

- на первом этапе (диагностический (констатирующий) эксперимент) нами были подобраны и проведены диагностические методики, направленные на выявление исходного уровня навыков говорения учащихся на уроках русского языка как иностранного;

- на втором этапе (формирующий эксперимент) мы провели работу с учащимися с применением цифровых инструментов на уроках русского языка как иностранного;

- на третьем этапе (контрольный эксперимент) мы провели повторную диагностику, направленную на выявление эффективности проведенной работы с учащимися.

Сравнивая полученные результаты можно сделать определенные выводы об эффективности использования современных цифровых инструментов в обучении говорению на уроках русского языка как иностранного. Результаты экспериментального исследования показали, что уровень сформированности речевых умений у учащихся заметно возросла. Это говорит о том, что применение цифровых инструментов в обучении говорению доказали свою эффективность на практике. Кроме того, у учащихся возрос интерес к изучаемому предмету, учащиеся стали более активны на уроке.

Список литературы:

1. Говорение как вид речевой деятельности. - URL: <http://nsportal.ru/> (дата обращения: 13.03.2023)

2. Серостанова Н.Н. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования / Н.Н. Серостанова, Е.И., Чопарова // Современные проблемы науки и образования. - 2020. - № 6. - С. 14-17.

3. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2008. - 88 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

*Гурдова Г.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

Одной из задач методики русского языка как иностранного является формирования личности каждого ученика выделяет и развитие у учащихся способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения. Говорение как один из видов речевой деятельности характеризуется в том числе и овладением нормами речевого этикета в ситуациях учебного и делового общения.

Эффективное общение между людьми разных национальностей невозможно без соблюдения правил этикета вообще и речевого культуры в частности.

Под речевой культурой понимаются речевые средства и установленные правила речевого поведения в тех или иных ситуациях общения. И нужны эти правила для того, чтобы поддерживать положительную тональность разговора. Русский речевой этикет необыкновенно богат. Он включает огромное количество слов и выражений, которыми можно пользоваться в самых разнообразных речевых ситуациях. Иностранцы должны знать эти речевые формулы и уметь правильно использовать их в своей речи.

Различие между культурами и традициями своего народа и русского народа может стать психологической проблемой для иностранных учащихся, изучающих русский язык. Им часто недостает межкультурных знаний, это оказывает непосредственное влияние на изучение русского языка.

Язык, культура народа и его традиции тесным образом связаны между собой. А, следовательно, изучение русского языка должно сопровождаться одновременным знакомством с обычаями русского народа, народными традициями, его культурой.

Для организации процесса обучения необходимо определить содержание обучения, т.е. то, чему надо научить, чему должны научиться учащиеся в процессе обучения и как организовать процесс обучения. Это положение соответствует и обучению общению на русском языке иностранных учащихся с использованием народных традиций.

Важность изучения фразеологических единиц русского языка иностранцами объясняется тем, что знание языкового материала невозможно без знания лексического материала. Знакомство с фразеологическими оборотами повышает культуру речи, даёт богатый материал для воспитательной работы.

Фразеология – это раздел языкознания, изучающий устойчивые, несвободные, семантически и синтаксически нечленимые сочетания слов (фразеологизмы, фразеологические единицы, фразеологические обороты, фразеологические словосочетания, фраземы), служащие для выражения целостной мысли или отдельных её компонентов, для образной, экспрессивной характеристики, отражения тех или иных явлений реальной действительности.

Разработанная модель процесса обучения общению при изучении русского языка иностранцами на основе использования народных традиций, предполагает отработку форм русского речевого этикета на 3-х этапах:

I этап: знакомство учащихся с формой речевого этикета, его характеристика.

II этап: анализ и разыгрывание коммуникативных ситуаций.

III этап: решение коммуникативных задач.

Эффективность содержания работы по использованию игровых технологий в практике преподавания русского языка как иностранного подтверждена в ходе экспериментальной проверки.

Предложенная модель процесса обучения общению на русском языке иностранных учащихся с использованием народных традиций даст возможность каждому ученику повысить свой

уровень владения по русскому языку и создаст основу для лучшего понимания особенностей русского народа, что, в итоге, будет способствовать повышению мотивированности к изучению русского языка.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В 4 КЛАССЕ

*Гуриненко Д.А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Проблема обучения решению текстовых задач является одна из сложнейших в методике преподавания математике. В требованиях ФГОС НОО нового поколения отмечается, что предметные результаты обучения математике должны обеспечивать в числе прочих: «использование начальных математических знаний при решении учебных и практических задач и в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, оценки их количественных и пространственных отношений, в том числе в сфере личных и семейных финансов» [приказ с. 49]. Текстовые математические задачи представляют собой модели реальных ситуаций в жизни. Они связывают сюжетами окружающего мира и строгие формы математических структур. Математические задачи позволяют распознавать проблемные ситуации, возникающих в окружающей среде, которые можно решить математическими средствами. [6]. Выработка у младших школьников навыков и умений в решении текстовых математических задач приучает делать предположения, составлять гипотезы и проверять их, сравнивать математические результаты, делать выводы, т.е. учит правильно мыслить.

В методической литературе можно обнаружить различные подходы и аспекты формирования у младших школьников умений решать задачи. Среди них можно выделить: совершенствование системы математических задач, предлагающихся в начальной школе (М.В. Богданович, Г.П. Лищенко); вооружение учеников методами анализа сюжетных задач: предлагается широкое применение опорных схем (С.Н. Лысенкова, А.И. Мартинова), схематических рисунков (А.К. Артемов, Н.Б. Истомина, В.В. Малихина, Л.Г. Петерсон, С.Е. Царева), схем анализа или синтеза (А.К. Артемов, М.О. Бантова, М.И. Бурда, А.И. Мартинова); формирование умения решать задачи разными способами (Г.Г. Шульга, Р.Н. Шикова), работа по преобразованию задач после их решения (Л.И. Шорникова, С.Е. Царева и другие); использование разных форм организации учебного процесса: дифференцированной (О.В. Барина, В.А. Мизюк), коллективной (Е.С. Казько) и др.

Несмотря на выдающиеся успехи, как математики, так и методики, текстовые задачи остаются важнейшим элементом начального математического образования, а умение их решать является одной из актуальных целей обучения.

Условия обучения в традиционной классно-урочной системе не всегда позволяют уделить достаточное внимание каждому ученику, особенно в условиях высокой наполняемости классов. При традиционной системе невозможно обучить каждого школьника в соответствии с максимальным уровнем его возможностей, развить практические умения и навыки у каждого ребёнка. Недостатки

обучения уже на самых ранних этапах приводят к накоплению пробелов в знаниях. Это является одной из основных причин потери у учащихся интереса к учебе, что в свою очередь тормозит дальнейшее их продвижение. В сложившейся ситуации чрезвычайно актуальной становится проблема реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников.

Целью исследования: выявить эффективные методы и приемы реализации дифференцированного подхода при обучении решению текстовых арифметических задач в 4 классе.

Объект исследования: процесс обучения математике учащихся 4 классов.

Предмет исследования: методы, приемы реализации дифференцированного подхода при обучении решению текстовых арифметических задач 4 классе.

Гипотеза исследования: процесс обучения решению текстовых арифметических задач в 4 классе будет успешным для каждого учащегося, если применить на уроках математики специально разработанные методические предложения по реализации дифференцированного подхода на уроках математике.

В научно методической литературе различают такие понятия как: дифференциация, дифференцированное обучение, дифференцированный подход в обучении. Существуют различные толкования этих понятий. Выделим некоторые из них на схеме 1.

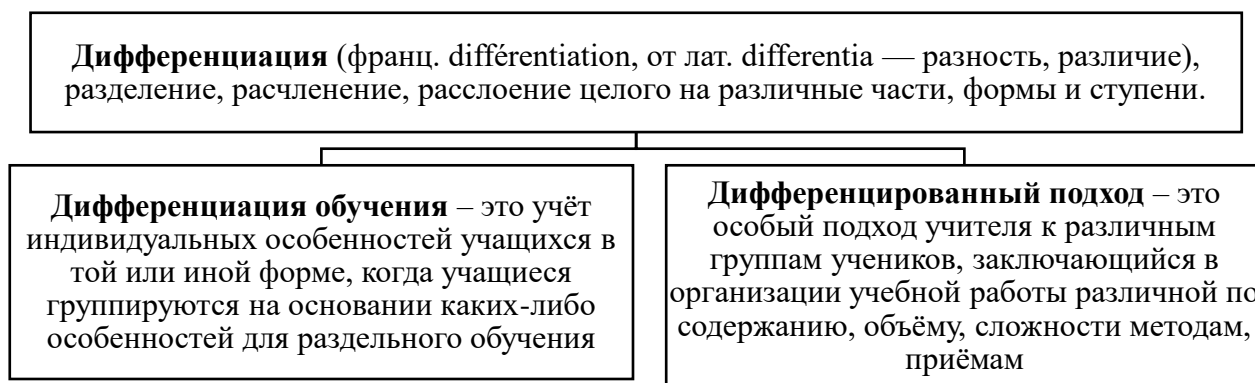


Схема 1.

Деменева Н.Н. отмечает, что: «при работе с детьми в начальной школе целесообразно, использовать два основных критерия дифференциации: обученность и обучаемость. ...

Обученность — это определенный итог предыдущего обучения, т.е. характеристики психического развития ребенка, которые сложились у него к сегодняшнему дню.

Обучаемость — характеристика потенциального развитие ребёнка. С этой точки зрения понятие обучаемость близко к понятию зона ближайшего развития, предложенного Л.С. Выготским». [4].

На основе изученной научно-методической и учебной литературы мы пришли к выводу, что целесообразно использовать дифференцированный подход при обучении решению текстовых арифметических задач на основе

- а) степени самостоятельности учащихся;
- б) характеру помощи учащимся;
- в) форме учебных действий.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

Мы предлагаем методику, в основе которой лежит идея проведения интеллектуальной телевизионной передачи «Умники и умницы». Важнейшей ее частью является дидактический материал. В нашем случае — это текстовые арифметические задачи, соответствующие программе по математике 4 класса, а также нестандартные математические задачи. Эти задачи оформляются на карточках разного цвета. На красных карточках, предназначенных для красной дорожки, предлагаются только тексты задач, т.е. предлагается только формулировка задачи и требуется найти ее решение. На желтых карточках предлагаются задачи, предназначенные для желтой дорожки, содержащие задачи с одной подсказкой. И третий вид задач - эти же задачи, но уже с двумя подсказками, предназначенные для зеленой дорожки. Есть еще задачи на фиолетовых карточках.

Фиолетовая карточка содержит эту же задачу, предлагаются три подсказки, если ребёнок всё равно не справляется с заданием, он может попросить помощи либо одноклассника, либо учителя. Ребенок может сам выбрать цвет карточки и попробовать свои силы на разных уровнях. Цель - научиться решать задачи. Подсказки не лишают возможности заработать высокую оценку.

Мы предлагаем, при решении математических задач, дифференцировать детей на три уровня обучаемости (высокий, средний и низкий уровень), которые были сформулированы И.М. Чередовым.

- *Высокий уровень* обучаемости – учащиеся, которые свободно усваивают изучаемый материал, выделяют существенное, закономерное, в частном видят общее, способны самостоятельно развивать раскрытые на уроке положения, легко переносят знания в новые ситуации, достигают высокого уровня знаний за самое короткое время;

- *Средний уровень* – ученики усваивают учебный материал после тренировочной работы, выделяют существенное, закономерное не сразу, а после выполнения определённых тренировочных упражнений умеют увидеть в частном общее; овладев знаниями, осуществляют параллельный перенос в новые условия; для усвоения знаний требуется более длительное время по сравнению с учащимися высокого уровня обучаемости;

- *Низкий уровень* – учащиеся усваивают материал после многократных упражнений и не всегда в полном объёме, затрудняются в выделении существенного, закономерного после общей тренировочной работы со всем классом, выполняют задания репродуктивного характера; овладевают знаниями за более длительное время, чем предыдущая группа [8].

Эффективность предлагаемой методики проверялась в ходе педагогического эксперимента, который проходит в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Экспериментальной базой явился 4 Б класс гимназии №22 г. Майкопа.

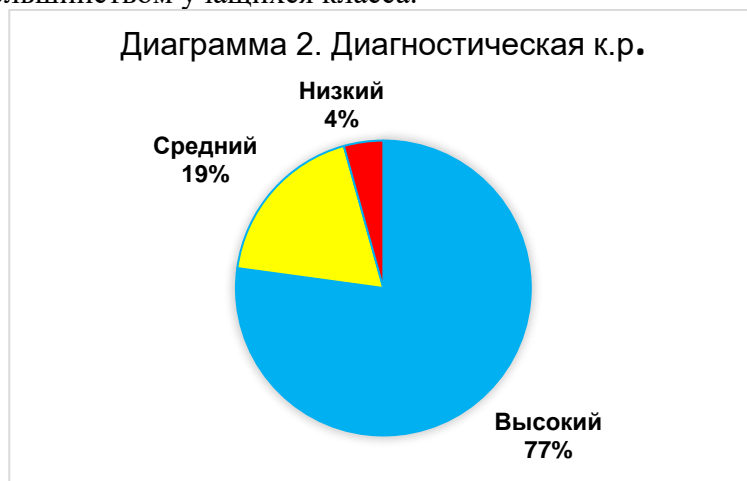
На констатирующем этапе детям была предложена контрольная работа, которая содержала как стандартные, так и нестандартные задачи. Результаты исследования мы отразили на диаграмме 1.



На втором формирующем этапе реализуются предложения, описанные выше. Для каждого вида задач на этапе закрепления данная методика, может, применяется в виде игры. Мы предлагаем разбить детей на три команды. Обязательное условие, в каждой команде присутствуют ученики из разных групп. Для проведения игры необходимо, подготовить кейсы, в которых будут содержаться задачи. Задачи могут быть представлены на презентации или на бумаге в виде карточек. Данная игра органично вписывается в ход урока, удобна в организации, повышает самостоятельность учащихся и позволяет формировать у них умение решать текстовые математические задачи на доступном уровне сложности. Это совершенствует обучение решению задач учащихся начальных классов. Важно также отметить, что дети из разных групп могут находиться в одной команде, а это значит, что они могут помогать друг другу, общаться между собой, а если не находят решения, ребята всегда могут взять другую карточку с подсказкой и решить.

Промежуточные наблюдения за работой детей позволяют нам утверждать, что заинтересованность детей в решении текстовых арифметических задач увеличилась. Результаты проведенной диагностической контрольной работы представлены на диаграмме 2 и позволяют нам

говорить о положительной динамике в усвоении общих приемов решения текстовых арифметических задач большинством учащихся класса.



На контрольном этапе, который предстоит в мае месяце, мы предполагаем, провести итоговую контрольную работу и сравнить полученные результаты на двух этапах эксперимента. На наш взгляд, в работе со слабыми учащимися при такой дифференцированно-организованной познавательной деятельности нет необходимости дополнительно заниматься после уроков. Тем самым, мы решаем проблему дефицита свободного времени у детей. Такой подход к дифференцированному обучению в нашей работе позволяет не только успешно обучать, но и развивать (развитие мышления, воображения, памяти, воли) и воспитывать учащихся (воспитание мировоззрения, интереса к знаниям, чувства ответственности, товарищества), что подтверждают положительные результаты учащихся на олимпиадах, конкурсах, международных играх.

Ссылки литературы:

1. Бажан З. И. Вариативные подходы при организации дифференцированной работы над текстовыми математическими задачами в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования / З. И.Бажан, Н.Р. Умерова - 2021. - №71-2.- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/variativnye-podhody-pri-organizatsii-differentsirovannoy-raboty-nad-tekstovymi-matematicheskimi-zadachami-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 24.03.2023).
2. Бондарь Е.Н. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании // Педагогическая наука и практика./ Е.Н.Бондарь, Б.И. Демильханов - 2017. - №2 (16).- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-differentsirovannogo-podhoda-v-obuchenii-i-vozpitanii> (дата обращения: 23.03.2023).
3. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие / И.Д. Бутузов.-Новгород, 1972. - 72 с.
4. Деменева Н.Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики/ Н.Н.Деменва - М., 2005.
5. Деменева Н.Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики. М., 2005.
6. Скворцова С.А. Методическая система обучения младших школьников решению сюжетных математических задач / Скворцова С.А. - URL: https://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66039/51_skvorzova.pdf
7. Уткина, Т.В. Дифференцированный подход к учащимся при выполнении домашнего задания по математике. // Начальная школа./ Т.В.Уткина - М.: Просвещение, 2018. - № 5. - С. 30-32
8. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках / Ом. обл. отд-ние Пед. о-ва РСФСР. - Омск: Зап.-Сиб. кн. изд-во. Ом. отд-ние, 1973. - 155 с.; 20 см.
9. Приказ № 286 от 31 мая 2021г. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) - М., министерство просвещения РФ, - 59с.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Гыльджов С.Б.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Одним из важнейших направлений современной системы общего образования является овладение учащимися способами познания, подготовка обучающихся к применению полученных знаний в практической деятельности. В этом отношении большое значение имеет определение методов и приемов обучения, положенной в основу организации учебного процесса.

Настоящее исследование посвящено определению методов и приемов, используемых для обучения иностранных обучающихся русской интонации. Новообразования, происходящие в настоящее время в системе образования и обучения русскому языку как иностранному, делают задачу определения методов и приемов значимой и актуальной.

Определение методов и приемов обучения является одним из ключевых направлений исследований в области педагогики, методики и психологии уже на протяжении многих лет.

Особенности современного образования и методики обучения русскому языку как иностранному, характеризующиеся системными преобразованиями, обуславливают необходимость определения новых подходов к активизации учебно-познавательной деятельности учащихся при овладении русским языком и, в частности, русской интонацией, а, значит, и к определению новых методов и приемов обучения.

Интонация, являясь смыслоразличительным средством языка, выполняет прагматическую функцию, выражает речевую интенцию говорящего, воздействуя на партнера по общению и меняя объем и структуру его знания. В связи с этим важно сообщить иностранному учащемуся не только языковые модели, но и интонационную структуру речевого акта с обязательным социо-культурным комментарием. В этом случае учащемуся будет легче выразить цель вступления в речевой акт в коммуникативной ситуации и быть понятым партнёром по общению.

Тем не менее, только часть исследований непосредственно введена в практику преподавания русского языка как иностранного. А рассмотрение интонации в прагматическом аспекте для методических целей при обучении русскому языку иностранных учащихся до сих пор не нашло должного развития и отражения в стандартах и учебных пособиях. Это говорит об актуальности заявленной темы квалификационного исследования.

Речевая техника понимается как единение элементарных приемов в области фонационного дыхания, речевого голоса и дикции, которые доведены до степени автоматизации и позволяющих с наибольшей эффективностью производить речевое воздействие.

Одним из важнейших средств выразительности речи является интонация. Интонация - это очень сложное и не установившееся в лингвистике понятие. Интонация определяется как совокупность средств по организации звучащей речи. К числу таких средств относятся:

1. мелодика (движение основного тона голоса);
2. паузы (перерывы в звучании);
3. темп речи;
4. тембр речи;
5. тон речи;
6. логическое ударение.

Элементы интонации наличествуют только в единстве, однако в научных целях их можно разбирать и по отдельности.

Интонация является обязательным признаком устной речи. Без интонации невозможна устная речь. Богатство речи и ее выразительный потенциал обеспечиваются ее интонационной гибкостью и многообразием. Интонация занимает важнейшее место в системе языка и осуществляет всяческие функции. Так, интонация производит членение речи на интонационно - смысловые

отрезки. Так же интонация выступает в разных синтаксических конструкциях и типах предложений. Интонация участвует в выражении мысли, чувств и желаний человека.

С целью улучшения русской интонации разработаны методы и приемы обучения русской интонации иностранных обучающихся.

Предлагаемая организация работы по использованию методов и приемов включает в себя два направления работы:

Первым направлением является работа над техникой речи. Это работа над правильным дыханием, над ясной и четкой дикцией.

Вторым направлением работы является совершенствование интонационных умений учащихся.

Первое направление, реализуемое на основе метода игровой ситуации и имитационного метода, включает 3 комплекса упражнений:

- 1) упражнения по выработке правильного речевого дыхания;
- 2) упражнения на постановку голоса;
- 3) упражнения на выработку дикции.

Второе направление, реализуемое на основе приемов распознавания, дифференциации, имитации, трансформации, включает 3 комплекса упражнений:

- 1) упражнения на рецепцию, предназначенные для развития интонационного слуха;
- 2) упражнения на репродукцию интонационных моделей. Это условно-коммуникативные рецептивно-репродуктивные упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию речевых моделей, а также продуктивные упражнения на самостоятельное употребление интонации на уровне фраз.

3) упражнения на формирование и развитие знаний о типах интонационных конструкциях и их свойствах.

Эффективность методов и приемов по формированию интонационных умений у иностранных учащихся при изучении русского языка доказана в ходе экспериментального обучения.

Предложенные методы и приемы формирования интонационных умений у иностранных учащихся при изучении русского языка, построенная на рассмотрении предложения в единстве с его интонационной окрашенностью и функционирования в речевой практике создает условия для повышения культуры речи на русском языке иностранных учащихся и способствует повышению уровня владения русским языком.

Список литературы:

1. Голубкова В.В. Мастерство устной речи. Пособие для учителя. – М.: Просвещение. 2008. – 199 с.
2. Гурович П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. – М.: 2008 – 207 с.
3. Лебедева Ю.Г. Пособие по фонетике русского языка. Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2015 – 128 с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Датхужева С. Д.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Одним из направлений образовательного стандарта ФГОС НОО – всестороннее развитие личности ребёнка, где в состав интеллектуальных умений входят логические приёмы мышления. Особое место отводится внеурочной работе, которая составляет неразрывную часть учебно-

воспитательного процесса в начальной школе. Внеурочная деятельность обучающихся организуется в целях формирования единого образовательного пространства для повышения качества образования.

В результате анализа учебно-методической литературы мы выделили причины, способствующие необходимости развития логического мышления у детей младшего школьного возраста:

- во-первых, современные школьные учебники требуют от ученика активной мыслительной деятельности для усвоения их содержания;
- во-вторых, учащиеся начальных классов принимают активное участие в интеллектуальных конкурсах различного уровня, в основе которых необходимо не только знание предмета, но и умение нестандартно мыслить, значит необходимо усилить логическую подготовку учеников младших классов.

Об этом пишут в методической литературе, в объяснительных записках к учебным программам. Но нет достаточно разработанной и конкретной программы по формированию логических приемов мышления. В результате работа по развитию логического мышления младших школьников идет без знания системы необходимых приемов и последовательности их формирования.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью формирования приёмов логического мышления у младших школьников во внеурочной деятельности и стихийным овладением этими приёмами большинством учащихся из-за недостаточной практической разработанности конкретных методических аспектов для начальной школы.

В связи с этим, проблема нашего исследования связана с разработкой методических основ развития логического мышления у детей на начальной ступени образования.

Цель исследования заключается в теоретической разработке и реализации программы Клуба юных интеллектуалов «ШифроКласс», включающей формы внеурочной работы для младших школьников, которые способствуют формированию приёмов логического мышления

На основе анализа научно-методической литературы рассмотрели модель внеурочной деятельности, различные формы внеурочной работы в начальной школе.

Эмпирическая база исследования – МБОУ «Средняя школа № 7» г. Майкопа Республики Адыгея. В качестве респондентов выступили учащиеся вторых классов.

Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап направлен на выделение экспериментальной группы и на сбор информации об уровне развития логического мышления испытуемых на момент начала педагогического эксперимента.

В рамках констатирующего эксперимента проведено анкетирование, цель которого выявить, какие виды задач на смекалку и вербальные развлечения известны ученикам и кто из второклассников хотел бы участвовать в работе Клуба юных интеллектуалов. Вторым вопросом позволяет выделить участников для дальнейшей экспериментальной работы: «Хотел бы ты посещать Клуб юных интеллектуалов «ШифроКласс», где научишься рассуждать при решении задач на смекалку, узнаешь секреты составления и расшифровки логических развлечений?»

Результаты анкетирования представлены в диаграммах (Рис. 1).

В результате анкетирования были выбраны дети для посещения «ШифроКласса». Из 42 человек пожелали посещать кружок 21 человек, что составляет 50%. После чего мы выделили 2 группы: экспериментальную и контрольную

Для определения уровня логического мышления учеников мы использовали методику Р. Амтхауэра. Она состоит из четырех субтестов, в которых по 10 вопросов [3]. По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что учащиеся на момент нашего исследования в целом, обладают низким и средним уровнями развития операций логического мышления.



Рис. 1. Результаты анкетирования

Цель формирующего этапа: разработка и экспериментальная апробация программы Клуба юных интеллектуалов «ШифроКласс» для младших школьников. Проводилась планомерная и целенаправленная работа по развитию приемов рассуждений при поиске ответов для логических задач и вербальных развлечений (ребусов, кроссвордов, чайнвордов, шарад, метаграмм, анаграмм, логогрифов). Экспериментальная группа участвовала в различных формах внеурочной работы Клуба «ШифроКласс»: игротека, турнир смекалистых, квесты ЛогоДрома, интеллектуальный марафон, интеллектуальные игры «Умники и умницы», «Своя игра», «Аукцион знаний» [1].



Рис.2. Результаты контрольной работы

Особое внимание уделили задачам на смекалку. Мы остановились на шести видах задач, наиболее доступных младшим школьникам: задачи на перекладывание палочек, задачи-парадоксы с неожиданными ответами, магические квадраты, задачи на переправы, разъезды, задачи на поиск недостающих фигур, на поиск и подсчёт фигур в данной фигуре [2].

Результаты контрольной работы позволили выявить те виды задач, которые вызывают наибольшие затруднения при решении (Рис. 2).

Это задачи на переправы, задачи на поиск и подсчет фигур в данной фигуре и на заполнение магических квадратов.

На контрольном этапе провели повторную диагностику по методике Р. Амтхауэра для определения уровня логического мышления (Рис. 3).

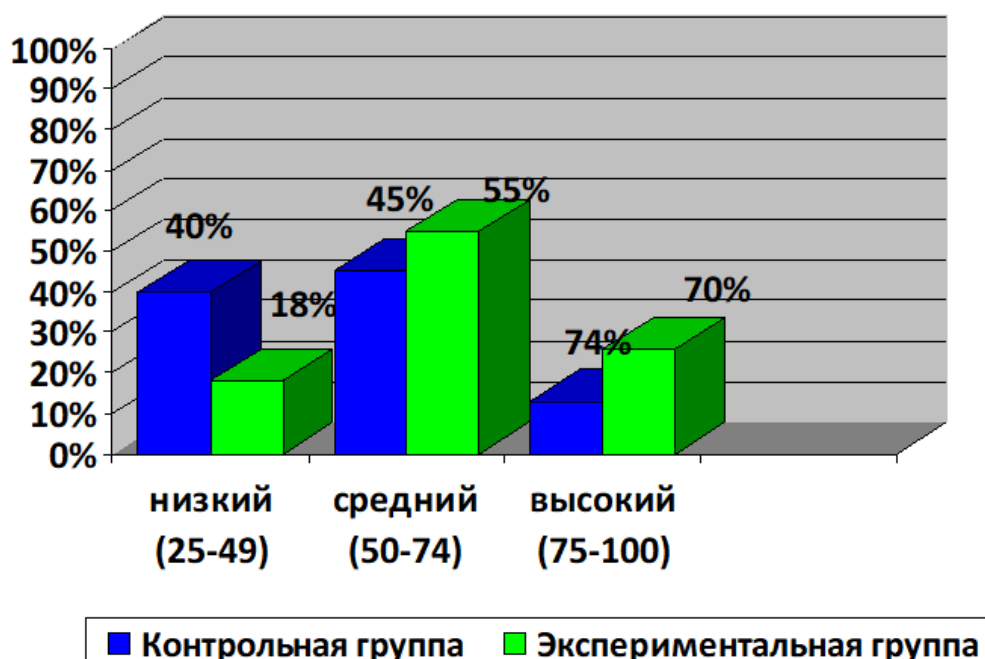


Рис. 3. Результаты двукратной диагностики Р. Амтхауэра

В экспериментальной группе учащиеся получили более высокие результаты по субтестам, что позволяет судить о владении операциями обобщения и отвлечения, о способности выделять существенные признаки предметов, об умении устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

Таким образом, разработанная программа способствует развитию операций логического мышления.

Список литературы:

1. Буркова Л.Л., Налбандян М.Д. Математическая мозаика. Сборник математических ребусов. – Белореченск, 2006. – 56 с.
2. Буркова Л.Л., Аллахвердян Д.А. Формирование исследовательской компетентности у младших школьников во внеурочной деятельности //Материалы круглого стола «Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя, воспитателя» (27 октября 2016 года). – Майкоп, 2016 – С.28-33
3. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. URL: <https://impsi.ru/testy/test-struktury-intellekta-r-amthauera-ist/> (дата обращения: 19.04.2023)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Джумаев А.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Актуальность исследования обусловлена сложностью усвоения грамматической системы русских прилагательных иностранными учащимися. Объясняется это во многом различием грамматической системы языков, неизменяемостью прилагательных в некоторых из них, сложностью грамматической системы русских прилагательных. Между тем, присутствие прилагательных в речи иностранца является маркером владения русским языком: умение грамотно,

безошибочно их использовать всегда свидетельствует о достаточно хорошем уровне владения русским языком.

Имя прилагательное - это лексико-грамматический разряд слов, являющийся самым многочисленным после имени существительного. Семантической основой имен прилагательных является понятие признака, который принадлежит предмету.

В речи прилагательные имеют очень важное значение — они делают ее образной, яркой, красочной.

Цель данного исследования заключается в разработке и выявлении эффективной методики использования различных типов лексических упражнений на уроках русского языка в начальной школе при изучении имени прилагательного.

Прилагательным присущи категории рода, числа и падежа. Собственной морфологической категорией прилагательных является категория сравнения, выражающая меру признака у предмета.

Русские прилагательные имеют также морфолого-синтаксические разновидности - полную и краткую формы, отличающиеся между собой рядом особенностей [2].

Прилагательные подразделяются на изменяемые и неизменяемые слова.

Способность прилагательных самостоятельно выражать грамматические значения рода, числа и падежа ограничена лексически (кругом слов, выступающих в роли подлежащего) и синтаксически (тесными рамками определенных типов конструкций).

Значения рода, числа и падежа прилагательных выражаются с помощью окончаний, которые в единственном числе обычно совмещают все их грамматические значения, а во множественном числе выступают лишь как показатели числа и падежа [3].

Работа по обогащению речи учащихся иностранцев именами прилагательными будет более эффективной, если ее проводить регулярно на каждом уроке русского языка с применением разработанных комплексов упражнений, учитывающих психологические факторы, дидактические и методические принципы [1].

Основная идея комплексных упражнений и заданий заключается в переходе от работы на раскрытие сущности и отличительных признаков имени прилагательного, правильному отбору и употреблению прилагательных в речи в зависимости от характера и целей высказывания.

В связи с этим система работы по обогащению речи учащихся именами прилагательными включает в себя несколько комплексов упражнений тесно взаимосвязанных между собой.

Для проверки целесообразности и эффективности разработанной методики по обогащению речи учащихся иностранцев именами прилагательными был поставлен обучающий эксперимент.

Рабочая гипотеза заключалась в следующем: для повышения эффективности работы с лексикой по обогащению речи учащихся именами прилагательными следует проводить на уроках русского языка, используя специально разработанные упражнения.

Эксперимент проводился в 3 этапа. Первый этап включал в себя ознакомление с исходным уровнем знаний по указанной теме. Второй этап направлен на формирование у учащихся с помощью системы лексико-грамматических упражнений знаний об имени прилагательном (то есть обучающий эксперимент). На третьем этапе мы проверили, как отражается проведенная нами работа по обогащению речи учащихся на уроках русского языка как иностранного.

Сравнивая выполнение работы в контрольном и экспериментальном классах, можно отметить, что уровень владения знаниями об имени прилагательном (умение объяснить значение прилагательного, подбирать синонимы к прилагательным, согласовывать прилагательные в роде, числе с существительными) у учащихся обоих классов примерно одинаков. Затруднения у них вызывает нахождение синонимов, вставка нужного прилагательного в определенный контекст (ребятам еще трудно согласовывать прилагательное и существительное).

Выявив эти трудности, мы провели формирующий этап эксперимента с помощью разработанной методики.

После проведения итогового среза на сравнительном этапе эксперимента выяснилось, что учащиеся экспериментального класса обнаружили более высокий уровень владения знаниями об имени прилагательном, их речь стала более яркой, выразительной, они

лучше понимают значение слов, их словарный запас обогатился синонимами, фразеологизмами. Они грамматически верно согласовывают имена прилагательные с существительными.

Таким образом, представленная методика работы при изучении прилагательных с обучаемыми-иностранцами эффективна и показала свою состоятельность.

Список литературы:

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык/Под ред. Н.С. Валгиной: Учебник для вузов. М.: Логос, 2002.
2. Вольф Е.М. Грамматика и семантика прилагательных. М., 2003. 398 с.
3. Соболева Р.И. Практическая методика преподавания русского языка как иностранного. Иркутск, 2015. 180 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

*Джумаева Айлар Перделиевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Реалии современной жизни требуют от школы всестороннего развития успешной личности, что во многом определяется уровнем развития речи. Речевое развитие одно из ключевых факторов становления всесторонней развитой личности. К сожалению, в наше время дети читают в недостаточном объеме художественную литературу, часто используют жаргонизмы и заимствованные слова. В связи с широким распространением интернета, социальных сетей и СМИ заметно снижен уровень развития речи и наблюдается обеднение словарного запаса.

Стандарт ФГОС нового поколения направлен на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся при получении начального общего образования. Среди требований к результатам обучения стандарт отмечает важным обладание высоким уровнем развития речи, которое включает в себя не только умение поддержания разговора, но и правильное употребление языковых средств общения.

Необходимо постоянно обогащать словарный запас детей и развивать культуру речи. По нашему мнению, достигнуть по-настоящему высокого уровня владения культурой речи и коммуникативной компетентности возможно при помощи использования устойчивых словосочетаний.

Изучение устойчивых словосочетаний является неотъемлемой частью работы по культуре речи, определению содержания и методике проведения которых уделяется сейчас большое внимание по причине низкого уровня речевой культуры детей [1]. Речь наших учеников зачастую характеризуется малой выразительностью, неуместным, неточным употреблением языковых средств. Поэтому необходимо обучать младших школьников не только правильному, но и целесообразному выбору средств языка при построении собственных высказываний. Мы выяснили, что в процессе урока ФЭ употребляются не часто, как со стороны педагога, так и со стороны учащихся, а если и используются устойчивые словосочетания, то чаще учителем. Речь учащихся вне уроков отличается от речи на уроке. Фразеологические единицы используются вне урока, но не всегда уместно.

Развитие речи учащихся является одним из важнейших средств успешного обучения в школе, социализации человека в дальнейшей взрослой жизни в современном обществе. Это положение отражено в содержании ФГОС второго поколения и обуславливает первостепенность задачи речевого развития обучающихся для начальной школы.

Неотъемлемой частью развития речи является обогащение словарного запаса человека, его активизация. Язык как сложная многоуровневая система включает в себя фразеологию. Поэтому без

присутствия в речи человека ФЕ, нельзя говорить о высоком уровне владения родным языком и культурой. В современном языкознании устойчивые словосочетания рассматриваются как особые семантические единицы, выполняющие одновременно функции сообщения и воздействия, являясь одним из ярких выразительных средств языка. Категориальные признаки устойчивых словосочетаний: воспроизводимость, устойчивость, образность, смысловая целостность, экспрессивно-эмоциональная выразительность, синтаксическая нечленимость. [2].

Многими методистами подчеркивается необходимость обязательного программного изучения устойчивых словосочетаний в начальной школе.

Анализ современных УМК по русскому языку для начальной школы свидетельствует о наличии значительного числа фразеологического материала, но заданий по работе с устойчивыми словосочетаниями в большинстве случаев не содержится. Это не способствует пониманию младшими школьниками лексического значения ФЕ, их роли в речи. Вместе с тем, можно отметить наличие методических пособий по фразеологии и словарей устойчивых словосочетаний для младших школьников, которые могут эффективно использоваться на уроках русского языка. Но современные учителя начальной школы не всегда понимают, где и каким образом можно работать с устойчивыми словосочетаниями на уроках русского языка. Поэтому необходима определенная система работы, способствующая усвоению устойчивых словосочетаний, необходимо использование специальных методов и приемов активизации этих единиц. [3].

В ходе анализа психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы мы выявили особенности обогащения словаря младших школьников устойчивыми выражениями и определили уровни лексического развития речи учащихся на основе фразеологии. Проведенное нами диагностическое исследование показало преимущественно средний уровень владения фразеологией учащимися начальной школы.

В процессе обучения устойчивым выражениям учителю необходимо ориентироваться на лексико-грамматический принцип (сопоставление лексического и грамматического значений устойчивых словосочетаний), функциональный принцип (сопоставление устойчивых словосочетаний со сферами их употребления).

Разработанный и апробированный в нашей работе комплекс заданий и упражнений для изучения устойчивых словосочетаний на уроках русского языка предполагал системную комплексную работу, направленную на:

- развитие у учащихся способности распознавать устойчивые обороты среди других единиц языка, различать прямое и переносное значение словосочетаний;
- формирование у учащихся представления о назначении фразеологизмов, их синонимии и эквивалентности слову, стилистической окраске (уместности применения);
- формирование пассивного и активного словаря устойчивых словосочетаний учащихся на основе необходимого минимума данных единиц;
- развитие умения строить связные высказывания по опорным устойчивым словосочетаниям.

Предложенный комплекс обучения устойчивым словосочетаниям и их активизации в речи формирует у учащихся представление о фразеологизмах; умение замечать необычные по своему значению и грамматическим свойствам сочетания слов, устанавливать, с какой целью они употребляются в речи; умение уместно и правильно употреблять устойчивые словосочетания в речи.

После анализа данных контрольного этапа эксперимента нами была установлена положительная динамика в лексическом уровне развития речи учащихся на основе устойчивых словосочетаний. В результате проведения формирующей программы обучения процент детей с высоким лексическим уровнем развития речи значительно увеличился.

Таким образом, сравнительный анализ эмпирических данных доказывает действенность и эффективность обозначенных в гипотезе условий, обеспечивающих эффективное развитие речи младших школьников при обогащении их словаря фразеологизмами.

Список литературы:

1. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя языка / А.Н. Гвоздев. М.: Детство-Пресс, 2012. – 471 с.
2. Жесткова, Е.А. Методические аспекты изучения фразеологии в начальной школе // Культура и образование / Е.А. Жесткова. – Ноябрь 2014. № 11. – С.25-29.
3. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка: Учеб. пособие для студ. / Т.А. Ладыженская. М.: Просвещение, 1991 – 323 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Довлетов Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В настоящее время все более проявляется тенденция повышения научности и в содержании самого учебного предмета «русский язык как иностранный». и в лингвистическом обосновании методики его преподавания.

Изучение наречия включено во все последние учебники по русскому языку как иностранному. Это обосновано прежде всего тем, что уже на первых ступенях усвоения русского языка как иностранного обучающиеся активно используют наречия в своих устных и письменных высказываниях.

Учителя русского языка как иностранного часто испытывают определенные трудности в работе над наречиями, потому что, во-первых, в программах не представлены рекомендации по изучению данной части речи, во многом потеряв методический опыт изучения этой части речи, во-вторых, различные учебники предлагают совершенно разный объем знаний и умений учащихся. Этим объясняется актуальность выбранной темы квалификационного исследования.

Исходя из вышесказанного, для изучения данной грамматической категории ставятся следующие задачи:

- выявить своеобразие наречия как части речи;
- определить место наречия в системе других частей речи;
- выяснить общие и специфические для этой части речи признаки, сравнив их с ранее изученными частями речи.

Важно прояснить некоторые моменты, которые имеют значение для формирования общего понятия «наречие».

1. Определяя словообразование наречий, учащиеся закрепляют, совершенствуют способность опознавать эту часть речи в контексте и одновременно получают своеобразную подготовку в осмыслении правописания наречий.

2. Отличительная черта наречий - сохранение живой связи со словами других частей речи. Класс наречий, главным образом, пополняется за счет прилагательных и существительных [2].

Хотя объем усваиваемых иностранными учащимися знаний и умений по теме «Наречие» невелик, при изучении наречия у иностранных учащихся возникают трудности.

Во-первых, разнообразие лексических значений, выражаемых наречиями, может помешать их обобщению и усвоению категориального значения наречия как части речи.

Вторая трудность связана с разграничением наречий и омонимичных им словоформ других частей речи.

Третья трудность - усвоении правописания наречий.

При изучении наречия следует соблюдать следующие методические условия, обеспечивающие эффективное усвоение понятия «наречие».

1. Активная умственная деятельность учащихся.
2. Целенаправленная работа над развитием у учащихся лингвистического отношения к

слову и предложению.

3. Осознание существенных и несущественных признаков понятия.

4. Включение нового понятия в систему ранее изученных - важнейшее условие усвоения понятия, применения знаний в речевой практике.

5. Раскрытие сущности связи определённых языковых категорий включается в сам процесс изучения новой категории, а также осуществляется после изучения в отдельности каждой из рассматриваемых категорий или одной из них.

6. Наглядное изучение понятия.

Из этого следует, что работа по изучению наречий будет более эффективной, если ее проводить регулярно по специально разработанной методике обучения.

Применительно к рассматриваемому языковому явлению система определяет:

а) место изучения наречий в общей системе изучения программного материала по русскому языку;

б) последовательность работы над такими понятиями, как «неизменяемость», «вопросы наречия», «примыкание к глаголу» [1].

Таким образом, выделяются два этапа системы:

Первый этап – пропедевтические (предварительно подготовленные) наблюдения за наречиями.

Второй этап – знакомство с особенностями наречия, как части речи.

1 этап: Пропедевтика изучения наречий.

Очень важно в плане пропедевтики начинать с упражнений, развивающих умение распознавать наречия, задолго до изучения их как специальной грамматико-орфографической программной темы.

2 этап: Основной. Цель основного этапа – познакомить учащихся с наречием (не только на практическом уровне, но и на теоретическом) как с частью речи, ее грамматическими признаками, разрядами по значению, примыкание к глаголу, закрепить первоначальное умение находить наречия среди других частей речи, правописание наречий, обогатить лексику учащихся словами со значением признака действия предмета.

Для проверки целесообразности и эффективности предложенной в данной работе методики был поставлен эксперимент.

Имеющиеся у нас данные дают основания утверждать, что многие учащиеся стали меньше допускать ошибки в правописании наречий, в распределении их по разрядам, не испытывают затруднения в нахождении антонимов и синонимов к наречиям.

Итоговый эксперимент показал улучшение показателей знания наречий у учащихся.

Это говорит о том, что наша гипотеза, которая заключается в предложении о том, что разработанная нами методика работы над наречием способствует лучшему усвоению материала по теме «Наречие» иностранными учащимися доказана.

Список литературы:

1. Калинина И. К. Морфология. Наречие: учебное пособие для студентов-заочников фак. журналистики гос ун-тов. М., 2017. 27 с.

2. Реформатский А. А. Морфология. Очерки по морфологии, фонологии и морфонологии. М., 2008.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ВО 2 КЛАССЕ

Дубовская А. Е.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

*Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога,*

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

В начальной школе, на первой ступени общего школьного образования, математика является одним из основных предметов. Она играет важную роль в формировании умственной активности детей, активизируя психические процессы, тем самым вызывает у учащихся непосредственный интерес к процессу познания. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, главной задачей обучения на уроках математики выступает формирование у него предметных математических компетенций, включающие и формирование сознательного, прочного вычислительного умения и навыка у младших школьников. Отечественная школа всегда уделяла большое внимание проблеме формирования прочных и осознанных вычислительных умений и навыков, так как содержательную основу начального математического образования составляют понятия числа и четырех арифметических действий. В работах методистов нашли отражение различные аспекты проблемы обучения младших школьников устным и письменным вычислениям:

- логика выстраивания приемов вычислений (К.П.Арженников, Н.С.Попова, А.С.Пчелко, М.А.Бантова и др.);
- рационализация вычислительных приемов и входящих в них операций, подбор упражнений, как основного средства формирования устных и письменных вычислений в начальной школе (В.Н.Евтушевский, А.И.Гольденберг, Я.Ф.Чекмарев, В.Т.Снегирев, Л.Н.Скаткин, М.И.Моро, С.В.Степанова и др.);
- формирование вычислительных умений и навыков на основе доступной для младшего школьного возраста теории вычислений (М.И.Моро, Н.А.Менчинская, М.А.Бантова, Н.П.Киселева, АМ.Полевщикова и др.);
- частные вопросы методики обучения вычислениям (В.С.Кравченко); использование деятельностного подхода к формированию вычислений (Т.А.Фадеева, Л.А.Сухина),
- применение средств ТСО (М.И. Данелич, В.И.Кузнецов);
- включение процесса обучения вычислениям в изучение различных тем начального курса математики (О.А.Ивашова, Н.Л.Стефанова);
- дифференциация и индивидуализация процесса формирования вычислительных умений и навыков (Т.И.Фадейчева).

Обладание школьниками различными гаджетами, содержащие микрокалькуляторы, ставит под сомнение необходимость владения качественными вычислительными навыками. Но как показывает практика, их отсутствие приводит к многочисленным затруднениям в дальнейшем усвоении математики. Поэтому, несмотря на достаточно большое количество исследований, выбранная нами тема не теряет своей актуальности.

Цель исследования: разработать методические предложения, способствующие эффективному и осознанному формированию вычислительных навыков.

Объект исследования: процесс обучения математике во втором классе

Предмет исследования: методика формирования вычислительных навыков у второклассников.

Гипотеза исследования: поэтапное формирование вычислительных приемов применением рациональных приемов вычислений, цифровых ресурсов и возможностями использования их в повседневной жизни позволит сформировать прочные вычислительные навыки у второклассников.

Задачи исследования:

1. Выявить в научно-методической литературе психолого-педагогические аспекты формирования вычислительных навыков у второклассников
2. На основе учебно-методической литературы определить теоретико-методические основы формирования вычислительных навыков во втором классе
3. Разработать методические предложения по осознанному и действенному формированию вычислительных навыков у второклассников.
4. Экспериментально проверить эффективность методических предложений.

Методы исследования:

1. Теоретический: анализ и обобщение.

2. Эмпирический: исследование учебников и программ по математике, а также психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент по определению уровня развития вычислительных навыков.

3. Статистический: диаграммы, таблицы, методы математической статистики.

В научно-методической литературе представлены различные толкования понятия «вычислительный навык». В силу того, что наше исследование проводилось в русле УМК «Школа России», мы остановились на определении одного из авторов учебника «Математика» в данном УМК Бантовой М.А. «Приобрести вычислительные навыки — значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнять эти операции достаточно быстро». М.А. Бантова выделяет следующие качества сформированных вычислительных умений (в некоторых случаях доведенные до уровня навыка):

- правильность: ученик правильно находит результат арифметического действия над данными числами, т.е. правильно выбирает и выполняет операции, составляющие прием;
- осознанность: учащийся осознает, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения;
- рациональность: учащийся, сообразуясь с конкретными условиями, выбирает для данного случая более рациональный прием, т.е. выбирает те из возможных операций, выполнение которых легче других и быстрее приводит к результату арифметического действия;
- обобщенность: учащийся может применить прием вычисления к большому числу случаев, т.е. он способен перенести прием вычисления на новые случаи;
- прочность: учащийся сохраняет сформированные умения и навыки на длительное время.

В соответствии с ФГОС нового поколения, утверждённые в 2021 г. предметные результаты по учебному предмету "Математика" должны обеспечивать: сформированность вычислительных навыков, умений выполнять устно и письменно арифметические действия с числами, решать текстовые задачи, оценивать полученный результат по критериям: достоверность/реальность, соответствие правилу/алгоритму.

Программа 2 класса по математике в русле УМК «Школа России» предусматривает изучение сложения и вычитания в пределах 100, табличных случаев умножения и деления в пределах 50, а также применение рациональных приемов вычислений с использованием свойств арифметических действий.

Для повышения качества сформированности арифметических действий нами были разработаны методические предложения, содержащие систему заданий, способствующие совершенствованию вычислительных навыков и методических рекомендаций, которые опирались на алгоритм формирования вычислительного навыка, предложенного М.А. Бантовой:

1. Подготовка к введению нового приёма.
2. Ознакомление с вычислительным приёмом.
3. Закрепление знаний приёма и выработка вычислительного навыка.

Этот алгоритм мы дополнили новыми шагами:

1. Применение рациональных приемов вычислений
2. Использование цифровых ресурсов для формирования вычислительных навыков
3. Применение вычислительных навыков в окружающей действительности

Применение рациональных приемов позволяет улучшить навыки устного счета.

Цифровые ресурсы на разных этапах формирования вычислительного приема позволят отработать их и довести до навыка, а также позволят осуществить быстрый и эффективный контроль.

Использование вычислительных приемов в различных ситуациях реальной действительности мотивирует необходимость владения этими приемами и развивает познавательный интерес.

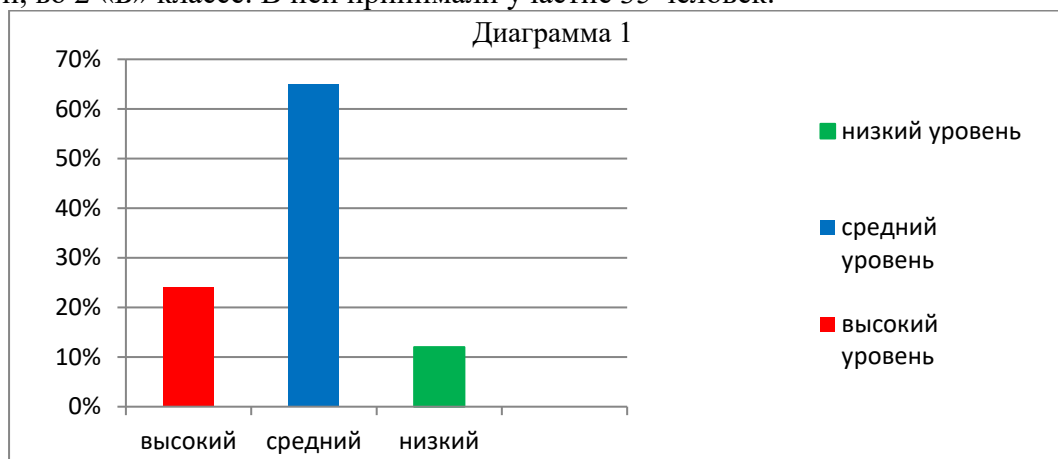
Для выявления эффективности методических предложений нами был проведен педагогический эксперимент в 3 этапа

1. Констатирующий

2. Формирующий

3. Контрольный

На первом констатирующем этапе был проведен контрольный срез МБОУ «Лицей №34», г. Майкоп, во 2 «Б» классе. В ней принимали участие 35 человек.

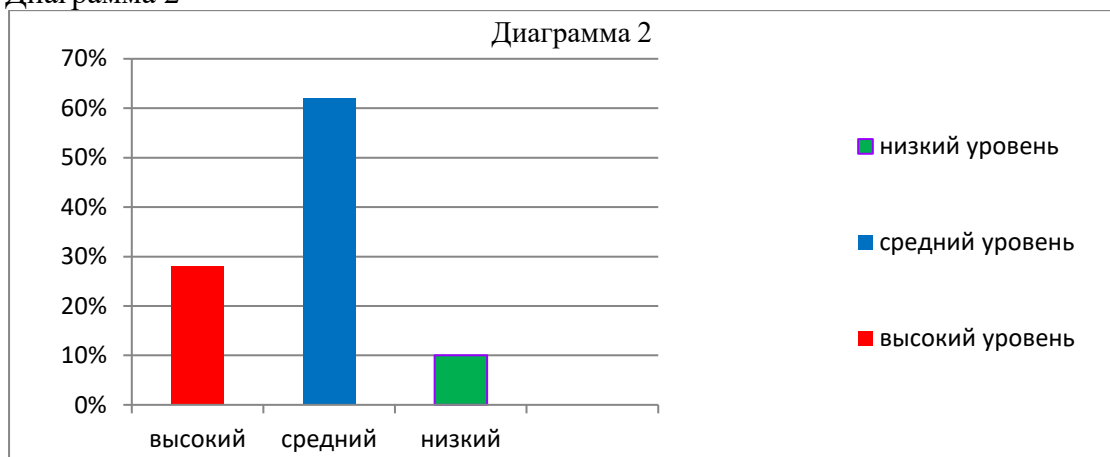


Из диаграммы видно, что детей с низким уровнем сформированности вычислительных навыков – 12 %, со средним уровнем – 65 %, с высоким – 24%.

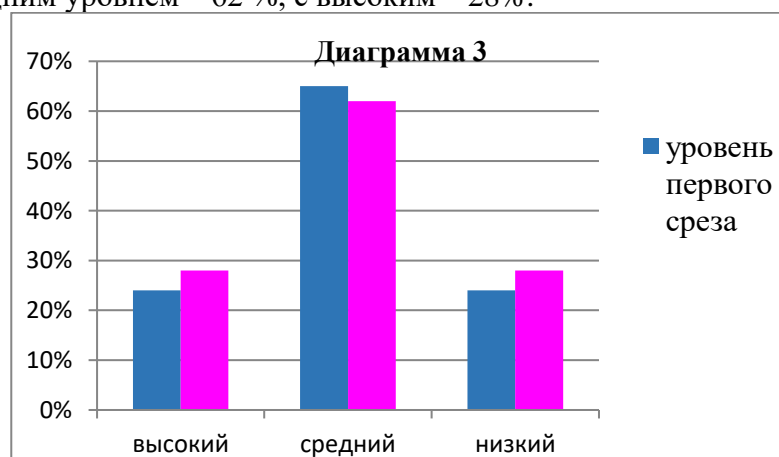
На 2-м формирующем этапе мы реализовывали разработанные нами методические предложения.

На 3 контрольном этапе, мы предложили проверочную самостоятельную работу и результаты представили на диаграмме 2 и на сравнительной диаграмме 3.

Диаграмма 2



Из диаграммы видно, что детей с низким уровнем сформированности вычислительных навыков – 10 %, со средним уровнем – 62 %, с высоким – 28%.



Результатом такой работы стало формирование у учащихся экспериментального класса более прочных и осознанных вычислительных навыков. так же эти задания способствовали увеличению количества сформированных вычислительных приемов.

Таким образом, экспериментальная работа показала, что наши методические предложения оказали положительное влияние на качество сформированности вычислительных навыков второклассников. Более высокий уровень качества вычислительных навыков учащихся экспериментального класса в сравнении с первым срезом свидетельствует об эффективности методики обучения. Для подтверждения достоверности сделанных выводов мы применили один из статистических методов обработки результатов педагогического эксперимента Т-критерий Вилкоксона.

Список литературы:

1. Аргинская, И.И., Ивановская, Е.И Математика 2 класс. Часть 1. – С.:, Издательство «Корпорация Федоров», 2010 – 128 с.
2. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / Под ред. М.И.Моро, А.М. Пышкало. — М.: Педагогика, 1977. — 248 с.
3. Бантова, М. А., Бельтюкова, Г. В. Методика преподавания математики в нач. классах: Учеб. пособие для уч-ся школ. отд-ний пед. уч-щ / Под ред. М. А. Бантовой. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1984. - 335 с.
4. Бантова, М. А. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа – 1993 - №11 – с. 38 – 43.
5. Байрамукова, П. У. Методика обучения математике в начальных классах [Текст] / П. У. Байрамукова, А. У. Уртеннова. – Ростовна-Дону : Феникс, 2009. – 299 с.
6. Менчинская, Н. А. Моро М. И. Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальных классах.- М.: Просвещение, 1965.- 224 с.
7. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. – М., 1997.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ЗАДАЧАМИ НА «ТРОЙНОЕ ПРАВИЛО» В 3 КЛАССЕ

Дуюнова М.Н.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Существенное место в системе математического и общего образования занимают задачи «на равномерные процессы». Через них у младших школьников осуществляется функциональная пропедевтика, формируются такие понятия как прямая и обратно-пропорциональная зависимости.

По данным В.В. Статкевича, в зависимости от трудности способов решения в начальных классах можно выделить задачи, связанные со изучением пропорциональной зависимости:

- нахождение 4-го пропорционального;
- пропорциональное деление;
- нахождение неизвестного по двум разностям;
- определение дроби числа;
- нахождение числа по доле [3].

А поскольку первый вид задач (на «тройное правило») – одни из тех, что вызывают наибольшее затруднение у младших школьников, то можно говорить об *актуальности* темы исследования. Вопросами методики решения задач такие учёные как М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, Л.Н. Скаткин, В.В. Статкевич, З.И. Слепкань, А.С. Пчелко и др.

Цель исследования: выделить и систематизировать задания творческого характера для совершенствования умений решать задачи на нахождение четвёртого пропорционального.

В связи с поставленной целью определим задачи исследования:

- 1) рассмотреть роль и место задач в развитии мыслительной деятельности младших школьников;
- 2) раскрыть теоретические основы решения задач;
- 3) выполнить анализ содержания текстовых задач на пропорциональную зависимость в школьных учебниках;
- 4) систематизировать методические приёмы, направленные на формирование умений решать задачи на нахождение 4-го пропорционального;
- б) экспериментально проверить эффективность отобранных методических приёмов.

Задачи на «тройное правило» вводятся в третьем классе. На основе логико-дидактического анализа учебников математики УМК «Школа России» мы изучили содержания задач рассматриваемого типа. При изучении последовательности введения различных видов задач мы ориентировались на классификацию задач на нахождение четвертого пропорционального, данную М.А. Бантовой [2].

Из пятидесяти двух задач на нахождение четвертого пропорционального только девять заданий творческого характера, это составляет 18 % от общего количества задач этого вида.

Среди них задания на составление задач по выражению и по таблице. Встречаются задачи с недостающими данными.

Выполнив анализ, мы выделили основные направления в совершенствовании методики формирования умений решать задачи на тройное правило. По нашему мнению, особое внимание следует уделить задачам творческого характера на этапе закрепления.

По мнению Бантовой М.А., целесообразно использовать упражнения творческого характера:

- упражнения по составлению задачи,
- упражнения по преобразованию задач,
- задачи с лишними и недостающими данными;
- решение задач несколькими способами [2].

Изучив учебно-методическую литературу, мы отобрали задания по указанным выше направлениям для ознакомления с приемами составления и преобразования задач на нахождение четвертого пропорционального и разработали упражнения для этапов закрепления и контроля.

Кроме того, добавили задания творческого характера по другим направлениям:

- по разъяснению предложенного плана решения задачи;
- по продолжению начатого решения;
- по объяснению готовых способов решения;
- по нахождению «ложного» варианта решения из числа предложенных;
- по сравнению задач.

Таким образом, отбор и систематизация заданий творческого характера для этапа закрепления при работе над задачами на нахождение четвёртого пропорционального мы сгруппировали в 9-ти блоках.

Для проверки эффективности отобранных заданий проведен педагогический эксперимент на базе МБОУ «СОШ №4 им. К.М. Мелешко», (Краснодарский край, п. Заречный). В экспериментальном классе учитель использовал разработанную систему заданий, направленную на применение выделенных выше приемов при работе над задачами с пропорциональными величинами.

Для выявления эффективности предложенных творческих заданий сравним результаты констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента. Воспользуемся статистикой «Знакового критерия» (Таблица 1) [1].

Результаты констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента

Таблица 1.

Уч-ся	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1-й эксперимент	4	4	3	3	5	4	4	4	3	5	5	2	4	5	4	4	2	3	3
3-й эксперимент	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	3	4
Знак разности отметок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+

Тнабл. = 18.

Ткрит. = 14 при $\alpha = 0,025$

Имеем: Тнабл. > Ткрит.

Таким образом, гипотеза H_0 отвергается и принимается H_1 (состояние знаний учащихся повысилось после использования системы заданий творческого характера). Что позволяет сделать вывод о статистически значимом улучшении знаний учащихся после использования системы творческих заданий.

Сравним результаты статистических характеристик экспериментального класса, полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов (рис. 1).

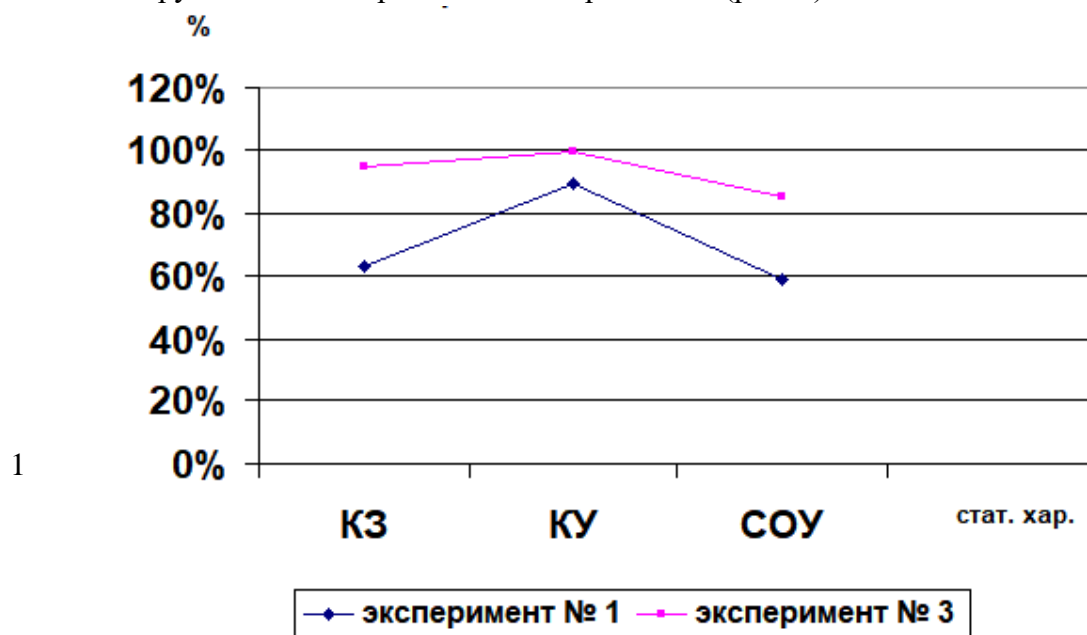


Рис.
Результаты

педагогического эксперимента

Повысились все измеряемые показатели: успеваемость с 89 % до 100 %, качество знаний на 32 %, СОУ на 26%.

Таким образом, постоянное использование системы творческих заданий при работе над задачами на нахождение четвертого пропорционального может дать положительные результаты и поддерживает постоянный интерес к решению арифметических задач.

Список литературы:

1. Буркова Л.Л., Багова Л.Л. Приёмы формирования навыков решения задач на «тройное правило» // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – Майкоп: МГГТК, 2019. – Выпуск №3/42. –190 с.
2. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. - Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2005. - 272 с.

3. Статкевич В.В. О начальном обучении решению задач. Минск, 1970. – 208с.
4. Фридман Л.М. Логико–психологический анализ школьных учебных задач. М.: «Педагогика», 1977. – 208 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Ёлбарсова М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В русском языке система словообразования соотносится как с лексикой, так и с грамматикой. Этим и определяется многообразие способов образования слов, исключительные словообразовательные возможности русского языка. Под словообразовательной системой понимают элементы, из которых состоят слова, значимые единицы слова (корни, приставки, суффиксы, окончания), их роль в словопроизводстве; а также законы, по которым одни слова (производные) мотивируются другими (производными).

Словообразовательная компетенция, помимо формирования учебных знаний, позволяет формировать у иностранных учащихся познавательную мотивацию к изучению русского языка, стремиться научиться использовать языковые средства русского языка для эффективного решения коммуникативных задач. В последние десятилетие происходит преобразование системы российского образования в связи с изучением русского языка как иностранного. Из чего следует, что в современной методике русского языка как иностранного возникла необходимость детальной разработки вопроса о формировании у иностранных учащихся представления о словообразовательных процессах, характерных для русского языка, что и определяет актуальность выбранной нами темы квалификационного исследования [2].

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность методики обучения словообразованию иностранных учащихся на уроках русского языка.

Словообразование занимается образованием новых лексических единиц, подчиняющееся действующим в языке правилам и служащее основным источником пополнения словарного состава языка.

Под словообразованием понимают также самостоятельную лингвистическую дисциплину, предметом изучения которой является словообразовательная система языка. Становление словообразования в этом качестве связано в первую очередь с именами Г.О.Винокура и А. И. Смирницкого и приходится на вторую половину XX века, были опубликованы их работы «Заметки по русскому словообразованию» (1946) и «Некоторые замечания о принципах морфологического анализа основ» (1948). До того момента словообразование рассматривалось как часть морфологии, для чего были свои основания, в частности, тесная связь некоторых словообразовательных и морфологических характеристик слов.

В изучении словообразовательной системы языка существуют два подхода, которые следует четко разграничивать:

- диахронический, предметом исследований которого являются происхождение и история образования слов;
- синхронный, предметом исследований которого являются словообразовательные отношения между словами, наблюдаемые на современном этапе развития языка [1].

Для развития обучения словообразованию иностранных учащихся большую роль играет формирование 3-х направлений: лингвистическое, языковое и коммуникативное и все эти аспекты изучаются взаимосвязанно.

Исходя из полученных знаний, мы разработали методический комплекс упражнений. На уроках русского языка мы попытались внедрить функционально-семантический подход при углублении и закреплении знаний по словообразованию.

На первом, констатирующем этапе, учащимся была дана диагностическая работа, направленная на выявление пробелов в знаниях. Данная работа состоит из трех частей, с помощью которых мы проверили необходимую теоретическую базу и практические умения школьников по теме «Словообразование».

Первая часть содержит 8 тестовых заданий с вариантами ответов. Тест проверяет умение определять однокоренные слова, разграничивать омонимичные корни, умение видеть ошибку в определении способа словообразования, умение правильно построить словообразовательную цепочку и выявить лишнее или недостающее звено в ней.

Вторая часть проверочной работы включает в себя небольшой текст и задания к нему. Школьникам предлагалось найти в тексте родственные слова, выделить в них корень и объяснить, по какому критерию они выделили этот корень. В данной части работы также проверяется умение правильно определять способ словообразования. Заключительное задание второй части требует выполнения словообразовательного разбора.

Третья часть проверочной работы ориентирована на самостоятельное осмысление учащимися алгоритма действий при определении способа словообразования. Здесь необходимо составить инструкцию «Последовательность действий при выполнении словообразовательного анализа». Учащимся предлагается слово из текста, которое необходимо разобрать.

На формирующем этапе, в работе с учащимися 7 класса, мы провели три урока по русскому языку по теме «Словообразование».

Первое занятие по теме «Словообразование в русском языке. Способы словообразования» включает в себя небольшое вступление и обсуждение прошедшей проверочной работы. Для урока мы отобрали из контрольной работы те вопросы, которые вызвали у учеников большие затруднения.

На первом уроке мы предложили учащимся задания и упражнения, которые помогут вспомнить, закрепить и углубить знания по теме «Словообразование».

Вопросы для учащихся:

1. Что такое слово? Из чего состоит слово?
2. Откуда в языке берутся новые слова?
3. Что такое родственные слова?
4. Что вы можете сказать об омонимичных корнях?
5. Назовите части слова. Что входит в основу слова?
6. Что такое производящая основа?
7. Какие способы словообразования вы знаете?

Второе занятие по теме «Словообразовательная модель» (2 часа) мы разбили на четыре части:

1. Проверили домашнее задание, обсудили варианты таблицы, привели примеры, иллюстрирующие способы словообразования, характерных для знаменательных частей речи.

2. Далее нам было необходимо раскрыть значение словообразовательной модели при определении способа словообразования. Задания в этой части были направлены на поиск и составление слов, построенных по одной словообразовательной модели. Уделялось внимание внешне схожим, но различным благодаря семантике словообразовательных аффиксов моделям. Далее эти слова, образованные по таким моделям, включались в предложения.

3. После работы со словообразовательными моделями мы рассмотрели изобразительные возможности словообразования на примере художественных текстов.

4. На заключительном этапе мы использовали такой прием работы, как графический диктант.

Третье занятие было проведено по теме «Неморфемные способы словообразования». Учащиеся с нашей помощью раскрыли секреты образования слов путем сращения (узнали, что

достаточно поменять части срощенного слова местами, и получится словосочетание). Обучаемые смогли углубить свои знания о таком способе словообразования, как переход из одной части речи в другую.

По результатам экспериментальной работы мы можем с уверенностью сказать, что разработанная система помогает учащимся лучше разбираться в таком сложном разделе науки о языке, как словообразование.

Список литературы:

1. Винокур Г.О. Введение в изучение филологических наук. М.: Лабиринт 2000.
2. Красильникова Л.В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов: на материале суффиксальных существительных. М.: МАКС Пресс, 2011. 360 с.

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Елмырадов Байрам Бяшимович
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дарием Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Важность орфографической грамотности для эффективного письменного общения людей, для обеспечения желаемого взаимопонимания всегда сознавалась обществом. Поэтому проблема обучения правильному письму на всех этапах развития отечественной школы была и продолжает оставаться одной из центральных.

В методике обучения русскому языку для обозначения соответствующего умения принято пользоваться понятием «орфографическая зоркость» [1].

В словаре-справочнике оно трактуется так: «орфографическая зоркость – способность, умение быстро обнаруживать в тексте, который предназначен для записи или уже написан, орфограммы, а также определять их типы».

Проблема исследования заключается в несоответствии между высоким уровнем значимости орфографической грамотности младших школьников и затруднениями в их формировании на уроках русского языка.

Формирование орфографического навыка у обучающихся – это одна из главнейших задач в школьном образовании по русскому языку. Значимость данной задачи вызвана тем, что: орфографическую грамотность можно считать составляющей общей языковой человеческой культуры, она гарантирует четкость выражения мыслей и взаимопонимания в процессе письменного общения; литературный язык в письменной форме отличается от устной наибольшей сложностью в собственной структуре.[2]

Общепризнанный факт, что хорошо сформированные речевые навыки, правильную и грамотную устную речь в разных ситуациях общения, грамотную письменную речь можно принимать в качестве признака воспитанности и личностной образованности и в значительной мере это определяет социальную и профессиональную деятельность человека.

Действительно, теоретические материалы в курсе русского языка представляют для учащихся определенные трудности, потому как представлены в больших объемах, которые требуется не только освоить, но и использовать в практической деятельности. Объем данный определяется в официальной программе и разработанными на её базе школьными пособиями по русскому языку. В рамках данного объема ученики должны научиться выделить орфограмму, найти ее опознавательные признаки и на основании с этим использовать определенное орфографическое правило. Но выучить формулировку правила и освоить правописание при помощи правила не одно и то же. Как известно, есть школьники, которые, зная правила, не смогут использовать их в

практической деятельности. Поэтому ученые и педагоги ищут новые, более оптимальные подходы в организации процесса работы над формированием орфографических навыков. [3]

1. Анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы показал, что проблема формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста получает должный отклик специалистов разных областей знаний. Но, несмотря на признание актуальности данной проблемы, она остается одной из сложных и не до конца решенных областей знания, как в теоретическом, так и в прикладном значении. Не решен ряд вопросов, связанных с разработкой структуры, содержания и технологии формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста, концептуальным теоретическим обоснованием и конкретными практическими предложениями.

2. В работе прослеживается развитие идеи о формировании орфографической зоркости в отечественной науке; уточнены понятия «орфографическая зоркость» (как способность обнаруживать орфограммы в словах при слуховом и/или зрительном восприятии и объяснять их написание) и «структура орфографической зоркости» (включающее следующие компоненты: высокий уровень учебной мотивации, высокая степень работоспособности, развитый фонематический слух, высокий уровень развития произвольной памяти, хорошо развитая зрительно-моторная координация, развитые каллиграфические навыки, высокий уровень развития произвольного внимания, хорошее знание правил орфографии);

Выделены уровни сформированности орфографической зоркости у учащихся начальной школы: высокий, средний (средневысокий тип, средне-низкий тип) и низкий. Разработаны критерии (потребностно-мотивационный, деятельностно-практический, когнитивный, оценочно-рефлексивный) и соответствующие им показатели сформированности орфографической зоркости для каждого уровня. Определены основные направления работы по развитию орфографической зоркости у детей с разным уровнем языковых способностей. [4]

В исследовании выявлены следующие педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста при изучении родного языка:

1. Учет концептуальных принципов формирования орфографической зоркости (личностно ориентированный характер процесса формирования орфографической зоркости в младшем школьном возрасте; непрерывность, систематичность, усложнение содержания, форм и методов от класса к классу в течение четырехлетнего начального обучения; связь теоретических знаний с практическими умениями и навыками; творческий характер процесса формирования орфографической зоркости; использование информационных технологий в организации процесса формирования орфографической зоркости);

2. Дифференциация и индивидуализация содержания и организации процесса формирования орфографической зоркости у младших школьников.

3. Сконструирована педагогическая модель условий формирования орфографической зоркости у учащихся начальных классов, включающая целевой, мотивационный, содержательный, организационно-дидактический, деятельностно-творческий, когнитивный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты.

В ходе экспериментального исследования проверена эффективность выявленных педагогических условий и разработанной педагогической модели условий формирования орфографической зоркости. На основании сравнительных показателей уровней сформированности орфографической зоркости на этапах констатирующего и формирующего эксперимента отмечена положительная динамика. Количество учащихся с высоким уровнем сформированности орфографической зоркости увеличилось на 12 человек (8%), со средним уровнем – увеличилось на 13 учеников (8%), с низким уровнем – уменьшилось на 25 человек (16%).

Таким образом, гипотеза исследования о том, что формирование орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка будет эффективным, если, в процесс обучения будет внедрена система формирования орфографической зоркости, включающая в себя целевой, мотивационный содержательный, организационно-дидактический, деятельностно-творческий, когнитивный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты,

подтвердилась.

Цель достигнута, задачи решены. В результате исследования удалось не только решить поставленные задачи, но и увидеть перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

Список литературы:

- 1 Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты) / И.А. Гришанова. – М., 2016.
- 2 Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И.М. Михайлова. – Псков: ПГПУ, 2005. – 188 с.
- 3 Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб, 2005.
- 4 Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / под ред. М.С. Соловейчик. – М., 1993. – 383 с.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ермолаева Эмилия Александровна
АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп

Речевое развитие детей – важный этап в формировании гармонично развитой личности. Посредством речи совершается развитие отвлеченного мышления, с помощью слов мы выражаем свои мысли. С каждым годом к человеку предъявляется все более высокие требования, постоянно растет объем знаний, которые нужно передать детям. Речь может помочь детям справиться со сложными задачами, ожидающими их впереди, поэтому необходимо позаботиться о ее своевременном и полноценном формировании. [1]

Термин «читательская самостоятельность» появился сравнительно недавно (в 70-е годы 20-го века). Понятие о читательской самостоятельности появилось среди педагогов, психологов, библиотекарей, методистов, которые рассматривают чтение, как коммуникативную речевую, познавательную деятельность, направленную на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение читаемого текста.

Актуальность исследования заключается в том, что читательская самостоятельность младших школьников в методике преподавания чтения находится на низком уровне, так как современный ребенок рано начинает испытывать на себе воздействие средств массовой информации, в связи с чем он все реже обращается к книгам.

Современная начальная школа меняет свой образ. Необходимым в настоящее время является использование приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, нужную информацию, делать выводы, решать проблемы, связанные с развитием у младших школьников умений и навыков самостоятельного чтения. [2]

Для этого требуется четко определить систему умений и навыков, овладение которыми приводит к самостоятельному выполнению работ различного характера. Зная логику формирования навыков самостоятельного чтения, можно сформировать духовную потребность в чтении у младших школьников, а также, опираясь на достижения современных методик и опыт учителей-практиков, можно воспитать устойчивый интерес к самостоятельному чтению. Именно поэтому, формирование читательской самостоятельности младших школьников является важнейшей задачей современной начальной школы, так как требования к речевой деятельности и культуре речи человека в современном мире продолжают расти. [3]

Исходя из всего вышесказанного, о читательской самостоятельности младших школьников следует говорить, как об интегративном качестве личности, характеризующемся: ценностным

отношением к чтению и знанию, получаемому посредством чтения литературы, доступной по содержанию и форме; наличием читательского кругозора и литературоведческих представлений; знанием круга чтения в его жанрово-тематическом разнообразии; умением выполнять необходимые читательские действия в работе с книгой и произведением с целью формирования и развития потребности в чтении. [4]

По нашему мнению, диктуемый задачами исследовательского обучения подход к формированию научной картины устройства мира должен включать в себя освоение ребенком не только некоего объема добытой им информации, но и способов получения нового знания. Другими словами, задачу развития у детей общих исследовательских умений и навыков следует рассматривать не как частный способ познания, а как основной путь формирования особого стиля жизни, при котором поисковая активность будет занимать ведущее место. Ребенок должен знать, что результаты его исследований интересны другим, и он обязательно будет услышан. Ему необходимо освоить практику презентаций результатов собственных исследований, овладеть умением аргументировать собственные суждения. [5]

Подводя итоги, можно сделать вывод, что исследовательская деятельность - это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности, развитие ее возможностей в процессе создания нового продукта под контролем учителя, путем самостоятельных, коллективных, интерактивных действий учащихся и обязательных презентаций результатов работы.

В современной педагогике существует довольно четкая классификация учебных проектов, определена методика организации исследовательской деятельности учащихся, знание и соблюдение которой позволит максимально эффективно использовать эту педагогическую технологию. [6]

Список литературы:

1. Абдуллина, А.А. Обучение младших школьников воссозданию образов художественных произведений: Научно-методические материалы. Часть 1 / А.А. Абдуллина. - М., 1997, С. 43.
2. Береснева, Л. О роли чтения / Л. Береснева // Домашнее воспитание. – 2012. - № 6, С.15-17.
3. Боразнова, Г.Д. Техника обучения чтению / Г.Д. Боразноваа школа. – 201 2. - № 10, С.36-38.
4. Бугрименко, Е.А. Чтение без принуждения / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – М.: ИНТОР, 1998, С. 67.
5. Колганова, Н.Е. Обучение полноценному чтению детской литературы / Н.Е. Колганова // Начальная школа. – 2015. - № 6. – С.56-65.
6. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении чтения / С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 2016, С.50.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В 4-М КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Зубкова АА.

*МБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога факультета педагогики и психологии
МБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Формирование вычислительных навыков является одной из центральных задач обучения математике в начальной школе.

Программы по математике включают большой интересный материал по проблеме формирования прочных навыков вычислений, однако, по-прежнему некоторые вопросы понимания и отработки навыка арифметических вычислений являются для младших школьников довольно сложными. Формирование вычислительных умений и навыков - сложный длительный процесс, его

эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, уровня его подготовки и организации вычислительной деятельности.

Изучением проблемы формирования вычислительных навыков занимались такие ученые, как М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, П.Я. Гальперин, Н.Б. Истомина, А.В. Калинин, С.Е. Царева и др. Огромный вклад по изучению проблемы применения компьютерных технологий, как новейшей технологии воспитания и обучения детей младшего школьного возраста внесли О.Б. Волжина, Ю.В. Киримова, М.М. Морозова, И.С. Сергеев и др. Такие ученые, как Т.Н. Бокучава, Т.О. Волкова, А.А. Дуванов, Ю.А. Иванов, Н.В. Матвеева, А.В. Могилев, Ю.А. Первин, А.Л. Семенов, С.Н. Тур и др. внесли значительный вклад в разработку вопроса о целесообразности использования в учебном процессе компьютерных технологий в начальной школе.

В мире, который становится всё более зависимым от цифровых технологий, школьники и учителя должны быть знакомы с ними. И учитель, если он заботится о своих учениках, их будущем, должен помочь им освоить новые жизненно необходимые навыки. [1]

Использование цифровых технологий – это не влияние моды, а необходимость, диктуемая сегодняшним уровнем развития образования. Достоинства использования цифровизации можно свести к двум группам: техническим и дидактическим. Техническими достоинствами являются быстрота, маневренность, оперативность, возможность просмотра и прослушивания фрагментов и другие мультимедийные функции. Дидактические достоинства интерактивных уроков – создание эффекта присутствия ("Я это видел!"), у учащихся появляется ощущение подлинности, реальности событий, интерес, желание узнать и увидеть больше. [3]

В настоящее время большое внимание на начальном этапе обучения отводится использованию цифровых технологий при формировании вычислительных навыков. Это связано с тем, что они имеют возможность показать развитие явлений, их динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний. Они стимулируют познавательные интересы учащихся, создают при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе, обеспечивают разностороннее формирование образов, способствуют прочному усвоению знаний, пониманию связи научных знаний с жизнью, при этом экономя время учителей. Используя возможности цифровых технологий для развития познавательного интереса в начальной школе очень важно дать не только твердые знания начал математики, но и увлечь школьников этим предметом. [2]

В последние несколько лет появилось немало публикаций, посвященных цифровизации образования. Появились различные цифровые образовательные платформы и школы. Но все еще мало исследований по методике внедрения цифровых технологий в образовательное пространство.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью применения цифровых технологий в учебный процесс и недостаточной разработанностью методики цифрового сопровождения процесса формирования вычислительных навыков младших школьников.

Цель исследования: выявить эффективные методы и приёмы применения цифровых технологий, способствующие максимальному развитию вычислительных навыков у учащихся 4 классов.

Объект исследования: процесс обучения математике учащихся 4 класса

Предмет исследования: методика применения цифровых ресурсов в процессе формирования вычислительных навыков в 4 классе.

Проблема исследования: в разработке методики применения цифровых ресурсов в процессе формирования вычислительных навыков в 4 классе.

Гипотеза исследования: формирование вычислительных навыков в 4 классе будет успешным, если будет использована специально разработанная методика применения цифровых ресурсов на каждом этапе формирования навыка.

В методической литературе представлены различные определения и толкования понятия «вычислительные навыки». В своем исследовании мы остановились на определении С.Е. Царевой, которое раскрывает данное понятие, как умение владеть вычислительными алгоритмами. [6]

ФГОС НОО указывает на то, что метапредметные результаты освоения учебной программой должны отражать применение различных способов поиска информации, ее анализа, сбора и

интерпретации в соответствии с познавательными и коммуникативными задачами и технологиями учебного предмета.

Применение цифровых технологий предполагает использование самых различных цифровых ресурсов. Анализ последних публикаций показал, что наиболее распространенные компьютерные программы, которые учитель использует в своей деятельности для формирования у учащихся вычислительных навыков, это: презентация PowerPoint, компьютерное тестирование, текстовый редактор Word, электронные таблицы Excel, различные электронные ресурсы (учебники, тетради). Мы решили выявить какие цифровые ресурсы можно применить на уроках математики для эффективного формирования вычислительных навыков четвероклассников. Так, например. Для промежуточного контроля часто используют тестовые задания. Для создания тестов существует различные программы, но многие из них требуют определенные знания информатики и время для работы с ними. Не всякий учитель начальных классов имеет такие возможности, поэтому существует программа MyTest, которая решает эти проблемы. Программа MyTest позволяет создавать и проводить компьютерное тестирование, а также анализировать результаты и выставлять оценки в соответствии со шкалой, данной в тесте. [7]

Известны компьютерные программы «Таблица деления и умножения в мультиках», которые позволяют с помощью изображений и мелодий из известных мультфильмов изучать таблицы умножения и деления, а также закреплять полученные вычислительные навыки.

В процессе закрепления и контроля знаний учащихся педагог может использовать игровые методы обучения, а именно компьютерные игры. Примерами таких игровых технологий являются «Я знаю математику! 1-4 классы», данную игру можно скачать с сервера бесплатно. Игры «Морской бой», «Морская жемчужина», и «Сокровища подземелья», представлены в журнале «Школьные годы»

[Яндекс Учебник](#) — это сервис с занятиями для начальной и средней школы с автоматической проверкой ответов. Задания разработаны с учетом ФГОС.

Российская образовательная платформа для учителей и учеников. Сервис позволяет преподавателям назначать и автоматически проверять домашние задания, отслеживать успеваемость отдельных учеников и всего класса, индивидуально работать с успешными и отстающими учениками. [8]

Программное обеспечение «Учи.ру – интерактивная образовательная онлайн-платформа разработано для изучения школьных предметов в интерактивной форме.

Каждый ученик получает возможность самостоятельно изучить курс в комфортном темпе с необходимым количеством повторений и отработок вне зависимости от уровня подготовки. Учи.ру строит диалог с учеником и реагирует на действия ученика: в случае правильного решения, хвалит его и предлагает новое задание, а при ошибке задаёт уточняющие вопросы, которые помогают прийти к верному решению. [9]

Проанализировав интерактивные ресурсы для учителей, мы попытались определить и внедрить в практику приемы внедрения в учебную деятельность элементов цифровых технологий. С этой целью мы разработали методические предложения, состоящие из блоков:

1. Методика применения ЦТ(цифровых технологий) на этапе актуализации знаний
2. Методика применения ЦТ на этапе формирования нового вычислительного приема
3. Методика применения ЦТ на этапе закрепления вычислительного приема
4. Методика применения ЦТ на этапе контроля усвоения вычислительного приема
5. Методика применения вычислительного навыка с использованием ЦТ

Экспериментальное исследование проводилось на базе 4 «Г» класса МБОУ «Лицей № 34» г. Майкопа в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе для определения уровня сформированности вычислительных навыков была проведена самостоятельная работа. Обучение математике, в экспериментальном классе проводится в русле УМК «Школа России». [4]

Полученные данные оценивались по трем уровням:

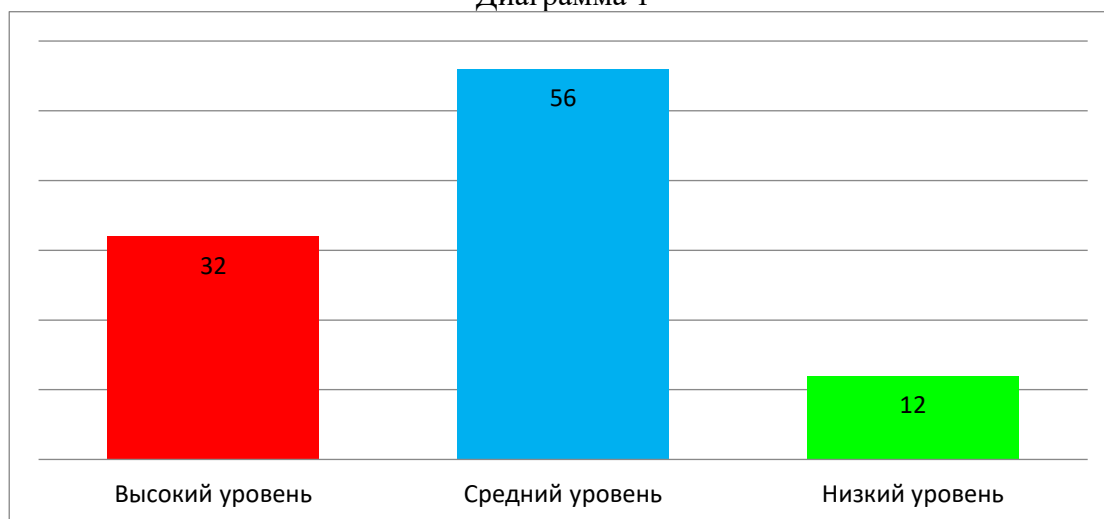
Низкий уровень – 0-7 баллов.

Средний уровень – 8-14 баллов.

Высокий уровень -15-17 баллов.

Результаты исследования мы представили на диаграмме 1

Диаграмма 1



Проанализировав данные результаты можно сделать вывод о том, что 32 % учащихся имеют «высокий уровень» сформированности вычислительных навыков, 56 % - «средний уровень» и 12 % - «низкий уровень».

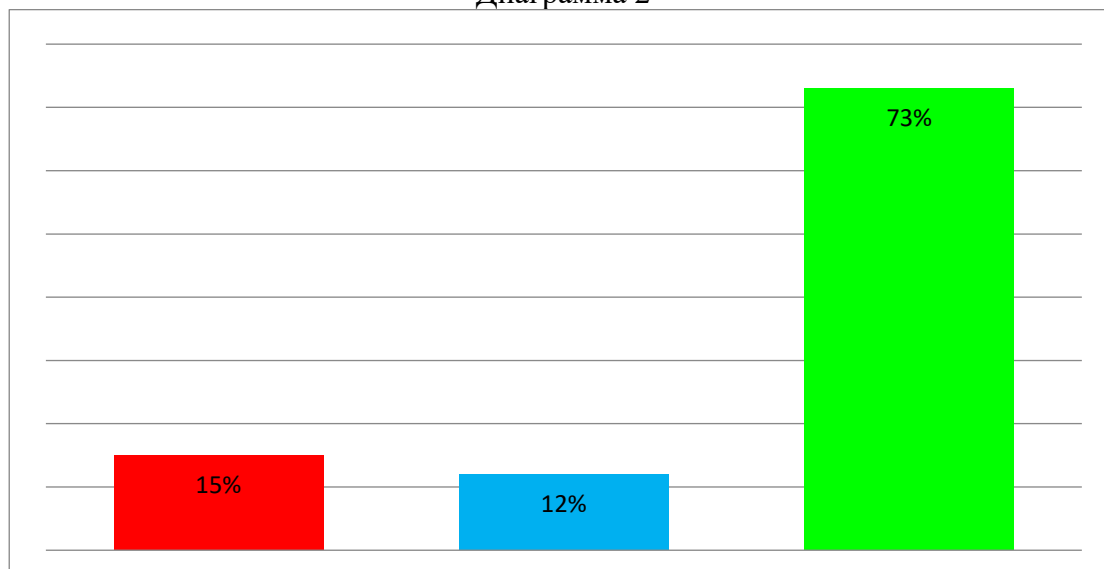
Эти данные свидетельствуют о том, что большинство учащихся осознают, когда какую арифметическую операцию нужно выбирать, но допускают ошибки при вычислениях.

На этом же этапе учащимся была предложена анкета по выявлению у учащихся начальных представлений о компьютерной грамотности и их отношении к применению компьютера при проведении уроков математики.

Данная анкета была проведена с учетом требования ФГОС НОО о том, что учащиеся должны приобрести первоначальные представления о компьютерной грамотности (ФГОС НОО).

Результаты представлены на диаграмме 2

Диаграмма 2



На формирующем этапе эксперимента, нами были разработаны учебные занятия с применением цифровых технологий, которые несут в себе элемент занимательности. [5]

На третьем контрольном этапе для выявления эффективности разработанных методических предложений мы провели проверочную работу, результаты которого мы представили на диаграмме 3 и сравнительной диаграмме 4.

Диаграмма 3

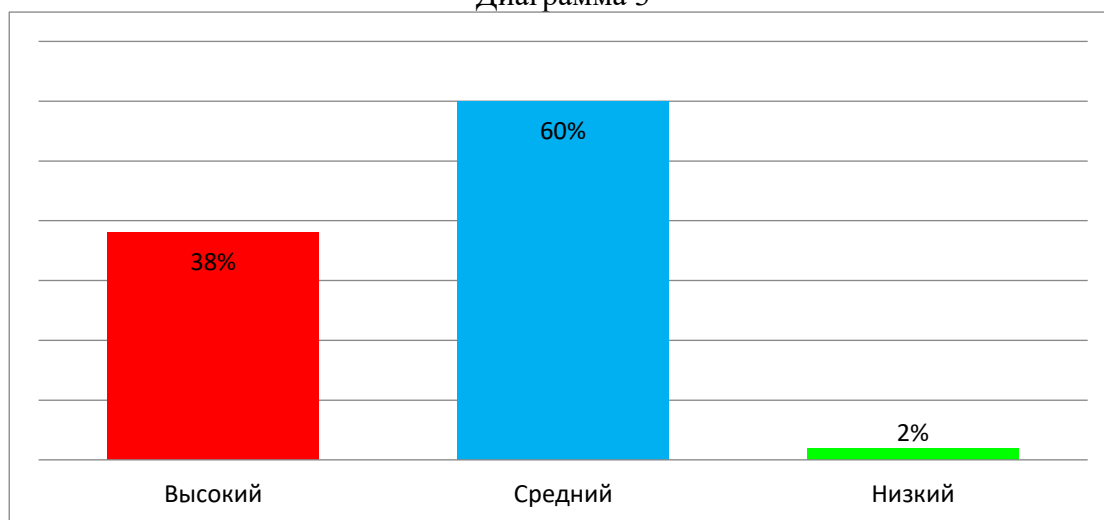
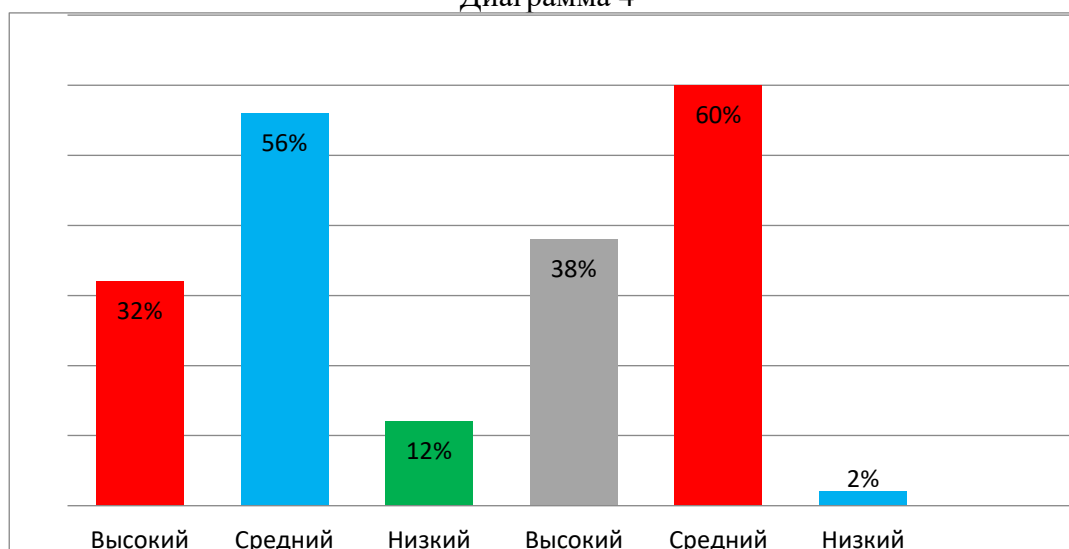


Диаграмма 4



Проанализировав результаты, мы получили следующие данные: 38% учащихся имеют «высокий уровень» сформированности вычислительных навыков, 60% «средний уровень» и 2% «низкий уровень». Это позволяет нам говорить о положительной динамике в формировании вычислительных навыков у четвероклассников.

Таким образом, использование компьютерных технологий на уроках математики в процессе формирования вычислительных навыков даёт возможность педагогу с помощью новых средств развивать у младших школьников математические способности, вычислительные навыки, повышать интерес к предмету, давать первичные представления о компьютерной грамотности.

Таким образом, после проведенного в работе исследования можно сделать вывод о том, что представленные теоретические и практические задачи были выполнены, цель достигнута и выдвинутая гипотеза получила свое теоретическое подтверждение.

Список литературы:

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. М.: Просвещение 1984-335с.
2. Зайцева О.П. Роль устного счёта в формировании вычислительных навыков и в развитии личности ребёнка //Н.ш. 2001г. №1
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математики в начальных классах. Учебное пособие. М.: “Академия”, 2001г.

4. Моро М.И., Пышкало А.М. методика обучению математики в 1-3 классе. Пособие для учителя. М.: Просвещение 2001г.
5. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Учебник для 4 класса начальной школы. Часть 2 (второе полугодие). М.: Просвещение 2003г.
6. Образовательный портал на базе интерактивной платформы для обучения детей <https://uchi.ru/teachers/lk>
7. Царева, С.Е. Формирование вычислительных умений в новых условиях / С.Е. Царева // Начальная школа. – 2012. – № 11. – С. 51–60.
8. Яндекс Учебник — современное образование Яндекс Учебник — современное образование <https://education.yandex.ru/main>
9. MyTest (русская версия) <http://www.cdmail.ru/education/test/mytest.htm>

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ПРОСТЫМИ ЗАДАЧАМИ НА УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ

*Исмаилова Т. В.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Существенное место в системе математического и общего образования по ФГОС второго поколения занимают текстовые задачи. Именно в начальной школе закладываются основы сознательного использования фундаментальных общематематических понятий компетенций, в частности, уделяется особое внимание формированию приёмов моделирования. Выбранная тема исследования практически значима, так как связана с повышением уровня математической культуры у младших школьников.

Программа по математике начальной школы предполагает решение текстовых задач, которые зачастую вызывают трудности у учащихся. Эти трудности определяются плохим восприятием содержания задач, выбором способа их решения.

Существенную помощь в осознании текста могут оказать приёмы моделирования.

Работа по использованию всевозможных моделей при решении простых задач должна начинаться в начальной школе. Важно сформировать у школьников умение оперировать пространственными образами, читать и строить графические схемы, чертежи. Сказанное свидетельствует об *актуальности* выбранной темы.

Объектом исследования является методика формирования навыков решения задач у учащихся начальных классов.

Предмет исследования – приёмы моделирования при формировании умения решать простые задачи на умножение и деление.

Цель исследования состоит в разработке методических предложений по использованию приемов моделирования при обучении решению простых задач на умножение и деление.

Задачи исследования включают в себя: выявление сущности понятий «модель», «моделирование», «приёмы моделирования»; обобщение опыта работы учителей по формированию умения решать текстовые задачи в 3 классе с помощью моделей; разработка методических предложений по использованию приемов моделирования для формирования навыков решения простых задач у третьеклассников; проведение экспериментальной апробации эффективности предлагаемой методики применения приемов моделирования в процессе формирования навыков решения простых задач в 3 классе.

Гипотеза исследования заключается в предположении: если в процессе работы над простыми задачами на умножение и деление в 3 классе наряду с предметным моделированием использовать графические и знаковые модели, то это будет способствовать наиболее эффективному формированию навыков решения текстовых задач.

Для проверки гипотезы провели экспериментальное исследование на базе МБОУ СОШ 4 им. К.М. Мелешко п. Заречного Выселковского района Краснодарского края. Педагогический эксперимент состоит из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе выявлена степень сформированности навыков решения задач на начальном этапе педагогического эксперимента. Учащимся предлагалось выполнить четыре задания по решению и составлению задач. Анализ результатов выполнения заданий представлен в диаграмме. (рис.1);

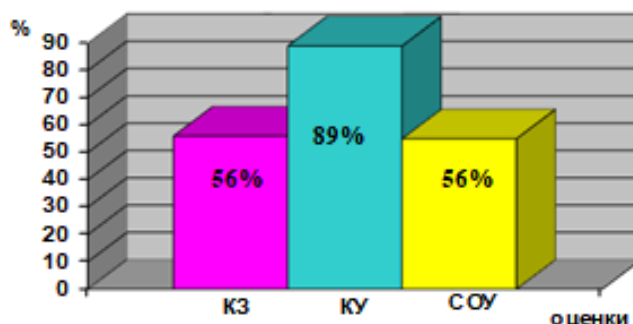


Рис. 1 Коэффициенты качества знаний, успеваемости, степени обученности учащихся на 1 этапе эксперимента

Результаты данного этапа педагогического эксперимента показали средний уровень сформированности навыков решения задач.

На формирующем этапе проведена экспериментальная апробация методики использования различных моделей при решении простых задач на умножение и деление в 3 классе (графические и знаковые модели).

На основе анализа учебно-методической литературы мы выделили типы простых задач, которые рассматриваются в 3 классе. Для каждого типа задач отобрали наиболее целесообразные модели на основе типологии Л.М. Фридмана [1]. Согласно этой типологии выделяются предметные модели, знако-символьные (иконические модели, схематический рисунок, чертеж, схема), знаковые модели (краткая запись с опорными словами, таблица, математическое выражение, уравнение).

Учащихся целенаправленно обучали приемам моделирования при решении текстовых задач. Второй этап эксперимента показал, что основная трудность состоит в переходе от текста к математической модели. Предпочтение отдается графическим моделям;

На контрольном этапе педагогического эксперимента проведена проверочная работа с целью определения уровня сформированности умений решать задачи на умножение и деление у учащихся третьих классов. Результаты отображены в диаграммах. Коэффициент успеваемости достиг 100 % (рис.2)

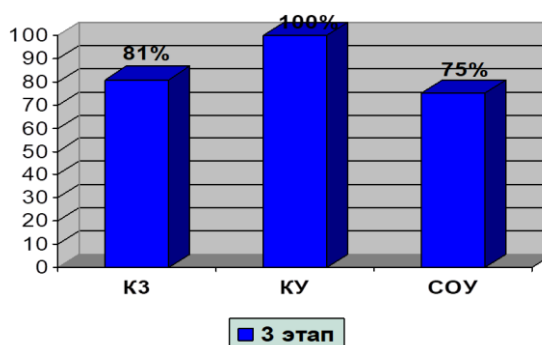


Рис.2. Результаты контрольного этапа эксперимента

Учащиеся экспериментального класса после проведения целенаправленного обучения приемам моделирования при решении текстовых задач показали наиболее высокие результаты, чем до начала педагогического эксперимента (рис.3)

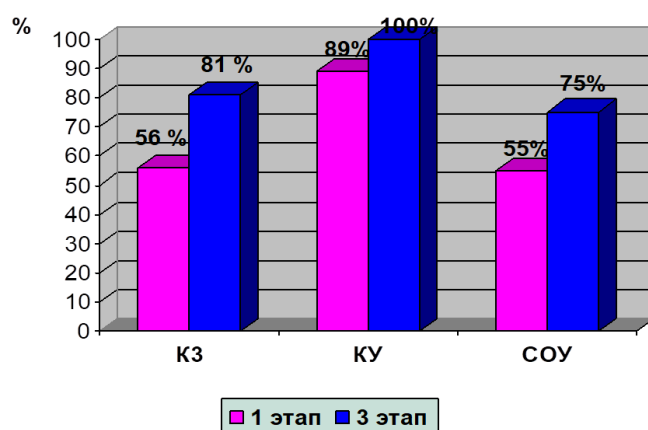


Рис.3. Сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента

Наблюдаем положительную динамику в формировании навыков решения простых задач на умножение и деление через активное использование приёмов моделирования.

Таким образом, в 3 классе доступны различные приемы моделирования и обеспечивают условия успешного формирования у младших школьников умений решать задачи.

Цель исследования достигнута, все задачи исследования решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Фридман Л.М. Сюжетные задачи. История, теория, методика. – М., 2002. – 208 с.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Ишанкулыев Р.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Фразеология – это особый раздел лингвистики, изучающий семантические, морфолого-синтаксические и стилистические особенности фразеологизмов. Фразеологизм – это свойственное только данному языку устойчивое сочетание слов, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Фразеологизмы, придавая языку особый национальный колорит, в то же время затрудняют его понимание и усвоение. Тем не менее, работа над ними с иностранной аудиторией расширяет активный запас лексики обучающихся, помогает правильному восприятию богатства русского языка во всех его проявлениях, свободному владению им и повышению культуры речи [2].

Вышесказанное подчеркивает актуальность данного исследования.

Цель исследования - теоретически обосновать и экспериментально апробировать методику работы над фразеологизмами на уроках русского языка как иностранного.

По происхождению одни фразеологизмы являются собственно русскими, другие — заимствованными. Большинство фразеологизмов исконно русского происхождения. Собственно русские фразеологизмы связаны с историей и культурой России, обычаями и традициями русского народа.

Начало научной разработки русской фразеологии вообще и ее семантики в частности было положено известными трудами академика В.В. Виноградова.

В.В. Виноградов выделяет три основных типа фразеологических единиц в русском языке — фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. Основу

классификации составляет соотношение, которое существует между значением фразеологического целого и значениями входящих в него компонентов [1].

Фразеологизм определяет ряд таких признаков, как: устойчивость, воспроизводимость, семантическая целостность значения, расчлененность своего состава, открытость структуры.

Изучение русской фразеологии иностранными учащимися должно иметь цель формирования у них системного представления о русском языке, т.к. иностранные учащиеся неосознанно сопоставляют всё со своим родным языком и поэтому строят свои высказывания с применением моделей, которыми они привыкли пользоваться, практикуя дословный перевод с родного языка на иностранный. При переводе следует учитывать особенности контекста, в котором употребляются фразеологические единицы, их многозначность и стилистическая многоплановость. В связи с этим перевод должен осуществляться с опорой на такие виды перевода, как эквивалент, аналог, описательный перевод, антонимический перевод, калькирование и комбинированный перевод.

В ходе работы по теме «Фразеология русского языка» иностранные учащиеся должны приобрести следующие умения и навыки:

- умение и навык определять фразеологизмы русского языка в разных типах текстов;
- умение и навык нахождения сходства или различия при переводе фразеологических единиц с родного языка на иностранный и наоборот;
- умение и навык правильного употребления их в речи.

Освоение лексики и фразеологии русского языка представляет для учащихся-иностранцев определенные трудности.

Руководствуясь основными принципами дидактики, мы разработали методику работы над фразеологизмами коммуникативного характера, отражающую один из ведущих методических принципов ограничения трудностей, часто возникающих в обучении иностранных учащихся.

Основополагающими принципами отбора фразеологических единиц явилась их коммуникативная ценность, нормативность и учет системных связей. Методика разработана по принципу от простого к сложному. Лексическая наполняемость упражнений построена на цикличности используемых фразеологических единиц, что позволяет усваивать материал постепенно, и способствует его прочному закреплению в памяти учащихся.

Материал распределен соответственно трем уровням сложности: начальный, средний, продвинутый. Упражнения каждого уровня также расположены по возрастанию степени сложности.

На начальном этапе работы предлагаются виды заданий, содержание которых направлено на ознакомление и осмысление фразеологизмов.

Задания среднего уровня сложности нацелены на тренировку фразеологизмов русского языка с учетом их грамматических, синтаксических, стилистических, семантических и прагматических особенностей.

Упражнения продвинутого уровня позволяют провести параллель между двумя языками с целью более четкого понимания их идентичности.

Экспериментальная часть исследования включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Результаты констатирующего среза показали низкий уровень владения материалом, что учащиеся не знакомы со значениями многих часто употребляемых в речи фразеологизмов, таких как *делать из мухи слона (преувеличивать)*, *кровь с молоком (здоровый)*, *мозолить глаза (надоедать)*, *как две капли воды (быть очень похожими)*, *бить баклуши (бездельничать)*, *набрать в рот воды (молчать)*, *когда рак на горе свистнет (не известно когда)*.

Экспериментальная проверка предложенной методики показала ее эффективность, способствовала активизации русских фразеологических единиц в речи школьников.

Результаты контрольного среза показали, что общий уровень фразеологической грамотности учащихся значительно повысился. Вырос уровень умений находить фразеологизм в тексте, определять исходное выражение, подбирать фразеологические синонимы и антонимы. Таким образом, реализованная методика помогла школьникам расширить свои знания в области фразеологии, получить практический навык при работе с фразеологическими единицами,

способствовала формированию у обучаемых необходимого навыка и включению фразеологических единиц в их речевую практику с учетом уместности их употребления.

Список литературы:

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1997. С. 140.
2. Зимин В. И., Василенко А. П. Основные подходы к изучению культурного содержания фразеологизмов русского языка // Русский язык в школе. 2000. № 2. С. 58–62.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПОЗНАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Какабалова Б. О.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Одним из важнейших факторов повышения мотивации к обучению является определение и учет педагогических условий, положенных в основу организации данного процесса.

Вопрос определения и разработки педагогических условий волновал исследователей всегда. Так, данной проблеме посвящены исследования Н.И. Никитиной, С.М. Тлисовой, Н.В. Горбуновой, С.А. Куликовой, А.В. Савченко, Е.Н. Шиянова и др.

Однако особенности современного образования характеризуются системными преобразованиями, что обуславливает необходимость определения новых подходов в определении педагогических условий.

В контексте этих требований к качеству общего образования интенсивно разрабатывается проблема выявления педагогических условий, обеспечивающих повышение мотивации у учащихся к обучению. Надо отметить, что по данной проблеме опубликовано достаточное количество работ. Изучению данного вопроса посвящены исследования С.А. ААксютич, Б.П. Мартиросян, Е.В. Прокопенко, М.В. Цуканов, Н.О. Викулова.

Однако в педагогической науке проблема определения педагогических условий повышения мотивации иностранных учащихся к изучению русского языка разработана недостаточно. Этим объясняется актуальность данного квалификационного исследования.

Однако особенности современного образования характеризуются системными преобразованиями, что обуславливает необходимость определения новых подходов в определении педагогических условий.

В контексте этих требований к качеству общего образования интенсивно разрабатывается проблема выявления педагогических условий, обеспечивающих повышение мотивации у учащихся к обучению.

Однако в педагогической науке проблема определения педагогических условий повышения мотивации иностранных учащихся к обучению разработана недостаточно. Это касается и трудов по педагогике и методике преподавания русского языка и, в частности, трудов по определению педагогических условий повышения мотивации к усвоению русского языка иностранных учащихся.

В деятельности и поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение деятельности и поведения связано с феноменом мотивации. Мотивация объясняет целенаправленность действий, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определённой цели. Мотивация является первым обязательным компонентом учебной деятельности.

Учение - это сложная деятельность, обязательно включающая в себя в развернутом или свернутом виде звено создания готовности, принятия учебной задачи, ориентировки в ней, звено учебных действий, преобразований учебного материала (а позднее и своей деятельности), звено контроля, оценки своей учебной работы.

По видам выделяют мотивы: социальные и познавательные (когнитивные), побудительные и смыслообразующие, внешние и внутренние, осознанные и неосознанные, реальные и мнимые.

Существует много подходов и оснований для классификации мотивов учебной деятельности. Выделяют следующие мотивы учебной деятельности:

— широкие познавательные — порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью (широкие познавательные, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования, ориентация на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями);

- учебно-познавательные — ориентация на усвоение способов добывания знаний, приёмов самостоятельного приобретения знаний;

- социальные — порождаемые всей системой отношений, существующих между ребёнком и окружающей его действительностью (широкие социальные, узкие социальные или позиционные мотивы; ориентация на приобретение дополнительных знаний и за тем на построение специальной программы самосовершенствования);

- внешние и внутренние.

Модель совокупности педагогических условий для повышения мотивации у иностранных учащихся к познанию русского языка включает в себя следующие модули:

I модуль – методы и приемы работы, учитывающие индивидуальные способности учащихся;

II модуль – комплекс упражнений проблемно-творческого характера;

III модуль – методы и приемы развития личностной оценки.

Предложенная модель использования методов и приемов позволяет повысить мотивация учащихся к познанию русского языка как иностранного, а также способствуют общему и речевому развитию учащихся, способствует развитию у них чувства самооценки, аналитической деятельности, стремления получать новые знания, умения и навыки.

Список литературы:

1. Богуславская Н.Е. Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей/ Богуславская Н.Е. - М.: Просвещение, 2014 г. - 240 с.
2. Ладыженская Т.А. Методика развития речи. / Ладыженская Т.А. – М.: Просвещение, 2011. – 298 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность./ Леонтьев А. А. - М.: Просвещение, 2010. - 214 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Какагелдиев Магтым Чарьярович
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долегчиериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Развитие российской школы и реформирование образования в современных условиях является требованием времени. Этот процесс обусловлен изменениями в общественно-политической жизни, концепцией языкового образования, введением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). [1]

Формирование логических учебных действий – одна из основных проблем современной методики обучения языку. В ходе изучения любого учебного предмета, в частности, русского языка, происходит формирование у учащихся познавательных действий. Радикальные изменения происходящие в сфере образования вызваны потребностью общества в кадрах, способных принимать нестандартные решения, умеющие логически мыслить. Школа должна подготовить человека

думающего, чувствующего, интеллектуально развитого. Младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления у детей. [2]

Если логические универсальные действия уже сформированы учащимися, это находит отражение в высокой эффективности обучения, сознательном и прочном усвоении ими специфического материала. Логические универсальные действия являются средством обобщения и систематизации знаний, а также составляют основу выведения новых знаний из уже имеющихся. Первоначально логические приемы мышления должны быть усвоены как специальный предмет усвоения. [3]

В нашей работе был рассмотрен комплекс средств, которые при системном подходе позволят обеспечить достижение поставленной перед учителем цели по формированию логических УУД на уроках русского языка при изучении имени существительного. Особенно актуально это сейчас, в период внедрения Федеральных государственных стандартов в основной общеобразовательной школе.

Успешное и осознанное владение русским языком составляет основу формирования универсальных учебных действий, которые в свою очередь порождают компетенции, знания, умения, навыки, а значит, обеспечивают воспитание всесторонне развитой, интеллектуальной, духовной личности, способной адаптироваться в сложном современном мире.

Формирование универсальных учебных действий диктуется системой современного образования. Педагог, реализующий методики формирования УУД, сможет добиться высоких результатов учебной деятельности. [4]

Таким образом, в процессе формирования логического мышления детей, самое важное - научить ребят делать пусть маленькие, но собственные открытия. Ученик должен уже в младших классах решать задачи, которые требовали от него не простого действия по аналогии (копирование действий учителя), а таили бы в себе возможность для "умственного прорыва". Полезен не столько готовый результат, сколько сам процесс решения с его гипотезами, ошибками, сравнениями различных идей, оценками и открытиями, что, в конечном счете, может привести кличным победам в развитии ума. [5]

Целью опытного обучения было выявление эффективности использования предлагаемых упражнений и заданий при изучении имени существительного в начальных классах для развития у учащихся 3-го класса логических универсальных учебных действий (анализ, сравнение и систематизация). Качество сформированных знаний, умений и навыков учащихся экспериментального класса сравнивалось с соответствующими навыками и умениями учащихся контрольного класса. Выявление эффективности исследования связывалось с диагностикой соответствующего уровня развития логических универсальных учебных действий, сформированных посредством предлагаемых упражнений. По сформированности данных умений и качеством выполнения задач на констатирующем этапе эксперимента определены три уровня реализации сформированности логических универсальных учебных действий – высокий, средний и низкий.

Работа, которая проводилась нами в экспериментальном классе, положительно повлияла на развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в области правильности и точности речи. Поэтому целенаправленное и систематическое использование предлагаемых упражнений, связанных с изучением имени существительного, способно обеспечить формирование логических универсальных учебных действий.

В процессе работы были решены следующие задачи:

1. Уточнили психолого-педагогические особенности аспекты формирования логических универсальных учебных действий младших школьников и особенности их становления в процессе обучения русскому языку

2. Проанализировано содержание учебников русского языка с целью выявления в них потенциала по формированию действий анализа, сравнения и систематизации.

3. Проведено опытное обучение, в процессе которого проверили эффективность использования разработанных заданий по формированию логических универсальных учебных действий у учащихся 3 классов. Таким образом, задачи исследования можно считать решенными, а гипотезу подтвержденной.

Список литературы:

1. Буданова, О.В. Путеводитель в области начальной школы к новому стандарту / О.В. Буданова // Завуч начальной школы. - 2013. - №4. - С. 3-24.
2. Булыгина, Л.Н., Критериально-уровневый подход к оцениванию сформированности коммуникативных компетенций учащихся в образовательном процессе основной школы / Л.Н. Булыгина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014 - №1. - С. 24-31.
3. Варемус, К.И. Познавательные задания для учащихся начальных классов // Нач. школа. – 2019. – № 8. – С. 53-56.
4. Воровщиков, С.Г. «Логические пятиминутки» как инструмент развития учебно-логических умений учащихся начальных классов / С.Г. Воровщиков // Эксперимент и инновации в школе. – 2013 - № 6. - С. 41-48.
5. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский. - М.: Просвещение, 2012. - 173с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Карпенко А. С.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современном мире окружающий ребенка мир наполнен образами геометрических фигур и отношений в пространстве. Общество нуждается во всесторонне развитой личности, которая обладает высоким уровнем интеллектуальных способностей. Такого ребёнка невозможно представить себе без развития пространственного мышления. Пространственное мышление отвечает за расположение образов, изучаемых в геометрии, в пространстве и взаимное положение элементов (пространственные образы). Пространственное мышление играет важную роль в образовательном процессе: способствует успешности усвоения геометрического материала, в частности – стереометрического, где необходимо уметь читать изображения фигур, мысленно представлять требуемый объект и держать в поле зрения сразу несколько объектов. Поэтому важной задачей в начальном образовании является овладение учащимися навыками пространственного мышления в соответствии с предъявляемыми требованиями ФГОС НОО и основной образовательной программой начального общего образования.

Проблемой развития пространственного мышления занимались в разное время такие ученые и методисты как: Ю.З. Гильбух, Г.Д. Глейзер, В.А. Далингер, П.В. Зинченко, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Ю.М. Колягин, Г.И. Саранцева, Е.В. Знаменской и И.Ф. Шарыгин и др. Специальные исследования Л.М. Веккера, О.И. Галкиной, И.Я. Каплуновича, Г.И. Лернера, Б.Ф. Ломова, И.С. Якиманской и др. показали, что пространственное мышление формируется и активно развивается в тех формах интеллекта, которые соответствуют основным стадиям психического развития ребенка. Особое внимание развитию пространственного мышления уделено в комплектах учебников для младших школьников И.М. Моро, Л.П. Петерсон, Е.П. Бененсон («Плоскость и пространство»). Интересны с этой точки зрения и такие издания, как: «Геометрия в пространстве» Н.С. Подходовой и Е.Г. Оводовой, «Наглядная геометрия» И.Ф. Шарыгина и Л.Н. Ерганжиевой, рабочие тетради Н.Б. Истоминой и др.

Однако, несмотря на значительные теоретические результаты, полученные психологами и дидактами, методическая проблема, связанная с развитием пространственного мышления у младших школьников, не нашла своего решения.

В связи с этим возникают противоречия:

— между формированием и развитием пространственного мышления младших школьников и отсутствием четкого определения понятия пространственного мышления, диагностики пространственного мышления младших школьников

— между реальной потребностью школьной практики в формировании пространственного мышления учащихся и недостаточностью соответствующего педагогического обеспечения;

Необходимость разрешения этих противоречий обуславливает актуальность нашего исследования, а также определяет его проблему: «Какой должна быть методика обучения математике в начальной школе, чтобы развитие пространственного мышления третьеклассников было осуществлено на высоком уровне?»

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить эффективные методы и приёмы, способствующие развитию пространственного мышления третьеклассников.

Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие задачи исследования:

— на основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать необходимость формирования и развития пространственного мышления третьеклассников;

— выявить теоретико-методические основы обучения элементам геометрии во 3 классе;

— разработать методические предложения по формированию развитию пространственного мышления третьеклассников;

— экспериментально проверить эффективность разработанных методических предложений.

В процессе работы были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической, учебной и методической литературы; наблюдение за учебным процессом в начальной школе; анализ продуктов учебной деятельности учащихся; опытно-экспериментальная работа; методы математической статистики

Объект исследования - процесс обучения математике в 3 классе

Предмет исследования - методика развития пространственного мышления третьеклассников на уроках математики.

Гипотеза исследования - развитие пространственного мышления третьеклассников на уроках математики будет эффективным, если использовать в качестве ведущего метода организации учебной деятельности практическую деятельность на основе специально подобранных задач.

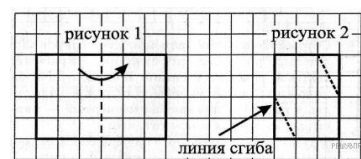
В психолого-педагогической теории и практике уделяется много внимания теоретическим основам развития пространственного мышления, рассматриваются основные способы работы с геометрическим материалом, как основы пространственного мышления младших школьников. В своем исследовании мы остановились на определении И.С. Якиманской: «Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание и оперирование пространственными образами в процессе решения различных практических и теоретических задач» [5]. Для развития пространственного мышления в математике требуются наглядность и геометрически ясные методы, отбираемый для работы геометрический материал должен опираться на жизненный опыт младших школьников, на их знания терминологии. Так, например, Н.Н. Деменева говорит о влиянии игровых упражнений, и выделяет следующие: упражнения «Составь узор», «Дорисуй», «Дострой», задания на классификацию плоскостных и пространственных фигур. [2] А Т.П.Миронова и И.В. Асланян, предлагают группы заданий, позволяющих развивать основы пространственного мышления учащихся начальных классов при обучении математике и связанных с развертками геометрических тел, с формированием понятий расположения фигуры в пространстве, с выявлением закономерностей, с изучением вида пространственных фигур с разных сторон [1].

В.А.Гусев отмечает, что «Деятельность пространственного мышления направлена в основном на оперирование пространственными отношениями путем выделения их из реального объекта или его изображения. Основная оперативная единица пространственного мышления — не слово, а образ, воспроизводящий пространственные свойства и отношения объекта (его геометрическую форму, размер, пропорции, положение на плоскости в пространстве, относительно

других объектов или наблюдателя со строго фиксированной или произвольно выбранной точкой отсчета). Образ — личностное образование, его нельзя «пересадить» в голову ребенка, но можно организовать условия для создания образов, адекватных изучаемому объекту. Основа формирования образов — деятельность с помощью рук, включающая активное осязание» [4]. Поэтому в качестве основного метода развития пространственного мышления младших школьников мы выбрали практический метод. Он содержит разные виды деятельности: практическую работу, лабораторную работу, наблюдение, опыты, эксперимент, моделирование, работу по карточкам, дидактические игры и т.д. Практическая работа позволяет наряду с решением геометрических задач реализовать межпредметные связи и подключить уроки технологии и изобразительного искусства.

Для успешного формирования пространственного мышления, мы разработали методические предложения, состоящие из двух блоков: 1) серии практических работ для 3 класса, 2) методические рекомендации по их реализации. Первый блок по существу является дидактическим блоком и содержит серии задач: на распознавание, на разрезание; на построения; на изготовление аппликаций с использованием геометрических фигур; на работу с пластилином, работу со спичками и т.д.

Так, например, в одной из работ предлагается задача: вырезать из бумаги с помощью одного разрезания ромб, квадрат, равнобедренный треугольник, другие разнообразие фигуры, имеющие ось симметрии, построить на плоскости симметричную часть по построенной другой части. В другой работе предлагается на основе понятия симметричных фигур изготовить аппликации. В третьей работе с помощью перемещений на плоскости изобразить узоры в полосе и в круге. В практические работы мы также включили задания, предлагаемые в ВПР. Например, «Возьмите лист бумаги в клеточку длиной 6 см, шириной 4 см, сложите его пополам, так как отмечено на правой части рисунка 1 вдоль отмеченной пунктиром линии. Тогда у вас получится другой прямоугольник: длиной 3см и шириной 4 см, так как на правой части рисунка 2. И уже от него нужно отрезать ножницами два угла вдоль линий, отмеченных пунктиром на рисунке 2. Какая фигура получится, если развернуть обратно оставшуюся часть листа. Вначале нарисуйте предполагаемые фигуры, а потом проверьте это. Изобразите фигуру, которая получилась у вас.



Во втором блоке - методическом представлены методические приемы. Мы полагаем, что эффективными методическими приемами для развития пространственного мышления и формирования у учащихся представлений о геометрических фигурах, могут быть приемы, описанные Г.Ю. Гаркавцевой: приемы сравнения; приемы выбора; приемы конструирования; приемы преобразования. В этом же блоке описаны способы организации и проведения практических работ, а также формы организации учебной деятельности: в группах, в парах.

Эффективность методических предложений проверялась в ходе педагогического эксперимента, который проходил в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный в 3 классе гимназии №22 г. Майкопа. На констатирующем этапе мы провели диагностику развития пространственного мышления по методике «Лабиринт» Л.А. Венгера, результаты мы отразили на диаграмме (рисунок 3)



Рис.3

На данном этапе реализуется формирующий этап эксперимента, но уже предварительные наблюдения и проведенные уроки позволяют нам утверждать, что, опираясь на определение пространственного мышления как вида умственной деятельности, обеспечивающей создание

пространственных образов и оперирование ими в процессе решения всевозможных практических и теоретических задач, а еще учитывая возрастные особенности восприятия и мышления младших школьников, мы пришли к выводу об эффективности влияния практических работ геометрического содержания на процесс развития пространственного мышления обучающихся начальной школы. В дальнейшем планируется проведение контрольного этапа и применение статистических методов исследования.

Пространственное мышление формируется и проявляется при решении задач, которые требуют оперирования пространственными образами. В начальной школе практическая работа является тем видом деятельности, который соответствует психолого-педагогическим особенностям развития данного возраста. Предлагаемые нами задачи позволяют найти их решение в ходе выполнения практической работы, при этом формируются представления о геометрических фигурах и их свойствах

Список литературы:

1. Асланян, И.В. Развитие пространственных представлений детей младшего школьного возраста при помощи внедрения системы геометрических упражнений в курс математики // Современная научная мысль. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Главный редактор М.П. Нечаев/ И.В.Асланян, Т.П. Миронова - Чебоксары, изд-во: НОЧУДПО "Экспертно-методический центр", 2018. - С. 31-40

2. Гаркавцева Г.Ю. Геометрическая подготовка учащихся 1-4 классов в курсе «Наглядная геометрия»: специальность 13.00.02 -теория и методика обучения и воспитания (математика): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаркавцева Галина Юрьевна; Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. - Москва, 2009. - 20с - текст непосредственный.

3. Деменова, Н.Н. Развитие пространственного мышления младших школьников на основе геометрического материала //Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Материалы XI Международной научно-практической конференции / Н.Н. Деменова, Е.Н. Картунова - Пенза, 2017. - С. 82-84. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30619079&pff=1>

4. Методика обучения геометрии: Учеб, пособие для стущ. высш. пед. учеб, заведений / В.А.Гусев, В.В.Орлов, В.А.Панчишина и др.; Под ред. В. А. Гусева. — М.: Издательский центр «Академия». — 368 с.

5. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УРАВНЕНИЙ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ПЕРСПЕКТИВА» В 1 КЛАССЕ

Карпунина В. А.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

1. Актуальность темы, цели и задачи работы.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в обучении младших школьников приоритет отдаётся не традиционной передаче готовых знаний, а овладению ведущими методами математической деятельности, самостоятельному «открытию» нового младшими школьниками, т.е. деятельностному подходу обучения [1]. Однако (на примере УМК «Перспектива»), в методической литературе недостаточно разработано содержание методических аспектов по формированию фундаментальных алгебраических понятий для детей семилетнего возраста. Таким образом, мы

пришли к противоречию между необходимостью и недостаточностью практических разработок методических аспектов реализации деятельностного подхода при работе с уравнениями в 1 классе.

В связи с этим, проблема нашего исследования состоит в выявлении условий успешного изучения уравнений в первом классе на уроках математики по технологии деятельностного подхода.

Объектом исследования является процесс обучения младших школьников, а его предметом выступает методика формирования навыков решения уравнений в 1 классе через применение приёмов технологии деятельностного подхода.

Цель исследования: провести теоретическое и практическое обоснование применения технологии деятельностного подхода при изучении уравнений в первом классе по УМК «Перспектива».

Для достижения обозначенной цели были поставлены следующие задачи:

- раскрыть сущность деятельностного подхода в образовании младших школьников;
- отобрать и систематизировать упражнения для организации «пошаговой» деятельности первоклассников при изучении уравнений в русле применения технологии деятельностного подхода
- провести оценку эффективности разработанной системы упражнений, направленной на формирование навыков решения уравнений в 1 классе.

2. Сущность деятельностного подхода.

Деятельностный подход - это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. Технология деятельностного подхода- направлена на формирование научного мышления, ориентирующего на общекультурные ценности и овладение способами организации сотрудничества с учителями, сверстниками и окружающим миром.

Основная идея деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Они становятся маленькими учёными, делающими своё собственное открытие. Таким образом приобретенные знания обретают личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути.

Переход на уровень новых образовательных стандартов вызывает необходимость разработки технологий обучения математики, основанных на деятельностном подходе при изучении фундаментальных понятий в начальной школе, начиная с 1 класса. Среди таких понятий особо выделяются алгебраические, в частности, понятие «уравнение». Причем большинство образовательных программ начального курса предусматривают введение этих понятий к концу второго года обучения. В УМК «Перспектива» (авт. Л.Г. Петерсон) уравнения вводятся в 1 классе [3]. Одним из дидактических принципов образовательной программы «Перспектива» является принцип деятельности. Дети не получают знания в готовом виде, а добывают их в процессе собственной учебной деятельности.

Представляется методически интересным вопрос о том, насколько эффективна технология деятельностного подхода при изучении уравнений в 1 классе.

3. Результаты экспериментального исследования

В рамках данного исследования в течение учебного года был проведён педагогический эксперимент. Эмпирической базой исследования стала МБОУ «Средняя школа № 29» пос. Мостовской Краснодарского края. Выборку составили учащиеся первых классов. Общий объём выборки – 28 учеников. Экспериментальный класс – 1«А» контрольный класс – 1 «Б». Первоклассники обучаются по программе «Перспектива» (авт. Петерсон Л.Г.) [3].

Педагогический эксперимент состоял из 3-х этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

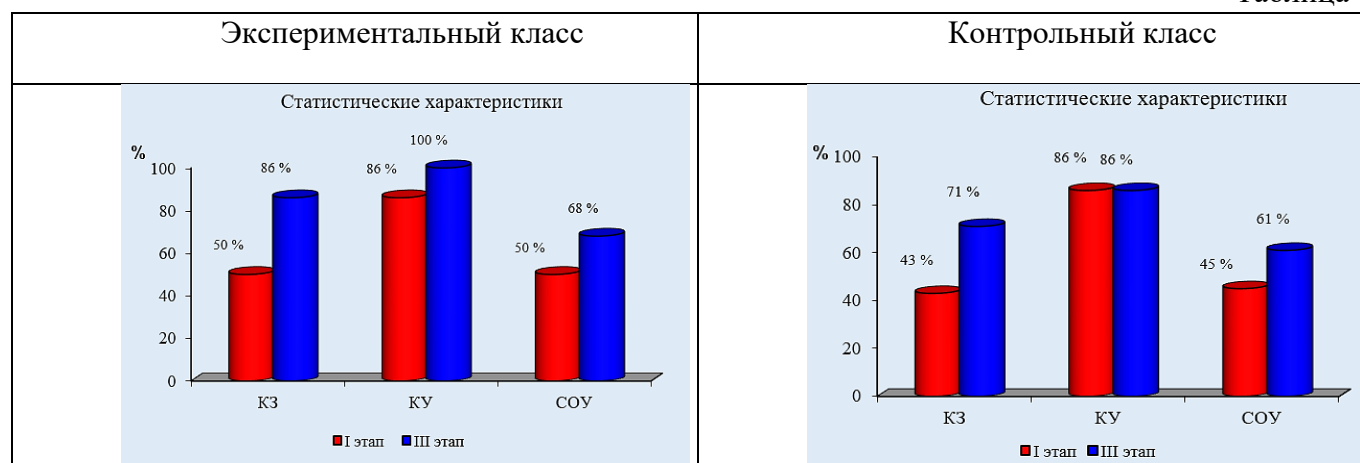
Формирующий этап педагогического эксперимента охватывает 3 четверти учебного года. Изучив учебно-методическую литературу, выполнили логико-дидактический анализ содержания системы дидактических упражнений по изучению уравнений в первом классе. Проанализировали содержание учебников по образовательной программе «Перспектива» Л.Г.Петерсон, по системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В. Давыдова, по технологии УДЕ П.М.

Эрдниева, мы подобрали и систематизировали различные упражнения для 1 класса, приводящие к понятию «уравнение» и способам его решения.

В основу *систематизации* положены дидактические принципы образовательной программы «Перспектива» – принципы деятельности и вариативности. Все упражнения сгруппированы в три блока. В каждом из трёх блоков предлагаются дидактические упражнения на использование моделей различного уровня сложности. В нашей системе дидактических упражнений первоклассники работают с моделями пяти видов, что способствует реализации их «пошаговой» деятельности: теоретико-множественные модели, текстовые модели, графические модели, знаковые модели (Стандартная форма записи уравнения), деформированные упражнения.

Результаты двукратного тестирования на начальном и конечном этапе педагогического эксперимента показали, что в экспериментальном классе, где работе над уравнениями строилась на основе технологии деятельностного подхода, дети справились лучше (Таблица 1).

Таблица 1



Наблюдается положительная динамика по всем выделенным характеристикам успешности обучения: увеличились показатели качества знаний, коэффициента успеваемости, степени обученности учащихся. В целом повысилась средняя балловая оценка по классу. Так, коэффициент успеваемости в контрольном классе остался без изменения, в то время как в экспериментальном увеличился на 14 %. Коэффициент качества знаний в контрольном классе вырос на 28 %, а в экспериментальном классе на 36%. Коэффициент степени обученности учащихся в контрольном классе вырос на 16%, в то время как в экспериментальном классе коэффициент вырос на 18% [2].

Следовательно, можно говорить об эффективности предлагаемой нами технологии по реализации деятельностного подхода при формировании умения решать уравнения.

4. Выводы

В процессе исследования мы изучили состояние проблемы теории и практики по использованию технологии деятельностного подхода в современной начальной школе.

Деятельностный подход к обучению позволяет реализовать:

- наличие у детей познавательного мотива (желания открыть, узнать, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить);
- выполнение учениками определённых действий для приобретения недостающих знаний;
- выявление и освоение учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретённые знания;
- формирование у школьников умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу;
- включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

На основе анализа многочисленных трудов Л.Г. Петерсон, а также обобщив опыт учителей, работающих по ее программам, можно констатировать, что идея технологии деятельностного подхода выдержала проверку временем в городских и сельских школах.

Реализация деятельностного подхода через систему дидактических упражнений, построенную по принципу вариативности и использование их в различных моделях, способствует

более успешному формированию навыков решения уравнений первоклассниками по образовательной программе «Перспектива».

Список литературы.

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. ФГОС. – М.: Публикации, 2010 – 186с.
2. Карпунина В.А. Деятельностный подход при изучении уравнений в начальной школе // «Современные тенденции начального образования: интеграция образования и обучения». Сборник материалов III Международной научно-практической конференции 4 мая 2023 г. Джизак, 2023. – С.47-51
3. Петерсон Л.Г. Математика 1 класс. – М., «Ювента», 2009 – 250 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Касымова Н.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Задачи обучения русскому языку как иностранному разнообразны и тесно связаны между собой. Формирование навыков грамотного письма у иностранных учащихся является одной из самых трудных задач, которую приходится решать. Но именно эта задача направлена на реализацию требований обучения иностранных учащихся письменной речи на русском языке.

Обучение правописанию с помощью правил требует специальной подготовки. Неумение использовать правило на практике давно подмечено и в наше время можно считать бесспорным то положение, что становление навыка на основе правила требует организации специального процесса обучения. Эти общие положения относятся и к обучению русской орфографии иностранных учащихся.

Таким образом, перед методикой преподавания русского языка как иностранного стоит важнейшая задача определить методические приемы формирования орфографических умений у учащихся в процессе изучения русского языка.

Недостаточность разработанности данной проблемы в методической литературе определили актуальность выбранной нами темы квалификационного исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность методики формирования орфографических умений у учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного.

Система буквенных обозначений, т.е. графика, сама по себе не может определить режим функционирования отдельных буквенных знаков, дифференцировать общие положения применительно к частным случаям. Эту задачу решает орфография.

Орфография представляет собой исторически сложившуюся систему написания слов во всех их грамматических формах.

Совокупность орфографических норм помогает установить:

1. написания значимых частей слова, корня, приставки, суффикса, окончания;
2. слитные, раздельные и дефисные написания слов и их частей;
3. способы переноса слов;
4. употребление прописных букв;
5. графические сокращения.

Русская орфография опирается на следующие принципы, устанавливающие написание значимых частей слова: морфологический. Фонетический, традиционно- исторический (этимологический).

Успешное обучение орфографии осуществляется в процессе учебной деятельности, обеспечивающей мотивацию учебного действия, его моделирование, усвоение обобщенного способа деятельности и самоконтроль.

Выделяется несколько этапов организации учебной деятельности.

1 этап. Выделение предмета учебного познания.

2 этап. Выделение общих признаков, свойств языкового явления.

3 этап. Моделирование.

4 этап. Определение понятия или орфографическое правило.

5 этап. Выделение общего способа (приема умственной деятельности) применения понятия.

6 этап. Интериоризация общего способа (приема умственных действий) по применению понятий.

7 этап. Действие самоконтроля и самооценки.

Выделенные основные направления в обучении орфографии в иностранной аудитории позволили нам разобрать и обосновать работу и методические приемы, направленные на приобретение орфографических знаний, умений и навыков иностранными учащимися.

Применительно к рассматриваемым языковым явлениям организация работы определяет:

а) место изучения орфографии в общей системе изучения программного материала по русскому языку;

б) последовательность работы над орфографическими нормами;

в) взаимодействие между изучением орфографии и реализацией этапов организации учебной деятельности.

Работа по формированию орфографического навыка представляет собой этапы в организации учебной деятельности, использование специально подобранных методических приемов (беседа, рассказ учителя, поисковые приемы) и упражнений и включает в себя 7 вышеперечисленных этапов.

В исследовании представлена организация работы по формированию орфографических умений в процессе изучения таких правил:

- Правописание безударных падежных окончаний имен существительных;
- Правописание родовых окончаний имен прилагательных;
- Правописание безударных падежных окончаний имен прилагательных;
- Правописание местоимений с предлогами;
- Правописание безударных личных окончаний глаголов (по форме 3 лица множественного числа);
- Правописание безударных личных окончаний глаголов (по неопределенной форме);
- Правописание безударных личных окончаний глаголов-исключений;
- Правописание безударных личных окончаний глаголов (3-й способ);
- Правописание безударных гласных в суффиксе глаголов прошедшего времени.

Для проверки целесообразности и эффективности работы по формированию орфографических умений в процессе изучения русского языка как иностранного методики, включающей методические приемы, был поставлен обучающий эксперимент.

Экспериментальная часть исследования состояла из трёх этапов.

Анализ работ иностранных учащихся свидетельствует о том, что после обучающего эксперимента, учащиеся экспериментального класса допускают меньше орфографических ошибок, а, следовательно, орфографический навык сформирован на более высоком уровне.

Список литературы:

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя/ Н.Н. Алгазина. М.: Просвещение – 2011 - 160 с.
2. Кайдалова А.И. Современная русская орфография: учебное пособие для вузов/ А.И.Кайдалова, И.К. Калинина. 4-е изд., испр. и доп. М.:Высшая школа, 2013. - 240 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Керимов Мухаммет Керимбердыевич
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Формирования интереса у обучающихся к урокам русского языка при помощи лингвистических игр причисляется к основным проблемам в научной и практической педагогике. В современной психолого- педагогической литературе ярко выражена огромная роль игровой формы учебной деятельности в начальных классах, указывая на то, что лингвистические игры увеличивают вероятность процесса подачи изучаемых материалов в наиболее интересном виде, представляя урок занимательнее и разнообразнее. [1]

В результате нашего исследования можно сделать вывод о том, что наша гипотеза верна - развитие интереса к русскому языку у младших школьников гораздо эффективнее при условии, систематического использования лингвистических игр, подобранных с учетом возрастных особенностей учащихся на уроках русского языка в начальных классах.

Изучив психолого-педагогическую литературу, определили понятие интерес в образовательном ключе. Интерес – это активная познавательная направленность, которая связана с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета, преодолению трудностей, с радостью познания, созданием успеха и с самовыражением, а также утверждением развивающейся личности. Интерес, как мотив учения, побуждает ученика к самостоятельной деятельности, при наличии интереса процесс овладения знаниями становится более активным, творческим, что в свою очередь, влияет на укрепление интереса.

Исследования ученых об использовании лингвистических игр как средства развития интереса к урокам русского языка у младших школьников, помогли нам сделать выводы о том, что лингвистическая игра – это такая деятельность, смысл и цель которой дать учащимся определенные знания и навыки, а так же развить их умственные способности. [2]

Во время игры ученик – это полноправный участник познавательной деятельности, он самостоятельно ставит перед собой задачи и решает их. Познание русского языка в лингвистической игре облекается в формы, непохожие на обычное обучение: здесь и фантазия, и самостоятельный поиск ответов, и новый взгляд на известные факты, пополнение и расширение знаний и умений. Но самое важное – это не по необходимости, и не под давлением родителей или учителей, а по желанию самих обучающихся детей во время различных игр происходит многократное повторение материала в его различных сочетаниях и формах. [3]

Нами было проведено анкетирование учащихся. На констатирующем этапе было проведена диагностика уровня интереса к русскому языку у учеников в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе у 3 учащихся выявлен высокий уровень развития интереса к русскому языку, у 6 учащихся - низкий уровень заинтересованности, у 16 учащихся – средний уровень. В контрольной группе выявилось 5 человек с высоким уровнем развития интереса к урокам русского языка, 16 человек - со средним и 4 человек с низким уровнем развития интереса к предмету.

Результаты диагностики показали у большинства испытуемых низкий и средний показатели развития познавательных интересов к русскому языку, что говорило о том, что необходимо его развивать.

На формирующем этапе был проведен комплекс упражнений, направленный на развитие интереса у учеников к русскому языку. Средством развития познавательного интереса была выбрана лингвистическая игра, так как особенность и значение таких игр в том, что они не только пробуждают интерес к познанию, а также поддерживают направленность познавательной деятельности, придают значимость и осмысленность совершаемым действиям.

На контрольном этапе мы провели повторную диагностику, чтобы сравнить уровни

интереса к русскому языку у экспериментальной группы, где проводился комплекс упражнений для повышения интереса к русскому языку, и контрольной группе, с ними специальные занятия не проводились.

У детей экспериментальной группы уровень интереса значительно вырос: учащихся с высоким уровнем развития интереса к урокам русского языка стало 8 человек, остальные показали средний уровень. У детей контрольной группы остался без изменений: 5 человек с высоким уровнем развития интереса к урокам русского языка, 16 человек - со средним и 4 человек с низким уровнем развития интереса к предмету. Это подтверждает эффективность использованного нами лингвистических игр на уроках русского языка.

Таким образом, подводя итоги нашей выпускной квалификационной работы, можно утверждать, что: лингвистическая игра является хорошим средством для формирования интереса у младших школьников к русскому языку, она способна привлечь внимание школьников, воспитать в них любовь к этому сложному предмету, способствует развитию мышления, памяти, внимания, речи, воображения.

Игра позволяет воспитывать желание и умение учиться, создает такой эмоциональный фон урока, который помогает младшим школьникам лучше и глубже усвоить содержание материала. [4]

Список литературы:

1. Клопова, А.И. Развитие интереса к изучению русского языка. // Начальная школа. - 2021 - № 11. - 19 с.
2. Усолкина, А.В. Языковая игра как текстообразующий фактор [Текст]: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / А.В. Усолкина. - Екатеринбург, 2002. - 20 с.
3. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. - М.: Педагогика, 1971. - 352 с.
4. Щуркова, И.Е. Педагогическая диагностика личностного развития младшего школьника. - М.: Ювента, 2013. - 144 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Клычева Айлар Агамуратовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических
наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Исследованию проблемы формирования коммуникативных умений обучающихся посвящены исследования Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, В.С. Мухиной, В.Н. Мясищева и др. Младший школьный возраст рассматривается авторами как важный этап социализации и развития коммуникативных умений ребенка, представлена структура коммуникативных умений, разработаны показатели их сформированности. Однако педагогические условия организации процесса формирования коммуникативных умений в проектной деятельности рассмотрены недостаточно.

Составляющими коммуникативных умений являются [1]:

- умение слушать другого человека;
- умение передавать информацию и принимать ее с нужным смыслом;
- умение понимать другого;
- умение сопереживать, сочувствовать;
- умение адекватно оценивать себя и других;
- умение принимать мнение другого;

- умение решать конфликт;
- умение взаимодействовать с членами коллектива.

Существуют три аспекта коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как сотрудничество; коммуникация как условие интериоризации [2].

В современной методике обучения русскому языку и литературе, в частности, «Литературному чтению», описано множество эффективных технологий, рассматриваемых в контексте личностно-ориентированного подхода. Одной из таких технологий, позволяющих организовать творческую учебную деятельность по развитию коммуникативных навыков и умений учащихся, является метод проектов.

Вслед за Е.С. Полат, мы рассматриваем проектную деятельность как «совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации коммуникативной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта». Другими словами, проектная деятельность – это педагогическая технология, которая ориентированна на применение полученных знаний и приобретение новых, за счет саморегуляции учащихся.

В опытно-экспериментальной работе приняло участие 30 учащихся.

Цель опытно-экспериментальной работы – сформировать коммуникативные умения обучающихся в проектной деятельности.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

Выявить уровень сформированности коммуникативных умений обучающихся.

Организовать и проанализировать групповую проектную деятельность обучающихся.

Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативных умений обучающихся.

Опытно - экспериментальная работа проводилась в малых группах. Нами были использованы следующие диагностические методики и задания:

Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) проводилась с целью определения уровня сформированности умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества и уровень сформированности умения договариваться, находить общее решение; умения аргументировать свое предложение, убеждать и уступать (регуляционно-коммуникативные умения).

Методика «Ковёр» (Овчарова Р.В.) проводилась с целью изучения уровня сформированности умений группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи (регуляционные и коммуникативные умения).

Методика «Узор под диктовку» (Цукерман Г.А.) проводилась с целью определить уровень сформированности информационно-коммуникативных умений – выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также сообщать их партнеру.

Задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») позволило определить уровень сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Методика «Левая и правая стороны» (по Ж. Пиаже) проводилась с целью определения уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о недостаточном уровне сформированности коммуникативных умений младших школьников. Это подтверждает анализ проведенных методик в ходе констатирующего эксперимента.

Младшие школьники испытывают затруднения в обсуждении и регулировании совместных действий; они выражают свои мысли не четко, путают слова. Вопросы часто задают, не дослушав до конца другого, и ответы дают, не дослушав, своего партнёра. Формулируют свои предложения не чётко, что не позволяет передавать точную информацию; в процессе взаимодействия детям не всегда удается достичь взаимопонимания, что позволило нам сделать вывод о необходимости организации работы по формированию коммуникативных умений младших школьников.

С этой целью был организован формирующий этап обучения в экспериментальной группе.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют о росте показателей сформированности коммуникативных умений учащихся в экспериментальной группе.

Количественные изменения произошли в обеих группах, но в экспериментальной группе они выше.

Высокий уровень сформированности действий, направленных на учёт позиции собеседника, в экспериментальной группе изменился с 2 человек до 4 человек в экспериментальной и контрольной группах. Младших школьников с низким уровнем в экспериментальной и контрольной группах было по 8 человек на констатирующем этапе. На контрольном этапе в экспериментальной группе таких школьников нет, а в контрольной группе количество снизилось с 8 человек до 2 человек.

Результаты эксперимента позволяют нам сделать вывод, что младшие школьники экспериментальной группы стали чаще договариваться и находить общее решение. Увеличилось количество младших школьников умеющих взаимодействовать в группе сверстников, учитывать позицию партнёра, согласовывать свои усилия при передаче информации.

Список литературы:

1. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 82–87.

2. Саломатина Л.С. Проектная деятельность в начальной школе и ее роль в развитии творческих и исследовательских способностей младших школьников // Педагогические технологии формирования креативной компетенции у детей и взрослых в системе непрерывного образования; под ред. Э.К. Никитиной. – М.: МГПИ, 2010. – 398 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВТОРОКЛАССНИКОВ

Коблева Т. А.,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Научный руководитель: Евтыхова Н.М., канд. пед. наук, доц., доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

На современном этапе реформирования российской школы все большее внимание уделяется развитию личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Формированию и развитию таких качеств личности как пространственное воображение, пространственное мышление способствует изучение элементов геометрии уже на самых ранних этапах обучения. В ФГОС НОО нового поколения отмечается, что «предметные результаты по учебному предмету «Математика» предметной области «Математика и информатика» должны обеспечивать развитие пространственного мышления: умения распознавать, изображать (от руки) и выполнять построение геометрических фигур (с заданными измерениями) с помощью чертежных инструментов; развитие наглядного представления о симметрии; овладение простейшими способами измерения длин, площадей».

Задачами развития геометрических представлений как пространственных, занимались многие известные психологи: Б.Г. Ананьев, О.И. Галкина, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов и другие исследователи механизма восприятия пространства. Вопросы методического характера, которые связаны с формированием и развитием пространственных представлений в процессе учения геометрическим элементам в младшей школе рассматривали И.И. Аргинская, М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, А.М. Пышкало, Л.Г. Петерсон и др.

Несмотря на большое количество исследований по данному вопросу, практика показывает, что именно геометрические задачи вызывают наибольшие затруднения, как у младших школьников, так и у выпускников школ. В разных УМК геометрический материал представлен неоднородно, без

какой-либо системы. Даже содержание геометрического материала представлено в разном объёме. Мы не обнаружили единого подхода в обучении элементам геометрии, что позволяет нам говорить об актуальности выбранной нами темы

Проблема исследования: в отыскании эффективных путей формирования геометрических представлений у второклассников.

Объект исследования: процесс обучения математике во 2 классе.

Предмет исследования: методика формирования геометрических представлений у второклассников.

Цель исследования: выявить эффективные методы и приемы формирования геометрических представлений учащихся во втором классе.

Гипотеза исследования: специально разработанная система геометрических задач для второго класса окажет положительное влияние на процесс формирования геометрических представлений второклассников.

Методы исследования:

— теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы, изучение нормативных документов по теме исследования; сопоставительный анализ геометрического материала в разных учебниках по математике для начальных классов;

— методы, связанные с изучением и обобщением педагогического опыта по формированию геометрических представлений, анализ контрольных работ, беседы с учителями математики и учителями начальных классов;

— методы экспериментального исследования,

— методы математической статистики.

Для эффективного формирования геометрических представлений у второклассников мы разработали методические предложения, которые состоят из 2 блоков: дидактического и методического. Дидактический блок состоит из серии геометрических заданий:

1 серия. Задачи на распознавание геометрических фигур

2 серия. Задачи на построение

3 серия. Задачи, связанные с понятием «длина»

Методический блок состоит из методических рекомендаций по решению этих заданий.

I. Свойства фигур выясняются только экспериментальным путем, от реального предмета определенной формы к геометрической фигуре.

1. Демонстрация геометрической фигуры и название ее.

2. Обследование геометрической фигуры путем конкретных практических действий.

3. Показ еще нескольких таких же геометрических фигур, но разных по цвету и величине.

Сравнение геометрических фигур. При этом обращается внимание детей на независимость формы от величины и цвета фигуры.

4. Сравнение геометрических фигур с предметами, близкими по форме; нахождение среди окружающих предметов таких, которые близки по своей форме с этой фигурой.

5. Сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрической фигуры как эталона.

6. Сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг, квадрат и прямоугольник и т. д.).

II. Сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг, квадрат и прямоугольник и т. д.).

При ознакомлении с геометрическим материалом ведущую роль играют систематически проводимые практические работы по формированию умений и навыков (связанные с применением чертежных и измерительных инструментов, выполнением чертежей). При этом необходимо формировать умение словесно описывать выполняемые действия, умение применять принятую символику и терминологию, наблюдать, сравнивать, классифицировать. Так же при решении задач создавать ситуации, связанные с бытовыми жизненными ситуациями

Эффективность наших методических предложений проверялась в ходе педагогического эксперимента, который проходил во 2 «Г» классе лицея №34 г. Майкопа и состоял из трех этапов: констатирующий; формирующий; контрольный.

На первом констатирующем этапе для выявления уровня геометрических знаний по программе было проведена контрольная работа из трех геометрических задач. Результаты контрольной работы представлены на диаграмме 1.

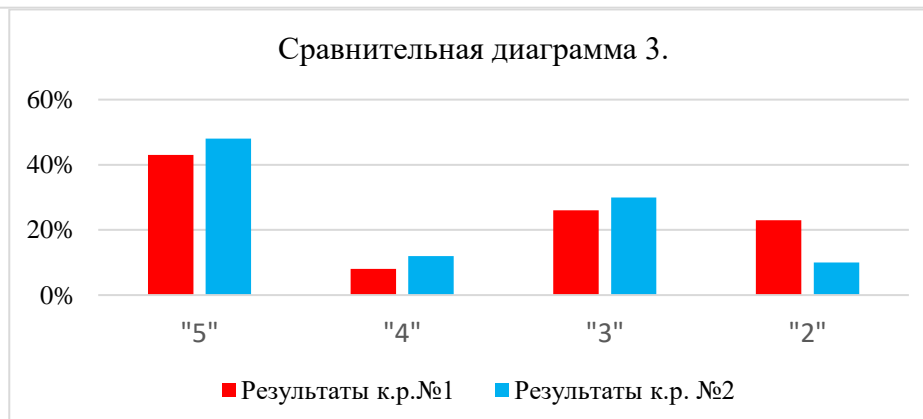
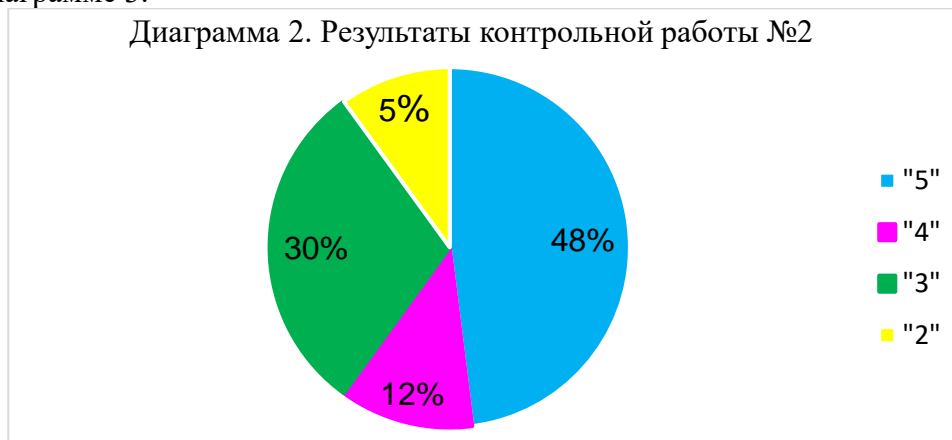


Стоит заметить, что некоторые дети не совсем понимали задание и, видя несоответствие, принимались исправлять указанные на схемах параметры на реальные, вследствие чего им приходилось исправлять задания.

Так же в третьем задании некоторые дети совершили ошибку по невнимательности, добавив дополнительное звено. Среди работ были и такие, в которых дети решали все верно, однако в ответ записывали совсем другое число, даже не связанное с заданием, которое выполняли.

На формирующем этапе реализовывались разработанные нами методические предложения.

На 3 этапе – контрольном – была проведена повторная контрольная работа. Использовались те же задания и та же система оценивания. Результат вы можете увидеть на диаграмме 2 и сравнительной диаграмме 3.



По результатам выполнения двух контрольных работ были вычислены средние оценки, коэффициенты качества знаний, качества успеваемости и степени обученности учащихся. Сравнительный анализ этих характеристик позволяет нам сделать вывод что наши методические

предложения оказали положительное влияние на уровень сформированности геометрических представлений второклассников. Для подтверждения достоверности сделанных выводов мы использовали один из статистических методов Т-критерий Вилкоксона.

Геометрический материал имеет большое значение в обучении детей, хотя и не рассматривается в учебниках для начальных классов в качестве самостоятельного раздела. Он развивает наглядно – образное мышление, пространственное воображение, обеспечивает числовую грамотность учащихся, формирует навыки работы с чертежными инструментами. Формирование геометрических представлений младшего школьника предполагает поэтапный переход от жизненного пространства, которое воспринимается целостно без выделения каких-либо характеристик, к форме, размеру и взаимному расположению фигур. Каждому этапу соответствует определенный уровень представлений учащихся о форме, взаимном расположении фигур, величине и ее измерении, а также владение учащимися приемами мыслительной и учебной деятельности. Геометрический материал может изучаться как на уроках математики, так и на уроках ИЗО и технологии, что позволяет решать задачи межпредметной интеграции, повышения уровня функциональной математической грамотности.

Список литературы:

1. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс] : Режим доступа : <https://slovar.cc/enc/bse/1987436.html>
2. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Л. В. Антонова, И. Р. Григорян, Н. И. Шильнова. – Москва: Славянский Дом Книги, 2017. – 960 с.
3. Большой российский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]: Режим доступа : <https://slovar.cc/enc/bolshoy-rus/1752576.htm>
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва: Academia, 2005. – 173 с.
5. Изучение математических понятий в начальной школе: Учебное пособие для студентов направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» / Составитель: Н. Н. Осипова (Пензенский гос.ун-т). – Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. – 45 с.
6. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и методика начального образования» / А. В. Белошистая. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 455 с.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Ломидзе Тамрико Мамуковна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Актуальность темы исследования обусловлена недостаточной разработанностью вопроса, его значимостью, а также слабым уровнем умений и навыков при обучении русской грамоте учащихся начальной школы, все это и определило выбор темы исследования. Таким образом, констатируется противоречие между объективной потребностью в формировании навыков элементарного чтения и недостаточным научным обоснованием специфики работы по формированию у первоклассников элементарных умений и навыков чтения.

Выявленное противоречие позволило сформулировать проблему исследования: каковы теоретико-методологические основы методики обучения младших школьников чтению в период обучения грамоте?

Главными объектами методики обучения грамоте стали речевая деятельность (чтение и письмо) и речевые навыки (навыки чтения и письма). В русской речи используется звуковой код, в котором значение слова закодировано в определенном наборе звуков речи; на письме используется буквенный код, в котором буквы соотнесены со звуками устного кода. Механизм чтения состоит в перекодировании печатных (письменных) знаков в смысловые единицы, в слова; письмо же представляет собой процесс перекодирования смысловых единиц речи в условные знаки, которые могут быть написаны (напечатаны) [2].

Обучение чтению и письму идет параллельно. Урок чтения подготавливает школьников к уроку письма, а урок письма служит продолжением предшествующего урока чтения (и в расписании уроков соблюдается такая последовательность) [3].

Обучение чтению как виду речевой деятельности предполагает разнообразные виды речевой и мыслительной деятельности: живые беседы, рассказы, наблюдения, отгадывание загадок, пересказ, декламация. Результаты экспериментального обучения и итогового контрольного среза подтвердили выдвинутую гипотезу.

Как особый вид деятельности, чтение является одним из основных способов приобретения информации и представляет чрезвычайно большие возможности умственного, эстетического и речевого развития.

Согласно исследованиям советского психолога Т.Г. Егорова, приведенным в 50-е годы, чтение рассматривается, как вид деятельности, для которого характерны две взаимосвязанные стороны: одна из них «находит свое выражение в движении глаз и в речезвукодвигательных процессах», другая – «в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вызванных содержанием читаемого». Иначе говоря, чтение включает такие компоненты, как зрительное восприятие, произнесение и осмысление читаемого.

Из приведенного положения нетрудно заметить, что Т.Г. Егоровым термин «чтение» употребляется в разных значениях: в более узком – формирование навыка чтения отождествляется с овладением техникой чтения, в широком смысле – «чтение» трактуется как «техника чтения» плюс понимание прочитанного. Так же чтение рассматривается как вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии выступают следующие компоненты:

- а) восприятие графической формы слова;
- б) перевод ее в звуковую, т.е. произнесение слова по слогам или целиком в зависимости от уровня овладения техникой чтения;
- в) понимание прочитанного.

Навык чтения, как навык сложный, требует длительного времени для своего формирования. Выделяются три этапа процесса формирования данного навыка: «аналитический, синтетический, или этап возникновения и становления целостной структуры действия, и этап автоматизации».

Аналитический приходится на период обучения грамоте и характеризуется, слого-буквенным анализом и чтением слова по слогам.

Для синтетического этапа характерно чтение целыми словами; при этом зрительное восприятие слова и его произнесение почти совпадают с осознанием значения. Более того, понимание смысла слова в структуре словосочетания или предложения опережает его произнесение, т.е. чтение осуществляется по смысловой догадке.

На синтетическое чтение учащиеся переходят в 3 классе. В последующие годы чтение все более автоматизируется. Это означает, что сам процесс чтения все менее осознается учащимися и на первый план выдвигается осознание текста; фактического содержания, композиции, идейной направленности, изобразительных средств.

Развитие навыка чтения как вида речевой деятельности происходит от развернутой громкой речевой формы чтения вслух, до чтения про себя, осуществляемого как умственное действие, протекающее во внутреннем плане.

Под правильностью чтения понимается чтение без искажений: правильная передача слого-буквенного состава слова и грамматических форм слова, не допустить пропусков и перестановок слов в предложении.

Причина ошибочного чтения у учащихся начальных классов заключается в том, что у них нет гибкого «синтеза между восприятием, произнесением и осмысливанием содержания читаемого».

Примеры ошибок, нарушающих правильность речи: замены и смешения звуков при чтении; замены и смешения звуков при чтении; замены графически сходных букв; смешения фонематически близких звуков; побуквенное чтение — нарушение слияния звуков в слоги и слова; искажения звуко-слоговой структуры слова; нарушения понимания прочитанного проявляются на уровне отдельного слова [1].

В целях предупреждения ошибок целесообразно:

- а) выяснение перед чтением лексического значения слов, без понимания смысла которых восприятие текста затруднено;
- б) предварительное послоговое прочтение слов, имеющих слоговой или морфемный состав;
- в) создание обстановки для внимательного чтения текста;
- г) предварительное чтение текста про себя;
- д) методически верное исправление ошибки в зависимости от ее характера.

Главная цель уроков литературного чтения – это «формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания».

Предметными результатами изучения курса обучения чтению как виду речевой деятельности являются:

Читательские: читать правильно и плавно целыми словами или по слогам с темпом (вслух) не менее, чем 25 слов в минуту; понимать читаемое преимущественно по ходу чтения; замечать слова, значения которых не совсем понятны, и спрашивать о них; самостоятельно готовиться к чтению слов, трудных по слоговой структуре; при повторном чтении использовать некоторые средства создания выразительности, в том числе окраску голоса (интонацию), мимику.

Речевые: участвовать в коллективном устном общении, вступать в диалог, соблюдать при этом принятые правила поведения: пользоваться различными этикетными формулами, выбирая их в соответствии с адресатом и ситуацией; выделять из потока устной речи отдельные предложения, определять их количество, слышать интонацию, с которой каждое произносится; замечать в речи незнакомые слова, спрашивать об их значении; создавать короткие устные высказывания, в том числе деловые (на основе схем, моделей) и «картинные» – по рисункам, своим впечатлениям от увиденного, услышанного, прочитанного.

Фонетические: разграничивать понятия «звук» и «буква», правильно называть звуки и буквы; последовательно вычленять все звуки слова и характеризовать их, отражая проведённый анализ в звуковых схемах; выделять слоги, хорошо различать ударные и безударные гласные, парные и непарные по глухости-звонкости согласные, для парных – определять их место в слове (на конце, перед гласным, перед другим парным).

Для проверки целесообразности и эффективности разработанной методики по обучению младших школьников чтению как виду речевой деятельности был проведен педагогический эксперимент, состоящий из 3 этапов: констатирующего, обучающего и контрольного.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2022-2023 учебном году МБОУ СОШ № 8 пос. Двубратский, Усть-Лабинского района.

Рабочая гипотеза заключалась в следующем: для повышения эффективности работы по выработке навыка чтения ее следует проводить систематически на уроках в IV направлениях, используя специально разработанные упражнения, включающие в себя материал по чтению слогов, слов, предложений.

I направление – формирование умения выделять звуки из потока речи.

II направление – деление слов на слоги, определение места ударения в слове.

III направление – чтение двухбуквенных прямых открытых слогов.

IV направление – чтение слов и предложений.

В течение периода обучения грамоте учащиеся экспериментального класса обучались по специально разработанной методике.

В конце обучения был проведен итоговый срез, цель которого было определение качества чтения учащихся: способа чтения, правильности, темпа, выразительности. Именно эти качества чтения подвергались проверки.

При проверке *осознанности* чтения следует обращать внимание на понимание содержания текста в целом, значения отдельных слов и словосочетаний, предложений. Учитель может воспользоваться вопросами и заданиями, которые даются в конце текста, или предложить свои типа: «О чем этот текст?», «Назови главных действующих лиц», «Что тебе особенно запомнилось?». Однако количество их не должно быть слишком большим.

Одной из сторон навыка чтения у младших школьников является *способ чтения*, который определен программой на каждый период обучения. Самым продуктивным способом чтения является *чтение целыми словами*.

От способа чтения зависит *темп чтения*. Он различный у детей, читающих по слогам, и у детей, читающих целыми словами. Относительно быстро учащийся может прочитать одну или две строчки (предложения), а затем он остановится на том темпе, который сформировался у него на данный момент. При подведении итогов чтения учителю следует руководствоваться нормами скорости чтения, которые предусмотрены программой.

Полученные результаты контрольной работы свидетельствуют о том, что у младших школьников сформирован навык чтения.

Итоги контрольного среза показывают, что ученики экспериментального класса владеют более развитым навыком чтения, чем учащиеся контрольного класса.

В целом учащиеся экспериментального класса успешно справились с работой (выполнили работу около 90 %).

Таким образом, в результате специально организованного обучения чтению значительно повысились речевые возможности младших школьников, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к чтению.

Список литературы:

1. Камалова Л.А. Проблемы детского чтения в современной начальной школе // European Research. 2017. № 1 (24). 70-72 с.
2. Колганова Н.Е. Педагогическая модель формирования основ читательской компетенции младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2 (118). 67-71 с.
3. Колганова Н.Е., Первова Г.М. Понятие о компетентном читателе // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. – Тамбов, 2012. - 186 – 191 с.
4. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность.- М., 2017. – 57 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА»

*Лысенко Анастасия Дмитриевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современном мире все чаще и чаще поднимаются вопросы касательно важности развития речи младших школьников. Развитие личности не мыслится без развития речи и рассматривается как процесс и результат социализации личности, как опыт осознания и присвоения культурных

ценностей через текст. Развитие речи — это процесс личностного и психического развития посредством языка.

Одно из определений слова «речь» - способность говорить, выражать словами. Это основа всякой умственной деятельности, а также средство коммуникации. Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируется, в процессе овладения, через речь, проявляются также в речевой деятельности. Логически чёткая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития.

Процесс развития речи включает множество важных аспектов, таких как: изучение фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса. Развитие речи – это принцип в работе, как по чтению, так и по правописанию. Работа над правильным произношением и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над точностью и правильным употреблением слова, над словосочетанием, предложением и связной речью, над орфографически грамотным письмом – вот основное содержание уроков по развитию речи

Одной из важнейших задач учителя начальных классов является правильная и эффективная организация работы над формированием языковых понятий, одним из которых является «лексическое значение слова». Полноценное развитие грамотной речи младших школьников невозможно без усвоения данного понятия.

Работа над лексическим значением слова на уроках русского языка и литературного чтения включает в себя разнообразные направления практической деятельности, такие как: количественное обогащение словаря, работа над значениями слов, работа над оттенками значений, и др.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых эффективных методик, способствующих формированию понятия «лексическое значение слова», так как в наше время они недостаточно разработаны. Данная область не изучена в полном объеме. Именно поэтому в данной работе главная роль отводится выявлению условий, которые способствуют формированию понятия у учащихся младших классов.

Работа над формированием понятия «лексическое значение слова» у младших школьников представляет собой сложный трудоемкий процесс, включающий в себя задания из разных блоков лексики родного языка. Важно сделать вывод о том, что понимание слова младшим школьником зависит от степени «нужности» этого слова. У ребенка должен быть мотив, по которому он стремится познать смысл слова: чтобы понять прочитанное, чтобы узнать, как называется заинтересовавший его предмет или новое явление. Когда у учащихся есть соответствующая мотивация, они готовы к тому, чтобы усвоить данное слово, использовать его в своей речи. Этому могут способствовать нетрадиционные задания в игровой форме.

Роль формирования понятия «лексическое значение слова» в развитии младшего школьника крайне велика. Развитие личности напрямую связано с развитием речи ребенка, именно поэтому важнейшей задачей учителя начальных классов является формирование высокой языковой культуры учащихся. От формирования правильных лексических представлений зависит дальнейшее обучение младшего школьника, а значит, учитель должен проводить целенаправленную словарную работу с учащимися. Считается, что слово является единицей словарного запаса только в том случае, если оно в сознании человека соотносится с предметом, явлением реальности. Таким образом, лексическое значение слова — это соотношение звукового комплекса с обозначенным им предметом, процессом, явлением действительности.

Анализ психологической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что житейские и научные понятия у ребенка развиваются в противоположном друг от друга направлениях. Научные понятия прорастают вниз через житейские. Житейские понятия прорастают вверх через научные.

Для проведения качественной опытно-экспериментальной работы были проанализированы возможности УМК в рамках проблемы исследования. Констатирующий этап эксперимента предполагал определение уровня сформированности понятия «лексическое значение слова» у младших школьников на начальном этапе, были выделены экспериментальный и контрольный классы. Полученные результаты позволили нам составить программу опытного обучения учащихся, которое проводилось на формирующем этапе эксперимента. Контрольный этап эксперимента

позволил нам сделать выводы об успешности проведенной работы, о чем свидетельствует повторная диагностика уровня сформированности понятия у младших школьников.

Таким образом, выделенные условия, способствующие формированию понятия «лексическое значение слова» у младших школьников, действительно оказались эффективными.

Список литературы:

1. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е.В. Архипова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 202 с.
2. Баранов, М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка [Электронный ресурс] / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/1793369/>
3. Калямова, Л.А. Формирование языковой компетенции как одна из важнейших целей современной системы образования / Л.А. Калямова // Новый филологический вестник. – 2015. – С. 3-7.
4. Карманова, З.Я. Значение слова как феноменологическая проблема / З.Я. Карманова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – С. 73-85.

ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Мамметкулыев А.М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

К современным технологиям обучения принято относить мир новейших информационных технологий, который занимает все большее место в нашей жизни и становятся неотъемлемой частью современной культуры, в том числе и в сфере образования. Именно благодаря современным технологиям существенно повышается интерес обучающихся к предмету, активизируется мыслительная деятельность.

Термин технологии обучения используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени. Термин получил широкое хождение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения. В 70-е гг. термин получил более широкое употребление: и для обозначения обучения с использованием ТСО и как рационально-организованного обучения в целом. Таким образом, в понятие «технологии обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации.

На современном этапе использование современных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного очень актуально. Это способствует активизации познавательной деятельности учащихся, стимулирует и развивает когнитивные процессы: мышление, восприятие, память. Использование современных технологий на уроках русского языка как иностранного позволяет учащимся в яркой, интересной форме овладевать основными способами общения: говорением, чтением, аудированием, письмом, закреплять материал в интересной форме, с использованием дисков, слайдов, видеороликов, что способствует четкому восприятию материала по той или иной теме. Таким образом, к положительным аспектам присутствия современных технологий в учебно-воспитательном процессе относится повышения уровня образования на русском языке как иностранном, качества знаний учащихся, а также рост профессиональной компетенции учителя.

Однако анализ методической литературы показывает, что проблема использования в практике преподавания русского языка как иностранного современных технологий не имеет широкого освящения, не представлены направления работы, задания и упражнения, позволяющие повысить качество преподавания и усвоения русского языка иностранными учащимися. Этим объясняется актуальность данного исследования.

Русский язык является языком культуры. Регулярно в странах дальнего и ближнего зарубежья проводятся международные форумы культуры. Деятели культуры всех стран – бывших советских республик – общаются между собой на русском языке.

Русский язык остаётся средством повседневного общения не только для русскоязычных граждан, проживающих в бывших республиках СССР, но и для граждан стран, для которых он не является родным. Причина этого экономическая. Для многих представителей этих стран, испытывающих сейчас экономические трудности, знание русского языка означает возможность найти работу в России.

В связи с развитием мировых интеграционных процессов концепция многоязычия становится всё более важной и актуальной, а стремление жителей планеты овладеть одним или несколькими иностранными языками, чтобы использовать их для общения и взаимного понимания, проявляется всё активней.

Овладение новыми способами выражения мыслей способствует совершенствованию человека как многоязычной личности, а овладение культурой другого народа ведёт к формированию толерантности и уважения к национальной самобытности и культурному многообразию.

Содержание работы по использованию современных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного включает следующие виды современных технологий: технология проблемного обучения; разноуровневое обучение; технология проектного обучения; технология использования в обучении игровых методов; система инновационной оценки "портфолио"; информационно-коммуникативные технологии; квест-технология; кейс-технология.

Эффективность содержания работы по использованию игровых технологий в практике преподавания русского языка как иностранного подтверждена в ходе экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ

Марльева Г.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Чтение является универсальным видом речевой деятельности, так как позволяет получать новые знания, совершенствовать лексическую, грамматическую стороны речи, расширяет лингвострановедческий и культуроведческий кругозор. Особенно большим потенциалом в этой связи обладает чтение на иностранном языке. Именно тексты являются основным источником

иноязычной информации, а чтение, в свою очередь, ведущим видом речевой деятельности, позволяющим совершенствовать другие не менее важные виды речевой деятельности.

Использование страноведческого материала в процессе обучения иностранному языку и, в частности, обучению чтению на иностранном языке имеет огромное значение для учащихся, поскольку делает процесс изучения иностранного языка более увлекательным и познавательным. Работа со страноведческим материалом позволяет сформировать готовность учащихся к чтению аутентичных текстов, к преодолению возможных трудностей, способствует формированию компенсаторных умений. Иными словами, позволяет подготовить более опытного читателя иноязычных текстов, способного впоследствии самостоятельно читать и обрабатывать информацию. Кроме того, учащиеся не только овладевают читательскими умениями в процессе чтения страноведческих материалов формируется социокультурная компетенция, которая является ключевой в условиях современного поликультурного общества. Этим обусловлена актуальность данной работы, посвящённой рассмотрению возможностей использования страноведческого материала в процессе обучения иноязычному чтению на уроках русского языка как иностранного.

Целью исследования является изучение возможностей использования страноведческого материала при обучении чтению на уроках русского языка как иностранного.

Чтение является одним из видов речевой деятельности, позволяющим не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального общения. В зависимости от целевой установки выделяют 4 вида чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое чтение [2].

Страноведение – смежная для методики преподавания иностранным языкам наука, изучающая общие закономерности развития страны или крупных регионов. Благодаря страноведению мы можем получить необходимую информацию о социально-экономическом положении людей страны, язык которой изучается, о её истории, географии, о нравах, обычаях, традициях, людей данного этноса и связанных с ними особенностях языка. Страноведение рассматривается как учебный предмет, тема которого – определенным образом собранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей изучаемого языка, введённая в учебный процесс, чтобы гарантировать полноценный образовательный и воспитательный процесс.

Целенаправленная работа по введению страноведческого материала при обучении чтению повышает, с одной стороны, интерес к дисциплине, а с другой стороны, даёт весомую мотивацию при изучении языковых средств и при приобретении культуроведческой информации на базе этих средств.

Страноведческий материал – это материал (наглядность, тексты), который несёт в себе знания о культуре страны и народа изучаемого языка. При этом в страноведческий материал может входить, во-первых, информативный блок, во-вторых, материал, формирующий у учащихся фоновые знания, в-третьих, лексический минимум и, наконец, задания различного типа.

Внедрение страноведческого аспекта в преподавание русского языка как иностранного обновляет некоторые разделы содержания обучения. Учителю необходимо подбирать для занятий актуальные и аутентичные тексты для прослушивания и чтения. Предлагаемые тексты несут огромную познавательную и языковую ценность. Преподаватель включает в работу также иллюстративный материал для раскрытия содержания используемых текстов (открытки, карты, меню, брошюры). Подобные тексты и прагматические материалы иллюстрируют реализацию важных принципов изучения иностранного языка – коммуникативности, наглядности, новизны и функциональности [1].

На уроке русского языка учитель может использовать различный материал по конкретной стране, который может способствовать развитию мотивации к изучению, и ускорить таким образом процесс освоения языка: аутентичные тексты, письма, географические карты, календари, брошюры, календари, песенный материал.

Цель применения страноведческого материала при обучении чтению - знакомство с действительностью и / или историей России и особенностями русского и других населяющих ее народов, а также изучение лексики или / и текстов, отражающих важные или интересные для

учащихся явления действительности и истории России, особенно те, в которых проявляется своеобразие русского народа. На таких уроках особое место занимает презентация страноведчески ценной лексики, так как требуется объяснять не только собственно лексическое значение, но и непосредственно описывать представления и объекты, которые за ней стоят [3].

Методическая система, разработанная нами на основе применения страноведческого материала, раскрывает в себе три аспекта характеристики языка: лингвистический, речеведческий и культурологический. Методическая система реализуется по 2 группам упражнений. Первая группа упражнений включает в себя работу по формированию лингвострановедческой компетенции на основе лексики и включает в себя 6 направлений: современная лексика, устаревшая лексика, неологизмы и заимствованная лексика, онимы (имена собственные), синонимы, антонимы и омонимы, профессионализмы, жаргонизмы и диалектизмы. Вторая группа упражнений направлена на формирование лингвострановедческой компетенции на основе работы с текстом и включает в себя 3 направления заданий: понимание текста, интерпретация текста, оценка текста. Разработка методической системы по данным направлениям позволяет в полной мере охватить все компоненты изучения лексики и текстов русского языка при обучении иноязычному чтению.

Экспериментальная проверка показала эффективность разработанной нами методики применения страноведческого материала при обучении чтению.

Список литературы:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 2010. 320 с.
2. Ленская Е. А. Розанова Е. Д. Чтение как средство обучения иностранному языку//ИЯШ, 2011. №2. С. 3- 24.
3. Нефедова М. А., Лотарева Т. В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся// ИЯШ, 1997. № 6. С. 7-32.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Марлыева Огулкейик Тачмырадовна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Методика формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка предусматривает три основных линии [1]:

1. Обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, относящихся к тематике духовно-нравственных ценностей, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе.

2. Уточнение словаря – наполнение содержанием тех слов, которые усвоены обучающимися не вполне точно: уточнение их значений путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений и т. п.; усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах.

3. Активизация словаря. Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ, в изложение и сочинение, в качестве названия которого выступает существительное с нравственной тематикой (дружба, справедливость, честность, добро, зло, мудрость, мужество, воспитанность, милосердие, честь, долг, счастье и др.).

С целью изучения состояния сформированности духовно-нравственных ценностей у младших школьников проведено исследование. В исследовании приняли участие два 4-х класса: 4 «А» и 4 «Б» с количеством учащихся в каждом по 25 человек.

При изучении состояния сформированности духовно-нравственных ценностей у обучающихся использовали 4 методики, позволяющие рассмотреть данное состояние и дальнейшую динамику их формирования в процессе организации лексической работы на уроках русского языка.

Диагностика состояния сформированности духовно-нравственных ценностей позволяет сделать дальнейший прогноз в области работы по формированию указанных ценностей у младших школьников в процессе лексической работы, контролировать и корректировать, проводить оценку результатов педагогической деятельности.

Экспериментальное исследование включало три этапа:

Констатирующий этап – выбор базы исследования, испытуемых, диагностических методик, выявление уровня представлений о духовно-нравственных ценностях у младших школьников.

Формирующий этап – разработка и реализация методики формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка.

Контрольный этап – повторная диагностика уровня представлений о сформированности духовно-нравственных ценностей у младших школьников, выявления эффективности проведённой работы путём сравнения результатов контрольной и экспериментальной группы.

Методика № 1: Диагностика отношения к жизненным ценностям.

Методика № 2: Диагностика духовно-нравственной мотивации.

Методика № 3: Диагностика духовно-нравственной самооценки.

Методика № 4: Изучение категориальной структуры духовно-нравственных ценностей.

Для определения состояния духовно-нравственных ценностей младшим школьникам нужно было объяснить, представленные им категории и слова [2].

Без особого труда младшие школьники дали объяснения таким понятиям, как «зло», «добро», «дружба», «долг», гораздо более трудным для них стало понятия «милосердия» и «мудрости».

При раскрытии смысла такой духовно-нравственной ценности, как «дружба» младшие школьники отмечали, что это, когда «люди дружат», «между ними дружба». Конкретные описания понятия дружбы, проявления дружбы озвучивались крайне редко. Такая конкретика описывалась детьми как то, когда «всегда вместе», «не ругаются, не ссорятся», «друг друга понимают», «всегда друг за друга», «всегда помогают друг другу», «играют всегда вместе», «никогда не дерутся» [2].

Достаточно часто младшими школьниками давалась только эмоциональная оценка духовно-нравственным ценностям, они говорили: «это весело», «это хорошо» и т.д.

При толковании младшими школьниками такой ценности как «зло» выделились 3 группы ответов. К первой, наиболее многочисленной группе, относятся ответы, связанные с действием: «когда убивают», «когда бьют», «если кто-то делает что-то плохое», «если дерутся».

Вторую группу ответов представляют характеристики других людей: «злой человек», «плохой человек», либо самого себя: «когда я злюсь», «когда я плохой».

В третьей группе представлена только эмоциональная оценка: «это плохо».

Определив особенности состояния духовно-нравственных ценностей у младших школьников, выявили определенные недостатки. В соответствии с задачами исследования были внедрены на практике следующие методы и формы лексической работы в процессе формирования у младших школьников духовно-нравственных ценностей [2].

1. Близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей лексики и фразеологии оригинала.

2. Рассказы по наблюдениям, по картинкам и иные сочинения различных типов с использованием так называемых «опорных» слов (заданных для обязательного употребления), в качестве названия которых выступает существительное с нравственной тематикой (дружба, справедливость, честность, добро, зло, мудрость, мужество, воспитанность, милосердие, честь, долг, счастье и др.).

Что такое добро и зло?
Что вы думаете о честности?
О милосердии? и пр.

К началу проведения эксперимента у большинства испытуемых лексические знания и умения (определение семантики слова, противопоставленности значений слов, умение правильно подбирать к словам синонимы и антонимы, осознавать взаимосвязь лексических отношений) определялись как недостаточно сформированные. Невысоким был и уровень сформированности у младших школьников духовно-нравственных ценностей, поскольку в этом направлении не проводилось специально организованной работы.

К концу контрольного эксперимента дети смогли без труда объяснить не только уже доступные им понятия зла, добра, дружбы, свободы, но и более сложные для них понятия, такие как мудрость, счастье. Понятия умеренности и милосердия все еще являлись для многих сложными, однако количество детей, способных их объяснить, увеличилось.

Объяснения детей стали более подробными. Так, при объяснении умеренности, использовались следующие слова: «когда человек считает, что ему всего хватает», «когда не надо ничего лишнего» и т.д. Некоторыми детьми понятие счастье стало связываться с тем, что пережили они сами: «когда мы были с мамой на море, и я купался», «когда отпустили с урока, и можно играть с друзьями» и т.д.

В целом, можно отметить положительную динамику формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка.

Список литературы:

1. Анилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Анилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.
2. Данилов А. Я. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России: извлечения / А. Я. Данилов, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Народное образование. – 2010. - №1. – С. 39 -46

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Машерибов И.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Чтение является одним из четырёх видов речевой деятельности, необходимых при изучении иностранного языка. Это рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание написанного текста. Обучение чтению как виду речевой деятельности является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Этим и обусловлена актуальность данной темы.

Цель исследования – выявление методов и приемов, оптимизирующих процесс овладения чтением иностранных учащихся, разработка методики, которая позволит более эффективно повлиять на овладение чтением иностранных учащихся в аспекте преподавания русского языка как иностранного.

Чтение, как вид речевой деятельности, необходим при изучении иностранного языка, в данном случае русского языка как иностранного.

Работа по обучению чтению начинается с этапа формирования навыков техники чтения, чтения вслух и чтения про себя. Эта работа проводится в неразрывной связи с фонетическим аспектом языка: с постановкой произношения, усвоением ритмико-мелодических и интонационных моделей изучаемого языка [1].

Формирование навыков чтения происходит посредством работы над разными видами чтения. Соответственно коммуникативным потребностям Крючкова и многие другие специалисты выделяют следующие виды чтения:

Просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее.

Наряду с вышеуказанными, существуют и другие классификации чтения. В обучении иностранным языкам Крючкова различает следующие виды чтения:

- По форме – чтение вслух и про себя.
- По психологической установке – аналитическое и синтетическое чтение.
- По степени участия родного языка в понимании текста – беспереводное и переводное чтение.
- По степени помощи учащемуся – подготовленное и неподготовленное чтение.
- По форме организации учебной работы – индивидуальное, фронтальное, классное и домашнее чтение.
- По социолингвистической направленности – лингвострановедческое чтение.

У чтения, как вида деятельности выделяются четыре стороны:

- 1) правильность чтения – чтение без искажений;
- 2) сознательность чтения – понимание учащихся фактического содержания читаемого текста;
- 3) беглость чтения – определенное количество слов, произносимых в минуту при чтении;
- 4) выразительность чтения – умение действовать словом в процессе чтения, а также соответствовать содержанию [2].

Для успешного прохождения процесса обучения чтению в рамках изучения русского языка как иностранного необходима специально разработанная методика, включающая комплекс упражнений, характерных для определенного этапа обучения и тщательно подобранный учебный материал, учитывающий уровень владения языком, а также цели, средства, форму обучения и т.д.

Предлагаемая нами методика обучения чтению обладает следующими признаками:

- Содержит комплекс упражнений, включающих предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения с выходом в письменную и устную речь.
- Включает комплекс упражнений на изучающее чтение: на прогнозирование, осознание и осмысление информации прочитанного текста, а также задания на усвоение лексико-грамматического материала.

Учебный материал для чтения подбирался с учетом возрастных особенностей, уровня образования, уровня владения иностранным языком. Тексты отвечают познавательным, образовательным и воспитательным интересам учащихся, сообщать культурные сведения о стране изучаемого языка, прививать любовь к чтению как приятному и полезному времяпровождению. Для лучшего усвоения информации подбирались небольшие по объему тексты. Если текст переводной или дается в качестве домашнего задания, то он не содержит сложных грамматических, синтаксических конструкций, незнакомые или малоупотребительные слова и выражения обсуждались с учителем.

Для проверки целесообразности и эффективности разработанной методики по обучению школьников чтению был поставлен обучающий эксперимент. Цель эксперимента состоял в том, чтобы: 1) установить эффективность методики в обучении школьников чтению; 2) установить объем и уровень понимания учащимися материала по чтению.

В конце обучения был проведен итоговый срез, цель которого было определение *качества чтения учащихся: способа чтения, правильности, темпа, выразительности.*

В результате специально организованного обучения чтению на уроках русского языка как иностранного значительно повысились речевые возможности учащихся, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к чтению.

Список литературы:

1. Березовская Я. Л., Шарафутдинова О. И. Русский язык как иностранный: Чтение: учебное пособие. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. 135 с.
2. Крючкова Л.С, Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. Флинта: Наука, 2009, 480 с. (Русский как иностранный).

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Машерипова С.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Актуальность исследования. Сказка, как известно, один из самых древних жанров народного творчества. Многие поколения учили и воспитывали детей при помощи сказок. Сказка учит ребёнка жить, даёт ему веру в справедливость и победу добра над злом, делает его оптимистичным. За вымыслом скрыты настоящие человеческие взаимоотношения. На их восприятии строится воспитательное значение сказки. Среди других жанров устного творчества (сказы, предания, легенды, былины и др.) сказке отведено особенное место. Её издавна считали не только наиболее распространённым жанром, но и очень любимым детьми разных возрастов. Сказки помогали в эстетическом и нравственном воспитании детей.

Цель исследования: разработать методику использования сказок как дидактического материала на занятиях русского языка как иностранного.

Огромный мир сказок представлен народными и литературными – авторскими произведениями. Среди них – волшебные, бытовые, сказки о животных.

В русских народных сказках часто можно встретить эпитеты, метафоры. Они меняют саму эмоциональную окраску («золоченая карета», «красное солнце», «ясный месяц», «могучие плечи»). Вместе с этим встречаются метафорические эпитеты («сахарные уста», «живая/мертвая вода») и постоянные эпитеты (добрый конь; серый волк; красная девица; добрый молодец), а также фразеологизмы (пир на весь мир; идти куда глаза глядят; буйну голову повесил; ни в сказке сказать, ни пером описать; скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается; долго ли, коротко ли...).

Часто в русских сказках определение ставится после определяемого слова, что делает их особенно напевными: *сыновья мои милые; солнце красное; красавица писаная...*

Языку сказок характерно использование имен существительных и имен прилагательных с разными суффиксами, которые придают им уменьшительно-ласкательное значение: маленьк-ий, брат-ец, петуш-ок, солн-ышк-о... Всё это создаёт плавность и напевность и эмоциональность изложения.

Сказки показывают всё богатство речи народа. Использование разных оборотов речи помогает достигнуть особенной выразительности повествования.

Для того, чтобы показать эмоциональное состояние персонажей используются междометья («Ах, Иван-царевич, что же ты наделал!»).

Можно заметить, что в сказках иногда предложения строятся без союзов, этим достигается эффект динамичности, быстроты происходящих действий или событий («Все гости переполошились, повскакали со своих мест», «Стали гости есть, пить, веселиться», «Как встали гости из-за стола, заиграла музыка, начались пляски»). Союзы не включаются в предложения для увеличения экспрессивности.

В репликах персонажей показаны характерные черты лексики разговорного стиля. Также можно встретить много устаревших слов, архаизмов (*горница*), просторечий и разговорной лексики (*тужить, кликать, пособить, мудреный, пляски, кособокий*). Они представляют собой важнейший компонент лексики живой разговорной речи носителей литературного языка. Использование

просторечных слов даёт оттенок шутливости, иронии. Их используют в сказках как выразительные, экспрессивные синонимы слов нейтральной лексики.

В сказках любой нации общечеловеческие проблемы и идеи приобретают специфическое выражение.

В русских народных сказках показаны конкретные общественные взаимоотношения, представлены уклад жизни людей, его быт, мораль, убеждения, русский ум, показана особенность русского языка – все то, что делает сказку национально-самобытной и неповторимой [2].

В ходе опытно-экспериментальной проверки была подтверждена выдвинутая ранее гипотеза о том, что, если на уроках русского языка как иностранного использовать разнообразные приёмы работы с народной сказкой, то процесс обучения будет наиболее эффективным.

Эксперимент показал, что самым эффективным приемом работы над сказкой является «Чтение по ролям».

Работа над текстом сказки на практических занятиях по русскому языку как иностранному дает широкие возможности для взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму; вовлекает учащихся в деятельность, связанную с постижением смысла текста, представляет собой обучение самостоятельному смысловому восприятию текстов в процессе чтения.

2) В методических разработках моделей занятий изучаемая тема разделена нами на отдельные уроки, поскольку объём материала, который может быть дан за 2 часа, различается по ряду объективных причин:

- объём сказки;
- задачи урока;
- уровень учащихся и т.д.

3) В результате целесообразно разделить урок на две логические единицы (части). Первая часть посвящена изучению лексико-грамматического материала по изучаемой теме, вторая часть направлена на работу с текстом [1].

О лексико-грамматических и культурно-страноведческих возможностях русской народной сказки можно говорить бесконечно. Важно подчеркнуть, что работа с текстами сказок не должна носить эпизодический характер: необходимо предлагать читать и рассказывать все новые и новые для обучаемых сказки. В нашем случае, процесс познания народной сказки – обоюдный: преподаватель предлагает иностранным обучающимся познакомиться с русским фольклором, а они, в свою очередь, рассказывают свои сказки, причем, чтобы получилось успешно, им необходимо прежде перевести их на русский язык.

Список литературы:

1. Филиппова, Л.В. Сказка как источник творчества детей/Л.В. Филиппова, Ю.В. Филлипов, И.Н. Кольцова, А.М. Фирсова. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 288 с
2. Пропп, В.Я. Русская сказка/ В.Я. Пропп. - М.: Просвещение, 2000. 321с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

*Мередова Б.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Актуальность поиска новых методик обучения диалогической речи посредством аудиовизуальных материалов обусловлена, с одной стороны, требованиями к уровню овладения диалогической речью в школе, с одной стороны, и сложностью, и трудоемкостью при подборе и разработке заданий, с другой стороны. Успешная реализация уроков при помощи аудиовизуальных средств требует высокой квалификации учителя, так как во многих учебно-методических

комплексах не предусмотрена работа с ними, поэтому возникает необходимость рационально отобрать материалы и выделить и распределить время в ходе урока. Отсутствие методического сопровождения для использования аудио- и видеоматериалов на уроках русского языка как иностранного объясняет трудности, возникающие у учителей при использовании аудиовизуальных материалов в качестве опоры для обучения диалогической речи, и определяет необходимость теоретического и практического исследования в данной области.

Цель исследования - теоретически обосновать и практически апробировать методику обучения диалогической речи посредством аудиовизуальных материалов на занятиях русским языком как иностранным.

Обучение диалогической речи в рамках установленных современных стандартов образования становится неотъемлемой частью языковой подготовки иностранных обучаемых на занятиях по русскому языку как иностранному, так как профессиональная деятельность специалистов разного профиля в большинстве случаев непосредственно связана с умением решать в определенной ситуации общения те или иные коммуникативные задачи. К тому же на данный момент на рынке труда сложились такие условия, когда востребованными оказываются специалисты, чья профессиональная компетентность в значительной степени зависит от умения эффективно общаться. Не случайно, что к выпускникам школ предъявляются требования, которые связываются с глубоким пониманием принципов общения, умением в совершенстве владеть всеми видами речевой деятельности и квалифицированно вести беседу.

Понятие аудиовизуального подхода к обучению иностранным языкам возникло в середине двадцатого века и сразу же привлекло к себе интерес, это обусловлено тем, что оно открывает новые возможности в преподавании русского языка как иностранного. Данный подход является одним из самых эффективных и интересных, так как помимо самого текста обучающийся видит реальную ситуацию общения.

К аудиовизуальным средствам обучения (АВСО) в методике преподавания иностранных языков относят учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации. Они классифицируются на три группы: визуальные (зрительные): натуральные (предметы, действия); художественно-изобразительные (учебные рисунки, репродукции произведений живописи, слайды, диафильмы, фотографии, географические карты); графические (таблицы, схемы рисунки, таблицы, схемы) [3].

Актуальность исследования так же обусловлена рядом факторов:

- 1) развитием процессов социальной коммуникации, в которых наиболее значимыми становится умение общаться при помощи технических средств;
- 2) попытками адаптировать созданные ранее модели обучения русскому языку как иностранному к развитию современных информационных условий;
- 3) увеличением во всём мире интереса к медиапедагогике.

Среди исследований особенно ценными для нас являются работы ученых, рассматривающих цель медиаобразования в плане использования аудиовизуальных средств обучения в учебном процессе, разрабатывающих образовательные программы, методики, модели использования экранных искусств (Г.Г. Городилова, Н.Б. Кирилова, Г.И. Кутузова, Х.М. Фазилянова, А.В. Федоров и др.).

Проведенный анализ научной литературы и педагогической практики позволяет сделать вывод, что в исследовании использования аудиовизуальных средств в процессе обучения русскому языку как иностранному сделано немало. Однако до сих пор не разработана методика формирования коммуникативной компетенции иностранных обучаемых с помощью аудиовизуальных средств при обучении русскому языку, не определены условия эффективности в работе над словом, методы и приемы этой работы, которые отвечали бы этническим и психологическим особенностям разных групп иностранцев.

Выдвигаются такие возможности аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку: интенсификация учебного процесса, увеличение эффективности усвоения лингвострановедческих аспектов, невербальных способов выражения, характерных для носителей языка, наглядность и убедительность учебного процесса, отображение реальной ситуации общения

носителей языка, частичная компенсация отсутствия естественной языковой среды на всех этапах обучения. Аудиовизуальные средства создают на занятии объективную действительность, стимулируют речевую деятельность обучающихся. Поддерживая живое общение, заменяя некоторые аспекты деятельности педагога, они призваны сделать самого учащегося активным участником процесса обучения языку, разбудить его коммуникативную активность, привлечь к речевой деятельности, включить в непосредственный акт общения для решения жизненно важных проблем, возникающих в ходе коммуникации [1].

Экспериментальная проверка использования различных аудиовизуальных материалов при обучении диалогической речи на занятиях по РКИ показала, что обучение с помощью аудио и видео должно подчиняться решению задач, возникающих в процессе обучения, и основываться на общих психолого-методических закономерностях процесса усвоения иноязычной речи. Наиболее оправданы занятия, учитывающие требования методики и специфику видео при постоянном доминировании методического компонента.

Основное внимание при работе над словом уделяется тексту сопровождения: определяется цель, задаётся лексико-грамматическая тема, строго отбирается лексический минимум, набор моделей. Целью занятий по русскому языку как иностранному с использованием аудиовизуальных материалов является развитие умений во всех видах речевой деятельности, а особенно в аудировании и говорении.

Система упражнений для работы с аудиовизуальными текстами зависит от целевых установок (понимание, воспроизведение, свободное говорение) и отражает реально существующие в учебной деятельности обучающихся навыки и умения, создаёт проблемную ситуацию, активизирует речевую деятельность. Не зависимо от целевой установки структура занятия с использованием аудиовизуальных средств обучения включает три этапа:

- 1) этап предварительного снятия языковых и понятийных трудностей;
- 2) демонстрация фильма и развитие умения восприятия аудио- и видеoinформации;
- 3) развитие умений во всех видах речевой деятельности. Систематически работая с аудиовизуальными материалами по предложенной методике, обучающиеся адаптируются к такому виду проведения занятий, тем самым создаются предпосылки для преимущества в работе с видео на всех этапах обучения.

Использование аудиовизуальных средств на занятиях с иностранцами – важная составляющая методики обучения РКИ, поскольку представляет собой одно из средств оптимизации и мотивации учебного процесса; позволяет установить психологически комфортную атмосферу на занятии, активируя речемыслительную деятельность, положительно влияет на качество усвоения учебного материала; формирует толерантное отношение к иноязычной культуре. Презентационный материал с использованием картин, иллюстраций и фотографий, русские фильмы и песни погружают иностранных студентов в языковую среду, дают наглядное представление о том, как жили или живут русские люди, каковы их ценности и устремления, каковы их жизненные принципы и чем они обусловлены [2].

В результате проведенной работы мы можем сказать, что использование аудиовизуальных средств на уроках по РКИ помогает иностранному обучающемуся наиболее глубоко оценить коммуникативную ситуацию и проработать все аспекты речи.

Список литературы:

1. Абдрахманова И.Э. Методика работы над словом на аудиовизуальных занятиях русским языком как иностранным // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2009. № 4. С. 93–99.
2. Игнатъев О.В. Речь в кино и средства выразительности при изучении русского языка иностранными учащимися // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сборник материалов международной научно-практической конференции. М., 2010. Т. 2. С. 3–7.

3. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: организация учебных диалогов // Русский язык в школе. 2009. № 5. С. 3-10.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ 2 КЛАССА)

Мечиева Е.Ю.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Перед начальной школой в условиях реализации ФГОС второго поколения ставится задача формирования фундаментальных научных знаний, предметных компетенций, составляющих основу подготовки учащихся к их применению в дальнейшем.

Высокая проблемность обучения математике в средней школе – на сегодняшний день факт общеизвестный. Главные причины хронически тяжёлой обучаемости школьников математике – невысокий уровень пространственного воображения и пространственного мышления обучающихся, слабое развитие логического аппарата. Поэтому, одной из важных задач школы является стимулирование роста умственных способностей ребенка путем передачи учащимся не только эмпирических знаний и практических умений, но и «высоких» форм общественного сознания, к числу которых относятся научные понятия. Своеобразие учебной деятельности заключается в том, что в процессе ее происходит усвоение учащимися теоретических знаний, возникновение и развитие такого психического новообразования младшего школьного возраста, как теоретическое мышление. Вопрос о понятиях является традиционным при исследовании понятийного мышления. Это связано с тем, что понятие является одной из познавательных форм, характерной именно для интеллектуальной деятельности человека, которую нередко определяют, как понятийное отражение действительности.

Вопрос о возрасте, наиболее благоприятном для эффективного развития теоретического мышления, решается не столь единодушно. Корни проблемы, встающей перед учителями старших классов при изучении математике, следует искать в начальной школе.

Вопросы методики формирования математических понятий в на начальной ступени обучения рассматривали такие ученые, как А.М. Пышкало, Ю.М. Колягин, Н.Б. Истомина, А.М. Астряб, Л.П. Стойлова, Д.Б. Эльконин, Э.И. Александрова и многие другие.

Обязательным моментом формирования математических понятий, является рассмотрение происхождения и смысла понятия. Однако эта сторона математического образования учащихся начальной школы в настоящее время представлена в крайне малой степени. На наш взгляд, существует противоречие между необходимостью формирования понятийно-терминологического аппарата у младших школьников и недостаточной практической разработанностью конкретных методических аспектов по развитию метапредметных и предметных компетенций при определении и грамотном использовании математических понятий в начальной школе.

Выбранная тема исследования практически значима, так как связана с повышением уровня математической культуры у младших школьников. Таким образом, можно говорить об актуальности выбранной темы исследования.

Объектом исследования является процесс обучения математики в начальных классах.

Предмет исследования: формирование понятийного аппарата у второклассников в условиях компетентностной модели обучения.

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать наиболее эффективные для младших школьников способы определения и условия формирования математических понятий.

Гипотеза. Если при изучении математических понятий во втором классе наряду с остенсивными и контекстуальными способами определения математических понятий использовать

родо-видовой и генетический, то это будет способствовать более прочному формированию понятийного аппарата у второклассников.

Теоретической основой исследования стали:

5. теории мышления (Д.Б. Эльконина, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, В.В. Давыдова и др.);

6. теоретические положения компетентностного подхода в образовании (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Л.В. Трубайчук);

7. теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина;

8. системно-комплексный подход к развитию мыслительных операций в начальной школе (А. Н. Леонтьев, В.С. Шардаков, Н.И. Гребцова и др.), интеллектуальных умений (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н. А. Менчинская, А.Е. Вохмянина и др.), приемов умственной деятельности (А.З. Зак, Л.М. Фридман и др.);

9. теория и методика начального обучения математики (М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, А.А. Столяр, А.В. Белошистая)

Базой для исследования выступила МБОУ СОШ № 3, г. Майкоп. Выборку исследования составили учащиеся второго класса. Общий объем выборки - 24 ученика.

В основе усвоения учащимися математических понятий лежат логические приемы умственных действий (анализ, синтез, обобщение, сравнения, классификации).

Установлено, что на начальной ступени обучения возможно расширение способов определения математических понятий. Наряду с нестрогими определениями (остенсивными и контекстуальными) учащимся начальной школы доступны строгие определения (родо-видовой и генетический).

В процессе формирования понятийного аппарата у учащихся развиваются коммуникативные, учебно-познавательные, информационные компетенции.

В рамках нашего исследования на этапе опытно-экспериментальной работы отобраны психодиагностические методы исследования; проведено эмпирическое исследование по формированию понятийного аппарата у младших школьников. Для проверки гипотезы и реализации поставленной цели была организована экспериментальная работа на базе МБОУ СОШ № 3 г. Майкоп. Наше исследование проводится с сентября 2022 года. Педагогический эксперимент включает три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Результаты эксперимента позволяют сделать следующие выводы:

1. Уровни сформированности остенсивного и контекстуального способов определения математических понятий достаточно высоки у учащихся второго класса.

2. Одним из условий для формирования понятийно-терминологического аппарата у детей данного возраста является развитие логического мышления в процессе учебной деятельности, о чем позволяет говорить выявленная взаимосвязь при сопоставлении уровней сформированности начальных математических понятий и представлений и уровней сформированности логического мышления.

3. Апробация заданий математического характера, направленных на различные способы определения математических понятий показала, что родо-видовой и генетический способы определения являются доступными для младших школьников.

4. Таким образом, концентрическое расширение способов определения понятий (от остенсивного до генетического) позволит ребенку не только ориентироваться в самом понятии, лучше усвоить свойства данного понятия, но и улучшить способность учащегося самостоятельно определять новые понятия, делать логические выводы на основании уже изученного.

5. Наблюдается положительная динамика по всем выделенным характеристикам успешности обучения: коэффициент качества знаний увеличился на 8%, коэффициент успеваемости увеличился на 34%, средняя балловая оценка на 0,7 балла.

Таким образом, все намеченные задачи исследования решены в полном объеме, цель достигнута - выявлены и теоретически обоснованы наиболее эффективные для младших школьников способы определения и условия формирования математических понятий.

В ходе проведения исследования доказана гипотеза, о том, что, если при изучении математических понятий во втором классе наряду с остенсивными и контекстуальными способами определения математических понятий использовать родо-видовой и генетический, то это будет способствовать более прочному формированию понятийного аппарата у второклассников.

Список литературы:

1. Богданович М.В. Определение математических понятий // Начальная школа / М.В. Богданович. 2021. – № 4.
2. Буркова Л.Л. Методические рекомендации по формированию понятийного аппарата при изучении геометрии в начальных классах / Л.Л. Буркова, Е.Г. Саул. – Майкоп.: Аякс, 2015. – 48 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: 2009. – 352с.
4. Демидова Т.Е. Математика. Учебник. 2-й класс. В 3-х частях / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких – М., 2021.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Мухаммедова Алтын,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современной школе главнейшая задача обучения русскому языку младших школьников - формирование орфографической грамотности. Она является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении.

Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Ее основы закладываются в начальных классах. Здесь, на самых ранних ступенях обучения, есть своя специфика, которая определяется, во-первых, возрастом детей, а во-вторых, почти полным отсутствием у них теоретических знаний по языку. [1]

Методика обучения орфографии не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости. Изучение состояния орфографической зоркости учащихся начальных классов показало, что процент видения орфограмм младшими школьниками низок.

С самых первых дней пребывания ребенка в школе учителю нужно ставить перед собой задачу — научить детей осознавать наличие орфограмм в слове. Умение видеть орфограммы, ставить орфографические задачи называется орфографической зоркостью. С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость — это умение оценивать каждый звук в слове. Умение ставить орфографические задачи должно формироваться целенаправленно. Выделяются два пути решения данной проблемы: орфографическая зоркость развивается на интуитивной основе; умение обнаружить орфограмму развивается на теоретической основе в результате целенаправленных упражнений, выполняя которые обучающиеся обращают внимание на фонетические условия. [2]

Формирование орфографической зоркости в начальной школе должно отвечать ряду условий: высокий научный уровень преподавания орфографии; связь между формированием орфографической зоркости и развитием речи; знание орфографических правил; знание схемы применения правил и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил; упражнения, отрабатывающие умения применять орфографические правила. Важным основанием формирования орфографической зоркости является использование эффективных

приемов совершенствования орфографической зоркости, вариантность дидактического материала, подобранного с учетом типичных затруднений обучающихся в применении орфографических правил. [3]

По теме выпускной квалификационной работы было проведено исследование, с целью проверки уровня сформированности орфографической зоркости учащихся 3 классов.

В ходе констатирующего эксперимента в обоих классах был проведен диктант с грамматическими заданиями. Результаты показали, что основными ошибками учащихся обоих классов являются безударные гласные, удвоенные и парные согласные. Так же результаты показали, что уровни орфографической зоркости учащихся 3 классов примерно одинаковы.

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальном классе был реализован комплекс упражнений, направленный на формирование орфографической зоркости. В комплекс упражнений входили как традиционные, так и современные упражнения по формированию орфографической зоркости: различные виды списывания, диктанты, игровые технологии, нетрадиционные упражнения.

На этапе контрольного эксперимента была выявлена динамика формирования орфографической зоркости учащихся 3 класса. С этой целью в экспериментальном и контрольном классах было проведено тестирование и итоговый диктант. Результаты показали, что у учащихся экспериментального класса уровень орфографической зоркости значительно улучшился, преобладали высокий и средний уровни, учащихся с низким уровнем орфографической зоркости значительно снизилось. А в контрольном классе уровень орфографической зоркости почти не изменился. Для сравнения, на констатирующем этапе эксперимента у учащихся экспериментального класса низкий уровень орфографической зоркости был 31,4%, а на контрольном – снизился до 14,2% (5 учащихся).

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что формированию орфографической зоркости способствует систематическое и планомерное проведение работы, применение традиционных и эффективных современных приемов формирования орфографической зоркости. Так же стоит отметить, что для получения более значимых результатов, работа должна продолжаться.

Таким образом, подтвердилась гипотеза, в соответствии с которой комплекс специальных упражнений и уроков, посвященных развитию орфографической зоркости, будет способствовать ее формированию и, соответственно, повышению орфографической грамотности младших школьников.

Список литературы:

1. Арсентьева, М.О. О развитии орфографической зоркости младших школьников / М.О. Арсентьева // Начальная школа, 2015. №4 — 28 с.
2. Арямова, О.С. Обучение решению орфографических задач / О.С. Арямова // Начальная школа, 2009. №4 — 17 с.
3. Козина, А.Н. Развитие орфографической зоркости у младших школьников / А.Н. Козина — [Электронный ресурс] — Режим доступа: [http:// moluch.ru/arhive/77/13291/](http://moluch.ru/archive/77/13291/).

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Мухамметаманов Бабамырат Шатлыкович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Основной функцией начальной школы является формирование не только интеллектуальных, но и коммуникативных свойств учащихся, способности к активно-деятельной взаимосвязи с

окружающим миром с учетом требований благородства, морали, вежливости. Поэтому целенаправленную педагогическую работу по формированию культуры речевого поведения нужно начинать именно на этом возрастном этапе развития личности.

Культура речевого поведения человека представляет собой многоплановое явление. Она включает несколько компонентов, среди которых основное значение имеют [1]:

а) культура речевого этикета — «микросистема национально специфических вербальных единиц, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности...» (Н.И. Формановская, А.А. Акишина,); б) культура мышления — процесса формирования и решения мыслительных, коммуникативных задач; в) культура языка как упорядоченности в индивидуальном опыте системы фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли; г) культура речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения; д) культура соматической (телесной) коммуникации (И.Н. Горелов, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) как совокупности всех невербальных средств (жест, мимика, пантомима) (Ж.Э. Амбарцумова).

Речевое поведение – это выбор языкового кода, который проявляется через речевую деятельность или социально мотивированные изменения в языковом сознании отдельного носителя или языковой группы и обусловленный системой взаимосвязанных социальных, правовых, психологических и социокультурных факторов, которые являются определяющими в отношении речь и человек, язык и сообщество, язык и общество. Компоненты, которые содержит речевое поведение можно разделить на 2 группы: вербальные и невербальные [1].

Речевое поведение можно определить как систему языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения. Элементы и формулы этой системы могут быть реализованы на разных языковых уровнях [1]:

На уровне лексики и фразеологии: специальные слова, устойчивые выражения, формы обращения (*спасибо, извините, здравствуйте, товарищи т.п.*).

На грамматическом уровне: для вежливого обращения использование множественного числа и вопросительных предложений вместо повелительных (*Вы не скажете, как пройти...*).

На стилистическом уровне: соблюдение качеств хорошей речи (*правильность, точность, богатство, уместность и т.д.*).

На интонационном уровне: использование спокойной интонации даже при выражении требования, недовольства, раздражения.

На уровне орфоэпии: использование полных форм слов: *здравствуйте вместо здрасте, пожалуйста вместо пожалста и т.д.*

На организационно-коммуникативном уровне: внимательно слушать и не перебивать, не вмешиваться в чужой разговор.

Анализ действующих программ и учебников, методических пособий по русскому языку для начальной школы, показал, что: в действующих программах либо не содержится никаких сведений о речевом поведении, либо эти сведения очень малы; в учебниках представлено недостаточное количество упражнений для формирования речевого поведения учащихся; учитель начальных классов не располагает научно-обоснованной системой работы по формированию речевого поведения младших школьников; не изучен активный словарный запас этикетных формул учащихся.

Проведенное исследование включало 3 серии эксперимента: констатирующая; обучающая; контрольная.

Для того, чтобы успешно организовать исследовательскую работу, нам необходимо было: - сравнить эффективность разных методик в обучении младших школьников речевому поведению;

- установить объем и уровень умения практически применять формулы речевого этикета младшими школьниками в собственной речи;

- повысить уровень знаний и практических умений и навыков в области речевого поведения.

Для исследования уровня культуры речевого поведения младших школьников были выбраны критерии ее оценки, а именно: 1) вербальные (речевой этикет); 2) невербальные (интонация, жесты и мимика).

За каждый из показателей можно получить 0-2 балла. Максимально достижимое количество баллов по итогам диагностики шести показателей составляло 12 баллов. С целью интерпретации результатов и дифференциации системы оценивания мы выделили 3 уровня культуры речевого поведения младших школьников:

Высокий уровень – 9-12 баллов;

Средний уровень – 5-8 баллов;

Низкий уровень – 0-4 баллов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить недостаточный уровень сформированности культуры речевого поведения у младших школьников.

На формирующем этапе мы разработали комплекс упражнений, направленный на повышение уровня культуры речевого поведения младших школьников. При составлении комплекса упражнений мы выделили 4 вида речевых ситуаций, в которых у ребенка могут возникнуть трудности и неуместность речевого поведения.

В первой группе находятся ситуации, которые относятся к речевому поведению в семье; во второй – речевое поведение в школе на перемене; в третьей речевое поведение в театре; и в четвертой – речевое поведение в музее.

Подводя итоги можно отметить, что в экспериментальном классе общее количество учеников, повысивших свой уровень, составило 19 человек, тогда как в контрольном классе – 8 человек. Это указывает на эффективность проведенной работы на формирующем этапе и подобранных упражнений.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что экспериментальные классы владеют большим запасом знаний, умений и навыков по речевому этикету, уместно используют формулы речевого этикета, по сравнению с учащимися контрольных классов.

Исходя из результатов, полученных на примере Экспериментального Класса, можно сделать вывод, что предложенная система работы является эффективной и может быть использована учителями начальных классов в своей практике.

Список литературы:

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. М.: Знание, 1987. 231 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Мухамметгылыджова Акнур Язгельдыевна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических
наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Процесс формирования у обучающихся младших классов ценностного отношения к русскому языку необходимо рассматривать как приоритетную задачу современного состояния методической науки и практики обучения русскому языку.

Методологической наукой родной язык рассматривается как главная духовная ценность народа и основа формирования у обучающихся ценностного отношения к миру, человеку, природе, искусству и к самому языку. Познание русского языка как национального достояния способствует созданию условий для формирования у учащихся общечеловеческих культурных ценностей.

Необходимо признать, что на сегодняшний день обучающимся остро необходимо формирование ценностного отношения к русскому языку и у современного учителя есть возможность удовлетворить эту потребность и он должен это сделать, поскольку русский язык связывает детей с русским народом, русской историей, русской культурой, давая возможность стать полноправным и достойным членом современного общества.

Формирование ценностного отношения к русскому языку в соответствии с Программой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся необходимо рассматривать как одну из задач в сфере формирования социальной культуры, войти в содержание воспитания гражданственности и патриотизма.

Необходимость формирования ценностного отношения к родному языку подчеркнута в п. 11.1 ФГОС НОО: «Воспитание ценностного отношения к родному языку как хранителю культуры, включение в культурно-языковое поле своего народа, формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания» [1, с. 10].

При этом необходимо отметить, что формированию ценностного отношения к русскому языку уделяется недостаточное внимание. Многими педагогами признается значимость данного направления работы, но в реальной практической деятельности основное внимание сосредоточено на формировании у обучающихся специфических для русского языка комплекса знаний и умений. На это обращено внимание Л.В. Куликовой, З.М. Магияровой, Г.Л. Русаковой, В.Г. Чепикова и др.

Вместе с тем в существующих исследованиях, которые рассматривают вопросы формирования ценностного отношения к родному языку у младших школьников, предложено не систему его изучения в начальной школе, а частные компоненты этого процесса: уроки русского языка (Г.Л. Русакова), внеклассное чтение (Е.Л. Николаева), развитие связной речи (З.М. Магиярова), изучение детской литературы (А.М. Гасанов, Г.А. Гучене).

Характер преподавания в начальной школе не всегда способствует формированию у обучающихся ценностного отношения к русскому языку. Практика показывает, что интерес младших школьников к получению знаний, с которыми они приходят в школу, в последующем очень часто снижается. Перенасыщение содержания программ по русскому языку разнообразными фонетическими, морфемными, синтаксическими разборами способствует уничтожению языкового чутья, природной восприимчивости ребенка к выразительности речи, его стремлению к языковому творчеству.

Таким образом, образовательный процесс в школе не всегда выступает достаточным условием формирования у обучающихся ценностного отношения к русскому языку, что обуславливает актуальность исследования по теме «Педагогические условия формирования у младших школьников ценностного отношения к русскому языку».

Язык является ведущим средством социально-культурной деятельности с учетом интересов каждого школьника. Эти интересы имеют для детей личностный смысл. Именно поэтому язык становится для ребенка важнейшим ценностным ориентиром в процессе осуществления различных видов деятельности и способствует совершенствованию и осознанию норм и функций языка и речи.

Формирование ценностных представлений о языке происходит прежде всего в процессе работы над лексикой и синтаксисом (текстами). В связи с этим необходимо создать организационно-методические условия для формирования у обучающихся представлений о функциях слова, предложения (текста) и языка в целом. Поэтому аксиологический подход в обучении русскому языку может быть реализован, если в процессе обучения происходит усваивание определенной информации культурологической направленности, овладении умениями осуществлять анализ и давать оценку слова и текста как единиц языка и речи.

Разработанные организационно-педагогические условия формирования у обучающихся ценностного отношения к русскому языку могут быть использованы учителями начальных классов при конструировании уроков русского языка, а также работниками образования при выявлении уровня сформированности ценностного отношения к русскому языку у младших школьников.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО УЧАЩИМИСЯ ИНОСТРАНЦАМИ

*Мухамметныязов Д.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Русский язык как иностранный занимает важное место в системе учебных предметов, так как он является не только объектом изучения, но и средством межнационального общения. В современном русском языке распределение существительных по родам основано, прежде всего, на формальном (морфологическом) признаке, вместе с тем для определения рода используются и другие приёмы: словообразовательный, орфографический, лексический, или смысловой.

Все слова в языке группируются в определённые лексико-грамматические классы в зависимости от ряда признаков. Эти классы называются частями речи. Центральное положение в системе частей речи русского языка занимает имя существительное. Значение этой части речи и её удельный вес определяются тем, что примерно половина всех корневых морфем русского языка входит в словообразовательный резерв имени существительного [2].

Целью нашей работы является теоретическое и методическое обоснование особенностей изучения имени существительного на уроках русского языка как иностранного.

Имя существительное было объектом изучения многих ученых, как русских, так и зарубежных. В отечественной лингвистике этой проблемной занимались такие видные филологи, как В.В. Виноградов, Н.С. Валгина, М.И. Фомина, Д.Э. Розенталь, М.Р. Львов и другие. В нашем исследовании мы опирались на работы этих авторов.

Для имен существительных характерны 4 **морфологические категории**: одушевленности-неодушевленности, рода, числа и падежа. Одушевленность-неодушевленность и род – это постоянные признаки существительных, число и падеж – переменные признаки [1].

Приступая к экспериментальной части исследования, мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) выявить, что учащиеся знают об имени существительном как о части речи;
- 2) определить, как понимают они родовую принадлежность существительных и распределяют существительные по родам;
- 5) установить, умеют ли учащиеся согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского, среднего рода и общего рода;
- б) познакомить школьников с лексико-стилистическими особенностями существительных общего рода.

Поставленные цели определили ход эксперимента. Он включал следующие цели:

- 1) определить уровень знаний учащихся об имени существительном как части речи;
- 2) выяснить, как распределяют существительные по родам; вызовет ли у них трудности классификация существительных общего рода; выявить, умеют ли согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского, среднего и общего рода.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что не все учащиеся владеют теоретическими сведениями об имени существительном как части речи, выделяя категорию рода как грамматический признак имени существительного; низкий уровень согласования прилагательных с существительными по родам; так же далеко не все учащиеся могут выделить и определить имена существительные общего рода.

Исходя из полученных результатов, целью формирующего этапа эксперимента было научить учащихся определять род имен существительных на основе морфологического, лексического и синтаксического способов; работать над умением согласовывать имена существительные с прилагательными и глаголами на основе верного определения родовой принадлежности; работать над усвоением лексико-грамматических особенностей существительных общего рода.

Для достижения поставленных целей мы разработали методику обучения категории рода, направленную на формирование у учащихся соответствующих умений.

Наиболее эффективными были следующие виды работы: работа над категорией рода на лексическом материале (подбор прилагательных к существительному, подбор синонимов, антонимов), использование рифмованных упражнений при изучении грамматического материала об именах существительных, использование загадок при изучении категории рода; использование метода проблемного обучения при усвоении категории рода.

Большой интерес вызвали задания типа:

1. *Списать пословицы, подчеркнуть имена существительные, противоположные по значению. Определить их род.*

- 1) Труд кормит, а лень портит.
- 2) Худой мир лучше доброй ссоры.
- 3) Герой умирает раз, а трус – тысячу раз.
- 4) Ученье – свет, а неученье – тьма.

2. *Скажите, каким местоимением можно заменить данные слова (ОН, ОНА, ОНО)?*

Рыба, молоко, студент, солнце, слово, кровать, вещь, площадь, рубашка, карандаш, подруга, аптека, небо, упражнение.

3. *Прочитай имена существительные. Какие из них называют мужчин, а какие женщин? Выпиши их в два столбика.*

Дедушка, мама, сестра, папа, бабушка, сын, брат, внучка, дядя, тетя, прадедушка, прабабушка, мужчина, женщина.

4. *Составь сочетания имен существительных со словами мой, моя, моё. Укажи род имен существительных.*

Свеча, озеро, друг, дочка, взгляд, вьюга, ружьё, яблоко, Андрюша, жилище, кроссворд.

Результаты контрольного среза доказали необходимость использования разработанной методики.

Список литературы:

1. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. Н. Имя существительное // Современный русский язык. - М.: Логос, 2008. - С. 155 – 190.
2. Мирецкий А. Л. Имя существительное: учебное пособие. - СПб., 2001. - 47 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Мухтарова Гулбахар Улашовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Актуальность проблемы формирования лингвистического мышления обучающихся-билингвов определяется, в первую очередь, учётом фактора психологического целеполагания обучения, который включает следующие основные аспекты [1]:

- когнитивный, или познавательный, предполагающий овладение различными видами знаний (знаниями о лингвистических понятиях, о лингвистических фактах, о лингвистических закономерностях, а также знаниями о способах деятельности и познавательными умениями);
- аффективный, предполагающий формирование интересов, установок, ценностей, убеждений, определяющих становление положительной мотивации процесса обучения.

Научная проблема исследования заключается в том, что вследствие отсутствия в школьной практике разработки многоаспектной типологии дидактического материала как средства

организации работы по формированию лингвистического мышления обучающихся-билингвов на уроках изучения грамматики русского языка, актуальность поисков путей решения проблемы формирования лингвистического мышления определяется, с одной стороны, значимостью проблемы, а с другой – недостаточной разработанностью как теории, так и практики её решения. Что и определило выбор темы исследования «Формирование лингвистического мышления обучающихся-билингвов в процессе изучения грамматики русского языка» [2].

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов:

I этап – констатирующий - выявления уровня сформированности лингвистического мышления обучающихся-билингвов и уровня владения грамматическими умениями, связанными с определением рода, падежа имени существительного, с выявлением отнесенности существительного к одному из склонений на основании родовой принадлежности, с определением спряжения, вида и временных форм глагола, с определением способа выражения главного и зависимого слова в словосочетании;

II этап – формирующий - разработка комплекса мероприятий, направленных на формирование лингвистического мышления обучающихся-билингвов на уроках изучения грамматики русского языка;

III этап – контрольный - итоговая диагностика уровня сформированности лингвистического мышления обучающихся.

В основу построения заданий были положены следующие объективные трудности в изучаемом грамматическом материале:

а) морфологический уровень: различение лексического и грамматического значения слова (4 кл.); определение спряжения глагола (4 кл.); обоснование причин образования простых сложных форм будущего времени глагола (4 кл.); различение однокоренных слов и форм слова (3-4 кл.); выявление особенностей склонения имён существительные (3-4 кл.); соотнесение форм времени, лица, рода глагола (3-4 кл.); спряжение глагола;

б) синтаксический уровень: определение способа выражения главного и зависимого слова в словосочетании (4 кл.).

Причем все обозначенные трудности грамматического материала находятся в сфере соприкосновения нескольких взаимосвязанных грамматических понятий, осознать которые ученик может только в их комплексе.

Следует отметить, что обучающиеся проявляли большой интерес к выполнению заданий, и многие из них справились с поставленной задачей. Однако почти у половины детей (43%) экспериментальной группы наблюдается низкий уровень лингвистического мышления. Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимо продолжить работу по формированию лингвистического мышления обучающихся на уроках изучения грамматики русского языка.

На формирующем этапе нами была разработана программа.

Цель программы – создание условий для формирования лингвистического мышления обучающихся на уроках изучения грамматики русского языка.

Задачи:

- развивать воображение, мышление и речь в процессе построения текста;
- формировать мотивацию к лингвистическому мышлению;
- учить осознанно строить речевое высказывание, выражать свои мысли, составлять устные монологические высказывания и письменные тексты;
- развивать связную устную и письменную речь;
- формировать познавательный интерес к русскому языку.

Результаты опытного обучения свидетельствуют о следующих изменениях, происшедших в сфере формирования лингвистического мышления обучающихся-билингвов:

- значительно повысился уровень осознанности владения школьниками лингвистическими знаниями и умениями, а также увеличился фонд действенных знаний, о чем свидетельствует возросшее количество доказательных рассуждений, включающих оперирование лингвистическими знаниями;

- закрепились многие специальные умения, связанные с осуществлением логико-лингвистических операций, связанные с определением постоянных и непостоянных морфологических признаков частей речи;

- в среднем на 30% повысился процент учащихся, осознанно выделяющих в слове лексическое и грамматическое значение и устанавливающих соотношение «форма – значение», осознание которого является краеугольным камнем процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями. Подобранные нами технологии и методы для формирования лингвистического мышления, оказались эффективными.

Список литературы:

1. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Возрастные возможности усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1966. – 297 с.
2. Еремеева А.П. Грамматика и речь в преподавании русского языка. – Иваново, 2012. – 263 с.

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Назаров Кемал Какамырадович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Обучение и воспитание современного школьника невозможно без совершенствования такого инструмента познания и мышления, как речь. Умение правильно и красиво говорить всегда высоко ценилось в обществе. Уметь говорить значит уметь мыслить, рассуждать и выражать свое мнение. Это помогает занять устойчивое положение в обществе, не потерять себя, находиться постоянно в окружении людей, общаться с ними и быть полноценным членом общества. [1]

В связной речи понятие монологическая речь является центральным. Монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня - парного, группового, массового. Обучение монологической речи - чрезвычайно сложное дело, включающее в себя умения грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру. [2]

В настоящее время наблюдается неоднозначная ситуация в развитии речевой активности детей. Одной из причин, на наш взгляд, является разрыв в некоторых случаях коммуникативных связей между миром детей и миром взрослых, отчуждение взрослых от детей, лишение их содержательных (живых) способов общения.

В этой связи заслуживает внимания метод проекта, который, являясь совместной формой сотрудничества ребенка и взрослого, может стать эффективным средством речевого развития младших школьников, а также компенсировать проблему дефицита общения, совместной деятельности родителей и детей в семье. Используя проектную деятельность, учащиеся овладевают рядом языковых умений: учатся строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; аргументировать, соблюдать структуру текста; соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств; отбирать адекватные лексические и грамматические средства. [3]

Очень важно, чтобы система обучения начинала меняться в начальной школе, ведь именно здесь начинает формироваться личность ученика, его мировоззрение, желание учиться. В связи с возросшими требованиями к развитию связной речи, учитель должен осваивать содержательные

особенности проектной деятельности, педагогические условия и способы ее организации, обеспечивающие успешное развитие связной монологической речи в начальной школе. Однако педагоги часто отстают от стремительно развивающейся практики проектирования, не успевают перестраивать свою деятельность, т. е. формы, способы, приемы работы с детьми.

В ходе исследовательской работы на тему: «Развитие монологической речи младших школьников в процессе работы над проектом на уроках русского языка как иностранного» поставленные перед нами задачи были решены следующим образом:

1. Речь имеет огромное значение в нашей жизни, она несет в себе не только информацию о предмете разговора, обсуждаемой теме, но и о нас самих. Речь раскрывает человека, показывая, насколько он развит, она дает общие темы, открывает путь для дальнейшего общения.

2. Теоретические основы и методические приемы по формированию монологической речи достаточно разработаны в научной, методической и лингвистической литературе.

3. Всякая новая историческая эпоха требует привлечения новых подходов к организации образовательного процесса. Входя в науку не через освоение готовых знаний, а через собственные наблюдения, впечатления и размышления, ребенок сохранит свое видение мира, а значит, и способность к самостоятельным открытиям. Метод проекта предоставляет ребенку уникальную возможность реализовать свои фантазии и соединить их с мечтой о взрослости.

4. В современной школе учебный проект рассматривается как совместная учебно - познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющих общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

5. Метод проектов в процессе обучения русскому языку используется с целью привития интереса к изучаемому языку, повышения мотивации его изучения, развития умения самостоятельно добывать информацию, развития коммуникативной компетенции на русском языке, а так же убеждает учащихся в практической значимости владения русским языком.

6. В ходе анализа методических пособий были выявлены достоинства и недостатки школьных учебников по проблеме формирования монологической речи младших школьников и организации проектной деятельности в урочное время.

7. Были предложены педагогические методики, тестовые упражнения и дидактические игры для развития монологических способностей учащихся на уроках русского языка

8. Доказано, что развитие монологической речи учащихся должно осуществляться с помощью определенной методической системы, которая включает принципы обучения, подбор тематики и ее организацию с учетом интересов и возможностей обучающихся, комплекса упражнений и форм работы, соответствующих структуре уроков.

9. Был проанализирован экспериментальным путем уровень монологических умений школьников 4 классов. В результате работы по реализации проекта у школьников значительно расширился словарный запас, сформировался грамматический строй речи, и развилась связная речь. Данный проект помог детям обрести навыки исследовательской деятельности, вовлек школьников в творческую деятельность, а нам - реализовать многие цели и задачи по работе над монологической речью детей.

10. Была изучена специфика исследуемого явления, выделены ведущие характеристики проектной деятельности в начальной школе и их возможности для развития монологической речи младшего школьника.

Разработаны специальные приемы для развития монологической речи младшего школьника в ходе организации проектной деятельности на уроках русского языка. Тем самым была подтверждена гипотеза исследования, что специально организованная систематическая работа над проектами может существенно повысить речевую культуру младших школьников.

11. Так же оказались решенными и поставленные задачи исследования: - Была установлена степень разработанности таких аспектов исследуемой проблемы, как пути формирования монологической речи у младших школьников и особенности использования метода проектов в

начальной школе, в лингвистической, риторической, психологической, методической литературе.

Определен исходный уровень сформированности коммуникативно-речевых монологических умений младших школьников, критерии и показатели сформированности монологической речи учащихся при проектировании; - Проверена эффективность элементов модели развития монологической речи на уроках русского языка у младших школьников в условиях проектирования.

Использовалась вся совокупность общенаучных и педагогических методов: анализ литературы; наблюдение, анализ, описание; количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе эксперимента.

Подготовка работы убедила нас в большой важности дальнейшей работы, направленной на формирование умений монологической речи. Именно в умении коммуникативно - мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме и заключается во многом успех проектной деятельности школьников.

Список литературы:

1. Бубнова И.А. Обучение устной монологической речи младших школьников: автореф. ... канд. пед. наук. - СПб.: - 2009. - 24с.
2. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. - М.: Вентана-Граф, 2013. - 112с.
3. Пилюгина Н.А. Проектный метод — один из способов реализации компетентностно-ориентированного обучения // Начальная школа. - 2014. - № 1. - С.44

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ»

*Новрузова Джэннет Джораевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, д. пед. н., профессор
кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Богатыми возможностями для решения задач формирования культурной идентичности школьников обладает целенаправленная работа в области лексики. Особый интерес представляет лексика тематической группы «человеческие отношения», поскольку обогащение словаря детей единицами этой тематической группы позволяет гармонизировать межличностные отношения между учащимися поликультурного класса, обеспечивает усвоение детьми норм поведения, формирует уважительное, бережное отношение к окружающим.

Усвоение лексики человеческих отношений имеет огромное значение в воспитании правильных норм поведения, так как формирует уважительное и заботливое отношение к старикам, близким людям, товарищам; играет важную роль для формирования навыков письма, для предупреждения орфографических ошибок в письменной речи детей, потому что она развивает у школьников разностороннее внимание к слову.

В состав лексико-тематической группы «человеческие отношения» исследователь М.И. Шилова включает такие слова: активность, активный, бескорыстность, благородный, благородство, вежливость, вежливый, великодушный, гуманизм, гуманность, деликатность, деликатный, доброта, добрый, застенчивость, инициатива, инициативность, находчивость, оптимизм, любовь, стремление сотрудничать с другими, чувство товарищества, преданность в дружбе, участливость, искренность, искренний, любознательность, общительный, надежность, взаимопонимание, доброжелательное отношение, дружеские объединения, ответственность, ответственный, отзывчивый, откровенный, порядочный, правдивый, прилежный, пытливый, смелый, трусливый, уверенный, самоуважение, уважение, храбрость, храбрый, честный, щедрый [3].

Значительный интерес для нашего исследования представляет работа О.В. Губановой и Н.П. Масловой, посвященная описанию процедуры отбора слов, обслуживающих сферу «человеческие отношения» (Губанова, Маслова, 2018). В данную группу включаются слова, обозначающие свойства человека как индивида и личности, внутренне присущие ему и проявляющиеся в отношении к окружающему миру (добрый, честный, лживый и т. п.) [1]. При отборе слов, включённых в тематическую группу «человеческие отношения», авторы следовали классификации, предложенной лингвистом В.В. Морковкиным (Система лексических минимумов современного русского языка, 2003). Цель разработанного В.В. Морковкиным словаря состоит в следующем: «предоставить в распоряжение пользователю хорошо структурированный и готовый к целесообразному использованию лексический и фразеологический материал, отражающий современное состояние русского языка» [2].

Исследователи О.В. Губанова и Н.П. Маслова выбрали, слова, относящиеся к тематической группе «человеческие отношения», из пятой части словаря, которая представляет совокупность важнейших тематически связанных русских слов, необходимых для обеспечения продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма). Отобранные авторами слова входят в раздел «Человек», в подразделы: «Черты характера, отражающие отношение человека к себе»; «Черты характера, отражающие отношение человека к другим людям»; «Черты характера, отражающие нравственную сущность человека». Приведем перечень отобранных слов: 1) слова, входящие в подраздел «Черты характера, отражающие отношение человека к себе»: уверенный, неуверенный, гордый, самолюбивый, скромный, нескромный, высокомерный, хвастливый, тщеславный, эгоистичный; 2) слова, входящие в подраздел «Черты характера, отражающие отношение человека к другим людям»: добрый, сердечный, чуткий, внимательный, злой, бессердечный, коварный, жестокий, грозный, невнимательный, подозрительный; 3) слова, входящие в подраздел «Черты характера, отражающие нравственную сущность человека»: порядочный, благородный, бескорыстный, бессовестный, подлый, справедливый, искренний, честный, лживый, нечестный, безнравственный [1].

Анализ словарного материала позволяет констатировать, что по данным В.В. Морковкина, в список 500 самых важных русских слов входит только слово добрый; в список, состоящий из 1000 самых важных русских слов входят слова добрый, честный, уверенный, скромный; в список 2000 самых важных русских слов входят слова: добрый, злой, честный, справедливый, жестокий, скромный, уверенный; в список 2500 самых важных русских слов входят слова: справедливый, уверенный, скромный, гордый входят в 2500 слов. Далее появляются слова в таком порядке: в списке из 3000 слов: благородный, внимательный, искренний; в списке из 3500 слов: порядочный, подозрительный; в списке из 4500 слов: бескорыстный, бессовестный, лживый, подлый; в списке из 5000 самых важных русских слов: грозный, безнравственный, сердечный, чуткий (Губанова, Маслова, 2018).

Авторы приводят примеры отражения содержания данных списков в современных учебниках. Так, в учебниках по русскому языку учебно- методического комплекта «Начальная школа XXI века» представлены только слова честный, добрый, злой. Подобное положение не позволяет использовать потенциал тематической группы «человеческие отношения» для решения задач воспитания культурной идентичности обучающихся [1].

Для усвоения лексики тематической группы «человеческие отношения» новую лексику следует рассматривать в контексте. Слова в контексте запоминаются лучше, чем отдельные слова. Следовательно, при наличии контекстных подсказок слова могут оставлять более глубокий отпечаток в памяти ученика и впоследствии имеют больше шансов быть активными.

Результатом работы с лексикой тематической группы «человеческие отношения» является то, что младший школьник замечает эмоциональное состояние близкого взрослого или сверстника (радость, восторг, грусть, печаль, страх, тревожность, гнев, злость), способен понять причину изменения настроения, увидеть связь между поведением взрослого или ребенка и их эмоциональным состоянием, настроением, предвидеть связь эмоционального состояния взрослого или ребенка с определенными событиями, ситуациями.

Проявляется готовность посочувствовать, пожалеть, утешить, когда кто-то из ее окружения

чем-то взволнован, расстроен, замечает, что ему нужна эмоциональная поддержка, помощь. Возникает стремление помочь по собственной инициативе, либо в ответ на просьбу.

При разработке материалов для проведения эксперимента были использованы данные исследователей-лингвистов О.В. Губановой и Н.П. Масловой, которые отобрали слова, относящиеся к тематической группе «человеческие отношения», составили соответствующий перечень [1].

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выяснить, что уровень владения лексикой тематической группы «человеческие (межличностные) отношения» у испытуемых невысок, что, по-нашему мнению, отрицательно сказывается на формировании у них культурной идентичности.

Ориентируясь на необходимость организации специальной лексической работы со словами тематической группы «человеческие отношения», мы разработали программу опытного обучения, а также комплекс упражнений на материале данной лексики. В качестве дидактического материала использовались сказки, притчи, рассказы, истории, диалоги, пословицы, поговорки, фразеологизмы; эффективными приемами и формами работы стали: работа в малой группе, в паре; лексико-этический анализ дидактического материала; создание речевой ситуации; работа с толковым словарем.

С целью проверки эффективности экспериментальной методики был проведен контрольный эксперимент, в рамках которого экспериментальный класс показал положительную динамику. Учащиеся стали лучше понимать необходимость гармоничных человеческих отношений, межличностные отношения младших школьников улучшились, в том числе за счет расширения опыта работы в группах, в парах. Учащиеся получили возможность общаться со многими одноклассниками, лучше узнать друг друга, увеличить круг общения.

Таким образом, мы можем утверждать, что гипотеза - процесс формирования культурной идентичности младших школьников протекает эффективно при условии осуществления на уроках русского языка целенаправленной лексической работы над тематической группой «человеческие отношения» - получила подтверждение.

Мы надеемся, что в практике современной начальной школы, идея использования богатейшего ресурса лексики тематической группы «человеческие отношения» для формирования культурной идентичности обучающихся будет реализована.

Список литературы:

1. Губанова О.В., Маслова Н.П. Материал к экспериментальному исследованию состояния речевой культуры младших школьников в сфере лексики человеческих отношений // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. VI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6. URL: sibac.info/archive/humanities/6.pdf (дата обращения: 11.04.2023).
2. Морковкин В.В. Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов / Под ред. В.В. Морковкина. М.: Астрель, 2003. - 768 с.
3. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. Учебное пособие, 2-е издание, Красноярск, Красноярский педагогический университет, 2007. С. 207 - 215.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Нурыева Марал Сердаровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп Научный
руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна, к. пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Сегодня продолжается развитие новой системы образования, одной из главных задач которой является формирование функционально грамотной личности, то есть становление динамичной, творческой, ответственной, конкурентоспособной личности.

Одной из главных проблем обучения русскому языку в школе является расширение активного и пассивного словарного запаса обучающихся, формирование которого обеспечивает способность человека к четкому, точному, красивому выражению своих мыслей. [1]

Большие возможности для обогащения словаря ребенка дает работа по изучению прилагательных - слов, делающих нашу речь образной, красивой и в то же время более точной. Имена прилагательные являются «основой словесного богатства языка, придают пластичность грамматическим формам и значениям, обеспечивают разнообразие стилистических средств». Без имени прилагательного невозможно выразить индивидуальные признаки, которые присущи данному предмету и отличают его от остальных. [2]

В младшем школьном возрасте нет четких границ между активной и пассивной частями личного словарного запаса. Пополнение активного словаря проходит и путем знакомства с новыми словами, и через переход слов из пассивного запаса слов в активный.

Эффективность работы по обогащению словарного запаса младших школьников зависит от методических приемов, используемых педагогом. Исходя из возрастных особенностей младших школьников, формирование их словарного запаса следует реализовывать за счет приемов, стимулирующих их творческую деятельность, повышающих познавательную активность и интерес к изучаемому материалу. Также в работе с детьми начальной школы необходимо сочетать различные виды деятельности, включать в уроки элементы игры, занимательности.

Безусловно, эффективным средством развития словарного запаса являются упражнения лексического характера, которые способствуют расширению активного словаря учащихся, выработке умений выбирать из своего словарного запаса для выражения мысли те слова, которые наиболее соответствуют содержанию высказывания и делают последнее не только правильным и точным, но и выразительным.

Особое внимание в процессе формирования словаря младших школьников необходимо уделить работе с тематическими группами прилагательных. Тематические группы - это широкие объединения слов, имеющих общность какой-либо темы. [3]

Методика обогащения словарного запаса младших школьников строится на основе современных средств обучения, главную роль среди которых выполняет учебник, в котором заложен фундамент речевого развития ребенка - определенные литературные произведения, тексты для изложений и сочинений, мини-словари.

Целью нашей экспериментальной работы является доказать, что использование разнообразных методических приемов в ходе изучения имен прилагательных способствует глубокому и творческому постижению изучаемого материала и, как следствие, обогащению словаря младших школьников. Экспериментальная работа проводилась на базе 4 «А» класса. Контрольным был выбран 4 «Б» класс.

Экспериментальная работа проходила в три этапа:

- 1) констатирующий эксперимент;
- 2) формирующий эксперимент;
- 3) контрольный эксперимент

К диагностической работе были разработаны критерии.

Проанализировав результаты контрольного эксперимента, мы пришли к выводу, что проведенный нами формирующий эксперимент, в основу которого была положена технология проектной деятельности, способствовал глубокому и творческому изучению материала, повышению интереса к чтению учащихся и, как следствие, обогащению словарного запаса школьников прилагательными разных тематических групп.

В работе обосновывается о необходимости обогащения словарного запаса младших школьников для реализации одной из главных целей современного образования - развития

школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью.

Именно в начальной школе закладываются основы культурного общения, формируются основные коммуникативные умения, и, как следствие, доброжелательное отношение к людям. Задачей учителя в начальной школе является научить детей задумываться над значением слова, употреблять его в точном соответствии с его семантическим наполнением, грамотно толковать значение слов в различных жизненных ситуациях: при определении понятий, явлений, фактов в процессе изучения дисциплин школьной программы, при восприятии новых слов, актуализирующихся в тех или иных сферах общения, при разъяснении незнакомых слов, при взаимодействии со старшими, друзьями, сверстниками.

В последнее время наблюдается снижение интереса школьников к урокам русского языка, их нежелание расширять свой кругозор, повышать грамотность и культуру речи. Поэтому важной задачей педагога является отбор и использование таких технологий и методических приемов, которые сделают процесс обучения для детей личностно значимым, интересным, творческим и эффективным. [4]

В работе раскрываются теоретические аспекты расширения словарного запаса младших школьников, которое основано на увеличении количества слов в их активном словарном запасе путем чтения высокохудожественных произведений, включения в разнообразную речевую деятельность на уроках русского языка и литературы. В связи с психологическими и физиологическими особенностями младшие школьники имеют достаточно бедный словарный запас, но при умело организованном учебном процессе речь их быстро развивается, словарный запас расширяется. По исследованиям ученых, менее всего в своей речи учащиеся используют прилагательные, а ведь именно слова этой части речи делают нашу речь образной, красивой и более точной.

Использование эффективных приемов обучения способно решить проблему обогащения словаря школьников прилагательными. Для младших школьников актуальны игровые и творческие приемы, проектная и ИКТ технологии, инсценирование, проблемнодиалогическое обучение. В работе мы определили, что в современных учебниках представлен богатый материал для организации разнообразной лексической работы с учащимися. Но без творческого и личностного участия педагога в отборе средств, приемов и технологий обучения работа по обогащению словаря школьников не будет эффективной.

Нами была описана экспериментальная работа. Констатирующий эксперимент, в ходе которого мы проводили диагностику уровня словарного запаса младших школьников, показал, что среди испытуемых много детей, имеющих бедный словарный запас прилагательных.

В рамках формирующего эксперимента в 4 «А» классе была организована проектная работа «Зачем нужны имена прилагательные?», охватившая четыре урока. Учащиеся были вовлечены в деятельностный процесс изучения прилагательных разных тематических групп. В ходе проектной деятельности удалось применить поисковую деятельность, словесное творчество, иллюстрирование, драматизацию, работу с фольклорными и художественными произведениями, словарями.

В контрольном эксперименте мы определяли, повысился ли уровень словарного запаса у испытуемых. Учащиеся экспериментального класса показали более высокие результаты в выполнении заданий по использованию прилагательных в разных речевых ситуациях.

Учащиеся контрольного класса показали незначительную положительную динамику и не по всем показателям.

Мы пришли к выводу, что проведенный нами формирующий эксперимент дал положительные результаты. Это означает, что использование технологии проектной деятельности, основанной на деятельностном и творческом подходе к обучению, применение групповой формы работы позволяет сделать процесс изучения материала увлекательным, творческим, обеспечить психологический комфорт учащимся, что в свою очередь приводит к высоким результатам в образовательном процессе.

Список литературы:

- 1 Бакулина, Г.А. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка / Г.А. Бакулина. - Минск, 2015. - 44 с. - Текст: непосредственный.
- 2 Баранов, М.Т. Обогащение словарного запаса учащихся. Методика преподавания русского языка / под ред. М.Т. Баранова. - М.: Просвещение, 2017. - 36 с. - Текст: непосредственный.
- 3 Лёвушкина, О.Н. Словарная работа в начальных классах / О.Н. Лёвушкина. - М., 2014. - 95 с. - Текст: непосредственный.
- 4 Толстова, В.Г. Обогащение словарного запаса младших школьников / В.Г. Толстова // Молодой ученый. - 2014. - № 7. - С. 565-567. - Текст: непосредственный.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

*Нурягдыев Баймухаммет Атаджанович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, д. пед. н.,
профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Познавательные универсальные учебные действия оказывают огромное влияние на формирование учебно-познавательной деятельности младших школьников. В процессе познавательного развития происходит формирование у обучающихся научной картины мира, развитие умений управлять познавательной деятельностью, способов познания, развитие всех познавательных процессов [1].

Познавательные универсальные учебные действия могут формироваться на разных уроках в начальной школе, в том числе и на уроках русского языка. Одним из средств формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка может стать дидактическая игра [2].

Проблема исследования связана с поиском ответа на вопрос: может ли применение дидактических игр на уроках русского языка положительно повлиять на формирование у учащихся познавательных универсальных учебных действий.

Опытное обучение состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа - определение уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Для реализации поставленной цели были разработаны диагностические задания для выявления уровня сформированности общеучебных познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. В основу разработки были положены материалы Демидовой М.Ю., Иванова С.В., Карамова О.А., опубликованные в сборнике «Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий».

Диагностическая работа включала 8 заданий разных по уровню сложности: 7 заданий базового уровня и 1 задание - повышенного уровня.

Диагностическую работу №1 можно считать комплексной, так как задания направлены на диагностику уровня сформированности разных общеучебных и логических познавательных универсальных учебных действий:

Общеучебное УУД: смысловое чтение, поиск и выделение необходимой информации;

логическое УУД: синтез и составление целого из частей;

логическое УУД: подведение под понятие;

общеучебное УУД: структурирование знаний; общеучебное УУД: моделирование;

логическое УУД: доказательство;

логическое УУД: анализ с целью выделения признаков;

логическое УУД: установление причинно-следственных связей.

Выполненные детьми задания оценивались по шкале от 0 до 2-х баллов. Исходя из количества баллов, полученных за выполнение всех заданий, определялся уровень сформированности общеучебных познавательных универсальных учебных действий у младших школьников: высокий, средний или низкий.

Высокий уровень (9-11 баллов) - младший школьник самостоятельно выделяет необходимую информацию; умеет моделировать; находит эффективный способ решения; умеет производить синтез и составление целого из частей; умеет подводить под понятие; умеет доказывать; умеет анализировать; умеет устанавливать причинно-следственные связи;

Средний уровень (5 - 8 баллов) - выполнены верно только часть заданий, младший школьник с помощью педагога находит нужную информацию и способ решения;

Низкий уровень (0-4 балла) - младший школьник не может найти нужную информацию даже с помощью педагога, не находит способа решения, не может установить причинно-следственные связи, не умеет анализировать, доказывать, моделировать.

Полученные результаты говорят о том, что необходима работа, направленная на формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. На формирующем этапе систематически применялись дидактические игры.

Представим перечень дидактических игр, направленных на формирование познавательных УУД, по следующим направлениям [3]:

а) метод языкового анализа - приемы звукобуквенного анализа, орфографического комментирования;

б) зрительное запоминание вместе с кинестетическим (речедвигательным, рукодвигательным);

в) сопоставление и противопоставление тематических групп слов;

г) сопоставление зрительного и слухового образов (составов) слов;

д) составление словосочетаний (синтез), выработка словесных ассоциаций;

ж) занимательные формы работы: кроссворды, филворды.

Использование дидактических игр было выбрано не случайно, т.к. именно игра не перестаёт играть особую роль в жизни младшего школьника, представляет для него наиболее интересный вид деятельности. А так же дидактические игры можно вывести за рамки урока.

По окончании формирующего этапа опытного обучения была проведена повторная диагностика уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении уровня сформированности познавательных УУД у учащихся. Таким образом, можно сделать вывод, что проведенная работа на формирующем этапе оказалась эффективной. Сформированность познавательных универсальных учебных действий возросла.

Список литературы:

1. Савченко А.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. - Киев: рад.шк., 2011. - 176 с.

2. Чопова С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся профильных классов: Автореферат дисс. канд. пед. наук. - Москва, 2013. - 24 с.

3. Шахова Т.М. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий средствами тематического и рефлексивного языкового портфеля // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. - 2013. - №6 - С. 17-21.

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

*Овезилдиева Огулишат Агаджановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н., доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В настоящее время необходимо формирование такой личности, которая могла бы, владея определенным запасом информации, повести себя в соответствии с нормами этикета, сориентироваться в конкретной ситуации, выстраивая свое поведение в соответствии с заданной ситуацией, в том числе, со своим замыслом. Для того, чтобы жить в обществе, человеку необходимо соблюдать моральные нормы, формировать в самом себе нравственную сущность, проявляющуюся в поведении и в отношении к обществу и самому себе. Один из компонентов морально-нравственного содержания личности - владение этикетом. [1]

В результате проделанной работы мы еще раз убедились в актуальности данного вопроса. Уже в воспитании детей младшего школьного возраста большое внимание уделяется проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Младший школьный возраст - оптимальный период присвоения норм культуры поведения и общения. В свою очередь, наука разработала различные средства для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Но на практике наблюдается тенденция снижения уровня речевого этикета у младших школьников, в связи с чем растет потребность в более качественной подборке средств или создания новых.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности. Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, которые выступают в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных учебных действий. [2]

Также формирование у младших школьников норм речевого этикета несёт большое значение на этапе развития общества. Культура речи предполагает знание младшими школьниками правил речевого межличностного взаимодействия и умение использовать их в своей речи.

В современной методике существуют подходы к обучению младших школьников речевому этикету. Многие ученые говорят о групповых занятиях. Систематическое и методически правильное применение работы в группах в начальной школе развивает способности ученика самостоятельно добывать знания в процессе обучения (задавать вопросы и самому на них отвечать, формулировать проблемы и искать пути их решения, приводить убедительные доводы, опираясь на конкретные факты), совершенствует процессы восприятия, осмысления, понимания информации, тренирует способности к само- и взаимооценке. [3]

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения речевому этикету является неотъемлемой частью учебного процесса, потому что ребенок должен научиться выражать свои мысли, активно вести беседы, так как общение является важным фактором жизненного пути.

Констатирующий этап позволил установить, что у обучающихся недостаточно высокий уровень сформированности коммуникативных УУД и, в целом, они неплохо владеют знаниями о нормах речевого этикета, но не всегда используют их в повседневной жизни.

Учитывая полученные данные, мы разработали программу опытного обучения, направленную на формирование коммуникативных УУД в процессе обучения речевому этикету.

После проведения данных занятий мы обнаружили, что уровень сформированности коммуникативных УУД младших школьников стал выше. Дети больше размышляли и давали обдуманные ответы. Стали лучше формулировать свою мысль. Также повысился уровень владения

нормами речевого этикета.

После завершения формирующего эксперимента мы провели контрольный эксперимент, в ходе которого было установлено, что показатели уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников значительно повысились. Анализ результатов контрольного эксперимента выявил положительную динамику в формировании коммуникативных УУД у младших школьников в процессе обучения речевому этикету.

Это позволило нам сделать вывод, что гипотеза нашего исследования подтвердилась, а поставленные задачи решены. Данное исследование еще раз показало, как важно учить детей выражать свои мысли правильно и красиво.

Список литературы:

1. Зырянова, Е.А. Методика формирования умений речевого этикета младших школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета - 2011. № 3. - 15с.
2. Мишанова, О.Г. Педагогические средства развития речевого этикета младших школьников [Электронный ресурс]/ Педагогические средства развития речевого этикета младших школьников. - Электрон. дан.
3. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения - М.: Высшая школа, 2005. — 159 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

*Овезов Атаджан Агамурадович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
д. пед. н., профессор кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г.Майкоп*

На пороге нового века проблема коммуникативного развития детей вызывает серьёзную тревогу. Это обусловлено чрезмерной «интеллектуализацией» воспитания, «технологизацией» нашей жизни. Ни для кого не секрет, что лучший друг для современного ребёнка - это телевизор или компьютер, а любимое занятие - просмотр мультфильмов или компьютерные игры. Дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом. Живое человеческое общение существенно обогащает жизнь детей, раскрашивает яркими красками сферу их ощущений.

Наблюдение за современным ребёнком показывает наличие определенных нарушений в общении - уход от контактов со сверстниками, конфликты, драки, нежелание считаться с мнением или желанием другого, жалобы педагогу

Игровая деятельность в младшем школьном возрасте продолжает быть одним из основных видов деятельности и наиболее привлекательным для ребёнка, поэтому дидактическая игра является наиболее эффективной и даёт большие возможности для реализации педагогических задач в игровой форме.

Коммуникативные навыки являются неотъемлемой частью конструктивного взаимодействия младших школьников. Структура коммуникативных навыков является своеобразным отражением структуры деятельности [1].

Являясь одним из основных видов деятельности младших школьников, игра позволяет ребёнку получать необходимый набор знаний о способах эффективного взаимодействия и их использовании в практике общения.

Дидактическая игра отличается от любой другой игровой деятельности тем, что в ней отчетливо видна структура. Ее компоненты должны характеризовать игру как форму обучения, а

правила обеспечивают реализацию игрового потенциала. В процессе игры ребенок учиться выстраивать общение со сверстниками и взрослыми, учатся учитывать интересы друг друга, решать конфликтные ситуации [2].

Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством формирования коммуникативных навыков младших школьников.

Обобщая результаты первоначальной диагностики коммуникативного развития детей, следует констатировать, что у младших школьников наблюдалась недостаточная развитость коммуникативных способностей, что привело к поиску условий для их развития.

Для развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста, на формирующем этапе эксперимента был подобран комплекс дидактических игр, направленных на развитие таких коммуникативных навыков как степень ответственности каждого участника группы за качество выполнения общего задания, взаимодействия участников группы, психологический комфорт, включенности в совместную работу группы.

В ходе реализации формирующего этапа эксперимента были отмечены положительные качественные преобразования в развитии коммуникативных способностей младших школьников экспериментальной группы, о чем свидетельствуют результаты контрольного этапа эксперимента, выразившиеся в качественных и количественных характеристиках.

Следовательно, проведенный эксперимент, в ходе которого подобранные с учетом особенностей в развитии коммуникативных способностей дидактические игры обеспечили позитивные преобразования в коммуникативном развитии младших школьников, подтвердил выдвинутое гипотетическое положение.

Список литературы:

1. Александрова Н.С., Жуйкова Н.С. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в условиях малого города // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2020. № 12. С. 53-67.
2. Абдулазимова Т.Х., Байраева Л.А. Понятие коммуникативных универсальных учебных действий // Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы. Москва-Берлин, 2021. С. 471-476.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Овезова Айджахан Ашыровна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
д. пед. н., профессор кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Активизация словаря - одна из важнейших линий словарной работы на уроках русского языка, предполагающая употребление новых слов, выражений, фразеологических единиц в собственной самостоятельной речи школьников. Цель словарно-орфографической работы в том и состоит, чтобы активизировать (то есть перенести из пассивного в активный словарь) как можно большее количество слов, научить детей использовать их правильно, в точном значении, уместно, научить выбирать нужное слово из синонимического ряда, научить сочетаемости слов [1].

Методика формирования коммуникативных умений и навыков в процессе словарно-орфографической работы предусматривает четыре основных линии:

Обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе. Чтобы успешно овладеть

словарным богатством русского языка, обучающийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8-10 новых словарных единиц (в том числе на уроках русского языка — примерно 4-6 слов).

Уточнение словаря — самая широкая сфера словарной работы, включающая в себя:

а) наполнение содержанием тех слов, которые усвоены обучающимися не вполне точно: уточнение их значений путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений и т. п.;

б) усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;

в) усвоение иноказательных значений слова, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;

г) усвоение синонимии лексической и тех оттенков смысловых значений слов, тех эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе [1].

Активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой деятельности). Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ, в изложение и сочинение.

Методы и приёмы словарной работы: показ предмета, явления или действия в естественных условиях; замена слова описательным оборотом; подбор синонимов; подбор антонимов; объяснение слова через его состав, через историю возникновения; включение слова в контекст.

Для активизации словаря применялись следующие формы:

Подбор близких либо противоположных по значению слов.

Выяснение понимания детьми правописания слов.

Составление предложения со словом.

Использование слов и предложений в речи при составлении рассказа.

К началу проведения эксперимента у большинства испытуемых коммуникативные знания и умения (определение семантики слова, противопоставленности значений слов, умение правильно подбирать к словам синонимы и антонимы, осознавать взаимосвязь лексических отношений) определялись как недостаточно сформированные. Невысоким был и уровень использования в речи слов-синонимов и слов-антонимов, поскольку в этом направлении не проводилось специально организованной работы.

К концу контрольного эксперимента коммуникативные знания и умения у значительной части испытуемых улучшились. У многих школьников сформировались и новые учебно-языковые умения: умение выстраивать ряды с возрастанием или убыванием качества, действия, признака; выстраивать антонимические пары из членов синонимических рядов); умение определять функции синонимов и антонимов в речи; точно использовать синонимы и антонимы в контексте; перестраивать предложения путем замены слов их антонимами и др.

Проведенный эксперимент показал, что при изучении лексических явлений необходимо использовать специально разработанную методику формирования коммуникативных умений и навыков в процессе словарно-орфографической работы, которая должна реализоваться систематически на протяжении всего курса обучения русскому языку. В результате специально организованного обучения значительно повысились речевые возможности младших школьников, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к изучению лексики русского языка.

Список литературы:

1. Щеголева Г. С. О системе работы по развитию связной речи (III класс) // Начальная школа. - 2019. - №6. - С. 70-75.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Оразгулыев Сохбет Язгелдиевич,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, д. пед. н.,
профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Основными индикаторами функциональной грамотности являются коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета [1].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [2].

Работа с текстом закладывает фундамент формирования умений коммуникативного взаимодействия.

Основным дидактическим средством формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом является рациональная и эффективная система тренировочных упражнений, помогающих представить ранее изученный материал в системном виде на основе обобщения грамматикоорфографических знаний и в то же время осуществить задачу формирования коммуникативных умений младших школьников [3].

Представляем 3 группы упражнений:

Упражнения, направленные на формирование умения раскрывать тему и основную мысль высказывания.

Упражнения, направленные на формирование умения выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка).

Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определённой композиционной форме.

После проведения уроков-интерпретаций был осуществлен контрольный эксперимент.

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия. Возраст: 8-10 лет.

Критерии оценивания:

Ценностно-смысловой критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Коммуникативный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Социально-перцептивный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Интерактивный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Показатели:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;

- умение детей прийти к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.) [4].

Таким образом, если реализовать комплекс условий, перечисленных в гипотезе, то это окажет положительное влияние на формирование способностей детей к восприятию и пониманию другого человека (социально-перцептивные умения), продуктивной коммуникации (коммуникативные умения) и продуктивному взаимодействию в ходе общения (интерактивные умения), формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок (ценностносмысловые умения).

Список литературы:

1. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа плюс. До и После. - 2012. - № 2. - С. 74-78.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе. - М.: Просвещение, 2010. - 314 с.
3. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативных умений школьников // Вопросы психологии. - 2014. - № 2. - 149 с.
4. Кошелева Н.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на современном этапе [Электронный ресурс]. - URL: <http://uapfex.ru/8eaagf/?1ex1=Кошелева> (дата обращения: 01.04.2023).

ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Оразмухаммедов М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н.,
к.пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Русский язык как иностранный занимает важное место в системе предметов, так как он является не только объектом изучения, но и средством международного общения, ибо на уроках русского языка как иностранного приобретаются необходимые умения и навыки, с помощью которых обучающиеся могут вести межкультурную коммуникацию.

Период изучения русского языка как иностранного характеризуется усвоением большого количества грамматического материала, в котором одно из важнейших мест занимает изучение темы «Глагол».

Основные задачи изучения данной темы заключаются в том, чтобы сформировать первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, повысить уровень умственного развития обучающихся, выработать навык правописания личных окончаний наиболее употребительных глаголов I и II спряжения.

Однако практика и анализ методической литературы показывает, что представлено достаточно малое количество методических разработок, на основе которых возможно осуществить

повышение качества преподавания темы «Глагол» на уроках русского языка как иностранного и повысить уровень заинтересованности изучения данной темы иностранными учащимися. Все это объясняет актуальность выбранной темы.

Целью исследования является теоретически обосновать, создать и экспериментально проверить методику работы по изучению видов глагола русского языка иностранными учащимися, направленную на повышение уровня усвоения знаний и заинтересованности обучающихся в изучении данной темы.

Методика, используемая при изучении темы «Глагол» представляет собой определенную последовательность применения заданий с использованием разнообразных приемов. Она опирается на достижения и свойства методики обучения.

Глагол в русском языке имеет самую богатую систему грамматических категорий и форм (слово форм). Помимо специальных глагольных категорий вида, переходности-непереходности, залога, наклонения, времени и лица, ряд глагольных форм имеет нехарактерные для глагола категории рода и числа. Особыми формами глагола являются инфинитив, причастие и деепричастие.

Виды глагола - один из самых трудных аспектов русской грамматики. Учащиеся-иностранцы, говоря по-русски, очень часто делают ошибки в их употреблении [2].

Разработанный комплекс включает несколько направлений работы.

1 направление - работа для формирования общего понятия о глаголе как о части речи. Используются следующие задания: посели каждое слово в свой домик, напиши к каждому глаголу синоним, грамматические сказки, веселые рифмы, беседы о глаголе и другие задания.

2 направление - знакомство и отработка знаний и умений в области категории вида глагола

3 направление - формирование умения употреблять глаголы в речевой практике.

Используются задания - подберите к глаголам имена существительные, составьте предложения с данными глаголами, составьте по картинкам и напишите предложения сначала с глаголами, которые отвечают на вопрос что делает?, потом — с глаголами, которые отвечают на вопрос что делал? (что делала?) и другие.

Для проверки сформированности умений предлагается использовать тестовые задания.

Для проверки целесообразности и эффективности предложенной в данной квалификационной работе методики был проведен эксперимент.

Цель эксперимента состояла в том, чтобы доказать ее эффективность по формированию знаний, умений и навыков иностранных учащихся в процессе изучения темы «Виды глагола».

Констатирующий эксперимент показал недостаточно высокий уровень знаний по теме «вид глагола» и невысокий уровень в области речевых умений.

После обучающего эксперимента был поставлен итоговый эксперимент, который показал повышение уровня качества знаний и умений у иностранных учащихся по теме «Виды глагола».

Примеры заданий.

1: Спросите о результате действия.

Образец: - Вчера вы писали сочинение.

- Как я написал?

- Вы написали хорошо.

Сегодня вы читали текст. Сегодня вы отвечали на вопросы. Вчера вы переводили текст. Вчера вы готовили домашнее задание. Сегодня вы рассказывали об экскурсии. Сегодня вы отвечали на уроке. Сегодня вы учили новые слова.

2: Узнайте, долго ли ваш друг делал то, о чем он говорит.

Образец: - Я уже сделал домашнее задание.

- Ты долго его делал?

- Недолго, но сделал хорошо.

1. Написал сочинение. 2. Приготовил обед. 3. Выучил стихи. 4. Перевел новый текст. 5. Рассказал о моей семье. 6. Повторил грамматику. 7. Решил задачу.

3: Прочитайте пары глаголов. Образуйте от глаголов несовершенного вида настоящее время,

от глаголов совершенного - будущее время.

1. читать - прочитать

обедать - пообедать

писать - написать

учить - выучить

готовить - приготовить

думать - подумать

хотеть - захотеть

говорить - сказать

4. Напишите пару к глаголам (НСВ - СВ; СВ - НСВ).

Отвечать - ...

Выучить -

Задать - ...

Понимать -

Брать -

Спросить -

Объяснять -

2. объяснять — объяснить

отвечать - ответить

повторять - повторить

изучать - изучить

спрашивать - спросить

рассказывать - рассказать

открывать - открыть

Писать -

Приготовить -

Сказать - ...

Решать - ...

Узнавать - ...

Покупать - ..

Вставать - ..

Таким образом, расширенное и углубленное содержание материала по теме «Вид глагола» в различных классах с включением упражнений, основанных на использовании разнообразных приемов обучения, привело к значительным успехам в овладении иностранными учащимися глаголами [1].

Список литературы:

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2015. 239с.

ЗНАКОМСТВО С АНТОНИМИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ - ИНОСТРАНЦЕВ

Оразмырадов О. А.,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Научный руководитель: Щербашина И.В.,

к. пед. н., доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Период изучения русского языка как иностранного характеризуется усвоением иностранными учащимися большого количества языкового материала, что объяснимо значительным расширением теоретических знаний и практических умений. Одна из важнейших задач учителя русского языка как иностранного - помочь учащимся в овладении большим количеством лексического материала по русскому языку.

Чем больше слов русского языка в запасе у иностранных учащихся, чем основательнее усвоена их смысловая сторона, тем скорее учащиеся смогут овладеть русским языком, научатся выражать свои мысли, тем богаче будет их речь. Работа по обогащению лексического запаса иностранных учащихся имеет важное образовательное и воспитательное значение, потому что их словарь довольно беден, примитивен, однообразен.

Обогащение словаря иностранных учащихся — это не только количественное увеличение или расширение словарного запаса, но качественное его совершенствование.

Чем богаче словарь человека, тем, следовательно, у него шире возможности выбора и более

точного, более оригинального и выразительного оформления мысли. Поэтому объем словаря, его разнообразие, его готовность и подвижность рассматривается в методике преподавания русского языка как иностранного как важное условие успешного развития речи.

Именно поэтому работа по развитию речи иностранных учащихся на уроках русского языка имеет большое значение и актуальность. Одним из ее направлений является развитие речи и пополнение словарного запаса иностранных учащихся.

Учебные программы по русскому языку как иностранному ориентированы на изучение его как системы. Системность изучения языка способствует глубокому осознанию его грамматического строя, овладению его закономерностями, создает предпосылки для целенаправленной работы по обогащению словарного запаса учащихся.

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике являются антонимические отношения. Русский язык достаточно богат лексическими антонимами. Это богатство свидетельствует о высоком развитии лексики русского языка. Работа над антонимами является одним из перспективных направлений в методике преподавания русского языка как иностранного.

Знание антонимии русского языка дает иностранным учащимся точно, выражать свои мысли на русском языке, осмысливать разнообразные оттенки противоположных значений отдельных слов. Поэтому предметом внимания данного исследования является работа над антонимичной лексикой на уроках русского языка как иностранного.

Поскольку одной из основных задач обучения русскому языку как иностранного является задача развития и обогащения словаря учащихся, то в условиях реализации данной задачи совершенствование лексических знаний и умений, в частности работа с антонимичными словами, остается одним из основных путей обогащения речи школьников и повышение культуры устной и письменной речи. Анализ литературы по методике преподавания русского языка как иностранного показал, что основы лексической работы достаточно хорошо представлены в теоретическом и практическом плане. Однако этот же анализ свидетельствует о том, что работа над антонимами не имеет достаточного освещения, не определены направления работы, комплексы и виды упражнений. Все это не позволяет на должном уровне решить задачу обогащения и совершенствования речи иностранных учащихся на русском языке.

Обучение русскому языку как иностранному представляет собой важный этап в системе языкового образования и речевого развития иностранных учащихся.

Центральное место в обучении учащихся русскому как иностранному занимает развитие речи. Эта задача осуществляется, как известно, не изолировано, а в единстве с усвоением грамматических знаний, и лексических знаний и навыков.

Лексические понятия изучаются для того, чтобы повысился уровень речевого общения иностранных учащихся на русском языке, возросла возможность грамматически правильного и стилистически точного выражения своих мыслей.

Работа над антонимами является одной из важнейших частей работы по развитию речи иностранных учащихся на уроках русского языка как иностранного. На начальном этапе обучения она сводится к пропедевтической работе по ознакомлению иностранных учащихся с антонимическими отношениями в лексике русского языка. Цель этой работы - не углубленное изучение соответствующей части языковой системы русского языка, а ознакомление с особенностями русского языка.

Активный словарь иностранных учащихся растет медленно. Исследователи- методисты отмечают, что словарь иностранных учащихся, изучающих русский язык, достаточно беден. Они часто повторяют одни и те же слова в своей речи. Поэтому необходимо проводить работу над синонимами и антонимами, вводить разнообразные упражнения, постепенно их усложнять и повторять ранее изученное.

Однако дать необходимые сведения об антонимах русского языка и сформировать у иностранных учащихся умение использовать антонимы в русской речи возможно лишь при условии специально разработанной методики и систематического включения в урок упражнений с антонимами.

Упражнения по изучению антонимов могут классифицироваться по различным основаниям. По характеру деятельности учащихся они могут быть репродуктивными и творческими.

По характеру мыслительных операций учащихся упражнения с антонимами могут быть аналитическими и синтетическими.

Для обогащения речи иностранных учащихся антонимами русского языка необходимо проводить специальную организованную работу, используя различные приемы и типы упражнений.

Организованная таким образом работа будет способствовать развитию словаря иностранных учащихся, привитию любви к русскому языку и развитию логического мышления.

Эксперимент показал, что у иностранных учащихся возрастает интерес не только к содержанию русской речи, но и ее форме, то есть они начинают более глубоко ориентироваться в вопросах лексики русского языка, в частности в вопросе антонимии слов. Все это способствует увеличению словарного запаса иностранных учащихся, повышению общелингвистических интересов и развитию культурологического аспекта изучения русского языка.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебнометодическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. - М.: Издательство ИКАР, 2017. - 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. - 5-е изд., испр. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. - 508 с.

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ РАЗБОР КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Оразов Р.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

*Научный руководитель: Пханаева С.Н.,
к. пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,*

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Для современной «цифровой» молодежи характерно так называемое «клиповое» мышление, поверхностное освоение знаний. В связи с увеличением количества информации возрастает потребность смыслового освоения пространства. Использование метода этимологического анализа на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет проследить путь семантического развития слов, выявить универсальные и специфические особенности и способствует формированию системного мышления.

Закрепление и обогащение словарного запаса являются важнейшими из аспектов обучения иностранному языку на любом этапе обучения и в любом возрасте. При изучении русского языка как иностранного существует проблема запоминания слов. Существует достаточно много приемов механического запоминания слов, в которых функционирует тот или иной вид памяти (визуальная память, аудиальная память, кинестетическая память) или их сочетание. Однако в результате такого заучивания иностранные слова попадают в кратковременную память, откуда быстро исчезают. Как известно, с возрастом развивается логическая смысловая память, которая в дальнейшем является доминирующей. Этимологический анализ слов позволяет выстраивать смысловые связи, семантические гнезда. Этимологический анализ вскрывает механизмы формирования языковой картины мира, позволяет выявить универсальные и специфические черты изучаемого и родного языков, дополняет типологию семантических переходов в разносистемных языках [1].

Цель исследования: определить условия, при которых использование этимологического анализа на уроках русского языка как иностранного будет проходить успешно.

Теоретической основой использования данных этимологии на уроках в начальной школе

является соответствующий раздел лингвистики. В современной языковедческой практике термин «Этимология» употребляется в следующих значениях: 1) раздел языкознания, изучающих происхождение слов; 2) совокупность исследовательских приемов, направленных на раскрытие происхождения слова, а также сам результат этого раскрытия; 3) происхождение слова.

Этимологический анализ - это научный процесс выяснения этимологии конкретных слов, опирающийся на определенные принципы, языковые и неязыковые, имеющий определенные цели, задачи, предмет исследования. Его осуществляют отдельные ученые и научные коллективы, используя при этом данные не только языковедческих, но и многих других наук, например истории, археологии, этнографии и т.д. Цель научного этимологического анализа - выяснение истоков слова, его зарождения: определение, в каком языке, по какой словообразовательной модели, на базе какого языкового материала, в какой форме и с каким значением возникло слово, а также какие исторические изменения его первичной формы и значения обусловили форму и значение, изучаемые сегодня [2].

В отличие от этимологического анализа, «этимологический разбор - это методический прием, позволяющий раскрыть исторические связи слов, их первоначальное значение, более древний морфемный состав, происхождение. По сути дела, этимологический разбор - практическое завершение этимологического анализа.

Пример этимологического анализа

Деревня

1. Крестьянское селение, то же что село.
2. Слово по происхождению собственно-русское.
3. Исторический корень - дерев-. Раньше на Руси дома были из дерева.
4. Деревня образовано от дерево с помощью суффикса -ья
5. Фонетических изменений не произошло.
6. Деревня. В современном русском языке слово является непроизводным.
7. Произошло явление опрощения.

Применение этимологического разбора как методического приема направляет способности младших школьников к этимологизации в научное русло, способствует формированию правильного понимания ими лексического значения слов, и, следовательно, способствует обогащению словарного запаса учащихся.

В процессе экспериментальной работы была разработана система уроков, позволяющая последовательно знакомить младших школьников с этимологией различных групп лексики русского языка (исконно русские звукоподражательные слова, исконно русские слова, имеющие общеславянские и индоевропейские корни; слова современного русского языка, содержащие греко-латинские элементы; слова, заимствованные из более поздних латинских языков).

В ходе формирующего обучения у младших школьников была сформирована лингвистическая база для сознательного восприятия ими сведений об этимологии слов. Этимологический разбор использовался как методический прием.

Были разработаны и внедрены в практику упражнения, направленные на использование элементов этимологического разбора в целях обогащения словаря учащихся начальной школы.

Для закрепления знаний, умений и навыков учащихся, полученных в ходе словарной работы, с опорой на этимологию, использовались различные виды тренировочных упражнений (словарный диктанты, ответы на вопросы и т.п.). На межпредметном уровне был определен круг новых для младших школьников слов, понимание которых необходимо им в обучении, значение которых поможет усвоить этимологию.

Результаты констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют о том, что применение этимологического разбора в начальных классах не только возможно, но и необходимо. Использование этимологического разбора способствовало качественному и количественному совершенствованию словаря младших школьников. Следствием количественного и качественного обогащения словарного запаса с опорой на этимологию слов явилось повышение орфографической грамотности младших школьников.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о том, что в результате

использования этимологического разбора в словарной работе у школьников было сформировано умение замечать новые слова и объяснять их значение с опорой на значение исторического корня, к которому оно восходит, или элементов, из которых оно состоит.

В ходе проведения формирующего эксперимента у школьников было сформировано представление о языке как о развивающемся явлении, о связи языка с историей страны, народа, о взаимодействии языков мира, заложены основы лингвистического мышления. Этимологический разбор способствовал развитию логического мышления школьников, активизации познавательных процессов, воспитанию интереса к языку. Об этом свидетельствует высокая активность детей на всех уроках.

Список литературы:

1. Кохичко А.Н. Этимология в помощь орфографии. - Мурманск, 2005. - 129 с.
2. Трубачов О. Н. Труды по этимологии: Слово. История. Культура. Т. 1. - М.: Языки славянской культуры, 2014. - 800 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

*Павличенко Алина Андреевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
д. пед. н., профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Основными индикаторами функциональной грамотности являются коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета [1].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1].

Работа с текстом закладывает фундамент формирования умений коммуникативного взаимодействия.

Ведущими педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность методической системы формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом являются: интеграция лингвистической и психологопедагогической подготовки; организация целенаправленной работы по формированию коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом; обеспечение единства всех видов речевой деятельности, базирующегося на хорошем знании теории языка, лингвистическом его осмыслении; доминирование активных и интерактивных методов формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом.

Методическая система формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом представлена тремя взаимосвязанными компонентами: структурно-содержательным (критерии и уровни навыков

сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся), организационным (специфические принципы, педагогические условия формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках русского языка) и процессуальным (этапы формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках русского языка, совокупность

методов и средств, диагностика и коррекция процесса речевой подготовки учащихся) [2].

Основным дидактическим средством формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом является рациональная и эффективная система тренировочных упражнений, помогающих представить ранее изученный материал в системном виде на основе обобщения грамматико-орфографических знаний и в то же время осуществить задачу формирования коммуникативных умений младших школьников.

Представляем 3 группы упражнений [2]:

Упражнения, направленные на формирование умения раскрывать тему и основную мысль высказывания.

Упражнения, направленные на формирование умения выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка).

Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определённой композиционной форме.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий осуществлялась по программе «Школа России» на базе МБОУ СОШ №. В исследовании приняли участие учащиеся 3 «А» и 3 «Б» классов (26 человек).

После проведения уроков-интерпретаций был осуществлен контрольный эксперимент.

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия. Возраст: 8-10 лет.

Критерии оценивания:

Ценностно-смысловой критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Коммуникативный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Социально-перцептивный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Интерактивный критерий оценки сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Показатели:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;

- умение детей прийти к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;

- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

- взаимопомощь по ходу рисования;

- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Таким образом, если реализовать комплекс условий, перечисленных в гипотезе, то это окажет положительное влияние на формирование способностей детей к восприятию и пониманию другого человека (социально-перцептивные умения), продуктивной коммуникации (коммуникативные умения) и продуктивному взаимодействию в ходе общения (интерактивные умения), формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок (ценностно-смысловые умения).

Список литературы:

1. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа плюс. До и После. - 2012. - № 2. - С. 74-78.
2. Климова С.А. Текстовые упражнения на уроках русского языка // Начальная школа. - 2012. - № 7. - С. 7-11.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Патокова Лиана Руслановна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н., доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Совершенствование образования в современной начальной школе невозможно без внесения существенных изменений в систему контроля и оценки учебных достижений, что определяется местом и ролью контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе. Во взаимодействии контроля как компонента методической системы с общей характеристикой начального образования можно выделить две основные тенденции. С одной стороны, все коренные изменения, происходящие в начальной школе, обязательно влекут за собой изменение функций, форм и способов контроля. С другой стороны, осознанные изменения в этой сфере педагогической деятельности, прежде всего, корректировка целей и объектов контроля и оценки, способны существенно повлиять на всю систему начального образования. Контрольно-оценочная деятельность позволяет анализировать учебный процесс с позиций как обучающего, так и обучающегося, помогает осуществить обратную связь, выявляющую особенности протекания обучения и учения, повлиять на их совершенствование.

В последние двадцать лет государство и педагогическое сообщество особое внимание уделяет вопросам качества образования и совершенствования его контроля и оценки. Произошедшие в обществе изменения, востребованность самостоятельной, инициативной, творческой, критически мыслящей, способной к взаимодействию с другими, ответственной за свои поступки личности актуализировали ориентацию образования на овладение обучающимися функциональной грамотностью и ключевыми компетенциями.

Как свидетельствуют отечественные и международные исследования, при оценке качества образования недостаточно ориентироваться только на уровень усвоения обучающимися предметных знаний. При определении образовательных результатов необходимо учитывать различные виды опыта, которые приобретает обучающийся: применение известных способов действия как в той ситуации, в которой они отработывались, так и в проблемной, связанной с неполнотой или недостоверностью информации, в ситуации неприемлемости использования уже известных ему способов действия, необходимости самостоятельного конструирования новых способов решения, а также опыт индивидуальной творческой деятельности.

Эти выводы подтверждаются положениями государственной программы Российской Федерации, в которой подчеркивается, что ключевыми проблемами современного этапа развития системы оценки качества образования являются: «недостаточная целостность и сбалансированность процедур и механизмов оценки качества образования и индивидуальных образовательных достижений, зависимость оценки качества от устаревшего содержания образования, ориентация оценки качества на легко оцениваемые параметры и слабые возможности оценки недостаточно формализуемых результатов и характеристик, не вполне современная культура использования данных».

На современном этапе развития начального общего образования существует еще ряд

проблем. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одной из приоритетных целей определяет формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности.

Начальная школа была и остается той ступенью, на которой закладывается фундамент дальнейшего образования и развития личности. Период младшего школьного возраста — это время, когда происходит интеллектуальное развитие ребенка, формируется направленность личности, определяются основы учебной деятельности. От того, какие условия обеспечивают это развитие, во многом зависит дальнейшая жизнь человека. Государство предъявляет требования не только к реализации образовательных стандартов начального образования, но и к оценке качества образования, оценивание образовательных достижений обучающихся.

В теоретической части определено, что место системы оценивания в развитии образовательной системы уникально, так как именно она является наиболее очевидным интегрирующим фактором школьного образовательного пространства, основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, а также наиболее ясно воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом. При этом под системой оценивания понимается не только та шкала, которая используется при выставлении отметок и моменты, в которые отметки принято выставлять, но в целом механизм осуществления контрольно-диагностической связи между субъектами оценочной деятельности (учителем, учеником, школой и родителями) по поводу успешности образовательного процесса, равно как и осуществления самостоятельного определения таковой учащимся. В исследовании также представлены и описаны основные положения инновационного подхода к оцениванию, рассмотрено и обосновано, что построение ИОТ младшими школьниками способствует их индивидуальному развитию.

В практической части работы на констатирующем этапе эксперимента исследован уровень индивидуального развития учащихся, т.е. сформированность умений необходимых при построении учащимися ИОТ, а именно умений самостоятельно определять цель выполняемой учебной работы на уроках русского языка, планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль и самооценку. Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал достаточный уровень развития навыков целеполагания, планирования и самоконтроля, однако учащиеся испытывают значительные трудности в оценивании своих образовательных достижений.

На формирующем этапе эксперимента дано теоретико-логическое обоснование разработки целостной методической системы освоения умения оценивать образовательные достижения младших школьников в процессе обучения русскому языку. В качестве основной цели методической системы выступает формирование умений оценивания образовательных достижений младших школьников; раскрыты основные принципы на которые она опирается: принцип деятельности, цикличности, целостности, непрерывности, положительной установки, компетентностного оценивания; дано описание этапов формирования умения оценивать образовательные достижения младших школьников; представлены приемы оценивания образовательных достижений в аспекте каждого метода.

Сравнивая результаты экспериментальной работы по оцениванию образовательных достижений учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, видим, что количество учащихся с адекватной самооценкой выросло, следовательно, вырос уровень их индивидуального развития.

Задачи исследования достигнуты: проведен анализ психолого- педагогических источников по проблеме исследования; спроектирована и апробирована методическая система работы по оцениванию образовательных достижений младших школьников в процессе обучения русскому языку, которая определена как средство индивидуального развития учащихся и при экспериментальной проверке выявлена её эффективность. Реализация авторской методической системы работы по оцениванию образовательных достижений позволила повысить уровень развития умений оценивания образовательных достижений учащимися, а следственно уровень индивидуального развития младших школьников, что способствует адекватному построению ИОТ учащимся на уроках русского языка в начальной школе.

Список литературы:

1. Диагностика предметных, метапредметных и личностных результатов начального образования. М., Баллас, 2012
2. Закон РФ «Об образовании».
3. Ксензова Ю. Г. Оценочная деятельность. Педагогическое общество России. Москва, 2014.
4. Кудряшова В.В., Шувалова И.А., Зеленкова В.А., Психологическая диагностика дошкольников и младших школьников. - Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2014.
5. Сафронов И. А., Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования \Министерство образования и науки РФ - М.: Просвещение, 2011 г.
6. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М., Рига, Эксперимент, 2013.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНТАКСИСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Поладов Мекан Атаджанович
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н., доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Последние 20 лет развитие науки, общества, средств массовой коммуникации активизировало обмен информацией разного содержания, что привело к коммуникативному «взрыву» в языковом образовании. Возрастание требований к коммуникативному взаимодействию определяет особую актуальность воспитания у школьников коммуникативных умений, умения сотрудничать, слушать и слышать собеседника, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения. Происхождение личностных, познавательных и регулятивных действий определяется общением ребенка со взрослыми и сверстниками, поэтому развитие коммуникативной компетентности ребенка выступает как приоритетная задача уже на первых ступенях его обучения.

Анализ методической литературы показал, что роль начального обучения в развитии коммуникативной компетентности имеет решающее значение для последующего обучения учащихся, поэтому развитием коммуникативной компетентности младших школьников представляется весьма актуальным.

Актуальность темы также связана и с тем, что синтаксис как раздел предмета «Русский язык» может стать базой, обеспечивающей формирование коммуникативной компетентности младших школьников, при разнообразном и систематическом внедрении в работу коммуникативно-ориентированных упражнений. Но в методике преподавания русского языка не определены конкретные упражнения для формирования коммуникативной компетентности.

В первой главе «Коммуникативная направленность уроков русского языка в школе как проблема современной методической науки» были изучены требования ФГОС в части формирования комплекса коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников, рассмотрены лингвометодические особенности изучения синтаксиса в начальной школе и проведен качественно-количественный анализ современных учебников русского языка с точки зрения наличия в них коммуникативно-ориентированных упражнений.

В процессе изучения методической, научной, психолого-педагогической литературы и директивных документов было выяснено, что компетентностный подход, заложенный во ФГОС НОО, не является новым, а понятия «компетенция» и «компетентность» использовались ранее, но получили новое осмысление в современном образовательном пространстве.

Современные исследования в данной области выполнены А.В. Хуторским, С.В. Тришиной, В. В. Краевским и др. В качестве основных избраны материалы А.В. Хуторского, который выделяет три вида компетенций: ключевые, общепредметные и предметные, а среди ключевых компетенций: ценностно-смысловые компетенции, общекультурные компетенции, учебно-познавательные

компетенции, информационные компетенции, коммуникативные компетенции, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования.

При решении задач исследования была более подробно рассмотрена коммуникативная компетентность и определены составляющие её компетенции.

Для формирования коммуникативной компетентности младших школьников наибольший интерес представили три компетенции (постановка вопросов, умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и владение монологической и диалогической формами речи), формирование которых в процессе изучения синтаксиса на уроках русского языка должно повлиять на становление общего уровня коммуникативной компетентности в целом.

Далее в результате изучения методической литературы были определены лингвометодические особенности изучения синтаксиса в начальной школе, и выявлены виды упражнений, определённые методистами, которые влияют на формирование коммуникативной компетентности. Затем был проведён качественно-количественный анализ учебных материалов учебников русского языка для 4 класса (УМК «Школа России» и УМК «РИТМ»), в результате которого было установлено, что в анализируемых УМК заданий на формирование коммуникативной компетентности недостаточно. В связи с этим был сделан вывод о необходимости использования дополнительных коммуникативно-ориентированных упражнений на уроках русского языка в процессе изучения синтаксиса.

Во второй главе «Проблема формирования коммуникативной компетентности учащихся 4 класса в процессе изучения синтаксиса и её решение в практике начальной школы» представлено описание опытно-экспериментального обучения, в котором приняли участие учащиеся 4 «Б» и 4 «В» классов. Оба класса обучаются по программе «Школа России», а учащиеся имеют одинаковый уровень образовательной подготовки. Учащиеся 4 «Б» класса были назначены экспериментальной группой, а учащиеся 4 «В» класса - контрольной группой.

Опытное обучение проводилось в 3 этапа: констатирующий этап, который предполагал получение информации об общем уровне сформированности коммуникативной компетентности у учащихся четвёртых классов к началу опытного обучения; формирующий этап, который предполагал формирование в экспериментальной группе коммуникативных компетенций, которые должны повлиять на общий уровень сформированности коммуникативной компетентности учащихся на уроках русского языка при изучении синтаксиса; контрольный этап, который предполагал проведение диагностики уровня сформированности коммуникативных компетенций у учащихся экспериментальной и контрольной групп до и после опытного обучения и анализ полученных результатов.

При решении задач исследования была проведена диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности у учащихся обеих групп к началу опытного обучения, разработаны, а затем и применены на уроках русского языка в разделе синтаксис коммуникативно-синтаксические упражнения и сделана оценка эффективности использования предложенных заданий коммуникативно-синтаксического характера в качестве средства формирования коммуникативной компетентности.

Анализ полученных результатов показывает, что предложенные упражнения и проделанная работа с учащимися экспериментальной группы была эффективной, т.к. отмечена положительная динамика в уровне сформированности коммуникативной компетентности, а именно: количество учащихся из экспериментальной группы с низким уровнем сформированности коммуникативной компетентности уменьшилось на 5 человек, со средним уровнем увеличилось на 1 человека, а с высоким уровнем увеличилось на 4 человека, притом уровень сформированности коммуникативной компетентности у учащихся контрольной группы остался прежним.

Актуальность проведённого нами исследования заключается с одной стороны в высоких требованиях государства и общества к коммуникативной подготовке младших школьников, а с другой стороны, как показывает практика, недостаточным привлечением средств в обучение русскому языку по её формированию.

В ходе работы были решены следующие задачи:

1) изучена и проанализирована методическая, психолого-педагогическая литература по

данной проблеме;

2) проведено и проанализировано исследование, направленное на выявление уровня сформированности коммуникативной компетентности у учащихся 4 класса;

3) разработаны три группы упражнений направленных на формирование выбранных коммуникативных компетенций, работа над которыми должна повлиять на общий уровень сформированности коммуникативной компетентности;

4) оценена эффективность использования в опытном обучении разработанных упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетентности, сделаны выводы.

По результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы.

1. В процессе подготовки выпускной квалификационной работы на основе анализа методических и психолого-педагогических источников были изучены особенности формирования коммуникативных компетенций, составляющих коммуникативную компетентность, у младших школьников на уроках русского языка в процессе изучения синтаксиса.

2. Для проведения опытного обучения были применены специально разработанные коммуникативно-синтаксические упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетентности, через составляющие её компетенции. Задания диагностирующего характера использовались на констатирующем и контрольном этапах опытного обучения.

3. В рамках формирующего этапа было проведено 16 уроков русского языка, в каждом из которых помимо заданий, соответствующих основному содержанию, были использованы задания по формированию трёх коммуникативных компетенций: умения ставить вопросы - организовывать инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и умение владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, сформированность которых должна повлиять на общий уровень сформированности коммуникативной компетентности.

4. На контрольном этапе обучения проведён сравнительный анализ эффективности применения разработанных коммуникативно- синтаксических упражнений. Полученные данные свидетельствуют об эффективности применения упражнений.

Результаты проведённого опытного обучения подтвердили выдвинутую гипотезу: при разнообразном и систематическом внедрении в работу коммуникативноориентированных упражнений синтаксис, как раздел предмета «Русский язык», может стать базой, обеспечивающей формирование коммуникативной компетентности младших школьников.

В связи с этим, рекомендовано включать разработанные коммуникативносинтаксические упражнения на каждом уроке русского языка в процессе изучения синтаксиса, независимо от уровня сформированности коммуникативной компетентности младших школьников. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности станет их залогом в успешном обучении русскому языку.

На данном этапе исследования можно утверждать, что задачи работы решены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Список литературы:

1. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности. - М.: Начальная школа плюс. До и После, 2011.

2. Макаровская, И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дис. канд. психол. наук. - СПб., 2003. - 25 с.

3. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или, как открывать знания с учениками: пособие для учителя. - М.: АПК и ПРО, 2012. - 166 с.

4. Начальная школа «Что такое виды речевой деятельности». Плюс - минус, 2013. - №4.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИМИ КОНЦЕПТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Попова М.К.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

Владение навыками письменной речи является одним из необходимых условий процесса становления и дальнейшего формирования духовно- нравственной составляющей личности ученика младших классов [1].

Процесс воспитания многогранной и всесторонне развитой личности младшего школьника невозможен без правильного становления и совершенствования речи.

Одной из приоритетных и актуальных задач этапа обучения в начальных классах является всевозможное развитие связной речи у младших школьников, повышающее их культуру речевого общения. На данном этапе становления речевого компонента педагогу необходимо помогать своим ученикам: стремиться помочь осмыслить всевозможные требования к вопросам становления речи, стараться научить и найти индивидуальный подход к каждому ребенку в развитии стремления к правильной формулировке мыслей, помочь в становлении правильности, точности, разнообразия, выразительности высказываний [1].

Творческая работа младших школьников над сочинением-описанием по картине может послужить мощной основополагающей базой для развития связной устной и письменной речи у детей, в результате чего у них начинается формирование вкуса к художественному творчеству, расширяется кругозор, восприятие мира под другим углом, начинают происходить процессы становления жизненных приоритетов и позиций.

Культура речи представляет собой совокупность всесторонних навыков и накопленных знаний каждой отдельной личности, способная обеспечить целенаправленный и уместный способ применения языковых средств в целях разностороннего общения. Культура языка может показать степень развития и своеобразия лексических форм, всевозможную отточенность семантического ряда, разнообразие интонации человека в процессе разговора.

Культура речи – это своего рода умение, с грамматической точки зрения, способность человека правильно, ясно, точно, логически последовательно выражать собственные мысли, при этом соблюдая принятые нормы литературного языка, изучение и знание разнообразия родного языка, выразительных языковых возможностей, а также способность использования всех данных знаний и навыков в собственной речи.

У младших школьников необходимо развивать еще с детства навыки письменной речи средствами творческой работы над описанием картины. Осмысление и осознание конкретного образа начинает происходить в процессе восприятия художественного образа в живописных произведениях, таких как пейзажи, натюрморты, портреты и т.д. Младший школьник учится наблюдать, анализировать темы и идеи различных картин так же, как учится искать темы и идеи литературных произведений; передавать свои собственные впечатления, пропускать визуальную информацию через себя и эмоционально на нее отзываться.

В процессе работы над сочинением-описанием ребенок узнает новые слова, связанные с миром искусства, учится правильно строить предложения, чтобы суметь описать увиденное, порассуждать об этом или придумать на основе картины свой короткий рассказ. Таким образом, у ребенка увеличивается словарный запас, а также, в процессе внимательного изучения художественных полотен происходит развитие творческих способностей, как результат восприятия и наблюдения за произведениями изобразительного искусства, в том числе картинами. При расширении и активном использовании новых или редко используемых слов ребенком в

письменной речи происходит их фиксация в сознании, благодаря чему у учителя появляется возможность посвятить больше времени развитию образной речи в темах по литературному чтению, связанных с искусством.

Становление и развитие навыков письменной речи средствами творческой работы над описанием картин, как один из всевозможных разновидностей трудовой деятельности над развитием речи у младших школьников, начинает проходить с первых дней поступления детей в школу и, медленно усложняясь и углубляясь, прослеживается весь период школьного обучения.

В результате ежедневной и систематической деятельности по развитию речи у детей, содержание которой зарождается вследствие всестороннего восприятия картин, начинает происходить процесс формирования у младших школьников трудного учебного умения, содержащий в себе как коммуникативно-речевые, так и специальные умения, которые могут быть связаны с процессом аналитической работы над картиной.

На современном этапе проблема развития речи младших школьников находится в центре внимания начального образования в школе, так как становление речи человека является базовым показателем свойств интеллекта личности и культуры общества в целом. К сожалению, прослеживая высказывания многих знаменитых деятелей, можно заметить, что их речь не отвечает данным требованиям, в связи с этим возникает актуальная и насущная проблема, которая предопределяет усовершенствование языкового образования и речевого становления на начальном этапе образовательного процесса у младших школьников.

Исходя из вышесказанного, правильное становление и развитие речи у детей – это одна из главных проблем на современном этапе развития образования в рамках инновационных методик обучения русскому языку [1, с. 809] Особенно остро эта задача стоит перед начальным школьным образованием, которое является базовым фундаментом для последующего успешного освоения и развития правильной речи.

Список литературы:

1. Пудовкина Н.В., Нестерова Л.П. Развитие речи как средство обучения младших школьников родному языку // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 809-813.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СЛОВАРЯМИ

Потокова Р.В.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры
предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

Одной из главных целей школы на современном этапе является подготовка детей к систематически и целенаправленному обучению, формирование положительной мотивации учебной деятельности.

В современных условиях начального обучения необходимо прививать ученикам любовь, желание, интерес к изучению всех предметов, в том числе русского языка. Именно развитие у учащихся устойчивого интереса к данному предмету, формирует у них позитивное отношение к учебной деятельности, побуждает их к творческой самостоятельности, ведет к успешному разрешению проблемно-поисковых ситуаций в младшем школьном возрасте.

На пути формирования мотивации к изучению русского языка младшими школьниками стоит ряд препятствий:

- во-первых, в классах с каждым годом присутствует все большее количество учащихся, для которых русский язык не является родным, при этом учебники, программы, традиционные методики ориентированы на детей, для которых он родной;

- во-вторых, представление языка как свода правил, а не как «живую» систему, которая меняется со временем и под воздействием различных факторов, но при этом хранит важную культурную информацию о народе – носителе языка;

- в-третьих, перегруженность программ, оторванность изучаемого материала от жизни, от потребностей и интересов учащихся;

- в-четвертых, в связи с развитием интернета дети меньше общаются друг с другом, соответственно, снижается потребность в грамотной устной и письменной речи как инструмента коммуникации.

Для развития мотивации обучения нужны стимулирующая среда и целенаправленное воздействие через систему педагогических приемов.

Поэтому общие условия педагогического стимулирования на уроках следует сочетать с применением широкого диапазона методических приемов, которые «прямо работают» на мотивационный компонент урока. К мотивационному компоненту урока нужно подбирать интересный материал, который стимулирует эмоции и чувства учащихся, используя широкий спектр игр. Игра в учебном процессе создает мотивацию, возбуждает интерес, развивает коммуникативные навыки. Преимущество игры еще в том, что она достигает своей цели незаметно для ребенка.

Эффективным средством повышения мотивации младших школьников является театрализованная деятельность, которая позволяет учащимся максимально проявить свою индивидуальность.

Особое место в театрализованной деятельности младших школьников принадлежит театральным кукольным постановкам, которые являются специфическим средством формирования личности детей младшего школьного возраста. Организация кукольного театра на уроках в начальной школе способствует удовлетворению основных потребностей школьника, его психическому развитию, а как разновидность других игр, сохраняет все их типичные признаки: содержит творческий замысел, сюжет, роли, ролевые и организаторские отношения. Театральные кукольные постановки на уроках русского языка в начальной школе рассматриваются в данном случае как эффективное средство для формирования мотивации. Младший школьный возраст является наиболее сензитивным для ее развития. Следовательно, мотивация к урокам русского языка повышается в ходе формирования и раскрытия творческих умений, которые школьники проявляют в кукольном театре в процессе театрализованной деятельности.

Тем не менее, в педагогической практике зачастую недооцениваются потенциальные возможности театрализованной деятельности в формировании мотивации к обучению и познанию младших школьников.

Учащиеся младших классов искренне и активно стремятся включаться в театральную деятельность. Стимулирующее влияние на этот процесс оказывают литературные, игровые и личностные мотивы. Дети испытывают потребность общаться и самовыражаться, они познают себя, воспроизводя различные образы.

По мнению М.Г. Богдановой, важным показателем, свидетельствующим о готовности младшего школьника заниматься творчеством в игре, в том числе в ходе организации кукольных постановок, выступает осознанность учащегося начальной школы к самому процессу творчества, которая проявляется в виде активно-волевых действий [1, с. 827]. В данном случае под осознанностью мы понимаем постижение и понимание школьниками творчества как необходимого процесса в ходе жизнедеятельности ребенка, следовательно, у него должна быть потребность в игровой деятельности, что в контексте настоящего исследования является важным при формировании положительной мотивации к учению.

Игровые умения детей младшего школьного возраста необходимо рассматривать в аспекте художественной деятельности, а именно:

– выполнение (воспроизведение) детьми игровых сюжетов, которые имеют образовательную функцию;

– отчетливое изображение художественных образов в ходе театрализованной кукольной

постановки, в которых младший школьник может выполнять роль режиссера и действовать, управляя героями спектаклей – куклами, координируя их действия;

– выполнение в совместной деятельности с другими детьми любых других ролей [1, с. 827].

Таким образом, кукольные постановки представляют собой такие игры, в ходе которых происходит разыгрывание в лицах литературных произведений, их отрывков, сюжетов по мотивам произведений или составленных самостоятельно педагогами или детьми, потому развитие положительной мотивации на уроках в начальной школе следует рассматривать в аспекте художественной деятельности. Кукольные постановки имеют значение в языковом и речевом развитии школьников (выразительность речи, развитие поэтического слуха), развивают у них способность воспринимать, анализировать и осознавать сюжет кукольной постановки, заложенный автором смысл, который передается детьми с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации.

Список литературы:

1. Богданова М.Г. Использование театрализации как условие развития творчества у младших школьников на уроках литературного чтения // Аллея науки. – 2020. – Т. 1. № 5 (44) – С. 827-830.

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР НА АКТИВИЗАЦИЮ ВНИМАНИЯ И РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Пханаева Д.,

ГБПОУ РА «АПК им. Х. Андрухаева», г. Майкоп.

*Научный руководитель: Герцова Е.Н., преподаватель,
ГБПОУ РА «АПК им. Х. Андрухаева», г. Майкоп.*

Сегодня одной из серьезных проблем начальной школы является резкое падение интереса к русскому языку. Материал по этой дисциплине сложен для понимания младшими школьниками, а поэтому и не вызывает у них должного интереса. Именно поэтому существует потребность в специально разработанной методике использования такого вида дидактических игр как лингвистические на уроках русского языка. Языки, который показал, что игры не только помогают обучающимся усвоить грамматический материал, но и активизируют интерес учеников к предмету.

Исследователь Т.Н. Кушнерук указывает, что в начале школьного обучения игра тесным образом связана с познавательной активностью детей. В этот период в ребенке доминируют два мотива, один из которых связан с желанием учиться, а другой связан с желанием играть. Установление равновесия между данными мотивами и согласование их является важнейшей задачей обучения и воспитания [1].

Дидактические игры-это разновидность игр с правилами, специально создаваемые педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Одной из основных разновидностей дидактических игр является лингвистическая игра. Она представляет собой вид дидактической игры, способствующий поддержанию интереса к учению и направленный на добывание знаний за счет собственных усилий, посредством раскрытия особенностей устройства и функционирования языка, скрытых при обычном

Прием лингвистической игры влияет на развитие способности к абстрактному мышлению, которое является основой учебной деятельности в целом.

Основное деление происходит по тематическому принципу, согласно которому, игры делятся на фонетические, лексико-фразеологические, морфологические, орфографические и синтаксические [2].

При проведении игры необходимо учитывать:

- место игры на уроке;
- выбор игры;
- организация игры;
- проведение игры;
- подведение итогов;

В нашем исследовании главная цель на формирующем этапе - проверить влияние лингвистической игры на эффективность усвоения знаний по теме "Падежные окончания имён существительных" на уроках русского языка в 3-м классе.

В классе на уроках русского языка будут проводиться следующие игры:

1. Поход в гости

Воспитательная задача: научить правильно вести себя в гостях.

Дидактическая задача: повторить склонения имён существительных.

Игровая задача: посетить все падежи.

Содержание игры: Учитель представляет учащимся дом, в котором живут падежи: "Вот домик, в котором живут падежи. Своди героев сказок Петрушку, Золушку и Незнайку в гости ко всем падежам". Кто правильно определит падежные окончания данных слов, тот будет считаться самым желанным и интересным в общении гостем.

Материалы: Дом нарисован на картоне либо на куске ватмана следующим образом (схема):

И.п	Петрушка	Золушка	Незнайка
Р.п			
Д.п			
В.п			
Т.п			
П.п			

Учащиеся по очереди выходят к доске и заполняют таблицу

2. Сбежавший медведь

Воспитательная задача: воспитание коллективизма, взаимопомощи, взаимовыручки.

Дидактическая задача: повторить падежные окончания имён существительных.

Игровая задача: дополнить предложения из текста, из которого «сбежал» медведь.

Содержание игры:

Посмотрите на этот текст. Видите, он с пропусками. Вообще-то, это текст о медведе, но сам медведь из него сбежал. Пожалуйста, верните слово "медведь" в предложения, заменяя окончания по вопросам".

Материалы: "Не каждому охотнику довелось повстречать (кого?) Близко подходить (к кому?) к ... опасно. Я видел (кого?) ... в зоопарке. (Кто?)... очень большой. В лесу можно наблюдать (за кем?) за ... только издали. Лесник рассказал нам много интересного (о ком?) о»

3. Игра «Засели жильцов»

Перед вами домик с двумя подъездами

В первом живут названия падежей, во втором их вопросы. Заселите жильцов.

Контрольный эксперимент.

Для проверки эффективности усвоения знаний с помощью использования дидактических игр на уроках русского языка у младших школьников мы проведем контрольный эксперимент, целью которого является сравнить результаты контрольной работы с результатами, полученными в ходе констатирующего эксперимента.

Содержание контрольного эксперимента:

Проверочная работа будет проводиться в форме диктанта по теме «Падежные окончания имён существительных» и задний к нему.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что лингвистические игры необходимы для начальной школы, и использовать их надо в системе, на разных этапах урока русского языка, включать в них различные виды деятельности школьников, применять игры при изучении сложного, трудного для понимания материала. Необходимо разрабатывать целые

комплексы игр по определенным темам, для более систематизированного их использования. Игра — это незаменимый инструмент в развитии личности младшего школьника, с помощью которого можно повысить интерес к русскому языку и сделать этот предмет более «живым» и увлекательным.

Список литературы:

1. Кушнерук Е.Н. Занимательность на уроках русского языка в начальных классах. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 200 с.
2. Романова С.М. Система игр на уроках русского языка. - СПб.: Питер, 2010.

РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Рахманов О. Х.

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Русский язык как иностранный занимает важное место в системе предметов, так как он является не только объектом изучения, но и средством общения между представителями разных национальностей. Этим определяется важность и необходимость изучения русского языка как иностранного.

Период изучения русского языка как иностранного характеризуется усвоением иностранными учащимися большого количества грамматического материала, в котором одно из важнейших мест занимает изучение темы «Глагол».

Последовательность работы над глаголами, связь между разделами, объем программного материала, приемы и средства его изучения на каждой ступени обучения определяются задачами изучения данной части речи, ее лингвистическими особенностями и познавательными возможностями иностранных учащихся.

На начальном этапе глагол изучается в довольно элементарном, сокращенном виде. Основные задачи заключаются в том, чтобы сформировать первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, повысить уровень умственного развития иностранных учащихся, выработать навык правописания личных окончаний наиболее употребительных глаголов I и II спряжения. Все задачи решаются во взаимосвязи.

Для того чтобы вызвать устойчивый интерес к изучению русского языка как иностранного, в том числе и к изучению глагола необходимо сделать уроки интересными, запоминающимися, активизировать познавательную активность иностранных учащихся.

Анализ методической литературы показал, что представлено достаточное количество заданий и упражнений по теме «Глагол», однако они представлены в традиционной форме. Активизировать познавательную деятельность иностранных учащихся при изучении данной темы помогут яркие наглядные пособия, включение в процесс обучения различного занимательного материала (ребусы, кроссворды, загадки, стихи), использование элементов игровой деятельности.

В связи с этим перед учителем ставится задача определения методики изучения глагола и проведения разнообразных форм и видов работ. Однако практика показывает, что представлено достаточно малое количество методических разработок, на основе которых возможно осуществить повышение качества преподавания темы «Глагол» на уроках русского языка как иностранного и повысить уровень заинтересованности изучения данной темы иностранными учащимися. Этим объясняется актуальность выбранной темы.

Все слова в языке группируются в определенные лексико-грамматические классы в зависимости от ряда признаков. Эти классы называются частями речи.

Одной из важнейших самостоятельных частей речи является глагол. Значение этой части речи и ее удельный вес определяется тем, что она противостоит всем именам по своему значению и синтаксической роли в предложении.

Тема «Глагол» является для иностранных учащихся трудной и вместе с тем исключительно важной.

Трудна она потому, что успешное и действенное усвоение понятия глагола предполагает наличие у иностранных учащихся достаточно развитого абстрактного мышления и умения наблюдать факты русского языка, анализировать их с тем, чтобы делать самостоятельно (при направляющем руководстве учителя) и осознанно выводы и обобщения.

В настоящее время, согласно утвержденным программам по русскому языку как иностранному, глагол не изучается в виде самостоятельной темы. Для общего ознакомления с глаголом как частью речи времени достаточно, вместе с тем ясно, что за это время невозможно добиться того, чтобы иностранные учащиеся могли в дальнейшем узнавать глагол и правильно писать их по аналогии с изученными, чтобы могли более или менее свободно отличать их от других частей речи.

Из этого следует, что работа по изучению глагола будет более эффективной, если ее проводить регулярно по специально организованной.

Организация работы, используемая при изучении темы «Глагол» на уроках русского языка как иностранного представляет собой определенную последовательность применения заданий с использованием разнообразных приемов и дидактического материала: использование наглядности, ребусов, кроссвордов, загадок, пословиц и поговорок, грамматические сказки, рифмы, синонимы, антонимы и др.

Основная идея заключается в использовании разнообразных методов и приемов обучения в процессе изучения категорий глагола. На каждую тему подбирается свой комплекс упражнений. Мы изучаем такие темы как:

Глагол как часть речи

Изменение глагола по числам и временам

Лица глагола

Глаголы I и II спряжения

Неопределенная форма глагола

К концу изучения русского языка как иностранного учащиеся должны владеть определенным запасом знаний о глаголе как части речи, его грамматических категориях и о роли глагола в предложении.

Организация работы представлена различными формами работы, видами деятельности и разнообразным дидактическим материалом. Учитывает особенности иностранных учащихся, позволяет изучать грамматический материал углубленно и взаимосвязано, работать над общим развитием иностранных учащихся.

Эксперимент показал, что применение предложенной организации работы:

- является одним из эффективных методов обучения;
- существенно улучшает уровень и качество знаний по теме «Глагол» у иностранных учащихся;
- позволяет углубить, закрепить, обобщить и систематизировать приобретенные знания и навыки по теме «Глагол»;
- способствует развитию у иностранных учащихся логического мышления, аналитических способностей и произвольного запоминания;
- повышает интерес учащихся к изучению русского языка.

Данная организация работы была проверена в процессе обучающего эксперимента. Результаты подтвердили эффективность предложенной организации. Иностранные учащиеся показали более высокий уровень и качество знаний по теме «Глагол», проявили повышенный интерес к обучению, что способствовало развитию у них логического мышления и аналитических способностей.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

КАЛЛИГРАФИЧЕСКИЙ ПОЧЕРК КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Савушкина Е. А.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.
Научный руководитель: Грибина Л. В., к. п. н., доц.,
кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.*

В современной школе, осуществляя задачи метапредметности на уроках русского языка, должны решаться актуальные проблемы действительности: совершенствование речевой деятельности школьников, повышения их речевой культуры как основы культуры общей, воспитания социально успешной и здоровой личности, способной к эффективной коммуникации.

Вследствие стремительно развивающегося и изменяющегося мира, чтобы не потерять актуальность своих знаний, навыков, иметь конкурентное преимущество, современному человеку необходимо непрерывно образовываться и заниматься самообразованием. В связи с этим возникает необходимость в разборчивом и красивом письме, основы которого закладываются в начальной школе, поэтому тема данного исследования актуальна.

Одним из основных видов речевой деятельности на уроках русского языка является письменная речь.

Письменная речь - это вид речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав письмо и чтение [4, с.351].

Грамотная, логично выстроенная, аккуратная и красивая письменная речь является показателем высокой культуры человека.

Каллиграфия— это особый вид изобразительного искусства, искусства красивого письма. Как указывает Л.Я.Желтовская, слово «каллиграфия» пришло к нам из древнегреческого языка и представляет собой сложение двух слов, которые переводятся на русский язык как «красота» и «писать», т.е. дословно «красивописание». Под этим термином понимается умение не только красиво писать, но и обладать способностью писать разборчиво, придерживаясь одинакового наклона и размера букв [5, с.238].

Изучением проблемы формирования каллиграфического письма занимались учителя, методисты и учёные. Е.Н. Потапова [8, с.87] рассмотрела в своих работах технологию обучения письму, основанную на трех этапах: развитие мускульной и тактильной памяти, закрепление полученных знаний, умений и навыков. Дополнила ее методику В.А. Илюхина [6, с. 16-24], представив свою работу “Письмо с секретом” [7, с.48]. В свою очередь Н.Г. Агаркова [1, с.12-13] выделила поэлементно-целостный метод письма [2, с.62], а методические приемы обучения каллиграфическим навыкам представили в своем пособии Л.Я. Желтовская и Е.Н. Соколова [5, с.238]. Приемы, предлагаемые Н.А. Федосовой [9, с.4], позволяют развивать не только мелкую моторику рук, но и все виды памяти: тактильную, зрительную и слуховую.

Более глубоко изучал проблему здоровья детей и почерка школьников, в частности, профессор Базарный В.Ф. [3, с.100]. В своих многочисленных трудах он пишет о том, что безотрывное письмо шариковой ручкой предполагает постоянные усилия. Это вызывает хроническую усталость у обучающихся, психическое напряжение, ухудшает осанку, зрение и, как следствие, - почерк.

Цель данного исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить развитие речекоммуникативных компетенций младших школьников посредством применения эффективной методики обучения каллиграфии.

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования; анализ, синтез, обобщение; эмпирические: диагностика, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент; математические: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Одной из задач, поставленных нами, было выявить уровень сформированности каллиграфических умений обучающихся путем анализа их письменных работ и каллиграфических ошибок младших школьников, применить на практике способы их предупреждения.

В педагогическом эксперименте принимали участие учащиеся МБОУ СОШ № 68 имени А.И. Макаренко города Белореченска Краснодарского края в количестве 7 человек 4 «А» класса. Выбранное количество участников эксперимента обуславливается эффективностью индивидуальной работы с каждым учеником и достигаемой повышенной результативностью в малой группе.

Изначально была произведена диагностика текущего состояния почерка детей посредством метода контрольного списывания.

С помощью фронтальной работы школьников и анализа рукописного текста выявлены следующие каллиграфические ошибки:

Таблица. Каллиграфические ошибки, выявленные в результате констатирующего этапа эксперимента.

п/п	Выявленные каллиграфические ошибки	Количество учеников, допустивших ошибки (%)
	Несоблюдение наклона письма. Чрезмерный или разнонаправленный наклон	57,00%
	Нарушение пропорций букв. Разный размер букв и их частей. Неодинаковая ширина и высота букв	85,00%
	Искажение овалов и элементов содержащих закругления. Письмо овалов не справа налево, а слева направо	100,00%
	«Дрожащее письмо»	14,00%
	Неумение придерживать строки	42,00%
	Угловатость письма	42,00%

В по итогам проведенного исследования и изучения практического опыта научных центров мы пришли к выводам:

1) Для обучающихся дошкольного и школьного возраста каллиграфия играет наиважнейшую роль. Дети учатся не только красиво писать, но, прежде всего, вырабатывают в себе такие черты характера, как аккуратность, исполнительность, наблюдательность, внимательность.

2) Разборчивая, изящная и аккуратная письменная речь зависит от субъективных и объективных факторов и во многом определяется используемым пишущим инструментом.

3) Обучение каллиграфии младших школьников является эффективным средством развития их речекоммуникативных компетенций.

4) Была выработана эффективная методика обучения детей письменности и описана ее последовательность.

Практические рекомендации, полученные в результате исследования, могут быть использованы родителями, учителями, студентами, заинтересованными в формировании красивого почерка, развитии речекоммуникативных компетенций как у обучающихся разных возрастов, так и у взрослых людей, чья деятельность непосредственно связана с письменной речью, у всех, кто хочет улучшить свой почерк.

Список литературы:

1. Агаркова Н.Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк / Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4). Часть 1. - М.: Просвещение, 2002. - С.12-22.
2. Агаркова Н.Г. Русская графика. 1, 2 кл.: Книга для учителя. - М.: Дрофа, 1997. - 62с.
3. Базарный В.Ф. Прописи творца. Развитие психомоторных и умственных способностей ребенка с помощью первого письма. - М.: Концептуал, 2017. - 100 с.
4. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. - М.: АСТ: Астрель, 2005. - 351с. (Высшая школа).
5. Желтовская Л. Я., Соколова Е.Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников. - М.: Просвещение, 2005. - 238 с.
6. Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализа ошибок при письме // Нач. шк. - 1999. - № 8. - С. 16-24.
7. Илюхина В.А. Письмо с секретом (из опыта работы по формированию каллиграфических навыков учащихся). - М.: Новая школа, 1995. - 48 с.
8. Потапова Е.Н. Радость познания: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 87с. (Творческая лаборатория учителя).
9. Федосова Н.А. Учушь писать. Прописи для первоклассников. - М.: Ювента, 2016. - 96 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сапаргылыджова Л.А.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения. Ее особая значимость состоит в том, что, являясь отражательно-преобразующей деятельностью, учение направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения иностранных учащихся к самой познавательной деятельности. Решение задачи повышения эффективности организации и проведения учебного процесса требует научного осмысления средств активизации учащихся.

Реализация принципа активности в обучении имеет определенное значение, т.к. обучение и развитие носят деятельностный характер и от качества учения, как деятельности, зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся.

Вопросы формирования познавательной активности учащихся относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Познавательная активность признается одним из самых значимых факторов учебного процесса, имеющего влияние на создание атмосферы обучения, на интенсивность протекания познавательной деятельности учащихся.

Однако анализ методической литературы показывает, что проблема активизации познавательной деятельности учащихся достаточно хорошо разработана для русской школы. Тогда как эта проблема не имеет достаточного освещения в направлении организации учебного процесса с иностранными учащимися и, в частности, процесса усвоения русского языка как иностранного. Этим объясняется актуальность темы квалификационного исследования.

Проблема формирования познавательной активности возникла давно и до сегодняшних дней является одной из самых актуальных. Уровень познавательной активности учащихся определяет эффективность решения обучающей, развивающей и воспитывающей задач обучения.

Познавательная активность учащихся является важным фактором улучшения и одновременно показателем эффективности и результативности процесса обучения, поскольку она стимулирует

развитие самостоятельности, поисково-творческий подход к овладению содержанием образования, побуждает к самообразованию.

Познавательная активность — качество учебной деятельности учащегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение целей, умении получать эстетическое наслаждение, если цели достигнуты.

Учебно-познавательные мотивы (интерес к процессу, содержанию и способам усвоения знаний) формируются в самом ходе активной учебной деятельности, а не предшествуют ей. Задача учителя и состоит в том, чтобы уже в младшем школьном возрасте заложить и развивать во взаимосвязи широкие социальные мотивы, побуждающие школьника овладевать в учебной работе активной гражданской и общественной позицией, и учебно-познавательные, как самые действенные и бескорыстные мотивы, заложенные в самой учебной деятельности и формирующиеся в ней.

Основными факторами, влияющими на формирование познавательной деятельности, являются: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; коллективные формы учебной деятельности; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя.

Педагогическая практика использует различные пути познавательной деятельности у учащихся к изучению русского языка как иностранного.

Модель активизации познавательной деятельности у иностранных учащихся к усвоению русского языка на элементарном уровне представлена 3 модулями.

Первый модуль – методы и приемы работы, учитывающие индивидуальные способности учащихся;

Второй модуль – методы и приемы проблемно-творческого характера;

Третий модуль – методы и приемы, направленные на развитие личностной оценки учащихся.

Экспериментальная проверка показала, что предложенная модель использования методов и приемов позволяет активизировать познавательную деятельность иностранных учащихся к познанию русского языка, а также способствуют общему и речевому развитию учащихся, способствует развитию у них чувства самооценки, аналитической деятельности, стремления получать новые знания, умения и навыки.

Список литературы:

1. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. М., 1999 - 142 с.
2. Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Львов М. Р. – Издательский центр «Академия», 2009. – 248 с.
3. Максимова В. И. Русский язык и культура речи: Учебник / Максимова В. И. - М.: Гардарики, 2010. – 413 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СИНОНИМИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Сахадова Д.Н.,
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,
кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

В соответствии с требованиями программы изучения русского языка как иностранного обучающиеся должны владеть первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических). У них должно быть сформировано позитивное отношение к правильной русской устной и письменной речи как

показателям общей культуры человека. Это означает, что в задачи изучения русского языка как иностранного включается не только совершенствование правильной русской речи иностранных учащихся, но и формирование у них сознательного отношения к своей речи.

В настоящее время далеко не все иностранные учащиеся умеют правильно и грамотно излагать свои мысли на русском языке, подбирать необходимые слова. Их речь неправильна, бедна и невыразительна. Именно поэтому работа по развитию речи иностранных учащихся на уроках русского языка имеет большое значение и актуальность. Одним из ее направлений является развитие речи и пополнение словарного запаса иностранных учащихся. Богатство словаря является признаком высокого развития, как общества, так и отдельного человека. Богатый словарный запас - это важнейшая предпосылка, не только обеспечивающая иностранным учащимся умение правильно говорить на русском языке, но и создающая условие для лучшего усвоения всех разделов русского языка, для успешного формирования орфографических и стилистических навыков.

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике являются синонимические отношения. Русский язык богат лексическими синонимами. Синонимическое богатство свидетельствует о высоком развитии лексики русского языка. Чем больше в словаре синонимов, тем богаче, выразительнее возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Работа над синонимами является одним из перспективных направлений в методике преподавания русского языка как иностранного.

Знание синонимии русского языка дает иностранным учащимся точно, богато и образно выражать свои мысли на русском языке, преодолевать неоправданное повторение слов, осмысливать разнообразные оттенки значений отдельных слов того или иного синонимического ряда. Поэтому предметом внимания данного исследования является работа над синонимичной лексикой на уроках русского языка как иностранного.

Поскольку одной из основных задач обучения русскому языку как иностранного является задача развития и обогащения словаря учащихся, то в условиях реализации данной задачи совершенствование лексических знаний и умений, в частности работа с синонимическими словами, остается одним из основных путей обогащения речи иностранных учащихся и повышение культуры устной и письменной речи.

Этим и объясняется актуальность выбранной темы исследования.

Одним из важнейших условий развития речи является умение высказывать свою мысль точно, ясно и выразительно. Этого невозможно достичь, не овладев лексическим богатством языка. Одним из показателей богатства и разнообразия как языка в целом, так и языка конкретного человека является наличие синонимичных слов.

Синонимы возникают в результате процессов, протекающих в языке.

В языковой действительности для выражения одного и того же понятия, явления, действия, признака часто существует не два, а несколько слов - синонимов.

Синонимия - весьма распространенное явление, охватывающие различные единицы лексико-семантического уровня. Она выполняет важную роль в непосредственном функционировании языка. Различные, нередко исключаящие друг друга мнения - об определении понятия синонима, классификация синонимов, их функций и значения, отношений с различными лексико-семантическими группами слов - отражают противоречивую природу синонимии.

В процессе изучения лексики используются типы лексических упражнений, разнообразные по дидактическим задачам и операциям, которые требуются при их выполнении. В связи с этим можно выделить два их основных типа.

1. Упражнения чисто лексические.

2. Упражнения, с помощью которых одновременно решается несколько задач (комбинированные или синтетические).

Упражнения первого типа (чисто лексического характера) направлены на усвоение теоретических сведений по лексике, на активизацию словарного запаса школьников, на обогащение речи иностранных учащихся определенными лексическими средствами, на формирование у них умения пользоваться словарем.

Упражнения второго типа (комбинированные, или синтетические) основаны на принципе

взаимосвязи разделов грамматики и лексики, лексики и стилистики. В процессе их выполнения, учащиеся пользуются не только теми знаниями, которые они получают во время изучения темы, но и ранее приобретенными.

Применительно к изучению синонимичной лексики на уроках русского языка как иностранного выделяется 3 группы упражнений.

Первая группа нацелена на усвоение иностранными учащимися синонимичной лексики русского языка и употребление слов-синонимов в русской речи.

Вторая группа направлена на усвоение грамматических форм синонимичных слов.

Третья группа предусматривает выработку навыка употребления слов-синонимов в речи.

Первая группа упражнений включает в себя упражнения лексического характера.

Работа над изучением понятий «синоним» и «синонимический ряд» будет способствовать осознанию иностранными учащимися системных связей в русском языке, развитию навыка пользования различными стилями речи, воспитанию у учащихся чувства русского языка.

Таким образом, в результате специально организованного обучения синонимической лексике значительно повысились речевые возможности иностранных учащихся, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к изучению лексики русского языка.

Следовательно, гипотеза о необходимости целенаправленного системного изучения синонимичных слов нашла свое подтверждение. Эксперимент показал, что при изучении иностранными учащимися явления синонимии необходимо использовать специально разработанную методическую систему, которая должна реализовываться систематически на протяжении всего курса обучения русскому языку как иностранному.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗЛОЖЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Сологуб Залина Андреевна,
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических
наук, профессор кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

Методическая система работы с текстами для написания изложения-миниатюры обеспечивает формирование коммуникативной компетенции учащихся начальной школы, тем самым реализуя требования федерального государственного образовательного стандарта, способствуя развитию творческих способностей обучающихся [1].

Текст изложения-миниатюры является наиболее приемлемой дидактической единицей обучения на уроках русского языка в начальной школе для развития речевых умений и творческих способностей школьников [2].

Экспериментально подтвержденная система упражнений по развитию воображения, фантазии, языковой догадки на уроках русского языка в начальной школе обеспечивает развитие креативности младших школьников в целом.

Под изложением понимаем «вид упражнения, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе образца».

С методической точки зрения, ценность изложений как речевых упражнений состоит в том, что в процессе анализа и воспроизведения текста дети знакомятся с авторским мастерством, что создает условия для усвоения образцов речи, благодаря чему обогащается и совершенствуется активный словарный запас. Чтобы написание изложения не сводилось к воспроизведению исходного фрагмента, учителю необходимо правильно выбрать текст для изложения.

Критерии отбора:

- 1) образцовость в отношении языка;
- 2) выразительность в плане наличия средств художественной изобразительности;
- 3) доступность детскому пониманию с точки зрения языковых и композиционных особенностей, содержания;
- 4) ценность в образовательном и воспитательном отношении;
- 5) актуальность с точки зрения возрастных потребностей детей.

Педагогический эксперимент:

I этап – констатирующий;

II этап – формирующий;

III этап – контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности речевых умений и уровень развития творческих способностей учащихся начальной школы.

Для каждого задания были разработаны критерии. Для заданий первого блока применялась шкала «выполнено», «выполнено с недочетами», «не выполнено». Для заданий второго блока определена шкала «не выполнено», «формально выполнено», «стандартно выполнено», «творческий вариант». Детальное описание каждого критерия представлено в работе, при описании каждого задания.

Цель обучающего эксперимента – сформировать систему заданий для развития творческих способностей в процессе обучения написанию изложения-миниатюры.

Ведущим приемом проведения работы с текстами изложений-миниатюр является анализ текста, направленный на формирование речеведческих умений таких, как определение темы текста, определение основной мысли текста, подбор заголовка и др.

Такой подход связан с результатами констатирующего эксперимента, отразившего недостаточное владение соответствующими умениями обучающимися, а также анализом используемого в образовательном процессе учебника русского языка. К текстам, предложенным авторским коллективом в качестве упражнений, совсем отсутствуют задания на формирование указанных умений, а содержатся только задания в рамках изучаемой темы. Это обусловило обращение к таким понятиям, как тема текста, основная мысль текста, абзац текста, ключевые слова и др.

Цель опытного обучения – разработать систему заданий и упражнений, направленных на развитие вербальной креативности младших школьников при подготовке к написанию изложения-миниатюры.

Программа опытного обучения (формирующего эксперимента) состоит из 8 уроков, которые были проведены без ущерба основному образовательному процессу, логично вписались в тематику текущего курса. Условно структура формирующего эксперимента состоит из двух частей. Первая часть включает уроки, предполагающие обращение к речевым понятиям и связанные с формированием речеведческих умений. На последующих уроках ученикам предлагаются задания и упражнения, направленные на развитие творческих способностей.

Анализ текстов проводится с опорой на следующие задания [3]:

Познакомьтесь с текстом. Прочитайте текст выразительно.

Определите тему текста.

Определите основную мысль текста.

Подберите заголовок, отражающий тему (основную мысль) текста.

Выделите микротемы текста.

Разделите текст на абзацы.

Озаглавьте каждую часть текста. Запишите план текста.

Определите тип речи текста. Ответ обоснуйте.

Определите стиль речи текста. Ответ обоснуйте.

Сравнительный анализ результатов констатирующего этапа эксперимента и контрольного этапа позволяет сделать следующий вывод: Основные речеведческие умения сформированы у большей части учащихся экспериментального класса (62% учащихся);

Задания, направленные на развитие фантазии, воображения продуктивнее выполнены учениками экспериментального класса.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента позволяют сделать вывод, что разработанная программа опытного обучения выполнена, цель опытного обучения достигнута.

Список литературы:

1. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / Ред. М.С. Соловейчик. – 3-е издание. – М.: Академия, 1997. – 383 с.
2. Соловьёва Н.Н. Как составить текст? Стилистические нормы русского литературного языка. — М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2009. — 160 с.
3. Юртаев С.В. Развитие связной речи на уроках русского языка // Начальная школа. – 2015. - №8. – с. 17-20.

МАТЕМАТИКА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Султанова К. Я.

*Денауский институт предпринимательства и педагогики, Денау
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В древности, первобытные люди не знали счёта, а учить их было некому. Учила их сама жизнь. Наблюдая окружающую природу, от которой полностью зависела их жизнь, люди учились из множества предметов вокруг, научились выделять отдельные, определенные предметы, необходимые в данное время. Из стаи волков – вожака стаи, из стада оленей – одного оленя, из колоса с зёрнами – одно зёрнышко. Поначалу они определяли это соотношение как «один» и «много». Частые наблюдения множеств, состоящие из пар предметов (глаза, руки, уши, рога, крылья, лапы), привели человека к представлению о числе. Немалую роль в истории счёта сыграли пальцы. Особенно когда люди стали обмениваться предметами труда. Кстати сказать, пальцы и сейчас являются для детей самыми главными помощниками при счёте.

В разных странах и в разные времена люди учились записывать цифры по-своему. Постепенно люди все больше и больше включали цифры в свою повседневную жизнь, пользовались счётом. Счёт был необходим, чтобы следить за поголовьем скота и вести торговлю. А несколько тысяч лет назад возникло мистическое отношение к числам, которое живёт и в наше время. Например, число 7- хорошее, а 13- плохое. И в наше время, где только не встретишь разные числа: на зданиях, на транспорте, в книгах, в номерах телефонов, на часах, на ценниках, да всего и не перечислить. При общении друг с другом мы тоже употребляем числа в речи.

А сколько стихов, загадок, сказок, пословиц, поговорок с числами мы слышали с самого детства. *Пословицы* – краткие народные изречения с назидательным содержанием, народные афоризмы. В пословице есть второй смысл, это аллегория. Например, пословица: Чем дальше в лес, тем больше дров – может быть понята в прямом смысле. А может быть применена и к учёбе: чем больше узнаёшь, тем больше открывается нового и интересного. Пословица кратка, в ней нет лишних слов. Она легко и быстро запоминается. У пословицы есть родная сестра – поговорка. Они похожи друг на друга. Вот поговорка: Пытаешься убить двух зайцев? На самом деле человек вовсе не собрался на охоту за зайцами, а пытается одновременно достичь двух разных целей. *Поговорки* – краткие устойчивые выражения, не составляющие, в отличие от пословиц, законченных высказываний. Семь пятниц на неделе – поговорка используется как часть суждения о тех, кто

отстывает от слова, меняет решение. Пословица – законченное предложение, а поговорка – часть предложения, часть суждения, без вывода, без заключения.

У узбекского народа, как и у любого другого, существует бесчисленное множество пословиц и поговорок. Трудно сказать, с каких времён среди народа начали ходить пословицы и поговорки. Появились они ещё в то время, когда не было письменности. В течение столетий народ совершенствовал их. Они, как правило, безымянны, не имеют автора. Эти маленькие мудрые изречения создавались и накапливались народом в течение многовековой истории. Они отражают его жизнь, условия труда, культуру. Пословица всегда поучительна. В ней всегда есть вывод, который полезно помнить каждому.

Народ очень часто употреблял в пословицах и поговорках числа. У каждого народа свой набор числовых символов. Люди издревле группировали природные события, повторяли молитвы к богам и совершали иные ритуальные действия определенное количество раз, дабы усилить их эффект. Так числа стали священными понятиями, при помощи которых можно было влиять на окружающее.

В рамках нашего исследования был разработан *проект для младших школьников* «Математика и народный фольклор». Одно из направлений – исследовать, как часто используются пословицы и поговорки при изучении нумерации. Ребятам было интересно узнать, почему в пословицах встречаются числа, и какие из них встречаются чаще всего.

Выдвинули *гипотезу*: чаще всего в пословицах и поговорках мы встречаем числа 1, 2, 3.

Проект реализован в период педагогической практики. Основная форма работы – групповая. Дети работали со сборниками пословиц и поговорок.

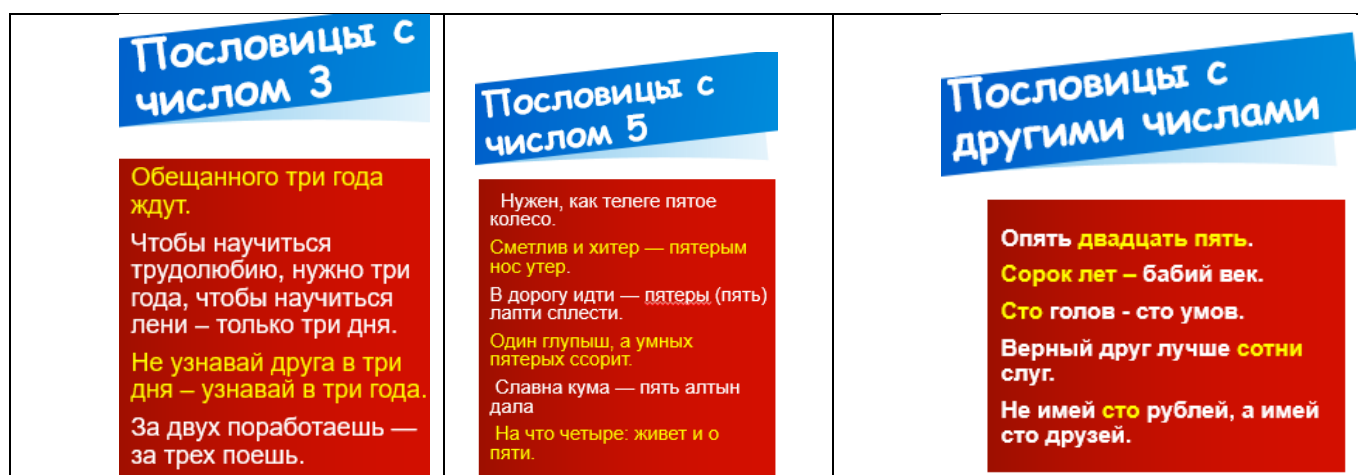
Символизм чисел – это изобретение Пифагора. Это у него Единица начала означать единство и единодушие, Двойка – двойное и неопределенное, Тройка была символом совершенства, Четверка, которой клялись, олицетворяла справедливость. Остановимся на результатах исследовательской работы учеников. Ниже приведены примеры пословиц и поговорок для некоторых чисел.

Единица – изобретение математиков, она нужна для счета, и в магии чисел ее не существует. В древних текстах слово «один» употребляется нечасто и означает нечто неделимое, целостное, такое, как Бог, Космос, Вселенная. А в некоторых пословицах единица означает что-то очень малое, незначительное. Например, один в поле не воин, один в море не рыбак, семь бед – один ответ, один за всех и все за одного, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, в страду одна забота – не стояла бы работа, от великого до смешного – один шаг, одна голова – хорошо, а две лучше, один дурак пятерых умных ссорит, одна голова – два языка.

Пословицы и поговорки с числом 2. В магии числа *Двойка* как бы есть, но вроде ее нет. Просто деление на свет и тьму. Двойка – это символ разделения целого на части, символ отдельности человека от мира, природы и других людей. Это знак сравнения одного с другим. А еще Двойка – символ взаимоотношений и взаимодействий человека с тем, что его окружает. Часто встречается такие пословицы: старый друг лучше новых двух, два медведя в одной берлоге не уживутся, за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь, два сапога – пара, одна голова – хорошо, а две лучше, скупой платит дважды, убить двух зайцев, двум смертям не бывать, а одной не миновать, лентяй да шалопай – два родных брата, из двух зол выбирай меньшее, за битого двух небитых дают.

Три – первое в магическом ряду число. Оно открывает настоящий магический счет, с ним появляется что-то действительно новое. Время мы делим на три – прошлое, настоящее, будущее, пространство мы делим на три – ширину, длину, высоту. Из глубокой древности до нас дошли поверья о том, что Земля держалась на трёх китах. Число три у многих народов священное. В Библии упоминается самое известное число три – это Троица, которая представляет Бога в трёх личностях: Бог-отец, Бог-сын и Святой дух. Приведём примеры пословиц с числом три: заблудиться в трёх соснах; бог любит троицу; у мужика в августе три заботы: и косить, и пахать, и сеять; не узнавай друга в три дня – узнавай в три года; обещанного три года ждут; от горшка три вершка; наврал с три короба; плакать в три ручья; согнуться в три погибели.

Дети для каждого числа, работая в микрогруппах, выписывали пословицы в тетради:



После чего применили приём технологии ТРКМ «Корзина идей», провели «Мозговой штурм» и сделали выводы. Результаты работы представлены ниже в таблице.

Числа	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Другие числа
Количество пословиц	7	109	51	25	10	9	8	62	5	5	4	20

Итак, на первом месте по частоте использования чисел (109 раз) в пословицах дети поставили число 1. На втором месте (62 раза) – число 7. На третьем месте (51 раз) – число 2.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично.

Люди с древних времён вкладывали в числа определённый смысл. Всё это нашло отражение в устном народном творчестве, в том числе и в пословицах и поговорках. Русская народная традиция тяготеет больше, к слову, чем к числу. Тем не менее, она пронизана числовой символикой, проявляющейся в сказках. Присутствие чисел в ней наблюдается повсюду, и почти всегда они выступают как священные и глубоко символические.

Список литературы:

- 1.Александров Э., Левшин В. В лабиринте чисел. - М.: Художественная литература, 2011. – 126 с.
- 2.Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. - М.: Просвещение.2010. – 324 с.
- 3.Волина В.В. Пословицы, поговорки, ребусы. - С.- Пб, Дидактика Плюс, 2009 – 220 с.
- 4.Даль В.И. Пословицы русского народа. - М.: Художественная литература, 2008 – 540 с.
- 5.Пословицы, поговорки. URL: <http://www.poskart.ru/tsifry.html>
- 6.Пословицы про счёт. URL: <http://posl.sc11tavda.edusite.ru/p3aa1.html> (дата обращения: 15.04.2023)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Ташлиева Б.,
 ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
 Научный руководитель: Багова Л. Л., кандидат педагогических наук, доцент
 ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Начальное образование имеет свои характерные особенности, отличающие его от других ступеней школьного образования. Исходя из этого, особое внимание необходимо уделить этапу первоначального формирования учебно-познавательной деятельности детей, то есть формированию

и развитию познавательного интереса. Это период становления самооценки и самосознания ребенка как субъекта новой для него учебной деятельности. На этом этапе закладываются основы обобщенного и целостного представления о природе, человеке, обществе [1].

Познавательный интерес, представляющий собой важный фактор учения, является необходимым для становления личности школьника, способствует глубине и прочности приобретаемых знаний, развивает мыслительную деятельность и существенно влияет на развитие личности ребёнка, что определяет *актуальность* исследования.

Объект исследования: процесс развития познавательного интереса младших школьников.
Предмет исследования: методическое обеспечение развития познавательного интереса у младших школьников на уроках окружающего мира.

Цель исследования: теоретическое обоснование и практическая апробация методики развития познавательного интереса у младших школьников на уроках окружающего мира.

В теоретической части исследования на основе анализа источников, пришли к выводу, что познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями.

Мы выяснили, что познавательный интерес активизирует психические процессы личности, способствует эмоциональному подъему, приносит интеллектуальное удовлетворение, то есть выступает как мотив активности познавательной деятельности человека. Именно учебный курс «Окружающий мир» служит благодатной почвой для развития познавательного интереса к природе у младших школьников.

Во второй главе квалификационного исследования представлены результаты опытно-экспериментальной работы, состоящей из 3 этапов. Констатирующий этап эксперимента был нацелен на организацию диагностики уровня развития познавательного интереса к природе на уроках по курсу «Окружающий мир» во 2 «Б» и 2 «В» классах МБОУ «Майкопская гимназия № 22» г. Майкоп.

В качестве методик для диагностики уровня развития познавательного интереса нами были выбраны: методика «Перечень любимых занятий» М.В. Матюхиной (адаптированная к курсу «Окружающий мир»); анкетирование по методике Г.И. Щукиной; методики изучения познавательного интереса и познавательной активности младшего школьника А.А. Горчинской. По каждой из трех методик были выявлены критерии и определены уровни развития познавательного интереса и познавательной активности.

Полученные данные по сумме трех методик позволяют сделать вывод, что познавательный интерес младших школьников к природе следует развивать, так как у большей части обучающихся познавательный интерес находится на низком уровне или нижнем пороге среднего уровня развития.

Для достижения этой цели на формирующем этапе, чтобы обучающиеся овладели знаниями, чтобы у них сформировался устойчивый интерес к природе на уроках «Окружающего мира» нами были отобраны некоторые приёмы образовательных технологий, которые могут быть эффективными в развитии познавательного интереса к природе.

Подробно остановимся на наиболее эффективных методах и приёмах, вошедших в нашу методику развития познавательного интереса к природе на каждом этапе урока в отдельности. Так на *организационном этапе урока* можно применять приёмы технологии критического мышления: приём «Удивляй» - нестандартный вход в урок (письмо, телеграмма, приход сказочного персонажа); игры «Зашифрованная фраза», «Отсроченная загадка», «Необъявленная тема», «Поменяй местами».

На этапе *проверки домашнего задания* устанавливается степень осознанности выполненной работы всеми учениками. Мы старались проводить проверку домашнего задания в интересной форме, используя приёмы «Цепочка признаков», игра «Да-нет», «Брейн-ринг», «Назови одним словом», «Что лишнее», «Раздели на группы», «Верю - не верю», разгадывание кроссвордов, дополнение текста словами [2].

На этапе *проверки знаний* можно использовать приемы развивающего обучения, приёмы технологии критического мышления, использовать работу в группах, в парах. Это и создание проблемных ситуаций, и загадки, и разгадывание кроссвордов, и приёмы «Корзина идей», «Я беру с собой», «До – после».

На этапе *подготовки учащихся к усвоению учебного материала* создавались условия для определения ребятами самостоятельно темы урока и его цели, использовались приёмы: «Фантастическая добавка», «Синквейн», работа в группах.

На *этапе усвоения новых знаний* добиваться восприятия и осознания первичного обобщения и систематизации полученных знаний помогает работа в группах, приём «Инсерт», где учащиеся работают над текстом учебника или со специально подготовленными текстами. Приём «Толстых и тонких вопросов» является очень эффективным на этом этапе урока. Он заставляет вдуматься в текст, лучше усвоить содержание, способствует развитию памяти, внимания, мышления. Продолжать работать над развитием интереса к предмету и к природе на *этапе закрепления знаний* можно через проблемные вопросы «Для чего...?», «Зачем...?», «Почему...?».

Использование этих приёмов помогает увлечь детей к дальнейшему постижению неизвестного, пробудить интерес, любознательность. *Домашнее задание* периодически возможно предлагать выполнить с творческим подходом, применяя приёмы «Сочинялка», «Необычная обычность».

Во время проведения уроков «Окружающий мир» в процессе педагогического наблюдения мы заметили положительную динамику. Самое главное, что дети стали проявлять больший интерес к изучению природы. Это проявлялось в тех вопросах, которые они задавали по ходу урока. Им стало интересно узнавать что-то новое о растениях, животных, окружающей среде. Также, несомненно, снизился уровень отвлекаемости детей, а благодаря разнообразию форм работы уроки проходили на высоком уровне активности детей [3].

На контрольном этапе исследования была повторно проведена диагностика на выявление уровня развития познавательного интереса к природе учащихся начальных классов. Полученные результаты доказывают, что проведенная опытно-экспериментальная работа полностью подтвердила вышеизложенную гипотезу. Таким образом, можно сделать вывод, что применение различных методов и форм деятельности на уроках окружающего мира положительно сказываются на процессе развития познавательного интереса учащихся к природе и к предмету.

Список литературы:

1. Крипак Е.И., Тихонова И.Н. Особенности формирования познавательного интереса на уроках "Окружающий мир" // Приднепровский научный вестник. - 2022. - Т. 1. - № 1. - С. 46-51.
2. Смирнова М.С. Как сконструировать интересный урок по предмету "Окружающий мир" // Начальная школа. - 2021. - № 5. - С. 39-43.
3. Мубаракшаева Ф.Р. Развитие познавательного интереса у младших школьников в исследовательской деятельности. Астрахань: б.и., 2020. 51 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=596506> (дата обращения: 18.01.2023)

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Текаева А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н.

доцент, кафедра предметной и профессиональной подготовки педагога

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

В современном русском языке, наряду с рассмотренными ранее семью изменяемыми самостоятельными частями речи, которые обладают более или менее развернутой словоизменительной парадигмой (включая наречия и слова категории состояния, многие из которых изменяются по степеням сравнения), выделяются также пять частей речи неизменяемых, с нулевой морфологической парадигмой. Это модальные слова, предлоги, союзы, частицы и междометия.

Изучение русского языка как иностранного занимает важное место в системе образования, так как он является языком межнационального общения для людей многих национальностей.

Процесс изучения русского языка иностранными учащимися характеризуется усвоением большого количества грамматического материала, в том числе и теоретического материала по предлогам.

Первоначальное изучение предлогов русского языка в иностранной аудитории имеет две основные задачи:

- 1) формирование представлений о предлоге как о части речи, формирование навыка раздельного написания предлогов со следующим словом, графически правильное их начертание;
- 2) усвоение роли предлогов в предложении.

Решение этих задач осуществляется в тесной взаимосвязи.

Однако, несмотря на это, иностранные учащиеся в правописании предлогов допускают ошибки. Это объясняется тем, что согласно программе работа над предлогами проводится, однако в качестве самостоятельной темы предлоги не изучаются, а, следовательно, не определены направления и формы организации учебного процесса по изучению предлогов.

Этим объясняется актуальность выбранной темы исследования.

По определению Н.В.Костроминой предлоги - это служебная часть речи, которая обладает отвлеченным лексическим значением и служит для связи имени существительного с другими словами в словосочетании или предложении, например: *войти в дом, вход в музей, недалеко от дома, мы с другом [1].*

Предлоги используются для выражения падежных значений. Сами падежные формы имен (существительных, числительных, местоимений) выражают лишь самые общие значения отношения (места, направления, времени, цели, причины и т. п.). Предлоги же конкретизируют, уточняют эти отношения.

Обычно на занятиях русского языка как иностранного и как неродного тема «Предлоги» не изучается глубоко и поэтапно, так как предлоги относятся к служебным частям речи и запоминаются в предложных сочетаниях при изучении знаменательных частей речи.

Поэтому у иностранных учащихся при изучении предлогов возникают трудности:

- 1) неумение отличить предлог от сходной приставки, что приводит к орфографическим ошибкам в письменной речи;
- 2) неумение выбрать предлог в соответствии со смысловыми связями между словами, то есть решить вопрос синтаксического управления или примыкания;
- 3) неумение разнообразить речь с помощью предлогов-синонимов и в ряде случаев неумение распознать смысл синонимичного высказывания;
- 4) неумение отличать производные предлоги от омонимичных частей речи [2].

Всю работу над предлогами целесообразно проводить по трем этапам:

1 этап. На данном этапе учащиеся на практическом уровне знакомятся с предлогами, учатся их правильному употреблению в речи, усваивают пространственное значение предлогов.

2 этап – на данном этапе происходит знакомство с понятием «предлог», осуществляется выработка у учащихся навыка раздельного написания предлогов и слитного написания приставок.

3-й этап – на данном этапе учащиеся знакомятся с какими падежами существительных употребляются предлоги, с синтаксической ролью предлогов в предложении.

Представленная методика позволяет проследить взаимосвязь предлогов с другими частями речи.

Для проверки целесообразности и эффективности предложенной нами системы изучения предлогов иностранными учащимися была проведена экспериментальная проверка на двух группах иностранных учащихся.

Вначале нами был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого мы выяснили уровень практических знаний учащихся экспериментального и контрольного классов, т.е. умение выделять предлоги в речи, слышать их и правильно употреблять в собственной речи.

В результате полученных данных можно сделать вывод о том, что многие обучающиеся допускают ошибки в употреблении предлогов в речи, поэтому у них необходимо формировать знания об этой части речи.

Итоговый эксперимент показал, что учащиеся экспериментального класса показали более

высокий уровень знаний и практических умений по теме предлоги.

Это говорит о том, что наша гипотеза, которая заключается в предположении о том, что разработанная нами методика работы над предлогом способствует лучшему усвоению материала по теме «Предлог» учащимися доказана.

Список литературы:

1. Костромина Н. В. Русский язык: состав слова и словообразование. Морфология. Синтаксис. Пунктуация: Учеб. пособие пед. ин-тов по спец. В.2 ч.Ч.2 / Под ред.: Л.Ю.Максимова. М.: Просвещение, 2009. 288 с.

2. Методика обучению русскому языку как иностранному: хрестоматия / сост. А. Н. Щукин. Воронеж, 2008. 331 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Тоноян Кнара Агасиевна

Адыгейского государственного университета, г. Майкоп,

Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога

Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Основными индикаторами функциональной грамотности являются коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Работа с текстом закладывает фундамент формирования умений коммуникативного взаимодействия [1].

Ведущими педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность методической системы формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом являются: интеграция лингвистической и психолого-педагогической подготовки; организация целенаправленной работы по формированию коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом; обеспечение единства всех видов речевой деятельности, базирующегося на хорошем знании теории языка, лингвистическом его осмыслении; доминирование активных и интерактивных методов формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом.

Методическая система формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом представлена тремя взаимосвязанными компонентами: структурно-содержательным (критерии и уровни навыков сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся), организационным (специфические принципы, педагогические условия формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках русского языка) и процессуальным (этапы формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках русского языка, совокупность методов и средств, диагностика и коррекция процесса речевой подготовки учащихся).

Основным дидактическим средством формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе работы с текстом является рациональная и эффективная система

тренировочных упражнений, помогающих представить ранее изученный материал в системном виде на основе обобщения грамматико-орфографических знаний и в то же время осуществить задачу формирования коммуникативных умений младших школьников.

Представляем 3 группы упражнений [1]:

Упражнения, направленные на формирование умения раскрывать тему и основную мысль высказывания.

Упражнения, направленные на формирование умения выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка).

Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определённой композиционной форме.

Таким образом, если реализовать комплекс условий, перечисленных в гипотезе, то это окажет положительное влияние на формирование способностей детей к восприятию и пониманию другого человека (социально-перцептивные умения), продуктивной коммуникации (коммуникативные умения) и продуктивному взаимодействию в ходе общения (интерактивные умения), формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок (ценностно-смысловые умения).

Список литературы:

1. Климова С.А. Текстовые упражнения на уроках русского языка // Начальная школа. – 2012. – № 7. – С. 7-11.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Тыквина А. А.

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

В настоящее время государством востребованы интеллектуально развитые, коммуникабельные, творческие, образованные личности, способные трудиться в различных профессиональных сферах. Важную роль в этом играет уровень развития речи человека. На уроках русского языка происходит обогащение лексического состава и грамматического строя речи детей младшего школьного возраста. Следует отметить, что от успешного овладения знаниями по русскому языку зависит успешность обучения по всем другим предметам.

Критерием сформированности речи школьника является умение понимать лексическое значение слова, знать его грамматические свойства, уметь правильно произносить и грамотно писать, сознательно употреблять слово в своей речи.

Словарный запас учащихся важен для них в процессе обучения и в общественной жизни. Дети начинают строить свой словарь прежде, чем научаются читать и продолжают его накапливать в течение всего периода обучения. Фактически, для большинства людей расширение словарного запаса продолжается всю их жизнь.

Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, в повседневной жизни, общении. Ежедневная работа над словом позволяет развить представления, углубить чувства, социализироваться. Работа над словом в младшем школьном возрасте важна, так как именно в этот период у школьника закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность. Дети, которые не обладают богатым словарным запасом, испытывают большие трудности в обучении, не

находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Педагоги отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках [1].

Над данной проблемой развития речи и обогащения лексического запаса младших школьников работало много педагогов. Теоретическую основу развития речи ребенка составили труды таких ученых, как К.Д. Ушинский, М.Т. Баранов, Г.А. Бакулина, А.В. Текучев, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Е.В. Бунеева и др.

Обучение младших школьников русскому языку базируется на освоении его лексико-семантической и грамматической систем. Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом, как единицей лексико-семантической системы, со значением слова, изучать грамматику на лексической основе, доказывать существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, а также создает необходимые условия для целенаправленного обогащения словарного запаса учащихся [1].

Содержание познавательной деятельности младших школьников может быть существенно расширено и носить целенаправленный характер при последовательной реализации когнитивной функции языка. Обогащение словаря связано с обогащением младших школьников культурным опытом при реализации эпистемической функции языка.

Овладение младшими школьниками лексического значения слова является актуальной для современной начальной школы, базирясь на формировании представления о взаимосвязи языковых явлений, позволяет без существенного увеличения объема теоретического материала сделать более эффективным освоение младшими школьниками научных понятий из области морфемики и представлений из области лексики в единстве с повышением культуры речи учащихся. В содержание словарной работы независимо от этапа обучения входит решение таких задач, как количественное обогащение словарного запаса обучаемых и качественное его совершенствование, расширение активной части словаря и совершенствование механизмов отбора слов при порождении речи [2].

Методика обогащения словаря учащихся начальной школы на основе реализации социальных функций языка состоит из целевого компонента (цель и задачи лексико-семантической работы); содержательно-процессуального (сущностные характеристики лексико-семантической системы языка, методы и приемы, формы, этапы и содержание работы в области лексики русского языка); результативного (уровень сформированности знаний и умений обучающихся в процессе лексико-семантической работы) [1]. Для планомерной организации лексико-семантической работы с младшими школьниками необходимо соблюдать следующих рекомендаций: во-первых, обогащение словаря, т. е. усвоение новых слов, которые школьники ранее не знали вовсе; во-вторых, уточнение словаря, т. е. углубление понимания уже известных слов, выяснение их оттенков, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений; в третьих, активизация словаря, т. е. включение как можно более широкого круга слов в речь каждого ученика, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов с другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте.

Практическая значимость данной проблемы состоит в разработке комплекса упражнений, направленных на обогащение словаря младших школьников на основе реализации социальных функций языка.

Список литературы:

1. Миронова Е. Д. Методика обогащения и активизации словарного запаса учащихся начальной школы на уроках эвенкийского языка: Дис.канд.пед.наук:13.00.02: Москва, 2000.-165с.
2. Неомелева У.С. Активизация словаря младшего школьника // Вестник научных конференций. - 2016. - № 6. - С. 82-84.

КОМПОНЕНТЫ ТАКСОНОМИИ ПИТЕРА БЛУМА КАК СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

*Уджуху Дана Муратовна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна
доктор педагогических наук, профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Многообразие подходов, методов и методик обучения, включая приоритеты самостоятельной работы связаны с транзитарностью современного общества. Приоритетность выбора той или иной методики обучения постепенно переходит с субъектно-объектных отношений (учитель/ученик) к категории самостоятельного обучения, т.е. ученику и его возможностям как субъекта. Все это актуализирует новые методики подачи образовательного информационного контента, в том числе текста. Для современной школы важен не просто текст, а текст, способный побудить ученика к поиску дополнительной информации, ее анализу и как вариант - к прикладному использованию.

Таксономия Питера Блума и включение ее компонентов в построении педагогической модели связано с поиском и объяснением сущностных характеристик новых подходов к педагогической действительности, в том числе методик. В предлагаемом варианте, модель (диагностика, формулирование задач, использование, содержательная интерпретация) рассматривается как метод анализа, что имеет одно существенное отличие – *модель рассматривается средством для понимания другой системы или процесса*. Педагогическая модель на основе структурных компонентов таксономии Питера Блума в нашем исследовании – это способ для понимания методик обучения функциональному чтению и мотивации самообразования через текст [1].

Объект исследования – педагогическая модель и варианты ее использования в качестве метода анализа данных.

Предмет исследования – структурные элементы педагогической модели, в том числе компоненты таксономии Питера Блума.

Цель: теоретически обосновать вариант педагогической модели с использованием таксономии Питера Блума в качестве метода анализа данных для понимания методик обучения функциональному чтению и мотивации к самообразованию через текст [1].

Задача: определить концептуальный инструментарий для построения педагогической модели; выдвинуть гипотезы исследования.

Степень изученности. Особенностью современного научного знания является широкое распространение модельного подхода, выразившееся в активном использовании моделей во всех областях и на всех этапах научных исследований. Большой интерес к моделированию и широкое распространение методов моделирования объясняется многообразием его гносеологических функций, что обуславливает обучение на специальном объекте – модели, являющейся промежуточным звеном между педагогом и обучаемым. В современной научной литературе выделяют несколько тенденций в педагогическом моделировании: основанный на схематичности и упрощении педагогического объекта, что позволяет исследовать его отдельные стороны; описание в виде формализованного строгого алгоритма (В. И. Михеев, С. И. Шапиро и др.); типологический анализ образно-описательного проявления; выявление аналогий оригинала с моделью.

В педагогике существуют определенные трудности, связанные с многомерностью педагогических объектов исследования, неразработанностью методологических основ и понятийного аппарата, а также самой процедурой и технологией моделирования. Иными словами, как писал Виктор Александрович Штофф: «Мы не можем надеяться дать единое структурное определение моделей в эмпирических науках... Мы лишь можем, описав функции моделей, определить, что значит использовать модель, но не можем определить, что такое модель» [2].

Таким образом, выбранная нами цель исследования – теоретически обосновать вариант педагогической модели с использованием таксономии Питера Блума в качестве метода анализа данных для понимания методик обучения функциональному чтению и мотивации к самообразованию через текст, представляется весьма актуальной.

Список литературы:

1. Гафурова А.Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума // Молодой ученый. – 2022. - № 1 (396). – С. 237-239.
2. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М., 1966.

МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЗБЕКИСТАНЕ

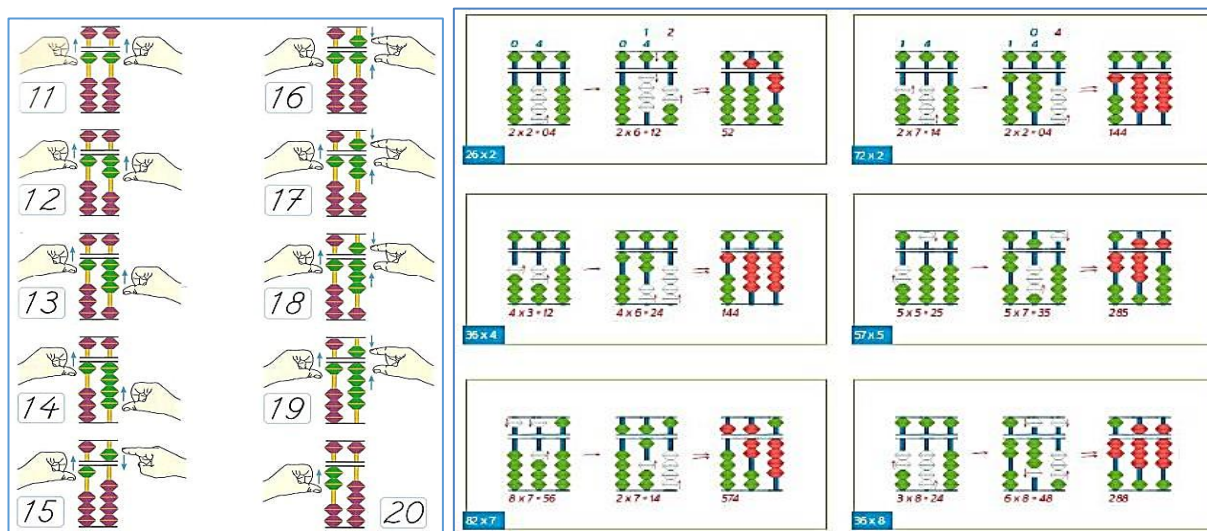
Умарова Ф. Н.

*Денауский институт предпринимательства и педагогики, Денау
Научный руководитель: Буркова Л.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Ментальная арифметика является одной из наиболее новой, быстро прогрессирующей методологией. Постигая способы ментальной арифметики, можно развить интеллектуальные, и математические способности детей. Благодаря этому, арифметическая задача всякой сложности будет решена стремительным и легким методом вычисления.

Задача ментальной арифметики - задействовать весь мозг в процессе обучения. Это осуществляется благодаря выполнению операций на счетах двумя руками. Ментальная арифметика не просто помогает освоить навыки быстрого вычисления, но и способствует развитию аналитических способностей.

Ментальная арифметика была разработана турецким ученым Халитом Шеном. Методика основывается на применении при вычислениях абакуса, который был создан более 5 тыс. лет назад в Китае. Абакус – это счеты, состоящие из прямоугольной рамки, в которой от 5 до 23 спиц с нанизанными на них косточками. На каждой спице по 5 косточек, первая косточка отделена от других перекладной.



Освоение ментальной арифметики состоит из двух этапов.

На первом этапе осваивается техника счета, при которой одновременно задействованы обе руки. За счет такой техники происходит работа правого и левого полушария одновременно. С помощью абакуса ребенок учится выполнять такие арифметические операции как: сложение, вычитание, умножение и деление, а также вычисление квадратного и кубического корня.

На втором этапе ребенок переходит к счету в уме – ментальному счету. Во время занятий ребенок производит вычисления без помощи абакуса, тем самым стимулируя свое воображение. Ребенок представляет перед собой абакус, на котором он мысленно производит вычисления. В процессе таких вычислений математические операции ассоциируются с тем, каким образом двигаются на спицах косточки. Лучшим возрастом для обучения ментальной арифметике считается возраст от 4 до 16 лет, так как в данном периоде мозг находится в активном развитии. В данном же возрасте детям рекомендуется прививать базовые навыки, изучать зарубежные языки, учиться играть на музыкальных инструментах и заниматься другими видами деятельности.

В нашей стране ментальная арифметика остается пока чем-то неизведанным и новым. В прочем данная методика существует уже тысячи лет и имеет большую популярность в странах Азии и Западной Европы. Так, к примеру, в Японии, ментальная арифметика входит в неперенную общеобразовательную программу.

Во все времена люди стремились повысить качество образования. Математическое образование имело особую значимость – от его уровня улучшения зависит процветание государство в экономическом плане. Следовательно, можно сказать, одной из главных задач школы является возрастание качества математической грамотности учеников.

Упоминания о необходимости образования математической грамотности возникли в первый раз в XX веке. Под математической грамотностью воспринимается знания выпускников школы использовать полученные математические умения на практике.

Состояние математической грамотности учеников определяется общностью показателей. Одним из показателей является уровень развития «математической компетентности».

26 ноября 2017 года стало еще одной примечательной датой для развития ментальной арифметики в Узбекистане. Данный день был ознаменован победой в международной онлайн-олимпиаде. Олимпиада походила среди крупнейших стран-гигантов по ментальной арифметике, таких как Япония, Китай, Индия и другие, в некоторых из которых она является школьным предметом и поддерживается на государственном уровне на протяжении многих лет.

3 июня 2017 года на международной олимпиаде в Бишкеке среди 200 финалистов из 12 представителей Узбекистана первый раз сразу 4 участника вышли в финал и заняли 1-е, 2-е, 3-е и 4-е места в самых трудных категориях. Дети выиграли путевку на участие в олимпиаде в Анталье и на Иссык-Куль, где отдохнули этим летом со своими семьями, и множество других призов. Благодаря данной победе эстафету на осуществление дальнейших международной олимпиады-2018 передали Узбекистану.

В рамках нашего исследования мы взяли узкий аспект – влияние ментальной арифметики на скорость счета в уме.

Контрольный срез №1.

Цель: сравнить скорость устных вычислений у детей в разных возрастных группах, которые занимаются ментальной арифметикой.

Все участники эксперимента решали один и тот же набор примеров на сложение и вычитание трехзначных чисел на время (ментально).

Результаты выполнения задания представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Номер примера	Дошкольники	Школьники 7 - 8 лет
1	8 сек.	8 сек.
2	7 сек.	5 сек.
3	7 сек.	4 сек.
4	8 сек.	4 сек.
5	5 сек.	4 сек.
Средний результат	7 сек.	5 сек.

Мы видим, что более старшие по возрасту считают ненамного быстрее, чем дошкольники. Лучший результат у школьников – 4 сек., у дошкольников – 5 сек.

Контрольный срез № 2.

Цель: сравнить скорость вычислений разными способами у детей, которые не занимаются ментальной арифметикой

Задание: Все участники эксперимента решали тот же набор примеров на сложение и вычитание трехзначных чисел (устно, столбиком и на калькуляторе).

Результаты выполнения задания представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Номер примера	Столбиком	На калькуляторе	Устно
1	7 сек	6 сек	10 сек
2	8 сек	4 сек	9 сек
3	6 сек	5 сек	6 сек
4	7 сек	5 сек	7 сек
5	7 сек	5 сек	8 сек
Средний результат	7 сек	5 сек	8 сек

Выводы. У детей, которые не занимаются ментальной арифметикой, самым быстрым стал способ счета на калькуляторе. Больше всего времени дети, не занимающиеся ментальной арифметикой, потратили на устные вычисления.

Устный счет — это основа математики. И калькуляторы никогда не заменят ребенку умения принять логическое решение на основе вычислений в уме. Поэтому ментальная арифметика — не только поддержка школьных занятий математикой, но и мощный тренажер логического мышления.

Если выражаться метафорично: занимаясь ментальной арифметикой, ребенок становится сам себе калькулятором, но не ограниченным в функциях и более мощным. Известно, что машина, маленький прибор не может принять нестандартное решение. А ребенок, уверенный в своих силах благодаря необычному умению, — может.

Итак, без сомнения можно сказать, что в Узбекистане обучение младших школьников ментальной арифметике совершенствуется.

Список литературы:

1. Демидов Г. Ментальная арифметика. Вычитание и сложение от 4 до 16 лет / Демидов Г. – М.: Демидов Георгий, 2016. – 60 .
2. Денищева О. Л. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / О. А. Денищева, Ю. А. Глазков, К. А. Краснянская – М: Математика в школе, 2008. – 30 с.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. - М.: АРКТИ, 2014. - 66 с.
4. Компетенции и компетентности подход в современном образовании. // Завуч. Управление современной школой. - №1. – 2008. 4 – 24 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Уммадова М.Я.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

Исследование посвящено определению современных методов обучению русскому языку как иностранному. Определение современных методов является необходимым условием для улучшения уровня образовательного процесс и усвоения русского языка как иностранного. Это является

важной задачей еще и потому, что усвоение русского языка как иностранного является основой межнационального общения.

Научные исследования вышеперечисленных ученых вносят большой вклад в теоретическую разработку проблемы определения методов, позволяющих повысить уровень усвоения русского языка иностранными обучающимися. Однако они показывают и недостаточность разработанности данной проблемы в методическом и педагогическом аспектах.

Последнее время характеризуется повышением интереса иностранных граждан к обучению в Российской Федерации, увеличивается количество обучающихся, приезжающих из разных стран. А, следовательно, встает проблема организации учебного процесса по обучению русскому языку иностранных обучающихся с учетом его эффективности на основе использования современных методов обучения. Данная проблема имеет недостаточную теоретическую и методическую разработанность, что отрицательно влияет на уровень обучения русскому языку как иностранному.

Этим объясняется актуальность данной темы квалификационного исследования.

Обучение — это совместная деятельность преподавателя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. На занятиях по языку обучение реализуется в ходе передачи преподавателем своих знаний, навыков, умений в области изучаемого языка, а учащиеся овладевают таким речевым опытом и приобретают способность владеть языком, т. е. пользоваться им как средством общения в различных ситуациях применения языка. Основу такого владения языком составляют приобретаемые в ходе обучения знания, речевые навыки, умения, входящие в состав коммуникативной компетенции учащихся.

Овладение русским языком как иностранным может происходить как в результате его изучения, т. е. управляемого усвоения иноязычного содержания, так и практически, в результате непосредственного контакта с носителями языка. Во втором случае овладение языком носит неуправляемый характер, а уровень владения языком при этом не всегда соответствует его нормам.

Немаловажно определить момент подачи метода обучения на учебном занятии, наиболее соответствующий логике учебно-познавательного процесса. В максимальной степени следует учитывать последовательность изучения учебного материала: используемый метод должен логично дополнять и иллюстрировать как в начале, по ходу, так и в конце изложения темы.

Необходимо тщательно продумать, как использовать наглядный материал в конкретной учебной работе, как активизировать и направить познавательную деятельность учащихся в процессе их подготовки к восприятию наглядных средств.

Методика есть научная дисциплина, которая относится к педагогическим наукам и является по отношению к педагогике частной дидактикой — теорией обучения конкретному учебному предмету.

Метод связан с конкретным действием, составляющим суть формируемой речевой деятельности и входящим в нее в качестве компонента. Методы — это конкретное содержание действий с учебным материалом, которые сильно различаются в зависимости от направления и системы обучения конкретному предмету. Конкретное содержание методов определяется методическими принципами, лежащими в основе обучения русскому языку как иностранному.

Данные положения позволяют определить модель использования современных методов, реализуемую в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Модель использования современных методов обучения русскому языку как иностранному реализуется в следующих направлениях:

1 направление — приемы, направленные на ознакомление с новым материалом (аудиовизуальный метод обучения, аудиолингвальный метод обучения, **рассуждение, доказательство**).

2 направление -методы, направленные на тренировку использования языкового материала (сознательные методы обучения иностранным языкам, сознательно-сопоставительный метод обучения, сознательно-практический метод обучения, программированный метод обучения, **доказательство, характеристика, диалогические методы, репродуктивная беседа, аналитическая беседа, эвристическая беседа**).

3 направление - методы, направленные на применение языкового материала (интенсивные методы обучения, суггестивные методы обучения, суггестопедический метод обучения, эмоционально-смысловой метод обучения, ритмопедия, гипнопедия, активный метод обучения, репродуктивно-креативный метод обучения, коммуникативный метод обучения, метод **аналитического описания, оценка**).

Экспериментальная работа доказала эффективность разработанной модели использования современных методов обучения русскому языку как иностранному. **Предлагаемая модель позволяет организовать обучение русскому языку как иностранному** с учетом видов деятельности учителя и обучающихся и способствует лучшему усвоению языковых явлений русского языка.

Список литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ

*Урсок Ирина Юрьевна
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. В соответствии с ПООП НОО, выпускник начальной школы должен различать предложение, словосочетание, слово; устанавливать при помощи смысловых вопросов связь между словами в словосочетании и предложении; а также успешно решать коммуникативные задачи при составлении несложных устных монологических высказываний и письменных текстов [1].

Изучение словосочетания, как один из обязательных компонентов изучения синтаксиса в начальной школе, является одним из трудных для усвоения детьми разделов. Поскольку словосочетание является свободной, продуктивной, авторской единицей языка, использование которой в речи ребенка обусловлено смысловой необходимостью, эта тема органично вплетена в весь курс изучения русского языка. В настоящее время в школьном обучении не уделяется достаточного внимания развитию речи учащихся, умению составлять словосочетания, которые являются основой предложений, а значит, и всей речевой активности ребёнка. Этот факт обуславливает обязательное включение различных синтаксических упражнений в работу на уроках русского языка согласно общей методике, которая должна отражать как объем знаний языка, так и соответствовать возрасту и уровню восприятия детей данного возраста [2].

Противоречие состоит в том, что, несмотря на наличие в методике преподавания русского языка в начальной школе трудов, посвященных развитию синтаксического строя речи младших школьников при изучении словосочетания, в практику начальной школы при изучении словосочетания данная система внедрена недостаточно.

Цель исследования заключалась в разработке программы и содержания опытного обучения, направленного на совершенствование синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием. Результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод, что цель нами достигнута.

В соответствии с логикой исследования были решены следующие задачи:

- определены научные основы обучения младших школьников умению составлять словосочетания; рассмотрено понятие «словосочетание» в современной лингвистике;
- изучены вопросы совершенствования синтаксического строя речи младших школьников в ходе работы над словосочетанием в методической литературе;
- выявлены возможности различных современных программ и учебников по русскому языку для совершенствования синтаксического строя речи младших школьников в ходе изучения словосочетания;
- разработаны программа и содержание опытного обучения, направленного на совершенствования синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием.

Научная литература трактует словосочетание как непредикативное сочетание двух и больше знаменательных слов, связанных между собой грамматически и по смыслу. Термин «словосочетание», употребляющийся в лингвистике, синонимичен термину «словосочетание», употребляющемуся в методике [3].

Методическая наука располагает описанием методов и средств формирования умения устанавливать связь между словами.

Анализ учебных программ и учебно-методических комплектов по русскому языку показал, что они в той или иной степени обладают возможностями для организации работы по совершенствованию синтаксического строя речи младших школьников в ходе изучения словосочетания [4].

В практической части дипломной работы мы представили программу и содержание опытного обучения младших школьников, направленного на совершенствование синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием.

Описаны фрагменты восьми уроков. Уроки посвящены следующим темам: «Слово и словосочетание», «Словосочетание - составная часть предложения», «Словосочетание (закрепление)», «Предложение», «Отличие словосочетания от предложения», «Предложение (закрепление)», «Словосочетание. Предложение. Текст», «Составление текста».

Цель уроков - организация эффективной работы по совершенствованию синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием. Материал уроков включает разнообразные виды упражнений, соответствующих выделенным приёмам работы.

Таким образом, гипотеза данного исследования, которая заключалась в том, совершенствование синтаксического строя речи у младших школьников наиболее эффективно при соблюдении следующих методических условий:

- реализации коммуникативного подхода;
- использовании заданий, направленных на развитие синтаксического строя речи при изучении словосочетания.

Проведение системы заданий, направленных на совершенствование синтаксического строя речи младших школьников в процессе работы над словосочетанием, является эффективным и целесообразным.

Список литературы:

1. Акимова Г.Н. Синтаксис современного русского языка: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.Н. Акимова, С.В. Вяткина, В.П. Казаков, Д.В. Руднев; под ред. С.В. Вяткиной. – СПб.: СПбГУ. – М.: Академия, 2009. – 346 с
2. Газаева Л.В. Функциональный подход к обучению младших школьников словосочетаниям //Начальная школа. 2018. № 11. – С.32-34
3. Еремеева, А.П. Развитие речи учащихся при изучении синтаксиса / А.П. Еремеева – М.: Вентана-Граф, 2014.

4. Зиновьева, Т. И. Методика обучения русскому языку. Практикум: учеб. пособие для академического бакалавриата / Т. И. Зиновьева, О. Е. Курлыгина, Л. С. Трегубова. – 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 319 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ГРАФИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Халлыева Г.Т.

*Адыгейский государственный университет, г.Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г.Майкоп*

Изучение большинства вопросов программы по русскому языку как иностранный носит комплексный характер. В процессе изучения русского языка иностранными учащимися закладываются элементарные сведения по всем разделам языкознания: по фонетике, морфологии, орфографии, синтаксису. Каждый из этих разделов имеет большое значение в обучении иностранных учащихся русскому языку, так как приобретенные знания служат базой для совершенствования разговорной и письменной речи на русском языке.

Задачи обучения русскому языку как иностранному разнообразны и тесно связаны между собой. Формирование навыков грамотного письма у иностранных учащихся является одной из самых трудных задач, которую приходится решать. Но именно эта задача направлена на реализацию требований обучения иностранных учащихся письменной речи на русском языке.

Обучение правописанию с помощью правил требует специальной подготовки, ибо выучить формулировку правила и освоить правописание с помощью правила - не одно и то же. Неумение использовать правило на практике давно подмечено, и в наше время можно считать бесспорным то положение, что становление навыка на основе правила требует организации специального процесса обучения.

Работа по формированию орфографических умений у учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного должна быть организована на основе лингвистических положений орфографии как раздела языка.

Выделяется несколько этапов организации учебной деятельности.

1 этап. Выделение предмета учебного познания. 2 этап. Выделение общих признаков, свойств языкового явления. 3 этап. Моделирование. 4 этап. Определение понятия или орфографическое правило. 5 этап. Выделение общего способа (приема умственной деятельности) применения понятия. 6 этап. Интериоризация общего способа (приема умственных действий) по применению понятий. 7 этап. Действие самоконтроля и самооценки.

Применительно к рассматриваемым языковым явлениям организация работы определяет:

- а) место изучения орфографии в общей системе изучения программного материала по русскому языку;
- б) последовательность работы над орфографическими нормами;
- в) взаимодействие между изучением орфографии и реализацией этапов организации учебной деятельности.

Наблюдения свидетельствуют о том, что в процессе выполнения этих упражнений учащиеся овладевают умениями обобщать факты, опознавательные признаки и каждый этап действия в графической, знаковой или буквенной форме умениями преобразовывать графический способ изложения в вербальный, сопоставлять имеющийся комплекс признаков с эталонным, соотносить обобщенное представление об орфографическом явлении с его конкретной реализацией в слове.

Работа по формированию орфографического навыка представляет собой этапы в организации учебной деятельности, использование специально подобранных методических приемов (беседа, рассказ учителя, поисковые приемы) и упражнений по орфографическим темам и включает в себя 7 вышеперечисленных этапов.

Эффективность методических приемов по формированию орфографических умений у учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного доказана в ходе организованной экспериментальной проверки.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНТОНИМАМИ

Халмырадов Чары Ходжабердиевич
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры предметной и профессиональной подготовки педагога
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Основными индикаторами функциональной грамотности являются коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета [1].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1].

Работа с антонимами закладывает фундамент формирования умений коммуникативного взаимодействия, так как в процессе анализа пары противоположных по значению слов у младших школьников появляется возможность сравнивать свойства двух предметов, находить отличия.

Изучение антонимов входит в систему лексической работы над словом. Работа над антонимами способствует формированию у иностранных обучающихся грамматических понятий, глубокому усвоению антонимии как языкового явления; способствует развитию навыков речемыслительной деятельности и правильного словоупотребления.

Для антонимов характерно постоянное противопоставление. Антонимы являются замечательным материалом для ознакомления учащихся с понятием противоположности свойств, предметов и действий, а также они дают педагогу возможность в различных игровых формах формировать коммуникативные универсальные учебные действия учащихся.

Виды упражнений:

Обнаружение антонимов в читаемых текстах (предложениях), объяснение значений, различий между словами-антонимами.

Подбор антонимов к данным словам.

Составление предложений с антонимами, с парами антонимов.

Продолжение начатого предложения с антонимами.

Подбор антонимов к многозначным словам.

Исправление речевых ошибок (неудачное употребление слов).

Формируемые лексические умения: умение находить в тексте и подбирать к данному слову антонимы.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В результате сравнительного анализа проведенных нами диагностик мы пришли к выводу, что экспериментальная работа показала хороший развивающий эффект в формировании коммуникативных склонностей учащихся.

Коллектив класса стал более сплоченный, внимательный, спокойнее. Учащимся стало легче находить общий язык и налаживать коммуникационные связи. Обучающиеся активно вступают в диалог и с удовольствием выступают перед публикой, с охотой принимают участие в различных конкурсах и мероприятиях. Их коммуникативная активность возросла, а общение со сверстниками и педагогами стало более качественное. Подобранные нами технологии и методы для формирования коммуникативной компетенции, оказались эффективными.

Список литературы:

1. Жиркова В.С. Методы и приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка // Молодой ученый. - 2014. - № 6. - С. 88-91.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Халмырадова Т.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

*Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Вербальное и невербальное общение является неотъемлемой частью учебного процесса. Каждый человек обращается к вербальному и невербальному способу передачи информации в ежедневном общении с деловыми партнерами, друзьями, родственниками, сослуживцами и даже с теми людьми, с кем случайно сталкивается в повседневной жизни. Если брать во внимание невербальное общение, то именно благодаря невербальному общению можно с первой встречи во многом определить реакцию окружающих. Жесты не менее выразительны, чем единицы вербального языка. Чтобы донести свою мысль четко, человек в процессе общения использует различные средства, взаимодействующие друг с другом, в том числе и невербальные средства коммуникации.

Актуальность исследования проблем использования вербальных и невербальных средств общения в процессе обучения русскому языку как иностранному обусловлена рядом факторов.

По сравнению с огромным количеством литературы по невербалике, наблюдается сравнительно мало научных работ, специальной литературы, учебных пособий, в которых была бы дана специфика функционирования невербальных средств общения в учебной деятельности, где они выступают в качестве важного компонента, необходимого для установления и поддержания отношений и взаимопонимания между участниками образовательного процесса.

Цель исследования – выявить и обосновать особенности использования учителем вербальных и невербальных средств общения и продемонстрировать эффективность их использования в процессе обучения русскому языку как иностранному.

К средствам невербальной коммуникации принадлежат жесты, мимика, интонации, паузы, поза, смех, слезы и т.д., которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации – слова.

Невербальные средства активно используются на всех этапах работы над лексикой: и на этапе презентации, и на этапе организации усвоения, и на этапе повторения и контроля.

Центральным элементом на этапе презентации слова является *семантизация лексики*. Важнейшим беспереводным способом объяснения значения слов на начальном этапе является невербальный способ *использование наглядности* – предметной, изобразительной, моторной.

Мимика, взгляд, жесты, телодвижения, позы, походка, экстралингвистические сигналы и т.д. – всё служит введению и объяснению значений слов, очень эффективно способствует запоминанию [2].

Целью экспериментального исследования являлось определение влияния невербальных средств на формирование интереса школьников к урокам русского языка.

Измерение итогов проводилось дважды. На первом этапе эксперимента обучаемым предлагалось выполнить ряд заданий. На втором этапе были проведены методики, способствующие развитию мотивации посредством невербальных средств.

В ходе эксперимента учащиеся выполняли упражнения по следующим темам: «Продукты», «Животные», «В магазине», «Спорт». Данное исследование включало в себя 8 уроков.

После проведения всех этапов эксперимента был проведен анализ результатов. Удалось установить, что дети были более заинтересованы работой на тех уроках, когда проводились упражнения, направленные на развитие невербальных способностей, где учащиеся приступали к выполнению грамматических заданий с интересом. Использование невербальных средств способствовало созданию эмоциональной обстановки, большей активности ребят, даже тех, которые имеют слабые способности к изучению языка. В течение всего урока поддерживалась хорошая дисциплина, учащиеся активно включались в деятельность. Наблюдение показало, когда учитель меньше использовал невербальные средства, а давал упор на вербальные, в классе наблюдалась напряженная обстановка, приходилось постоянно настраивать учащихся на работу, процесс объяснения новой темы затягивался, а из-за сложности материала детям становилось скучно и не интересно.

Примеры заданий на усвоение лексики с использованием невербальных сигналов:

1. «Пантомима».

Каждый учащийся тянет листок со словами (например, слова по теме «эмоции»: весёлый, грустный, печальный, застенчивый) и должен изобразить это прилагательное так, чтобы другие догадались, что это за слово и произнесли его. Изображать можно не только слова, но целые предложения.

2. Прочитайте слова, выражающие эмоции человека. Определите, к каким картинкам подходят перечисленные слова: злость, радость, удивление, гнев, серьезность.

В рамках данного исследования нами был выявлен тот факт, что с использованием как вербальных средств, так и невербальных средств в обучении иноязычному общению, дети с большим успехом овладевали новой информацией и получали мотивацию для дальнейших занятий при помощи разработанного комплекса упражнений на уроке русского языка как иностранного.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомаров Г.В. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка) // Вопросы языкознания. - 1981. - № 1. - С. 36-46.
2. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. - М.: Наука, 1980. - 104 с.
3. Городникова М.Д. Взаимодействие вербальных и невербальных средств в немецкой речи: пособие для студентов 1-3 курсов. - М., 2003. - 283 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Халмырадова Т.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

В современной методике существует тенденция рассматривать иностранный язык как готовность к иноязычному общению. Общение же может реализовываться как в устной, так и письменной форме и представляет собой процесс коммуникации между людьми. Важную роль играет то, что любое общение в иноязычной среде не может успешно функционировать без диалога культур, так как именно знание другой культуры обогащает наше общение с ее представителями, позволяет лучше понять специфику чужих традиций и различий в разных сферах жизни. Образовательный процесс в этом случае не составляет исключения, так как в современном мире в нем все больше выявляются черты, имеющие межкультурный характер, и которые мы можем проследить только в аутентичных текстах.

Существенное отличие подобных материалов от обычных учебных текстов заключается в том, что они не созданы искусственным путем и, в связи с этим, способны выразить реальное функционирование языка в речи его носителей, а также выделяются разнообразием жанрового и тематического наполнения.

Помимо этого, они обладают особой национальной спецификой и являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка, что представляется нам значимым и актуальным в рамках данного исследования.

Цель работы: изучить применение аутентичных текстов для формирования межкультурной коммуникации на уроках русского языка как иностранного.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков все больше внимания уделяется проблеме аутентичности и зародившегося на западе «аутентичного обучения». Аутентичные тексты отличает жанрово-композиционное разнообразие: в них присутствуют различные средства художественной выразительности, фразеологические обороты, аббревиатуры, неологизмы, которые могут быть полезны студентам для запоминания. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, фрагментарность, присутствие большого количества местоимений и частиц.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения Е. С. Глазыриной и считаем, что аутентичный текст представляет собой подлинный текст, печатный или звуковой, заимствованный из оригинальных источников и созданный носителем языка.

Несмотря на то, что аутентичные материалы могут быть крайне полезны в процессе обучения языку, организация работы с ними достаточно специфична и временами способна вызывать определенные затруднения [1].

Прежде всего, это касается восприятия. Использование аутентичных текстов на элементарном и базовом уровнях обучения русскому языку проблематично из-за разнообразия лексики и грамматических форм, а также индивидуальных особенностей авторского стиля. Благодаря насыщенности текста различными средствами художественной выразительности, сленговыми оборотами, национально-маркированной лексикой и современным разговорным языком, у студентов могут возникнуть трудности как с предметным содержанием текста, так и с его пониманием в языковом отношении.

Многие зарубежные исследователи также отмечают недостаточность аутентичных текстов в учебных пособиях. Так, в современных учебных пособиях по иностранным языкам достаточно редко встречаются отрывки из аутентичных литературных материалов.

Это связано с тем, что в современном обществе, у подрастающего поколения, а зачастую и у взрослых студентов, к сожалению, отсутствует интерес к литературе, так как они находят её либо

устаревшей и чересчур объемной, либо же далекой от реальной жизни. К тому же литературные тексты, совершенно неадаптированные для легкого чтения, часто вызывают сложности и занимают много времени лишь на их перевод.

Однако, мы считаем, что не стоит совсем отказываться от художественных неадаптированных текстов при обучении языку. Самым оптимальным решением с методической точки зрения является вовлечение в образовательный процесс аутентичных текстов, обладающих потенциалом для дальнейшей дискуссии и обсуждения среди учащихся, способных поощрить обучаемых выразить своё мнение по какому-либо вопросу. При этом тексты не должны быть чересчур длинными и перенасыщенными трудной устаревшей лексикой. Четкость структуры, сжатость содержания, культурологическая и страноведческая ценность – именно эти черты аутентичных материалов способствуют их правильному методическому использованию на уроках русского языка как иностранного.

Успешность занятия и интерес студентов зависит от правильной организации работы над аутентичными материалами, поэтому стоит заострить внимание на том, когда же уместнее всего применять подобные материалы в процессе обучения. В частности, они полезны при обучении диалогической и монологической речи. В современной методике доказано, что обучение монологу и диалогу осуществляется наиболее результативно в процессе работы с печатным текстом, на ситуативной основе, с использованием аутентичного образца и дедуктивного подхода.

Читая аутентичные тексты, нужно учитывать социокультурные контексты. При преподавании русского языка иностранным учащимся следует рассказывать о традициях, быте и нравах русского народа, формировании его менталитета и национального характера. Образ России, интерес к ней должен стимулировать студентов к диалогу культур через язык. Только в процессе соизучения языка и культуры удастся достичь эффективного и адекватного общения. Преимущество же использования на занятиях по РКИ аутентичных текстов в том, что они являются наиболее наглядным источником отражения менталитета русского народа, его философии, и особенно заметно, если обратиться к материалу фольклорных и художественных текстов. Однако аутентичные тексты не только предоставляют возможность для постижения этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, но и для сравнения их со своеобразием родной культуры, а также поведения людей в разных ситуациях межкультурного общения, что представляется особенно важным для развития у обучаемых *межкультурной компетенции* [2].

В качестве средства формирования межкультурной компетенции были выбраны аутентичные материалы, под которыми мы понимаем подлинные тексты, заимствованные из оригинальных источников и созданные носителями языка.

Тексты для экспериментальной работы были отобраны в соответствии со следующей классификацией: автобиографический текст; стихотворное произведение. Выбранные материалы отвечают критериям доступности, познавательности и целесообразности. Также они демонстрируют различные аспекты межличностного общения.

Использование данных текстов в процессе развития межкультурной компетенции осуществлялось совместно с упражнениями, структурированными в соответствии с этапами работы: предтекстовый, текстовый, послетекстовый и творческий. Так, после знакомства с биографическими фактами следовало чтение текстов и проверка понимания их смысла с помощью упражнений вопросно-ответного характера.

После завершения эксперимента был проведен анализ наиболее сложных моментов для обучающихся при работе с предложенными текстами. Были раскрыты преимущества использования аутентичного текста на занятии. В частности, выявлено, что подобный текст сильнее вовлекает студентов в дискуссию и выражение собственной позиции. На практике было выявлено, что при грамотном составлении занятия можно использовать аутентичный и частично адаптированный текст совместно, если это целесообразно.

Опираясь на полученные результаты, можно утверждать, что развитие межкультурной компетенции у иностранных обучающихся будет особенно эффективно при использовании аутентичных текстов на занятии. Главное тщательно подойти к выбору материала и подобрать текст,

тематика которого будет актуальна иностранцев, сможет вызвать у них эмоциональный отклик и готовность к коммуникативной деятельности.

Список литературы:

1. Глазырина Е.С. Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3. С. 135-137.

2. Савинова Н. А., Михалева Л. В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. №294. С. 116-117.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Ханалыева А.Н.,

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Научный руководитель: Щербашина И.В., к.п.н., доцент,

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Современное образование ориентировано на всестороннее развитие личности обучающихся. Процесс обучения обеспечивает интеллектуальное развитие учащихся. Данное положение реализуется в положениях образовательного стандарта русского языка как иностранного на основе системы проблемного обучения.

Сущность проблемного обучения понимается как такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Основными понятиями проблемного обучения являются «проблемная ситуация» и «учебный диалог», которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру.

Технология учебного диалога носит общепедагогический характер, так как используется на любом уроке по любой дисциплине, при изучении любого раздела, на любой образовательной ступени, в том числе и при изучении русского языка как иностранного. Одним из разделов, при изучении которого возможно использование учебного диалога, является грамматика.

Грамматические правила — это перечисление грамматических категорий. Условия их набора — это конкретные грамматические категории определенной части речи. Их определение дает возможность создания проблемной ситуации, разрешаемой на основе учебного диалога.

Однако анализ методической литературы показывает, что обучение грамматики на уроках русского языка как иностранного происходит без опоры на проблемное обучение. Из сказанного представляется интересным показать возможности использования учебного диалога в решении задач формирования знаний в области грамматики русского языка у иностранных учащихся. Все это объясняет актуальность выбранной нами темы.

Модель использования учебного диалога в процессе изучения грамматики на уроках русского языка как иностранного представлена следующими этапами:

1. Языковая разминка. Группировка грамматических характеристик по разным основаниям.

2. Актуализация изученного. Данный компонент наряду с воспроизведением изученного ранее предполагает установление преемственных связей между уже известным и новым материалом и применение учащимися прежних грамматических знаний в новых ситуациях.

3. Постановка учебной проблемы, её формулирование. Создание проблемной ситуации при выполнении задания на введение нового материала или при предъявлении разных вариантов нового вида грамматических категорий. Использование подводящего к теме диалога (системы вопросов и заданий, выводящих на формулирование учебной проблемы).

4. Поиск решения проблемы. Процесс открытия нового знания, формулирование новой грамматической категории.

5. Составление алгоритма выбора грамматической категории. Предлагается вспомнить ход решения проблемы и объяснить последовательность шагов (работа проводится в группах) или восстановить недостающий (как правило, основной) шаг в алгоритме, представленном в учебнике.

6 Развитие грамматических умений. Последовательное выполнение специальных грамматических упражнений: сначала с опорой на алгоритм и проговариванием вслух своих действий (материальная и речевая формы выполнения действий), затем все операции совершаются про себя (умственная форма действий, преддверие навыка) с внутренним самоконтролем.

7. Итоги урока. Рефлексия. Самооценка.

8. Домашнее задание.

Методика работы по использованию проблемного диалога в процессе изучения орфографии в начальной школе построена с учетом лингвистических и психологических факторов, а также дидактических и методических требований к организации учебного процесса и осуществляться в два этапа.

I этап - этап ознакомления с темой. На этом этапе перед иностранными учащимися ставится проблемная ситуация. Итогом её разрешения являются знания, которые учащиеся получают в результате своей активной умственной деятельности.

II этап - этап закрепления полученных знаний. На данном этапе иностранным учащимся предлагается комплекс упражнений, направленных на обобщение и закрепление полученной информации.

Экспериментальная проверка доказала эффективность разработанной методики работы по использованию учебного диалога в процессе изучения грамматики на уроках русского языка как иностранного, в результате чего можно сделать вывод о том, что сформированная гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. / Введенская Л.А., Павлович Л.Г., Кашаева Е.Ю. - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2010. - 544 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного: Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 228 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – 5 – е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 508 с.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Хангелдиева А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

При организации лексико-семантической работы в процессе обучения русскому языку как иностранному существуют определенные объективные трудности, обусловленные значительными индивидуальными различиями в лексическом развитии обучаемых и особенностями лексического уровня языка (неисчислимостью единиц, подвижностью словарного состава, спецификой системных отношений в лексике). Эти трудности связаны прежде всего с определением конкретного содержания лексико-семантической работы в виде перечня слов, подлежащих усвоению, и четко сформулированных требований к уровню лексического развития на каждом этапе обучения. Образовательные программы не содержат подобных указаний, в лучшем случае

очерчивается примерный круг лексики, которую должен освоить обучаемый. Вышесказанное подчеркивает актуальность данного исследования.

Цель исследования заключается в создании научно обоснованной и экспериментально проверенной методики лексико-семантической работы на уроках русского языка как иностранного.

Преподаватель русского языка учит: 1) понимать значение слова; 2) слушать произношение слова; 3) произносить слова; 4) писать слова. Прежде чем выявить способы семантизации лексики при обучении русскому языку как иностранному, необходимо предложить обучаемым активную лексику, используемую для выражения мыслей в устной и письменной речи и пассивную лексику, которая используется для восприятия информации устно и письменно. Невозможно учить только семантике. Необходимо формировать парадигматические, синтаксические и ассоциативные связи. Активное владение лексикой – это основа, которая формирует лексическую компетенцию [4].

В центре внимания должны стать следующие основные объекты лексико-семантической работы:

1. слова и устойчивые словосочетания, с которыми учащиеся встречаются впервые или значение которых ученики не совсем понимают;
2. лексико-семантические ряды, группы слов, функционирующие в различных контекстах;
3. соотношение лексических групп слов: слова активной и пассивной лексики, литературные и внелитературные слова, нейтральные и стилистически окрашенные слова и т.п.;
4. словарный запас учащихся и его соответствие литературной норме [2, с.108].

Работа над обогащением лексики учащихся многогранна. Чаще всего она содержит следующие этапы:

выделение слова из контекста;

1. раскрытие смыслового значения слова;
2. выяснение сочетаемости его с другими словами;
3. объяснение оттенков значения слова;
4. запись его в тетрадь или словарик;
5. использование его в устной и письменной речи.

Так, при изучении темы "Имя существительное" имеются широкие возможности для работы над обогащением словарного запаса учащихся, в частности – работа с синонимами и антонимами. Так, раскрывая лексико-грамматические признаки существительных, обращается внимание учащихся на слова, которые означают предметные качества, признаки, действия или состояния. Чтобы научить четко разграничивать их, следует предложить ряд заданий, которые можно выполнять при изучении существительных, прилагательных и глаголов:

- от данных прилагательных образовать существительные и раскрыть их значение (*ясный, нежный, белый, голубой, мужественный, добрый, злой, добросовестный, серьезный, радостный*);
- выписать отдельно существительные для обозначения качеств, свойств, действия, состояния и объяснить их значение;
- ввести следующие слова в словосочетания: *абсолютность, абсурдность, автономность, желание, борьба, вежливость*;
- назвать глаголы, от которых образованы следующие существительные. С выделенными словами составить словосочетание: *болтовня, извинения, собрания, ходьба, плавание, прогулка, недоговоренность, обдирки, объединение, перемещение, победа, просьба, разгром, утверждение, олицетворение, формирование*.

Такие упражнения на сопоставление существительных с прилагательными и глаголами помогают учащимся осознать грамматическое понятие предметности. Наряду с этим учащиеся совершенствуют навыки правильно определять лексическое значение слова. В синтаксисе реализуется функционирование всех языковых единиц, и это создает условия для сопровождающего повторения и закрепления лексических понятий при изучении различных синтаксических тем. Внимание к семантике языковых единиц позволяет изучать синтаксические единицы на

семантически стилистической основе, раскрывать внутренние связи между их структурой, значением и функционированием в речи [3, с.290].

Изучая словосочетания, их структуру и значение, способы связи слов в словосочетаниях, следует проводить повторение лексических понятий в функционально-стилистическом аспекте и на сложном дидактическом материале. Словосочетание дает возможность рассматривать языковые единицы в разных лексико-семантических и грамматических взаимосвязях, воспитывает у учащихся внимание к сочетаемости слов, способствует выработке умений строить словосочетания, предупреждению речевых ошибок. Знания учащихся по лексике усугубляются, совершенствуются умения различать лексическое и грамматическое значение слов, правильно пользоваться словом в собственной речи. Школьники учатся различать словосочетания и слова двух номинативных единиц языка, понимать роль словосочетания как языкового средства, которое конкретизирует общее значение слова. Так, в словосочетаниях *пшеничное поле, бескрайнее поле, работать в поле* значение слова «поле» конкретнее, чем значение отдельного слова «поле» [1, с.97].

Выводы. Все направления лексико-семантической работы постоянно взаимодействуют. Работа над обогащением лексического запаса учащихся проводится при развитии речи. Кроме повторения лексических понятий, на таких уроках стоит готовить учеников к написанию сочинений, подчиняя словарную работу определенной лексико-семантической группе, объединенной одной темой. Основные источники обогащения и совершенствования словаря – это достижения художественной литературы, тексты учебных книг, речь учителя. Все это – педагогически контролируемые источники обогащения языка, но на речь учащихся влияют также и источники неправильные (речь родителей, друзей).

Способы семантизации лексики делятся на две большие группы: переводные и беспереvodные.

Список литературы:

1. Акиншина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: учебник для преподавателей русского языка как иностранного. 9-е изд., стереотип. - М.: Русский язык, 2014. - 177 с.
2. Методика обучению русскому языку как иностранному: хрестоматия / сост. А.Н. Щукин. - Воронеж, 2008. - 331 с.
3. Панов М.В. О слове как единице языка /М.В. Панов// Учёные записки МГПИ. - Т. 1. 2007. - 475 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 2011. - 155 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Херзекиева О.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель: Пханаева С.Н., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Одной из самых трудных и важных задач при обучении языку остается формирование правильного произношения, поэтому обучение иностранному языку нужно начинать с изучения фонетической системы языка. Ведь корректное произнесение звуков способствует как правильной передаче мыслей, так и правильному пониманию речи.

Сформированность фонетических навыков служит неременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции. Этим обусловлена актуальность данного исследования.

Цель исследования – разработать и апробировать эффективность использования методики формирования фонетических навыков на уроках русского языка как иностранного.

Фонетические навыки можно разделить на две группы: слухопроизносительные и ритмико-интонационные.

Фонетические навыки входят в продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности, являясь автоматизированными компонентами в умении говорения, письма, чтения и аудирования.

Методисты выделяют два основных метода обучения фонетическим навыкам: имитативный, предполагающий использование имитации в качестве основного приема, и аналитико-имитативный, опирающийся на принцип сознательности при усвоении материала на основе его понимания. Аналитико-имитативный метод обучения фонетике предполагает использование на занятиях фонетических таблиц, схем артикуляции, изображений интонационных конструкций, теоретических объяснений преподавателя наряду с демонстрацией звукового образца. Аналитико-имитационный метод обучения произносительным навыкам признается ведущим в современном образовательном процессе, а имитативный используется, как правило, в качестве вспомогательного [2].

Как известно, необходимым условием развития коммуникативных навыков и умений является овладение навыками правильного произношения. Общение не представляется возможным без овладения произносительными навыками, так как нарушение произносительных норм существенно затрудняет процесс коммуникации.

Фонетический уровень языка тесно связан с другими языковыми уровнями, а фонетические единицы детерминируют лексические и синтаксические единицы. Учет этого факта определяет коммуникативный подход к обучению иноязычному произношению, в котором учитываются как формальный, так и функциональный аспект овладения фонетическими навыками. В этой связи перед преподавателем русского языка как иностранного ставятся две основных задачи: с одной стороны, необходимо дать учащимся представление об артикуляционных и произносительных характеристиках русских фонетических единиц, а с другой стороны, важно обеспечить усвоение учащимися смысловой наполненности тех или иных фонетических явлений, а также речевых функций фонетических единиц [3].

Формирование правильного произношения требует развития у учащихся взаимосвязанных артикуляционных, просодических и интонационных умений и навыков. К этим навыкам предъявляются ряд требований.

Во-первых, в процессе обучения русскому языку иностранные учащиеся должны научиться различать на слух русские фонемы.

Во-вторых, в процессе формирования фонетических навыков необходимо обратить внимание на формирование умений самоконтроля за произношением звуков и контроля чужого произношения, уделив внимание соответствующим упражнениям.

В-третьих, обучаемые должны овладеть навыками правильного сочетания звуков в речевом потоке с учетом русских правил ассимиляции, редукции, аккомодации.

Методисты выделяют два основных метода обучения фонетическим навыкам: имитативный, предполагающий использование имитации в качестве основного приема, и аналитико-имитативный, опирающийся на принцип сознательности при усвоении материала на основе его понимания. Аналитико-имитативный метод обучения фонетике предполагает использование на занятиях фонетических таблиц, схем артикуляции, изображений интонационных конструкций, теоретических объяснений преподавателя наряду с демонстрацией звукового образца. Аналитико-имитационный метод обучения произносительным навыкам признается ведущим в современном образовательном процессе, а имитативный используется, как правило, в качестве вспомогательного.

Обучение фонетическим умениям и навыкам может проводиться в разных формах.

Как правило, во время фонетических зарядок тренируются следующие умения: произношение гласных в безударных позициях, произношение согласных в позициях различных ассимиляций, произношение сложных сочетаний звуков, овладение ритмическими моделями многосложных слов, а также слов с подвижным ударением, слитность произношения слов в речи, синтагматическое членение высказываний, их интонационное оформление и пр.

Для преподавателя важной задачей является правильный выбор материала для фонетической зарядки. Как правило, выбирается одно – два фонетических явления, которые широко представлены в лексико-грамматическом материале конкретного урока.

Существует множество приемов работы по постановке произношения:

- использование звуковой наглядности в виде звуковых образцов, произносимых преподавателем или воспроизводимых техническими устройствами;
- использование схем и таблиц артикуляции звуков, а также те или иные их интерпретации, например, представление положения органов речи при помощи ладоней преподавателя, когда ладонь, находящаяся вверху, означает нёбо, кончики ее пальцев – основание передних зубов, а ладонь, находящаяся внизу, демонстрирует положение и изгиб языка при произнесении звука;
- хоровое и индивидуальное проговаривание звука с опорой на имитативный метод и с контролем (со стороны преподавателя) и самоконтролем (в том числе, с помощью зеркала) артикуляции;
- использование звуков-помощников, артикуляция которых схожа с артикуляцией обрабатываемого звука (например, отработка мягких звуков требует их проговаривания в позиции между двумя [и]; правильный подъем задней части спинки языка при произнесении звука [ш] легче достигается в сочетаниях с заднеязычными согласными [к], [х] и гласными заднего ряда [о], [у]);
- ускорение или замедление темпа речи (например, ускорение темпа при отработке безударных редуцированных гласных или при произнесении сочетаний трех и более согласных звуков, чтобы избежать ненужных вставок гласных между ними);
- опора на ощутимые моменты артикуляции (например, вытянутые напряженные губы при отработке звука [у]);
- утрирование артикуляции (например, произнесение звука [н'] с намеренным утрированием подъема средней части спинки языка так, чтобы язык упирался в нёбо);
- фиксирование артикуляции (фиксирование речевого аппарата в определенном положении на несколько секунд);
- использование ассоциативных приемов (например, учащимся предлагается вообразить, что они дуют на горячую воду при произнесении звуков [з] и [с] или что они согревают дыханием ладони – при произнесении звуков [ш] и [ж]);
- чтение и заучивание предложений, скороговорок, стихов и пр [1].

Выводы. Формирование и развитие фонетических навыков должно не просто сопровождать, но, в определенной степени, опережать процесс активного усвоения других языковых и речевых аспектов. В целенаправленной работе по формированию, развитию и совершенствованию фонетических навыков ведущими принципами обучения выступают принцип личностно-ориентированного обучения, принцип учета особенностей звукового строя родного языка, аналитико-имитативный принцип, коммуникативный принцип и принцип ситуативного моделирования.

Список литературы:

1. Архангельская А.Л. Вводно-фонетический курс в системе смешанного обучения РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2017. С. 36—39.
2. Логинова И.М. Современная интерпретация русской фонетики при обучении произношению // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 39—45
3. Шутова М.Н. Фонетические упражнения на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. № 2. С. 15—17

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

*Ходжанязов Шатлык Гурбанязович,
ФГБОУ ВО «Адыгейского государственного университета», г. Майкоп,
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
д. пед. н., профессор кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога
ФГБОУ ВО «Адыгейского государственного университета», г. Майкоп*

Взаимосвязанное обучение двум языковым предметам способствует более эффективному решению задач каждого из них, более сознательному и прочному усвоению лингвистических систем родного и русского языков, формированию навыков устной речи учащихся-инофонов, повышает интерес к изучаемым языкам и культурам их носителей [1].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

При проведении констатирующего эксперимента велись наблюдения за формированием навыков устной речи на уроках на уроках русского языка в 4 классах с тем, чтобы проследить динамику овладения учащимися устной формой общения.

На данном этапе были проверены приобретённые учащимися навыки и умения за период обучающего эксперимента и проведено сопоставление результатов контрольных и экспериментальных групп. Были проанализированы результаты итогового среза, обработаны полученные данные, подведены итоги эксперимента и сформулированы выводы.

Обучающий эксперимент, проведённый на основе данного исследования, имел следующую цель: проверить целесообразность предлагаемой методики взаимосвязанного обучения устной речи на родном и русском языках по формированию лингвистической компетенции учащихся в условиях двуязычия.

В зависимости от целей и характера заданий все упражнения были сгруппированы по темам [2]:

1. Упражнение на подбору синонимов и перевод:

А. Упражнения на конструирование предложений с данными синонимами.

Б. Упражнения на перевод с русского языка на родной и с родного на русский.

2. Упражнения для развития фонематического слуха и формирования навыков правильной речи:

А. Развитие правильного звукопроизношения (внятности речи), чему способствуют чистоговорки, артикуляционная зарядка, подражание.

Б. Корректировка темпа речи, где используются скороговорки и паузы – «красноречивое молчание».

3. Упражнения на определение уровня владения учащимися видами устной речевой коммуникации:

А. Аудирование: (предложен текст на родном и русском языках).

Б. Говорение: а) составление диалога в соответствии с заданными ситуацией и стимулом; б) составление рассказа по данному началу.

Учащиеся экспериментальных классов продемонстрировали высокий уровень сформированности произносительных навыков, что связано с систематической работой над трудными для учащихся-иностранцев звуками русского языка.

Уровень владения умениями и навыками диалогической речи в экспериментальных классах оказался более высоким, чем в контрольных: речь детей стала грамотнее и приобрела более самостоятельный характер. Учащиеся научились вести диалог в разнообразных ситуациях на социально-бытовую тему.

Достижения детей экспериментальных групп связаны с тем, что в этих группах обучение проводилось по методике, предусматривающей систематическое и целенаправленное использование опоры на родной язык.

В целом взаимосвязанное обучение устной речи на родном и русском языках в национальной школе на основе скоординированной системы обеспечивает эффективное формирование навыков устной речи, закладывает основы национально-русского и русско-национального двуязычия.

Список литературы:

1. Верещагин Е. М. Психология двуязычия и преподавания русского языка иностранцам // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / под редакцией А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М., 1972. – С. 11-21.

2. Ярцева В.Н. Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. – М.: Наука, 1988. – 280 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ)

*Худайберенова Огулболды Ягшымырадовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной и
профессиональной подготовки педагога,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Одной из самых дискуссионных и актуальных тем лингвистики является формирование ценностного отношения к русскому языку. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС), отмечается, что младшие школьники должны не только освоить систему знаний о языке, овладеть орфографическими умениями, но и развить позитивное эмоционально–ценностное отношение к русскому языку, чувство сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; а также пробуждение познавательного интереса к языку, стремлению совершенствовать свою речь.[1]

Русский язык является непреходящей ценностью. Знание языка позволяет сохранять связь поколений, дает возможность шире смотреть на мир, понимать и принимать его во всем разнообразии.

Лексическая система русского языка очень велика. Одной из важнейших ее частей являются полисемичные слова, благодаря которым пополняется словарный состав русского языка.

В многозначной лексике заключена часть исторического развития языка. На многозначности слов основана образность литературного языка, литературных приемов и образов.

Русский язык является одним из мировых языков наряду с такими языками, как английский, немецкий, французский, китайский, японский и др. [2]

Русским языком владеют миллионы людей, для которых он не является родным языком и которые не проживают на территории России. По мнению Л.А. Бердичевского, который ссылается на данные ООН, «русским языком в мире владеет 215 миллионов человек». По другим сведениям, русским языком владеет более 300 миллионов человек. [3]

Русский язык функционирует на международных симпозиумах и конференциях и в современных условиях всё шире завоёвывает позиции «рыночного языка», или «языка маркетинга», являясь в этом смысле международным языком.

В связи с развитием мировых интеграционных процессов концепция многоязычия становится всё более важной и актуальной, а стремление жителей планеты овладеть одним или несколькими иностранными языками, чтобы использовать их для общения и взаимного понимания, проявляется всё активней. Овладение новыми способами выражения мыслей способствует

совершенствованию человека как многоязычной личности, а овладение культурой другого народа ведёт к формированию толерантности и уважения к национальной самобытности и культурному многообразию. Государство придаёт особое значение поддержке русского языка и русского языка как иностранного. [4]

Русский язык преподаётся не только в России, но и за рубежом. Преподавание русского языка как иностранного за рубежом имеет свои специфические особенности.

Русский язык как учебный предмет, в задачу которого входит обучение иностранцев, призван формировать вторичную языковую личность, рассматриваемую как многокомпонентную систему, освоившую или осваивающую тот или иной язык и обладающую определёнными языковыми способностями, которые формируются в процессе освоения языка с учётом тем, ситуаций и сфер общения. В содержательном плане РКИ включает языковые аспекты: фонетику, лексику, словообразование, морфологию, синтаксис и перевод, а также текст и виды речевой деятельности. [5]

Русский язык как иностранный обнаруживает тесную связь между аспектами языка, так как нельзя обучать грамматике без лексики и фонетики, причем лексика оказывает огромное влияние на синтаксис: синтаксические конструкции формируются под влиянием лексических единиц. Чем большим количеством лексических единиц овладевает учащийся, тем серьёзнее он должен подходить к изучению грамматики.

РКИ воспринимается иностранным учащимся через призму родного языка, поэтому процесс взаимодействия языковых систем, речевых механизмов и воздействия родного языка вызывает явление, получившее название интерференция, которая выражается в отклонениях от нормы и системы изучаемого языка под влиянием родного. Однако в РКИ можно обнаружить и общие языковые явления, возникающие в силу совпадений систем родного и изучаемого языков, что оказывает положительное влияние на усвоение системы, нормы и закономерностей изучаемого языка.

Общность проявляется прежде всего на понятийном уровне, поэтому в методике необходимо искать общие точки соприкосновения и формировать в сознании учащихся такие, например, понятия, как субъект, действие, состояние, объект, качество, свойство, количество и др. Преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен уметь объяснить семантику языковой единицы, сферу её функционирования, общность или различие с родным языком, её коммуникативную ценность, частотность употребления и др.

Методика обучения РКИ включает не только основы обучения языковым знаниям, умениям и речевому общению, но и знакомит преподавателей с методами извлечения из языковых единиц национально культурной семантики, а также с основными закономерностями межкультурной коммуникации.

Одной из важнейших задач школы на сегодняшний день является приобщение подрастающего поколения к духовным ценностям народа. При этом основным средством трансляции культуры должен стать русский язык. Ведь именно язык выступает в качестве национальной ценности. Постигание русского языка как культурного кода нации, хранилища народной мудрости становится одной из целей языкового образования в целом и начального образования в частности. Не владея родным языком, невозможно быть частью общества, частью своего народа и своей страны.

Роль многозначных слов в процессе формирования ценностного отношения к русскому языку велика. Благодаря своему многообразию, способам выражения и применению в практической жизни, многозначные слова помогают обогащать словарный запас языка, способствуют формированию и развитию грамотного мыслительного процесса, эмоционально окрашенной речи.

В процессе обучения детей русскому языку и формирования ценностного отношения к нему выявлено противоречие: в школьном обучении русскому языку существуют все предпосылки к формированию ценностного отношения к нему, но выявляется недостаточность методической разработанности по данной теме.

Проанализированные нами учебно-методические комплексы «Школа России» и «Перспектива» имеют основу для работы по направлениям: «потенциал для формирования

ценностного отношения к русскому языку» и «ознакомление с многозначными словами». Это позволило нам провести педагогический эксперимент, включающий собственные разработки и состоящий из нескольких этапов.

Целью констатирующего этапа являлось диагностирование и выявление уровня сформированности ценностного отношения к русскому языку и представлений о многозначных словах. На данном этапе было проведено три блока диагностики: анкетирование с выбором ответа; анкетирование по типу ранжирования; блок заданий с многозначной лексикой.

Полученные результаты дали возможность планировать дальнейшую опытно-экспериментальную работу. Целью данной программы являлось формирование ценностного отношения к русскому языку в процессе апробирования комплекса упражнений с использованием многозначной лексики.

На контрольном этапе эксперимента наблюдалась положительная динамика в диагностиках. Это позволило сделать вывод о том, что разработанный и апробированный в опытно-экспериментальной работе комплекс заданий является эффективным в формировании ценностного отношения к русскому языку у младших школьников в процессе ознакомления с многозначными словами.

Таким образом, проведенная работа подтверждает нашу гипотезу о том, что формирование ценностного отношения к русскому языку у младших школьников в процессе ознакомления с многозначными словами будет эффективно при грамотном выявлении у обучающихся уровня сформированности ценностного отношения к языку; применении различных подходов, методов и приемов к ознакомлению с многозначными словами

Список литературы:

1. Арбатский Д.И. Основные способы толкования значений слов / Д.И. Арбатский // Русский язык в школе. – 2017. – № 3. – С. 26-31.
2. Волкова Т.Н. Воспитание ценностного отношения школьников к русскому языку в процессе формирования их культурологической компетентности / Волкова Т.Н., Смирнова Т.Ю. // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №2. – С. 75-77.
3. Дейкина, А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка: [монография] / А.Д. Дейкина. - Москва: [б. и.]; Оренбург: ООО "Агентство "Пресса", 2019. - 305 с
4. Канакина В.П. Возможности обогащения словаря младших школьников средствами учебника «Русский язык» / В.П. Канакина // Начальная школа. – 2017. – № 11. – С. 21-26.
5. Салтыкова, М.В. Воспитание ценностного отношения к русскому языку у школьников в условиях социально-культурной деятельности: моногр. / М.В. Салтыкова. – Москва, 2011. – 172 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Чарыева Арзув Артыкмырадовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Актуальность исследования определяется содержанием раздела планируемых предметных результатов ФГОС по русскому языку, в котором указано, что ученик должен научиться различать изменяемые и неизменяемые слова; различать родственные (однокоренные) слова и формы;

находить в словах окончание, корень, приставку, суффикс. Умения, которые приобретает младший школьник в ходе изучения морфемике, тесно связаны с правописанием, потому что у большинства орфограмм условия выбора правильного написания зависят от места орфограммы в слове. Для того чтобы правильно обозначить орфограмму в слове, применить соответствующее правило, ученику необходимо правильно выделять приставку, корень, суффикс и окончание. [1]

Словообразование тесно связано и с культурой речи, так как для правильного понимания смысла и значения слов ученики должны уметь разбираться в составных элементах слова, чтобы различать слова между собой (например, гордыня – гордость).

Противоречие состоит в том, что, несмотря на наличие в методике начальной школы трудов, посвященных обучению младших школьников морфемике и словообразованию, в практику современной начальной школы еще недостаточно внедрена система заданий, направленных на формирование у младших школьников представления о значении частей слова.

В школе достаточно много внимания уделяется морфемному анализу слова, однако часто младшие школьники выделяют части слова формально, не вникая в значение всего слова и той или иной его значимой части, что в итоге ведёт к орфографическим и речевым ошибкам. Очевидно, что одна из главных причин возникновения таких затруднений – несформированное у младших школьников представление о значении частей слова, отсутствие чётко сформированного навыка выделять морфемы в соответствии с их значением, а не только на основе графического и фонетического сходства. [2]

В соответствии с логикой исследования решены следующие задачи:

- рассмотрены понятия «морфемика», «словообразование», «морфемы», морфемный и словообразовательный анализ;
- изучены вопросы совершенствования у младших школьников умений морфемного анализа в методической науке;
- выявлены возможности современных УМК по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения состава слова;
- разработаны программа и содержание опытного обучения по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения русского языка как иностранного. [3]

Научная литература располагает описанием понятия «морфемика», «словообразование», «морфемы».

Методическая наука располагает описанием методов и средств по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения русского языка. [4]

Анализ учебно-методических комплектов по русскому языку показал, что они в той или иной степени обладают возможностями для организации работы по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа.

В практической части дипломной работы мы представили программу и содержание опытного обучения по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения русского языка. Описаны фрагменты девяти уроков. Уроки посвящены следующим темам: «Родственные слова», «Значение корня в слове», «Однокоренные слова и формы слова», «Из чего состоят и как образуются слова?», «Суффикс. Значение суффикса в слове», «Значение суффиксов -онок/-ёнок-», «Приставка. Значение приставки в слове», «Состав слова», «Из чего состоят и как образуются слова? (повторение)». [5]

Цель уроков – организация работы по совершенствованию у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения состава слова путём формирования представления о значениях частей слова. Материал уроков включает разнообразные виды упражнений, соответствующие выделенным приемам работы.

Разработка опытного обучения потребовала проверки эффективности традиционного подхода к совершенствованию у младших школьников морфемных умений в процессе изучения состава слова. В этих целях было проведено исследование уровня сформированности умений морфемного анализа младших школьников.

Исследование проводилось в виде письменной практической работы.

Экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Сравнительный анализ результатов обоих классов в констатирующем и контрольном эксперименте показал, что по всем видам умений уровень в экспериментальном классе выше, чем в контрольном. Отметим, что динамика улучшения во время проведения обучающего эксперимента больше у экспериментального класса.

Таким образом, гипотеза данного исследования, которая заключалась в том, что совершенствование у младших школьников умений морфемного анализа в процессе изучения русского языка будет более эффективно при реализации функционально-семантического подхода в изучении состава слова, анализе значения словообразовательных аффиксов, опоре на словообразовательные связи в процессе разбора слова по составу, подтвердилась.

Проведение системы заданий, направленных на совершенствование у младших школьников морфемных умений путем формирования представления о значении частей слова, является целесообразным и эффективным.

Список литературы:

- 1 Бакулина, Г.А. Морфемный разбор слова: новые подходы – новые возможности / Г.А. Бакулина // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 29–31. – Текст: непосредственный.
- 2 Евсюкова, Г.А. Работа над морфемным составом слова (суффиксы) / Г.А. Евсюкова // Начальная школа. – 2018. – № 3. – С. 38–41. – Текст: непосредственный.
- 3 Мережко, Е.Г. Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах / Е.Г. Мережко // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 45–48.
- 4 Пелих, Е.В. К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе / Е.В. Пелих // Начальная школа. – 2019. – № 4. – С. 99 – 101.
- 5 Перепелицина, Т.А. Изучение морфемного состава слова / Т.А. Перепелицина // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 94–98.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Чарыева Кабе Мухаметмырадовна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Активные методы и формы обучения давно имеют место в педагогической практике. Они объединяются в педагогические технологии, посредством которых становится возможным добиться высокого уровня активности учащихся в образовательном процессе. На современном этапе развития педагогики широкое распространение получил еще один термин – «интерактивное обучение». В настоящее время в начальной школе существует потребность не только в формировании предметных компетенций учащихся, но и в развитии личности каждого учащегося и его активности. Реализация задачи развития личности и ее активности подразумевает создание таких условий обучения, при которых учащиеся стремятся самостоятельно добывать знания и посредством применения их в практической деятельности достигать новых результатов в учении.

Педагоги сегодня имеют широкий спектр ресурсов для организации образовательного процесса таким образом, чтобы развивать мышление учащихся, их внимание и другие виды познавательной деятельности. Работая над организацией урока, учитель должен ставить перед собой цель не только формировать глубокие и прочные знания в рамках учебного предмета, но и способствовать развитию умения использовать полученные знания для решения учебных задач и в жизненных ситуациях, самостоятельно добывать необходимые для решения учебной задачи знания.

Повышение заинтересованности учащихся в процессе познания педагогика предлагает осуществлять следующими путями: воспитание ответственности; развитие мотивации; адаптирование учебного материала к учебным возможностям; приближение теории обучения к практике и др.

Таким образом, существующая в настоящий момент образовательная ситуация требует поиска и внедрения в процесс обучения новых методов и форм организации взаимодействия между участниками образовательного процесса.

На современном этапе развития педагогики широкое распространение получил еще один термин – «интерактивное обучение». В настоящее время в школе существует потребность не только в формировании предметных компетенций учащихся, но и в развитии личности каждого учащегося и его активности. Реализация задачи развития личности и ее активности подразумевает создание таких условий обучения, при которых учащиеся стремятся самостоятельно добывать знания и посредством применения их в практической деятельности достигать новых результатов в учении.

В теоретической части на основе анализа педагогической литературы были рассмотрены теоретические основы использования интерактивных методов обучения, определено содержание интерактивного обучения, его сущность, описаны различные классификации интерактивных методов обучения, описана структура урока с применением интерактивных методов обучения. Также было рассмотрено влияние использования интерактивных методов обучения на познавательную активность учащихся.

Интерактивное обучение повышает мотивацию учащихся в решении учебных задач, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников образовательного процесса, побуждает их к конкретным действиям. Также, стоит отметить, что в интерактивном обучении каждый успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы, процесс обучения становится более осмысленным и увлекательным.

Для подтверждения гипотезы о том, что применение комплекса интерактивных методов обучения будет способствовать повышению уровня обученности и познавательной активности учащихся мы организовали экспериментальную работу.

В экспериментальной части исследования мы стремились проверить эффективность составленного на основе теоретических материалов по тематике исследования и реализованного на уроках русского языка комплекса методов интерактивного обучения. С данной целью на констатирующем этапе экспериментальной работы нами была проведена диагностика уровня обученности и познавательной активности учащихся четвертых классов.

В качестве диагностического материала применялись:

1. Разработанный на основе методической литературы комплекс тестов по русскому языку с целью выявления уровня обученности.
2. Опросник «Анкетирование по методике Г.И. Щукиной» с целью выявления уровня познавательной активности.

По итогам проведенной работы на констатирующем этапе исследования был сделан вывод о том, что значительных отличий в процентных показателях обученности и познавательной активности контрольного и экспериментального классов не наблюдается, т.е. фиксируется невысокий уровень обученности школьников по русскому языку и развития познавательной активности.

На формирующем этапе экспериментальной работы был реализован на уроках русского языка в экспериментальном 4«А» классе разработанный нами на основе анализа имеющихся классификаций интерактивных методов и технологий интерактивного обучения комплекс методов, который включал в себя следующие методы: работа в группах, творческие упражнения, мозговой штурм, дидактическая игра. А также реализованные в рамках этих методов приёмы: «исключи лишнее», «да/нет», составление кластера, составление синквейна, «толстые и тонкие вопросы», «ты – мне, я – тебе», «карусель».

Основной целью контрольного этапа экспериментальной работы стало определение эффективности разработанного и реализованного нами на уроках русского языка в экспериментальном классе комплекса интерактивных методов по повышению уровня обученности

и познавательной активности младших школьников. С этой целью в экспериментальном 4 «А» классе на контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня обученности и познавательной активности в обоих классах по тем же методикам, но с другим материалом.

По итогам повторного диагностирования контрольного и экспериментального классов была выявлена положительная динамика уровня обученности и познавательной активности учащихся экспериментального класса.

Таким образом, полученные в ходе экспериментальной работы результаты дают нам сделать вывод о том, что использование комплекса интерактивных методов в образовательном процессе значительно повышает уровень сформированности у младших школьников предметных умений и способствует повышению уровня познавательной активности учащихся.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, задачи решены, а гипотеза исследования подтверждена.

Список литературы:

1. Алиухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в школе: учебное пособие / Т.Г. Алиухина. – Н.-Новгород: ННГАСУ, 2019. – 497 с.
2. Гусакова М.А. Интерактивное обучение как условие формирования познавательной активности учащегося как субъект обучения / М.А. Гусакова. – М.: Просвещение, 2016. – 96 с.
3. Колмогорова С.Е. Интерактивные формы и методы работы / С.Е. Колмогорова // Педагогическая техника. – 2017. – № 3. – С. 53.
4. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2013. – 203 с.
5. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности обучающихся / И.В. Курышева. – М: Просвещение, 2009. – 163 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СИНОНИМАХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Чарыева Энеджан Довлетгелдиевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания лежит в основе требований Федерального государственного образовательного стандарта. В соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений. Стандарт устанавливает требования к предметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования по предмету «Филология. Русский язык. Родной язык»:

- это овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета;
- умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач. [1]

Лексикология как раздел науки о языке, изучающий словарный состав языка, обеспечивает выполнение требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Данный раздел науки способствует формированию умения активно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, строить речевое

высказывание, составлять тексты в устной и письменной формах.

Основным объектом изучения лексикологии является слово, как лексическая единица, т.е. изучаются значения, происхождение, стилистическая окраска и сфера употребления слов. Совокупность всех слов языка составляет его лексикон.

Изучение лексики расширяет знания обучающихся о языке и мире в целом. Важно показать младшим школьникам существующие в языке связи между лексикой и другими уровнями языка: фонетикой, словообразованием, морфологией, синтаксисом и стилистикой. [2]

Практическое значение лексики заключается в следующем:

- положительно влияет на овладение обучающимися орфографическими навыками,
- является базой для обогащения словарного запаса школьника.

Изучение лексики развивает внимание обучающихся к значению и употреблению слов, воспитывает у них потребность в выборе подходящего слова для выражения той или иной мысли в собственной речи, формирует умение пользоваться лингвистическими словарями. Тем самым, проявляя интерес к лексике, развивается интерес к русскому языку в целом.

Лексическое богатство языка в большей степени обеспечивается синонимикой. Работа с синонимами одна из наиболее важных областей словарной работы. В самом деле, понятие о предмете, о действии, о признаке имеет различное количество вариантов и оттенков. Чем больше в словаре синонимов, их обозначающих, тем богаче выразительные возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Стоит отметить, что младшие школьники ещё слабо владеют синонимической системой лексики, вследствие чего не всегда могут разнообразить свою речь словами-синонимами, выразить оттенки для уточнения контекста. [3]

Лексическое богатство языка в большей степени обеспечивается синонимикой. Работа с синонимами одна из наиболее важных областей словарной работы. В самом деле, понятие о предмете, о действии, о признаке имеет различное количество вариантов и оттенков. Чем больше в словаре синонимов, их обозначающих, тем богаче выразительные возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Стоит отметить, что младшие школьники ещё слабо владеют синонимической системой лексики, вследствие чего не всегда могут разнообразить свою речь словами-синонимами, выразить оттенки для уточнения контекста.

Проведенное нами исследование показало, что для того, чтобы организовать работу по формированию представления у младших школьников о синонимах на уроках русского языка в начальной школе, нужно учитывать множество факторов, влияющие на успешность работы учителя. Перед нами были поставлены следующие задачи исследования:

- Проанализировать ключевые понятия исследования (лексикология, синонимия) на основе анализа психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования.
- Проанализировать возможности учебно-методических комплектов в аспекте исследования.
- Разработать диагностические задания для выявления сформированности представлений о синонимах.
- Выявить эффективные методы и приёмы формирования представлений о синонимах.
- Провести анализ результатов экспериментального обучения.

Проанализировав теоретико-методические основы формирования представления у младших школьников о синонимах на уроках русского языка, мы пришли к выводу. Для успешного осуществления процесса обучения синонимии в начальной школе учитель должен хорошо знать лингвистические основы этого явления: определение синонимов, функционирование многозначных синонимов в речи, правило составления синонимического ряда, хорошо представлять себе существующие словари синонимов для того, чтобы извлекать необходимый справочный материал. Еще большее значение для учителя приобретает знание методических основ преподавания синонимов: требования программы школы, распределение дидактического материала по классам, имеющийся методический опыт школы.

Рассмотрев и изучив психолого-возрастные особенности младших школьников, мы сделали

вывод по работе с учащимися. На уроках русского языка при формировании представления о синонимах, обучающиеся задействуют зрительное и слуховое восприятие, это значит, что нужно использовать наглядный и словесный методы обучения. Чтобы у детей срабатывала произвольная память, нужно вовлечь их в деятельность, где каждый будет задействовать свои знания, умения, навыки.

Мы разработали систему фрагментов уроков русского языка с оптимальными методами, средствами и приемами, основанными на психолого-возрастных и индивидуальных особенностях обучающихся.

Систематически, на каждом уроке проходила проверка пройденного материала, обучающиеся работали по карточкам, после чего проводился анализ работ.

Анализ входного и итогового срезов выявил, что организация работы по формированию представления о синонимах на уроках русского языка была проведена успешно. Уровень знаний обучающихся, после входного среза увеличился. Таким образом, цель выпускной квалификационной работы нами достигнута.

В результате нашей экспериментальной работы цель исследования была достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась.

Список литературы:

1. Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г. Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 2. – С.59-63.

2. Привалова, С.Е. Лингводидактические основы методики развития речи. – Екатеринбург: УрГПУ, 2008.

3. Федотова Ю.Г. Теория и практика изучения лексики в общеобразовательном учреждении с использованием информационных технологий. - М., 2002. – 388 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Шаныязова Мерджан Максадовна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Повышение качества усвоения знаний учащимися – одна из важнейших задач школы. Большое значение в обучении школьников отводится урокам русского языка. Однако, как отмечается в методической литературе, эти уроки трудны для младших школьников. Причинами этого является отсутствие заинтересованности учащихся русским языком, и, сложность самого грамматического и орфографического материала, низкий уровень развития логического мышления как следствие, низкая грамотность, неумение правильно, логично выразить свою мысль у учащихся. [1]

Как показывают наблюдения за учебным процессом в начальной школе, занятия русским языком не всегда и не везде неизменно привлекают к себе внимание учащихся и вызывают у них устойчивый интерес. Нередко русский язык как учебная дисциплина представляется большинству школьников неинтересным и довольно скучным предметом. Повышение интереса к урокам русского языка проблема, которая стоит перед учителями достаточно давно, однако остается до сих пор нерешенной. В решении этого вопроса важное место нужно отводить развитию интереса школьников, направленного на приобретение определенных знаний, интереса к учению, процессу познания вообще, поскольку «всё, воспринимаемое человеком в состоянии интереса, усваивается

им быстро и прочно».

Проблема формирования познавательного интереса у обучающихся к урокам русского языка возникла давно.

Несмотря на достаточно давнюю историю в решении этой проблемы, до сих пор этот вопрос не потерял своего актуального звучания.

Поскольку методисты, психологи, педагоги продолжают искать пути решения проблемы формирования познавательного интереса, тема нашего исследования является значимой и актуальной.

Познавательный интерес - важный фактор учения. В то же время он жизненно необходимый фактор становления личности. Жизнь, лишённая познавательного интереса тускнеет; личность лишена того значимого внутреннего стимула, который постоянно подталкивает её движение, позволяет пережить радость интеллектуального удовлетворения в любой деятельности, каким бы её видом человек не занимался.[2]

В развитии познавательных интересов школьников выделяет 5 этапов: любопытство, любознательность, ситуативный интерес, познавательный интерес и познавательная потребность.

В настоящее время существует множество программ и учебников по русскому языку для начальной школы, но далеко не все они в полной мере решают проблему формирования познавательного интереса младших школьников при изучении лексики.

С целью выявления потенциала учебников по русскому языку в формировании познавательного интереса мы проанализировали учебно-методический комплекс «Школа России» (В.П. Канакина и В.Г. Горецкий) по которой обучаются контрольный и экспериментальный классы, а также учебно-методический комплекс по программе развивающего обучения Л.В. Занкова (А.В. Полякова). [3]

Исходя из анализа учебно-методических комплексов можно сделать вывод, что разработанные на сегодняшний день образовательные программы не направлены на формирование познавательного интереса младших школьников к урокам русского языка при изучении лексики.

Исследование было построено на общетеоретических положениях и имело практическую направленность, которая заключалась в использовании лексического материала, направленного на повышение уровня сформированности познавательного интереса у младших школьников при изучении лексики. [4]

На первом этапе нами решались следующие задачи:

1. Выявить первоначальный уровень сформированности познавательного интереса у детей контрольной группы.

2. Выявить уровень знаний, умений и навыков по русскому языку.

Для решения второй задачи нашего исследования, учащимся был предложен диктант с грамматическим заданием.

Цель проведения диктанта: выявление уровня сформированности знаний, умений и навыков по грамматике и орфографии.

Оценивание проводилось в соответствии с нормами оценок для письменных контрольных работ по русскому языку.

Всё это говорит о низком уровне сформированности у учащихся обоих классов знаний, умений и навыков по грамматике. На основе анализа результатов письменных работ учащихся выделены уровни сформированности знаний, умений и навыков по грамматике и правописанию:

Анализ позволяет сделать вывод, что уровень сформированности знаний, умений, навыков по русскому языку в контрольном классе примерно средний. Сравнивая эти данные с данными уровня сформированности познавательного интереса к урокам русского языка можно сделать вывод: низкий уровень познавательного интереса к урокам русского языка ведёт к низкому уровню сформированности знаний, умений, навыков по предмету.

Анализ позволяет сделать вывод, что происходит рост уровня сформированности знаний, умений, навыков по русскому языку в классе. Сравнивая эти данные с данными уровня сформированности познавательного интереса к урокам русского языка можно сделать вывод: повышение уровня познавательного интереса к урокам русского языка ведёт к повышению уровня

сформированности знаний, умений, навыков по предмету.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что данные проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили заявленную гипотезу о том, что если учитель в процессе уроков русского языка, используя занимательный материал, будет:

- учитывать уровень сформированности познавательного интереса учащихся;
- отбирать разные виды занимательности, учитывая при этом этапы формирования познавательного интереса то у младших школьников повысится познавательный интерес, что в свою очередь отразится на их уровне знаний, умений и навыков.

Опираясь на полученные результаты, мы пришли к выводу, что для повышения познавательного интереса младших школьников к урокам русского языка знаний, умений и навыков необходимо использовать занимательный материал.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Активизация учебно-познавательной деятельности. - М., 2012. – 153 с.
2. Анохина Т.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка // Начальная школа. – 2009. - № 5. - С. 18.
3. Арсирый А.Т. Занимательные материалы по русскому языку: Кн. для учащихся – М.: Просвещение, 2005. – 288 с.
4. Мохначева И. Поощрение как фактор активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников // Начальная школа. – 2019- № 12. - С. 13-15.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗОК В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Шатлыков Дидар,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Щербашина И.В.,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Знание культуры изучаемого языка, в том числе и русского языка, и свободное владение культурными кодами приобретает особое значение в современном мире. Изучение русского языка как иностранного языка невозможно представить без представления о духовных и материальных ценностях народа, о его мировоззрении, жизненных ориентирах, морали, фольклоре, религии. Культурный компонент отражается в языке в системе базовых убеждений, норм поведения, нравственности. Язык представляет собой не только средство коммуникации, но транслятор культурных ценностей. Поэтому обучение русскому языку как иностранному следует понимать как непрерывный процесс познания истории и культуры страны изучаемого языка.

Постижение другой культуры, в данном случае русской, является одновременно как фактом лучшего овладения русским языком и русской культурой, так и способом познания своей культуры. Учащийся-инофон, осознавая свои национальные ценности, учится понимать и уважать ценности другой культуры, другого образа жизни, преодолевает стереотипы и предвзятое отношение к другой культуре, что помогает достичь взаимопонимания при иноязычном общении.

Ощущается усиление интереса к исследованиям в области этнопсихологии, что объясняется необходимостью дальнейшего совершенствования методов преподавания русского языка как иностранного в рамках триады «язык = культура - этнос». Необходимо рассматривать феномен языка в контексте жизнедеятельности человека - носителя определенной культуры, представителя конкретного этноса, обладающего специфическим этническим сознанием и менталитетом и взаимодействующего с представителями других лингвокультурных общностей.

К глобальным концептам духовной культуры, составляющим картину мира носителей языка, можно отнести миф, язык, искусство, религию, поэзию, эпос, пословицы, поговорки и др., поэтому, в частности, фразеологизмы, паремии и данные ассоциативного словаря могут рассматриваться в качестве материала для данного исследования.

В эпицентре лингвострановедения конца XX века оказывается не только язык, но и дискурс, в которых разными языковыми и дискурсивными единицами представлен соответствующий образ мира.

В методике обучения русскому языку как родному осознание того факта, что основной целью процесса обучения является формирование языковой личности учащегося, разработка и внедрение в образование компетентностного подхода способствовало внедрению *культурологического подхода в практику преподавания русского языка*, где он реализуется на уровне предметного содержания дисциплины, а также на уровне способов методического преломления его в процессе обучения русскому языку.

Усвоение любого иностранного языка - это усвоение новых понятий, которые отражают культуру и выражаются различными языковыми средствами. Уникальность каждой культуры проявляется в соединении общечеловеческого и национального в восприятии мира, которое отражено в языке и образует своеобразную языковую картину этого мира.

Применение организации работы по использованию сказок русского языка для формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся реализуется в нескольких направлениях:

- приемы, направленные на общее представление о пословицах и поговорках в процессе изучения частей речи;
- приемы, направленные на активизацию в речи пословиц и поговорок.

Экспериментальным путем доказана эффективность организации работы по использованию в образовательной практике сказок русского языка для формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся.

Список литературы

1. Мельникова Е. Л. Проблемный диалог как технология "открытия" знаний // Сибирский учитель. – №5. – 2012.
2. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе / Под ред. И. З. Бакеевой, З. П. Дауна (4-е изд.). – М.: Просвещение, 2016. – С.62
3. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми /В. В. Ветрова, Д. Б. Годовикова, М. Г. Елагина и др.; Под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 2013. – 207 с.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Шатлыков Эзиз
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Преобладающей задачей школьных образовательных учреждений является обучение, а также помощь в разностороннем и полноценном развитии личности ребенка.

Применение языковой игры в образовательном процессе, как правило, вызывает живой отклик у школьников. Игра является способом познания.

Предполагается, что игра – важный прием, обладающий обучающим потенциалом, способствует формированию мотивации и интереса к обучению, а также активизирует

познавательную деятельность школьников.

Однако младшие школьники испытывают трудности в процессе адаптации к школе и в определенных школьных предметах, что впоследствии снижает их познавательную активность и интерес к предмету. В связи с этим возникает необходимость в эффективном применении игры как приеме формирования интереса у обучающихся к учебному процессу в целом. Вышесказанное обуславливает актуальность исследования.

Во введении обосновываются актуальность исследования, формулируются противоречие, проблема, определяются его объект и предмет, формулируются его цель, гипотеза и задачи, представляются методы исследования, указывается методологическая и теоретическая основы, обосновываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

Благодаря использованию языковой игры на уроках у школьников формируется интерес к обучению. Это особенно важно в начальной школе, когда еще только формируются и определяются постоянные интересы к тому или иному предмету.

В основе языковой игры как средства обучения лежит обучающий принцип. Она отличается от других видов игр своей устойчивой структурой, элементами которой являются игровой замысел, лингвистические приемы и комический эффект. Языковая игра, как и обычная, нацелена на процесс, но также важен ее финал, т. е. результат игры. Для школьника это значит решение поставленной задачи, для учителя – показатель уровня усвоения знаний учащихся.

Языковая игра даёт возможность оценить себя, сравнивая работу с одноклассниками. Умение оценивать правильно свои действия — это одно из важных умений ученика, которая помогает в учебном процессе. Младший школьник, который недооценивает свои действия и возможности своих способностей теряет мотивацию и интерес к урокам.

Для выявления уровня сформированности интереса к урокам русского языка младших школьников выделены следующие показатели.

Показатели уровня сформированности интереса к урокам русского языка

1) Познавательный интерес (показатели: концентрация внимания; внимание к вопросу; позитивные эмоциональные чувства; потребность в достижениях);

2) Познавательная самостоятельность (показатели: интерес к выполнению задания; проявление инициативы и самостоятельности в постановке задач и выборе способа реализации задуманного; обращение к дополнительной литературе).

3) Интерес к учебной деятельности (показатели: интерес к данной деятельности; заинтересованность в процессе обучения; интерес к фактам; знакомство с дополнительной литературой).

На основе выделенных показателей, а также для экспериментальной обработки результатов исследования и получения показателей, были выделены уровни сформированности интереса у младших школьников к урокам русского языка: низкий, средний и высокий.

Для подтверждения выдвинутой в работе гипотезы было проведено опытное обучение, которое состояло из следующих этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Первый этап (констатирующий) опытного обучения опирался на установку состояния ребенка по факту, обнаружению параметров, которые были на исходных положениях, а именно был рассмотрен уровень сформированности интереса младших школьников к урокам русского языка в данных классах. Были использованы следующие методики.

1. «Составление расписания на неделю» (С.Я. Рубинштейн в модификации В.Ф. Моргуна) [70]

2. "Лесенка уроков" (М.В. Матюхина).

Сравнивая результаты двух классов заметно, что на констатирующем этапе большие различия в уровне сформированности интереса к урокам русского языка у участников опытного обучения не обнаружены.

В ходе анализа было выявлено, что высокий уровень сформированности интереса к урокам русского языка продемонстрировали в этих классах 9 учеников, что соответствует 22%, средний

уровень – 19 учеников, что составляет 48%, а низкий уровень – 12 учеников, что составляет 30% от общего количества детей двух классов.

В ходе данного этапа опытного обучения было выявлено, что большая часть участников опытного обучения в исследуемых классах имеют сформированность интереса к уроку русского языка на среднем уровне, это указывает на необходимость в проведении развивающей работы в области повышения интереса к урокам русского языка.

Эффективность применения языковых игр к урокам русского языка может быть проверена при проведении опытного обучения.

Для повышения интереса к урокам русского языка была сформирована и реализована в контрольном 3 «А» классе, программа опытного обучения, в которой каждый урок проходил с использованием языковой игры.

Опытное обучение проходило в течение 10 уроков, предусмотренных программой для изучения темы «Глагол». Цель опытного обучения: проверить эффективность применения языковых игр для повышения у учащихся 3го класса интереса к урокам русского языка. Перед началом опытного обучения была составлена программа, отражающая типологию игр, включённых в каждый из уроков.

В соответствии с учебным планом курса, языковые игры были подобраны в качестве дополнительных дидактических материалов.

Игра «Кто быстрее найдет глагол»

Цель игры: актуализировать знания школьников по теме «глагол», особенности данной части речи.

Игра проводится со всем классом. Учащимся представлен текст, написанный на доске. Задача каждого игрока отыскать и записать все глаголы. Победителем является тот, кто верно выполнит условия игры.

Игра «Кто больше составит слов?».

Цель игры: актуализировать видоизменение слов, образование глагола, отличительные особенности данной части речи от остальных.

Данная игра проводится в парах. Ученикам предоставляются слова, где с помощью приставок необходимо составить как можно больше слов в неопределенной форме (например: *сказать – рассказать, пересказать*). Задача игроков в паре придумать как можно больше слов.

Таким образом, на втором этапе опытного обучения при помощи использования языковых игр были разработан и предложен спектр языковых игр, которые направлены на систематизацию и актуализацию знаний по теме «Глагол».

Эффективность опытного обучения проверим на контрольном этапе.

На последнем этапе опытного обучения повторно проводились методики:

Сравнивая результаты двух классов заметно, что на контрольном этапе обнаружены значительные изменения.

В ходе повторного анализа было выявлено, что высокий уровень сформированности интереса к урокам русского языка продемонстрировали в этих классах 14 участников опытного обучения, что соответствует 35%, средний уровень – 20 участников, что составляет 50%, а низкий уровень – 6 участников, что составляет 15% от общего количества участников двух классов.

В ходе данного этапа было выявлено то, что после реализации программы опытного обучения показатели изменились в лучшую сторону.

Таким образом, используя полученные данные, делаем вывод: интерес учащихся повысился, используя языковые игры на уроках русского языка.

Полученные результаты позволяют утверждать, что систематическое использование языковых игр в образовательном процессе способствует повышению уровня познавательного интереса и интенсивности познавательной потребности, которые, в свою очередь, являются основными категориями познавательной активности.

Список литературы:

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя / Н.П. Аникеева. - М.: Просвещение,

2016. - 144 с.

2. Бетенькова, Н.М. Конкурс грамотеев. Дидактические игры занимательные упражнения по русскому языку для учащихся начальной школы / Н.М. Бетенькова. – Москва: Просвещение, 2015. – 208 с.

3. Богомолова, Н.Н. Ситуационно - ролевая игра, как активный метод социально-психологической подготовки / Теоретические и методологические проблемы социальной психологии, Москва - МГУ, 2014 г.

4. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. - М., 2011. - 207 с.

5. Ерофеева, Т.Н. Дидактические игры на уроках русского языка / Т.Н. Ерофеева, В.П. Новикова. - М.: Просвещение, 2010. -285 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Шиниев Гелдимырат Аннамыврадович,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

На современной стадии развития лингводидактики учеными и исследователями активно обсуждается вопрос межкультурного взаимодействия и его неотъемлемой роли в иноязычном образовании. Способность успешно участвовать в межкультурной коммуникации, а именно поддержать диалог культур, является целью и результатом формирования межкультурной компетенции и одним из аспектов развития вторичной языковой личности, который в свою очередь выступает результатом иноязычного обучения [1].

Главным средством для диалога культур выступает коммуникация, в основу которой входит:



Вторичная языковая личность, обладающая межкультурной компетенцией, также называемая медиатором культур, это та личность, которая может: «понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов; употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения; расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка [3].

Межкультурная компетенция - совокупность знаний, отношений, умений личности, позволяющих ей выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культур, готовность личности к контакту с иной культурой и адекватному поведению в условиях чужой культуры [3].

Цель формирования межкультурной компетенции: достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества посредника культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

Н.Д. Гальскова выделяет 3 компонента компетенции:

- аффективный (эмоционально-оценочное отношение к своей и иной культуре и ее представителям, уважительное отношение к чужеродности культуры),
- когнитивный (сопоставление двух культур и переоценка каждой),
- стратегический (стратегии познания культур (учебные, вербальные и исследовательские)).

Цель межкультурного коммуникативного кейса - соизучение языка и культуры через призму своей культуры. Он позволяет понять, вникнуть и пропустить через себя некоторые проблемные ситуации, возникающие в результате неверного восприятия и понимания культурных особенностей страны изучаемого языка. Использование кейс-технологии в рамках РКИ предполагает следующие этапы [2]:

Знакомство с конкретным случаем, коммуникативной проблемой.

Сбор необходимой информации для выработки навыка приобретать и оценивать информацию, необходимую для поиска решения (на начальном этапе решения кейса часть информации может предлагаться в готовом виде).

Обсуждение возможностей альтернативных решений и выработка коммуникативного навыка в процессе решения коммуникативных задач.

В основе кейса лежит текст, насыщенный лексикой, в том числе безэквивалентной, грамматическими конструкциями, невербальными средствами общения и так далее. То есть текст, связанный «в совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами».

Он дополнен условно-речевыми и речевыми упражнениями на отработку языковых единиц, индивидуальными и групповыми творческими заданиями, темами для дискуссии, анализа и сравнения. Тексты моделируют коммуникативные ситуации, возникающие при контакте представителей двух культур в различных сферах общения.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе АГУ. В исследовании приняли участие студенты факультета иностранных языков (112 человек) в течение 2022-2023 учебного года.

Для эффективной работы с кейсом, а также для контроля усвоения материала целесообразно использовать: предтекстовые задания, упражнения на понимание лексических и грамматических единиц, составление ассоциограмм к культурно-маркированным словам, текстовые задания на проверку понимания текста (ознакомительное, поисковое чтение и т.д.), упражнения на выявление межкультурного явления, упражнения в межкультурном сравнении, упражнения в применении межкультурного знания.

Введение межкультурного материала в обучение русскому как иностранному требует не только знаний о культуре, истории и народе страны изучаемого языка, но и определенного багажа знаний об особенностях родной культуры, эрудированности и сформулированности умений анализировать, сравнивать и переосмысливать ценности. Для формирования межкультурной коммуникативной компетенции необходимо высказывать и аргументировать свое мнение и догадки, используя перечисленные знания, поэтому решение таких кейсов подходит для взрослых обучающихся с пороговым уровнем владения РКИ и выше [2].

Целью эксперимента было проверить эффективность разработанной дидактической модели применения кейс-технологии в формировании базовых навыков межкультурной коммуникативной компетенции (межкультурного сравнения, интерпретации текста, рефлексии), методом анализа межкультурных и коммуникативных неудач. Целевая аудитория включала в себя группу студентов-туркмен (в количестве 113 человек), владеющих русским языком как иностранным на пороговом уровне. Целенаправленное использование кейс-технологии как средства межкультурного обучения повысило уровень межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-туркмен на этапе вузовской подготовки, они научились:

- рассматривать межкультурные (конфликтные) ситуации как стимул для межкультурного сравнения культур, рефлексии своего и чужого коммуникативного поведения;
- отбирать и составлять кейсы, основываясь на принципе образовательной ценности и других требований (посильность, культурологическая актуальность и адекватность и др.);
- использовать кейсы, содержательно и организационно основанные на дидактической модели, структуры продуктивного варианта учебной деятельности на материале кейса, методических рекомендаций [2].

Как видно из диаграммы, студенты показали наилучшие результаты, причем увеличение было в количестве баллов за выявление межкультурного явления, его анализ и комментирование, а также применения полученных умений и знаний в кейсовых заданиях. Кроме того, задание на ассоциацию в начале каждого разбора кейсов стало проходить более эффективно, студенты начали применять в качестве ассоциаций не только описывающие прилагательные, но и выражение из родного языка (перевод на русский язык).

По результатам первого опыта заполнения дневников межкультурного общения мы выяснили, что многие студенты поняли пункты дневника по-разному. Многие описали именно коммуникативные неудачи и поделились, что в качестве помощника в ситуации и источника информации они использовали либо переводчики, либо поисковые ресурсы сети Интернет.

Следует отметить, что студентами было выявлено больше межкультурных различий, чем сходств. Были отмечены различия в коммуникативном поведении (вербальном, невербальном), ценностях (любовь к искусству), типичном поведении на занятиях (в школе) и так далее.

Анализ контрольных дневников показал улучшение в навыке интерпретации межкультурных явлений: студенты описывали в большем количестве не коммуникативный, а межкультурный опыт. Кроме различий, были также замечены множество схожих черт в коммуникативной поведении, образе жизни, отношении к женщине и родственникам и так далее.

Обработка результатов эксперимента показала рост в межкультурных навыках интерпретаций ситуации, выявления межкультурных явлений и сравнение фактов культур с дальнейшим анализом на русском как иностранном языке, что доказывает эффективность технологии кейсов в формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

Список литературы:

1. Бердичевский А.Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. - М.: Русский язык Курсы. - 2011. - 184 с.
2. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научи, статей в 2 ч.Ч. 1. / под общ. ред. Л.Г.Ведениной. - М.: МГИМО-Университет, 2009.-С. 253-261.
3. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: монография. - Красноярск: РИО КГПУ, 2004. - 196 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА

*Шкурат Дарья Константиновна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Чтение играет огромную роль в формировании личности ребёнка, что зафиксировано в ФГОС. С помощью книги ребенок познает мир и развивает кругозор. Осознанное чтение является одним из главных компетенций современного человека, ведь вся работа с информацией – ее поиски,

понимание, обработка – построены именно на читательских навыках, которые важны для специалиста в любой сфере деятельности. Развивать этот навык необходимо уже с начальной школы. С введением ФГОС НОО изменилось отношение к проблеме формирования навыков осознанного чтения. Традиционная методика стремилась научить младших школьников работать чаще всего с художественными произведениями. Но современные программы всех учебных предметов насыщены научными и научно-популярными текстами. В связи с этим перед учителем начальных классов стоит задача по формированию у младших школьников полноценного навыка чтения, чтобы освоение ими учебных текстов по разным дисциплинам не встречало у них собственно технических трудностей. Это особенно важно, так как в основной школе увеличивается количество устных предметов, освоение которых основано на предварительном чтении и интерпретации текста параграфа или раздела в учебнике, чтения дополнительной литературы, наконец, поиска нужной информации в интернете, освоение которой также во многом построено на чтении. Одним словом, от учащихся требуется хорошо развитое умение перерабатывать большой объём информации, основанный прежде всего на чтении, что делает проблему формирования навыков осознанного чтения особенно актуальной [1].

В практике формирования навыка осознанного чтения у второклассников существует некоторое **противоречие**. Значительная часть времени на уроке литературного чтения во 2 классе отдана формированию навыков осознанного чтения, о чем свидетельствует методический аппарат учебников по литературному чтению: большинство вопросов и заданий направлена именно на освоение художественно-эстетической информации текста читаемого произведения. Однако этот процесс часто не дает положительного результата, потому что сталкивается с несовершенной техникой чтения. Как известно, она находится пока на невысоком уровне: в чтении второклассников много грубых ошибок, низка скорость чтения. Возможно ли разрешить данное противоречие в современной практике формирования полноценного навыка чтения, чтобы повысился уровень осознанности чтения учащихся 2 класса? Ответ на этот вопрос и составляет **проблему** нашего исследования.

Как особый вид деятельности, чтение является одним из основных способов приобретения информации и представляет чрезвычайно большие возможности умственного, эстетического и речевого развития [2].

Согласно исследованиям советского психолога Т.Г. Егорова, приведенным в 50-е годы, чтение рассматривается, как вид деятельности, для которого характерны две взаимосвязанные стороны: одна из них «находит свое выражение в движении глаз и в речезвукодвигательных процессах», другая – «в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вызванных содержанием читаемого». Иначе говоря, чтение включает такие компоненты, как зрительное восприятие, произнесение и осмысление читаемого [3].

Из приведенного положения нетрудно заметить, что Т.Г. Егоровым термин «чтение» употребляется в разных значениях: в более узком – формирование навыка чтения отождествляется с овладением техникой чтения, в широком смысле – «чтение» трактуется как «техника чтения» плюс понимание прочитанного. Так же чтение рассматривается как вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии выступают следующие компоненты [3]:

- а) восприятие графической формы слова;
- б) перевод ее в звуковую, т.е. произнесение слова по слогам или целиком в зависимости от уровня овладения техникой чтения;
- в) понимание прочитанного.

Навык чтения, как навык сложный, требует длительного времени для своего формирования. Выделяются три этапа процесса формирования данного навыка: «аналитический, синтетический, или этап возникновения и становления целостной структуры действия, и этап автоматизации».

Аналитический приходится на период обучения грамоте и характеризуется, слого-буквенным анализом и чтением слова по слогам.

Для синтетического этапа характерно чтение целыми словами; при этом зрительное восприятие слова и его произнесение почти совпадают с осознанием значения. Более того,

понимание смысла слова в структуре словосочетания или предложения опережает его произнесение, т.е. чтение осуществляется по смысловой догадке.

На синтетическое чтение учащиеся переходят в 3 классе. В последующие годы чтение все более автоматизируется. Это означает, что сам процесс чтения все менее осознается учащимися и на первый план выдвигается осознание текста; фактического содержания, композиции, идейной направленности, изобразительных средств.

Развитие навыка чтения как вида речевой деятельности происходит от развернутой громкой речевой формы чтения вслух, до чтения про себя, осуществляемого как умственное действие, протекающее во внутреннем плане.

Под правильностью чтения понимается чтение без искажений: правильная передача слого-буквенного состава слова и грамматических форм слова, не допустить пропусков и перестановок слов в предложении.

Причина ошибочного чтения у учащихся начальных классов заключается в том, что у них нет гибкого «синтеза между восприятием, произнесением и осмысливанием содержания читаемого».

В целях предупреждения ошибок целесообразно [4]:

- а) выяснение перед чтением лексического значения слов, без понимания смысла которых восприятие текста затруднено;
- б) предварительное послоговое прочтение слов, имеющих слоговой или морфемный состав;
- в) создание обстановки для внимательного чтения текста;
- г) предварительное чтение текста про себя;
- д) методически верное исправление ошибки в зависимости от ее характера.

Главная цель уроков литературного чтения – это «формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания»

Полученные результаты контрольной работы свидетельствуют о том, что у младших школьников сформирован навык осознанного чтения.

Итоги контрольного среза показывают, что ученики экспериментального класса владеют более развитым навыком осознанного чтения, чем учащиеся контрольного класса.

В целом учащиеся экспериментального класса успешно справились с работой (выполнили работу около 90 %).

Таким образом, в результате специально организованного обучения чтению значительно повысились речевые возможности младших школьников, улучшилось качество их знаний, возрос интерес к чтению.

Список литературы:

1. Горбушина Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
2. Джежелей О.В. Формирование круга чтения младших школьников // Начальная школа. – 2011.- №1.– С.33-38.
3. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М.: Изд-во Академии пед.наук РСФСР, 1953. – 264 с.
4. Журавлева Э.А. Совершенствование навыка чтения младших школьников: из опыта работы учителя начальных классов. – Санкт-Петербург: Р-Копи, 2015. – 71 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Ягишмаммедов Мекан Джумадурдыевич,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долетчериевна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В свете требований Федерального государственного стандарта начального общего образования важным условием совершенствования методов и форм обучения младших школьников русскому языку является осуществление деятельностного подхода при формировании различных компетенций. Данное направление получило название компетентностного подхода. Языковая компетенция является одной из ведущих, так как служит основой для успешного осуществления речевой деятельности. Языковая компетенция есть совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами языка в различных сферах деятельности.[1]

Недостаточная сформированность языковой компетенции у обучающихся, как показывают наши наблюдения, является препятствием к успешному и продуктивному осуществлению ими речевой деятельности. В частности, анализ состояния речевой деятельности детей обнаруживает существенные недостатки. Они связаны с бедностью словарного запаса, отсутствием необходимых знаний по разделу «Лексика».[2]

При осуществлении исследования по теме «Формирование языковой компетенции младшего школьника в процессе лексической работы на уроках русского языка как иностранного» нами был поставлен и решен ряд теоретических и практических задач.

При изучении и обобщении специальной литературы по теме исследования мы определили сущность понятия «языковая компетентность». В широком смысле под языковой компетенцией нами понимается совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами языка в различных сферах деятельности. Иначе сказать, языковая компетентность признана совершенствовать речевую деятельность младших школьников.[3]

Нами были определены научно-методические условия эффективного формирования языковой компетентности младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка. Психологический аспект связан с организацией речевой деятельности детей в разных формах общения. При этом предполагается расширение сферы общения младших школьников, углубление данной сферы. Педагогический аспект связан с разработкой и использованием различных форм общения: урока, экскурсии, дискуссии, спора, встречи с интересными людьми, посещения театра или музея и т. д. В целом, при формировании языковой компетенции нами был разработан и использован комплекс заданий и упражнений, направленный на то, чтобы полученные языковые знания позволяли младшему школьнику сознательно совершенствовать свою речевую деятельность.[4]

Результаты, полученные в теоретической части работы, позволили нам осуществить опытно-экспериментальное исследование, связанное с эффективным формированием языковой компетенции младшего школьника в процессе лексической работы на уроках русского языка.

В ходе опытно-экспериментальной работы была осуществлена апробация научно-методических подходов эффективного формирования языковой компетентности младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка. Было показано и доказано, что использование текстоцентрических методов в обучении позволило:

- со стороны учителя: организовать целенаправленный процесс усвоения младшими школьниками языковых знаний,
- со стороны учащихся: сознательно использовать данные знания в своей речевой

деятельности с целью совершенствования речевой деятельности.

В практической части исследования при использовании теоретических положений были подтверждены положения гипотезы, связанные с предположением о том, что использование текстоцентрических методов в начальной школе может повысить эффективность формирования языковой компетенции младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка. Усвоение необходимого и достаточного объема знаний по лексике явилось условием построения ясных, точных и выразительных речевых высказываний в речевой деятельности учащихся.

В целом, в данном исследовании решены поставленные задачи исследования, доказана научная гипотеза исследования, достигнута цель исследования.

Список литературы:

1. Караулов Ю.Н. Основные характеристики языковой способности //Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики: Тезисы докладов. Екатеринбург, 2005.
2. Коцарева Т.В. Формирование языковой компетентности младших школьников средствами лексической работы // «Учительский журнал». 2013. № 1.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. — М.: ИОСО РАО, 2012. – С. 135-157.
4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2013. - №2. – С.58-64.

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Язгылыджова Энеш Нурыядыевна,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Уракова Фатима Каплановна,
к.пед.н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В настоящее время ученые-методисты, анализируя речь учащихся и ее изменения от класса к классу, отмечают тенденции к снижению использования средств народно-поэтической фразеологии, которая входит в речь учащихся через фольклор, бытовую речь родителей, художественную литературу. Это объясняется усилением влияния на речь учащихся научных текстов, а также публицистической и специальной технической литературы. В результате фразеологический фонд языка оказывается невостребованным, фразеологический запас – пассивным. Поэтому работа над активизацией фразеологизмов в речи учащихся должна стать неотъемлемой частью систематической работы по развитию речи обучающихся [1].

Кроме того, овладение фразеологией – это один из сильнейших факторов развития речи у учащихся, у которых подчас речь бедна, невыразительна, трафаретна. Это все говорит об актуальности темы данной работы, тем более что программа начальной школы не предусматривает специальной работы над фразеологическими единицами.

Важным средством обогащения речи младших школьников является работа над фразеологическими единицами русского языка, в частности, над пословицами и поговорками [2].

Фразеология – это раздел науки о языке, изучающий фразеологическую систему языка в её современном состоянии и историческом развитии.

Знакомство с ними в школе развивает мышление учащихся, прививает любовь к родному языку, повышает культуру речи, способствует лучшему усвоению грамматики и более глубокому изучению литературы, обогащает учащихся народной мудростью [3].

В.В. Виноградов выделяет следующие три типа фразеологических единиц, четвертую группу дополнил Н. М. Шанский: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологические выражения [4].

Ведущим направлением в работе над фразеологическими единицами отводится работе над смыслом, то есть восприятием обобщённо-метафорического образа в них заключённого, и конкретизация его на основе имеющегося у школьников жизненного и читательского опыта.

Основные направления работы над фразеологическими единицами на уроках русского языка в начальной школе:

- 1) повседневная работа учителя над объяснением фразеологизмов;
- 2) использование фразеологизмов в качестве дидактического материала на уроках русского языка;
- 3) ведение личных словариков учащихся;
- 4) использование фразеологии на внеклассных занятиях.

Эта работа строится с учётом возрастных особенностей детей, с постепенным наращиванием трудности заданий и доли самостоятельности в их решении.

В своей работе по активизации фразеологизмов в речи учащихся использованы следующие приемы:

- 1) работа над выяснением значений фразеологизмов;
- 2) подбор к данным фразеологизмам синонимов и антонимов;
- 3) подбор фразеологических единиц к фразеологическим единицам;
- 4) подбор к отдельным словам устойчивых сочетаний;
- 5) подбор к устойчивым сочетаниям отдельных слов;
- 6) работа над пословицами, поговорками и загадками.

Для построения эффективной методики в работе над фразеологическими единицами необходимо было определить уровень знаний, умений и навыков учащихся 2-3 классов.

С этой целью проведен эксперимент, в задачу которого входило:

- 1) установить объем и уровень понимания учащимися фразеологического материала;
- 2) выявить умения и навыки учащихся в понимании и употреблении фразеологических единиц;
- 3) выявить типичные затруднения, возникающие в процессе овладения фразеологическими единицами, установить причины этих затруднений.

Контрольные и экспериментальные классы были подобраны с одним и тем же уровнем подготовки по русскому языку и находились в одинаковых условиях обучения.

Основой педагогического эксперимента явились упражнения, направленные на формирование умений и навыков употребления фразеологических единиц в русской речи учащихся. Проверка проводилась в процессе изучения знаменательных частей речи, изучаемого в этих классах грамматического материала (морфологии частей речи).

Принцип коммуникативной направленности предложения системы упражнений способствовал тому, чтобы изучаемый материал имел выход в связную речь.

С целью проверки качества усвоения фразеологических единиц и умения использовать их в речи вводилось проверочное речевое упражнение, которое рассматривалось как констатирующий срез, на основании которого делались выводы об усвоении данного материала.

Слабое знание фразеологии - источник самых разнообразных фразеологических ошибок. К ним относятся [3]:

- употребление фразеологизма в несвойственном ему значении: *Они такие враги, что их водой не разольешь.*
- замена слов в составе фразеологизма: *Мелкий человек вместо мелкая сошка, мелкая душонка;*
- неоправданное совмещение двух фразеологизмов: *играть значение (из «играть роль» и «иметь значение»);*
- *колоть не в бровь, а в глаз (не «колоть глаза» и «не в бровь, а в глаз»);*

- употребления фразеологизма в несвойственном ему стиле (например, разговорных фразеологизмов в деловых бумагах: в заявлениях, характеристиках).

Обучающий эксперимент условно был разделен на 4 этапа. Каждому этапу соответствовал определенный комплекс упражнений.

Задания 1-го комплекса были направлены на формирование навыков аудирования и употребления в речи фразеологических единиц как единого целого.

Цель второго комплекса упражнений - усвоение морфологической формы фразеологических единиц и формирование навыков употребления фразеологизмов в речи с учетом их грамматических форм. Упражнения этого комплекса особенно актуальны именно во 2-3 классах, где изучаются части речи. Выполнение этих упражнений соотносится с изучаемым грамматическим материалом и преследует цели, с одной стороны, активизации фразеологических единиц в речи учащихся, с другой, тренировку навыков по изучаемой грамматической теме.

Третий комплекс упражнений направлен на проверку формирования использования в речи фразеологических единиц на основе усвоения лексической и синтаксической сочетаемости.

Четвертый комплекс упражнений направлен на формирование навыков активного продуцирования фразеологических единиц в речи на основе учета их семантики, грамматической формы, лексической и синтаксической сочетаемости. Этот комплекс включает речевые упражнения на ситуативно направленное употребление фразеологических единиц. Этот комплекс рассматривается как итоговая контрольная работа.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют о росте показателей сформированности освоения фразеологических единиц у учащихся в экспериментальной группе.

К концу контрольного эксперимента лексические знания и умения у значительной части испытуемых улучшились. У многих обучающихся сформировались и новые учебно-языковые умения: умение выстраивать ряды с возрастанием или убыванием качества, действия, признака; умение определять функции фразеологизмов в речи; точно использовать пословицы и поговорки в контексте; перестраивать предложения путем замены слов их фразеологическими единицами и др.; умение подбирать фразеологизмы к фразеологическим единицам;

Умение использовать фразеологизмы во время учебных игр, внеклассных занятиях; умение подбирать к данным фразеологическим единицам синонимы и антонимы.

Список литературы:

1. Солодуб Ю.П. Русская фразеология. - М., 2007.
2. Тарланов З.К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика. - Издательство ПГУ, 1999. – с. 327.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Монография. - М.: Изд.: «Языки русской культуры», 2016. – 288с.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. - СПб., 1996.

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛА

*Язмырадов Гелдимырат,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Жажева Дариет Долепчериевна,
к. пед. н, доцент кафедры предметной
и профессиональной подготовки педагога.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Орфографическая подготовка – это важный компонент общего речевого и языкового развития; её успехи определяются не только орфографическими знаниями и умениями, но также успехами в чтении, грамматике, семантике, говорении – словом, орфография русского языка осваивается в результате совершенствования, обогащения речи ребёнка, овладения им системой языка.[1]

Авторы предлагали различные решения, направленные на обеспечение успешности младших школьников в освоении орфографической системы русского языка, анализировали причины стабильно невысокой грамотности учащихся на всех ступенях школьного обучения.

Одной из причин недостаточного уровня сформированности орфографических умений младших школьников является такая организация учебного процесса по русскому языку, при которой не всегда учитываются индивидуальные различия между учащимися.

Нередко в одном классе можно наблюдать школьников как с очень высоким, так и с очень низким потенциалом в освоении учебного материала. Особенно ярко это проявляется при обучении правописанию. Формы и методы работы на уроке, а также система заданий учебников русского языка ориентируют учителя на «унифицированного» ученика.

Для того, чтобы реализовать индивидуальный подход в обучении, учителю необходима корректировка собственной деятельности: интерпретировать учебный материал, переформулировать вопросы, уточнять задания так, чтобы всё это было воспринято всеми без исключения учениками. Однако планируемые результаты освоения образовательной программы по русскому языку ориентируют учителя на то, что все «выпускники начальной школы научатся осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, они смогут применять орфографические правила при записи собственных и предложенных текстов, овладеют умением проверять написанное». [2]

Учителю очевидна необходимость обеспечить школьников заданиями доступными, соответствующими актуальному уровню их подготовки. Однако любым педагогом осознаётся нужность и таких заданий, выполнение которых делает возможным выход каждого ученика на новый уровень – проявление самостоятельности мышления при оперировании знаниями в новых условиях. Удовлетворение запроса на индивидуализацию обучения возможно разными способами. Один из них – дифференцировать привлекаемый к уроку дидактический материал с учётом того, насколько глубоки и мобильны знания каждого ученика о языке, как чётко отработаны способы действий, необходимые для решения орфографических задач. [3]

Организация учебного процесса, позволяющая учитывать различия между учащимися, возможна при дифференцированном обучении, которое обеспечивает усвоение всеми учениками учебного содержания. Средством дифференцированного обучения русскому языку может стать технология уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов, которая предполагает такую организацию обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать её на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований.[4]

Уровневое обучение предназначено для обеспечения успешности освоения содержания учебной дисциплины всем учащимся, именно поэтому дифференциация рассматривается как один из способов реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Цель проведённого исследования достигнута: теоретически обоснована и проверена в процессе опытного обучения эффективность применения заданий разноуровневого характера в качестве средства формирования орфографических умений у младших школьников на уроках русского языка при изучении темы «Глагол».

В процессе подготовки и проведения исследования решены следующие задачи:

- 1) уточнена сущность дифференцированного обучения как одного из способов реализации личностно-ориентированного подхода в образовании;
- 2) описаны особенности заданий разноуровневого характера;
- 3) рассмотрена технология дифференцированного подхода к обучению младших школьников правописанию;

4) организовано опытное обучение, для которого разработан комплект разноуровневых заданий орфографического характера (на материале темы «Глагол»), и установлена эффективность их применения в качестве средства формирования орфографических умений у учащихся 4 класса.

Результаты проведенного исследования дают основание для следующих выводов:

1. Сущность заданий разноуровневого характера состоит в том, что на одном и том же учебном содержании сконструированы упражнения, предназначенные для выполнения учащимся с индивидуальными особенностями освоения содержания дисциплины. Поскольку ни учебники русского языка, ни рабочие тетради не содержат заданий такого типа, у учителя появляется необходимость в подготовке разноуровневых заданий практически к каждому уроку русского языка. Технология применения таких заданий, во-первых, не предусматривает оглашения принадлежности конкретного ученика к какой-либо группе в рамках внутриклассовой дифференциации; во-вторых, критерий систематизации заданий по уровню сложности известен лишь учителю; в-третьих, при успешном освоении учебного содержания ученик переходит в состав другой группы без дополнительных характеристик со стороны педагога.

2. Результаты проведенного опытного обучения свидетельствуют об эффективности, а значит, и целесообразности применения заданий разноуровневого характера в системе орфографической работы.

Применение заданий разноуровневого характера с опорой на обязательные результаты обучения позволяет не только повысить общую успеваемость класса, но и раскрыть по мере возможностей потенциал каждого участника образовательного процесса, замотивировать на дальнейший прогресс в предметной области и создать ситуацию успеха вне зависимости от того, каким уровнем знаний на данный момент обладает учащийся.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: уровень сформированности орфографических умений у младших школьников повысится, если в уроки русского языка в 4 классе при изучении глагола включать задания разноуровневого характера.

Список литературы:

1. Зверева, Н.А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса / Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. – М.: Буки Веди, 2016. – С. 35-37.

2. Курлыгина, О.Е. О формировании комплекса орфографических умений / О.Е. Курлыгина // Начальная школа. – 2017. – №1. – С. 35-39.

3. Леонович, Е.Н. Построение учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения / Е.Н. Леонович, Т.А. Ершова // Среднее профессиональное образование. – 2018. – №6. – С. 3-6.

4. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной деятельности) [Электронный ресурс]. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с. – Режим доступа: <https://www.rsl.ru>.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ АПК ПРОБЛЕМНОГО РЕГИОНА

*Батмен Э.М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель – Мокрушин А.А., д.э.н., профессор,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Агропромышленный комплекс (АПК) ввиду специфики его функционирования и развития нуждается в активном регулировании и поддержке со стороны государства, поскольку его основное предназначение состоит в обеспечении продовольственной безопасности страны. Необходимость ускоренного развития АПК возросла в связи с изменением международной ситуации, введением экономических санкций против России. Возросла острота решения проблемы импортозамещения в той ее части, которая связана с продуктами питания.

Для стабильного развития агропромышленного комплекса страны важность применения интеграции рыночных законов и государственного аппарата обусловлена особенностями условий рыночной экономики России, поскольку при наличии в отраслях страны или ее региона диспропорций экономических, демографических, инфраструктурных, климатических, социальных и других необходимо применять меры государственного регулирования для нивелирования последствий этих диспропорций. Из чего можно заключить, что государству в нынешних реалиях необходимо применять различные инструменты и методы, способные эффективно решать комплексные и крупномасштабные задачи развития экономики, которые не могут быть решены на базе исключительно рыночных механизмов.

Государственное регулирование агропромышленного производства является одним из наиболее важных рычагов реализации аграрной политики, а необходимость такого регулирования обусловлена:

- функцией государства обеспечивать продовольственную безопасность страны, удовлетворить покупательский спрос населения на качественное продовольствие;
- неспособностью рынка самостоятельно обеспечить экономически справедливое распределение доходов, создаваемых в процессе производства, переработки и реализации конечной продукции;
- спецификой сельскохозяйственного производства, связанной с влиянием природных факторов на его результативность;
- необходимостью сторонней поддержки сельского хозяйства как основного вида деятельности сельского населения и сохранением сельских территорий как места его обитания.

На уровне региона целью государственной поддержки сферы агропромышленного комплекса является создание органами государственной власти оптимальных условий для повышения экономической жизнеспособности регионального АПК. Ключевыми задачами государственной поддержки АПК на мезоуровне являются: развитие инфраструктуры; оказание содействия местным предпринимателям в их хозяйственной деятельности; формирование социально-экономических и правовых условий для развития свободного бизнеса в агропромышленной отрасли региона.

В Республике Адыгея государственная поддержка предприятий АПК определяется государственной программой Республики Адыгея «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия». Она отражена в общей «Стратегии социально-экономического развития Республики Адыгея до 2030 года», которая является базой для определения направлений государственной поддержки на всей территории Республики и является ее составным элементом.

В структуре экономики Республики Адыгея значимое место занимает агропромышленный комплекс. В общей структуре ее земельных площадей для сельского хозяйства предусмотрено 43%, что составляет практически половину всех земельных ресурсов Адыгеи, что говорит о большой значимости данной отрасли для развития Республики.

Территориально-отраслевыми особенностями АПК Республики Адыгеи являются:

— преобладание малых форм агробизнеса в структуре АПК; экстенсивный характер воспроизводства, невысокий уровень внедрения технологических инноваций в малых формах агробизнеса;

— неоднородная структура производства сельхозпродукции по категориям хозяйств и районам республики. В частности, в структуре валового сбора зерновых и масличных культур основную долю составляют К(Ф)Х, в структуре производства овощей, молока доминирующие позиции занимают хозяйства населения;

— активизация межрегионального товарообмена, экспорта агропродовольственной продукции; значительные межмуниципальные различия в уровне развития воспроизводственных процессов в АПК; и т.д.

Учитывая вышеуказанные особенности АПК региона, можно отметить основные институционально-хозяйственные проблемы его развития, требующих активного госрегулирования и поддержки:

— низкий уровень развития производственной инфраструктуры АПК, сельхозкооперации и вертикальной интеграции на фоне значительного износа основных средств;

— дисбаланс в межрегиональном товарообороте сельскохозяйственного сырья и продовольствия; ориентация ведущих предприятий пищевой промышленности на более емкие внерегиональные рынки;

— дефицит современной сельхозтехники, технологий и семенного фонда для сельхозпроизводства.

В современных условиях санкционного воздействия на РФ на заседании Координационного совета по экономической политике Республики Адыгея 02.03.2022 года под председательством Главы региона М. Кумпилова были обсуждены вопросы поддержки экспортеров региона в условиях мировых ограничений.

Где было определено проведение постоянного мониторинга влияния санкций на развитие экспортного потенциала региона. Однако экономические потери предприятий-экспортёров Адыгеи ожидаются небольшими, так как основные деловые партнеры республики находятся в Турции, в странах СНГ, на Ближнем Востоке и Азии.

Следует выделить ряд предложений по совершенствованию государственного регулирования агропромышленного комплекса региона:

— увеличение субсидиарных затрат на стратегически приоритетные направления развития АПК региона;

— увеличение грантовой поддержки местных сельхозтоваропроизводителей;

— симулирование сельскохозяйственной кооперации и интеграции (информационной, имущественной и т.д.);

— совершенствование методики оценки государственных программ, в частности, за счет корректировки оценочных показателей;

— реализация кластерного подхода к структурной модернизации АПК региона.

Список литературы:

1. Булатов В.Б. Государственное регулирование сельскохозяйственного производства // Достижения науки и техники. - 2006. -№3.- С43.

2. Гатина Ф.Ф. Система государственного регулирования АПК / Ф.Ф. Гатина //Проблемы аграрной экономики в условиях импортозамещения. 2017. С. 10-15.

3. Мокрушин А.А. Программно-целевые инструменты государственного регулирования АПК проблемного региона // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5: Экономика. 2017. № 3 (205). С. 43-53.

4. Мокрушин А.А. Региональные аспекты государственного регулирования аграрной сферы экономики Республики Адыгея // Новые технологии. 2018. № 1. С. 182-188.

5. Постановление Кабинета Министров Республики Адыгея от 26 декабря 2018 г. №286 «О Стратегии социально-экономического развития Республики Адыгея до 2030 года» [Электронный ресурс]: <http://www.adygheya.ru/ministers/departments/ministerstvo-ekonomicheskogo-razvitiya-i-torgovli/zagruzki/Стратегия%20до%202030%20года.pdf> – Доступ из официального сайта органов исполнительной власти Республики Адыгея.

6. Сельское хозяйство Республики Адыгея [Электронный ресурс]: <http://www.adygheya.ru/about/information/selskoe-khozyaystvo/> / Доступ официального сайта органов исполнительной власти Республики Адыгея.

ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ САНКЦИЙ НА СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО РОССИИ

Беданоква Р.Э.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель – Чиназирова С.К., к.э.н., доцент

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Актуальность. Одной из главных мировых проблем, которая никогда не потеряет актуальности, является производство продуктов питания, необходимых для существования человечества. В настоящее время агропромышленный комплекс РФ вместе с экономикой страны в целом функционируют в сложных социально-экономических условиях. Введение санкций Евросоюзом в отношении РФ было связано с событиями на Украине и вхождением Крыма в состав Российской Федерации. Предпринимается попытка выявления особенностей развития агропромышленного комплекса в РФ, а также проблем, которые не были решены с учетом активного усиления политики импортозамещения.

Цель работы. Выявить динамику развития сельхозпроизводителей под влиянием санкций.

Задачи работы. Определить степень влияния экономических санкций на определенные показатели деятельности сельскохозяйственных предприятий.

Методы исследования: сравнительный и корреляционный методы.

Степень разработанности темы. Данную тему рассматривали в своих работах такие авторы как Нефёдова Т.Г. («Развитие АПК и продовольственная безопасность России»), Паршев А. («Санкции запада и ответ России») и другие.

В работе было определена степень влияния экономических санкций на показатели деятельности сельхозпроизводителей России, выявлена динамика развития деятельности сельхозтоваропроизводителей.

Прошлый год для сельхозпроизводителей можно назвать неоднозначным. С одной стороны, рекордные урожаи зерна за всю историю. С другой стороны, уменьшение прибыли в связи с снижением рентабельности после введения новых санкций, запрещающих ввоз в Россию аграрной техники, запчастей и семян. Все эти события создали новые испытания для участников отрасли.

Конечно, не обошлось и без государственной помощи сельхозпроизводителям, позволившей сбалансировать и сохранить в функционирующем состоянии наибольшую часть отрасли. Данная помощь заключается в предоставлении квот и грантов, регулирование роста издержек на приобретение отечественной техники и запчастей, удобрения и т.д.

По данным Росстата по динамике производства продукции сельхоза была положительной поскольку 2022 год пришелся рекордным по объемам сбора урожая, однако события все же оказывают сильное влияние на возможности сельхозпроизводителей, в том числе на запрет ввоза техники, зерна и т.п.

Самым правильным способом решения данной проблемы является внедрение импортозамещения на всевозможные санкционные товары, куда входят даже семена для посева. Государство уже направило свое воздействие на замену не только импортных товаров конечного потребления (такие как зерно, картофель, овощи и т.п.), но и товаров В2В (семена, техника). Так к

2030 году планируется переход до 75% на отечественную селекцию. А кукурузу и подсолнечник полностью заменить отечественными к 2025 году.

Таким образом за 2022 год было проведено испытание по выращиванию около 76 видов гибридных семян. Результаты удивили, после проведения экспертного анализа было выявлено большое сходство выведенных семян с зарубежными по всем показателям.

Хорошим примером будет выращивание семян свеклы. Наиболее подходящий климат для ее производства являются поля в Крыму, где влага сбалансирована и хорошо орошается. Будут использоваться новые методы, например, двухэтапное выращивание в течение одного календарного сезона, или как его еще называют «штеклинговая технология». На данный момент у нас уже имеется более 170 тыс. посевных единиц, готовых к реализации — это порядка 13% от потребности в семенах свеклы в России. А в следующем году с уже посеянных 400 га планируется убрать уже 230 тыс. посевных единиц, что составит уже 17,6% от потребностей. В дальнейшем, при поддержке государства в вопросах квотирования ввоза, к 2027 году возможно будет занять 75% отечественного рынка семян сахарной свеклы, произведя 975 тыс. посевных единиц.

Казалось бы, с уходом зарубежной техники с российского рынка у отечественной техники появляется возможность для развития, однако велика вероятность того, что большинство сельхозпроизводителей не станут приобретать российскую технику ввиду слишком больших затрат на их покупку, а также из-за отсутствия возможности, в связи с падением доходов и сокращения господдержки.

В соответствии с началом 2022 года, когда доля российской техники составила 51% от общего числа на внутреннем рынке, в конце она уже составила 60%. При этом отечественный производитель не полностью удовлетворяет запросы рынка. А объемы производства были увеличены на 12%, что в общем составляет более 200 млрд. руб.

Также санкции являются одной из причин возможного сокращения объемов собранного урожая в этом году. Урожай зерна в РФ установил исторический рекорд в 2022 году: при общем сборе к 7 декабря около 158 млн тонн в бункерном весе пшеницы убрано свыше 105 млн тонн с урожайностью 36 центнеров с гектара. Эксперты рынка сходятся во мнении, что повторить этот успех в 2023 году не удастся.

Решения об увеличении или снижении сева той или иной культуры основываются на многих факторах. Во-первых, есть устойчивый севооборот, во-вторых, аграрии понимают, что рентабельность культуры варьирует из года в год, в-третьих, даже если фермер хочет что-то поменять, не всегда это возможно из-за ограниченного доступа к ресурсам.

Также множество сельхозпроизводителей склоняются к переходу с выращивания пшеницы на более высокомаржинальные культуры, такие как горох, гречиха, овес и нут.

Эксперты ожидают сохранения госрегулирования в области экспорта зерновых и масличных культур и отмечают необходимость новых инфраструктурных решений для обеспечения лучшей логистики в связи с изменением транспортных потоков.

По данным аналитического центра «Русагротранса», по итогам первой половины сезона состав основных стран—импортеров российской пшеницы изменился по сравнению с июлем—ноябрем 2021 года. Турция оказалась на первом месте с 3,61 млн тонн, Иран сместился с этой позиции на третье место, импортировав в два раза меньше — 1,76 млн тонн против 3,71 млн тонн год назад на фоне роста урожая в стране, а Египет занял вторую позицию с 3,1 млн тонн (+12% к прошлому году). В топ-5 обещает войти Пакистан, который законтрактовал около 2,4 млн тонн российской пшеницы.

Кратно вырос экспорт в страны Северной Африки (Алжир, Ливия, Судан) и Ближнего Востока (Саудовская Аравия). Так, Саудовская Аравия уже законтрактовала рекордный объем в 1,5 млн тонн, Алжир — около 1,2 млн тонн. На фоне неурожая в Аргентине растут поставки российской пшеницы в Бразилию (300 тыс. тонн) и Мексику (220 тыс. тонн).

Из стран ЕАЭС выделяется Казахстан, который с 1 июля импортировал около 1,3 млн тонн, что на 25–30% выше прошлого сезона.

Эксперты сходятся во мнении, что экспортный потенциал России сезоне-2022/23, который может составить 50–60 млн тонн пшеницы, сложно реализовать в полной мере из-за санкций и скрытых барьеров, а большие запасы приводят к ценовому демпингу на внутреннем рынке.

Если вопрос с вывозом излишков урожая в этом сезоне (2022/23) не решится, в следующем положении наших сельхозпроизводителей будет катастрофическим. Недавно был построен Забайкальский зерновой терминал (ЗЗТ) — крупнейший в мире сухопутный специализированный терминал, рассчитанный в основном на экспорт в Китай. Однако стоит понимать, что китайцы могут в любой момент приостановить поставки в свою страну, например, в связи с политикой нулевого ковида, — они закрывают крупные города с населением 20 млн даже при одном выявленном случае заболевания коронавирусом на его территории.

В связи с этим множеству сельхозпроизводителей потребуется господдержка. Минсельхоз в 2023 году намерен сохранять программы поддержки сельхозтоваропроизводителей, однако субсидии для производителей зерновых культур и кредитование экспортеров будут сокращены. Бюджет трех госпрограмм в сфере АПК составит 445,8 млрд рублей в 2023 году против 467,5 млрд рублей в 2022 году.

Бюджет госпрограмм по комплексному развитию сельских территорий и эффективному вовлечению в оборот земель сельхозназначения и развитию мелиорации увеличен — на первую планируется направить 59,9 млрд рублей (+7,4 млрд рублей), а на вторую — 38,4 млрд рублей (+13,2 млрд рублей).

В рамках Госпрограммы АПК будут сокращены объемы поддержки льготного кредитования экспортоориентированных предприятий, субсидии производителям зерновых культур и предприятиям хлебопекарной промышленности. Как отмечают в министерстве, при необходимости финансирование может быть увеличено за счет доходов от экспортных пошлин.

От общего объема средств, предусмотренных на Госпрограмму развития АПК в 2023 году, половина (173,4 млрд рублей) будет направлена на стимулирование инвестиционной деятельности, 24% (83,4 млрд рублей) — на развитие отраслей и техническую модернизацию агропромышленного комплекса, 12% (41,4 млрд рублей) — на поддержку экспорта. На субсидии производителям зерновых культур предусмотрено 10 млрд рублей. Компании, запускающие строительство селекционно-семеноводческих центров, смогут получить от государства компенсацию 50% капзатрат.

«Вырастут объемы поддержки таких направлений, как виноградарство и виноделие, закладка многолетних насаждений, племенное животноводство и мясное скотоводство, сельский туризм», — сообщало ранее министерство.

С 2023 года поддержка овощеводства и картофелеводства станет отдельным федеральным проектом с объемом финансирования 5 млрд рублей. На субсидии смогут рассчитывать не только малые и средние предприятия, но также самозанятые и граждане, ведущие личные подсобные хозяйства.

Подводя итоги, можно сказать, что экономические санкции по отношению России оказали сильное влияние на развитие не только на производство зерна, но и на развитие сельского хозяйства в целом, также это привело к развитию конкурентоспособности российских семян на мировом рынке. После введения санкций, Правительство России приняло ряд мер на долгосрочную перспективу, которые реализуются и по сей день. Статистические данные показывают, что все эти меры приносят положительный результат, а именно, количество экспортируемого зерна из России достигло исторического максимума.

Список литературы:

1. Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации. Бюллетень о текущих тенденциях российской экономики: Динамика внешней торговли. № 40. Август, 2018.
2. Воловик Н. Внешняя торговля / Экономическое развитие России. Том 23. № 3. Москва, март-апрель 2016. С. 33.

3. Гайдук В.И., Гайдук Н.В. Тенденции производства продукции птицеводства в российской Федерации // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. 2016. № 115. С. 769-782.
4. Нефёдова Т.Г. Развитие АПК и продовольственная безопасность России (в условиях миграции населения из сельской местности) // ЭКО. 2015. № 9 (495). С. 425.
5. Официальный сайт Статистической службы Европейского союза (ЕВРОСТАТ). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/eurostat>.
6. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gks.ru/>
7. Паршев А. Санкции запада и ответ России. ООО «ТД Алгоритм», 2017. С. 22-25.
8. Официальный сайт Росстата. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/>

ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФАКТОРОВ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

*Беданоква Р.Э.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Хатукай С.А., к.э.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Актуальность. Конкурентоспособность предприятий на сегодняшний день стала одним из основополагающих признаков эффективности деятельности предприятия, в особенности под влиянием различных факторов. Представим идеальное предприятие со всеми возможными конкурентными преимуществами. Туда будут входить покупка качественного сырья дешевле, чем у конкурентов; максимально эффективное и оптимально подобранное производство (оборудование с соответствующими ценой и качеством, квалифицированная и дешевая рабочая сила и т.п.); качественная продукция по привлекательной цене для покупателя, которая будет наиболее рентабельна для продавца; наиболее выгодные точки сбыта и большие объемы продаж; наличие собственного капитала без займов. Однако все эти преимущественные качества формируются под воздействием внешних и внутренних факторов.

Цели работы. Выяснить динамику показателей конкурентоспособности российских предприятий под влиянием современных факторов.

Задача работы. Определить степень влияния этих факторов.

Методы исследования: сравнительный и корреляционный методы.

Степень разработанности темы. Данную тему рассматривали в своих работах такие как Ансофф И. «Стратегическое управление», Азоев Г. Л. «Конкурентные преимущества фирмы».

В работе было определена степень влияния внешних и внутренних факторов на показатели конкурентоспособности предприятий России, выявлена динамика показателей конкурентоспособности.

В большинстве случаев, в особенности в России, конкурентоспособность предприятия зависит от конкурентоспособности продукции или от прибыльности предприятия. Однако большую роль играют и множество других факторов. Для этого проводится анализ конкурентных преимуществ предприятия.

Огромное влияние на предприятия и их деятельность оказывают и такие внешние факторы как политическая ситуация в стране. Рассмотрим влияние данного фактора на примере российских предприятий за 2022 год.

По данным Росстата, в период с марта по июнь закрылось свыше 110 тысяч предприятий, что на 17% больше, чем за тот же период в предыдущем году. При этом количество закрытых предприятий превышало в полтора раза число открытых. Представим данные по числам в схеме (рисунок 1).

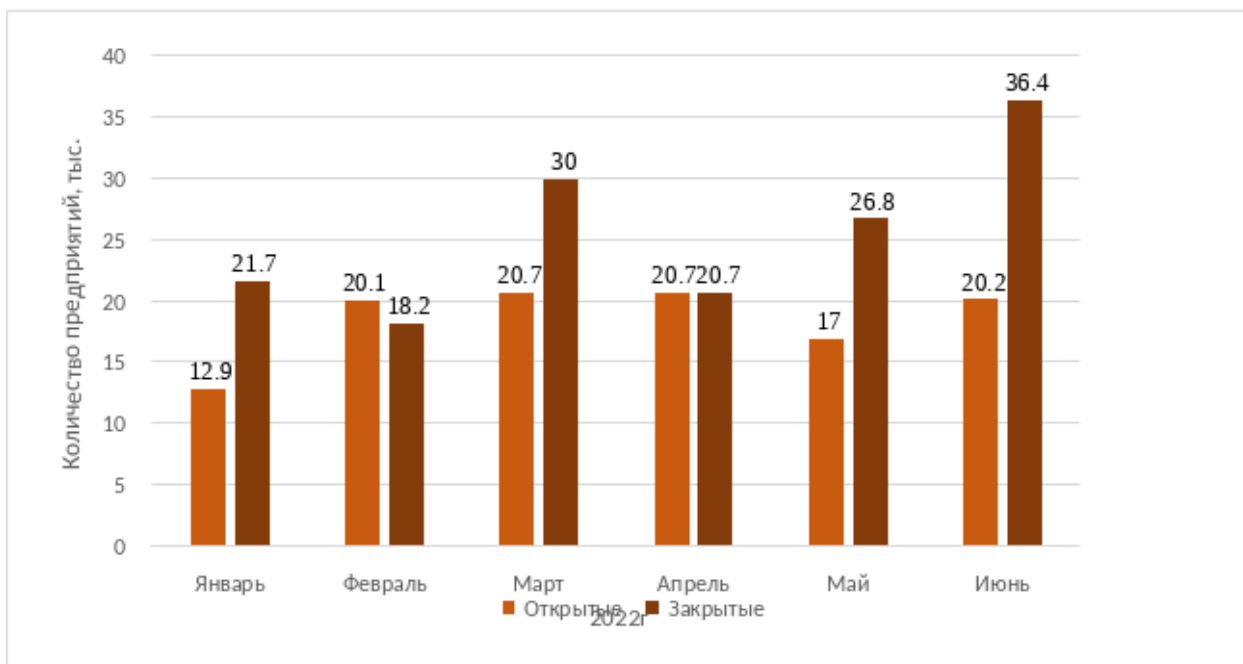


Рис. 1. Динамика открытия и закрытия организаций в России за январь-июнь 2022 г., тыс.

Основными причинами закрытия организаций, по данным Росстата, были отсутствие достоверных сведений об организации у ФНС, реорганизация, ликвидация, банкротство, уже недействующие юр лица. Приведем данные в процентах в схеме (рисунок 2).

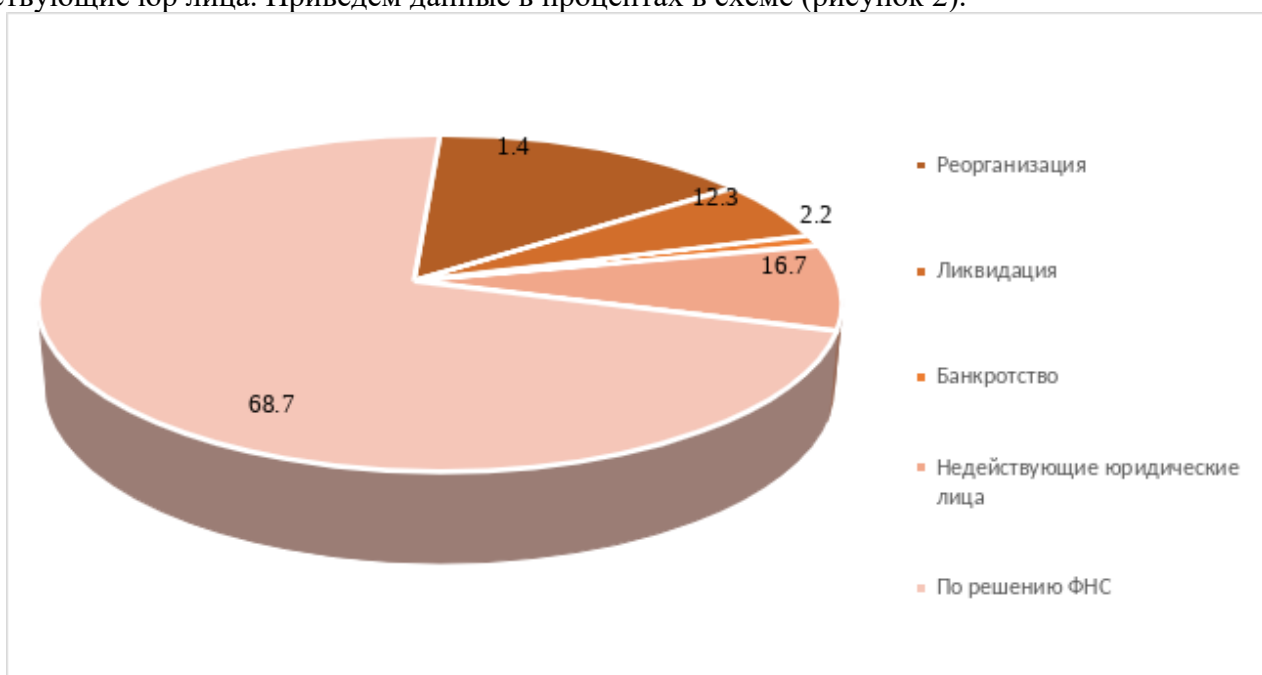


Рис. 2. Причины закрытия организаций в период введения санкций (март-июнь 2022г.)

Как видно из диаграммы наибольшее количество организаций в тот период были закрыты по решению ФНС в связи с отсутствием достоверных сведений, что составило 68,7% от общего числа закрытых компаний. Наименьшую долю составили организации, решившие провести реорганизацию бизнеса, которые составили 1,4%. Остальная часть прекратила свое существование по причине банкротства или по желанию собственника, что составило 2,2% и 29%, соответственно.

Если рассматривать отраслевое влияние, то можем увидеть в таблице, представленной Росстатом под названием «Объем отгруженных товаров собственного производства, выполненных работ и услуг собственными силами по отдельным видам экономической деятельности Российской

Федерации», как сильно изменились показатели в отрасли легкой промышленности, оптовой торговли, машиностроения и т.п.

Рассмотрим, как негативные экономические и политические факторы отразились на развитии отрасли производства автотранспортных средств.

Так, можно отметить, что за последние годы ситуация на рынке автомобилей сильно ухудшилась как для покупателей, так и для производителей. Для первых на выбор остались из новых автомобилей отечественное производство и Китай. Казалось бы, это хорошо для наших производств, однако антироссийские санкции также повлияли на импорт комплектующих, что сказалось на объемах производства и цене выпускаемых автомобилей большинства производителей.

По итогам 2022 года выпуск легковых автомобилей в России составил 450 тыс. шт., что на 67% меньше, чем в предыдущем году по данным Росстата. Такой объем производства считается минимальным за всю историю. Ранее наименьший объем был зафиксирован в 2009 году, когда было произведено 597 тыс. автомобилей. Это связано также с уходом множества иностранных фирм, а, следовательно, и остановкой их конвейеров.

Ощувив серьезность происходящей ситуации на рынке автомобилестроения, Правительство РФ 26 мая 2022 года решило выделить около 30 млрд рублей на производство комплектующих для автомобилей. Эти средства должны быть направлены в Фонд развития промышленности, для возможности выдавать большее количество льготных кредитов производителям отечественных комплектующих. Кредит выдается от 50 млн рублей под 1% годовых, при выполнении проекта в поставленный срок предприятию дается субсидия на погашение займа от Минпромторга.

По итогам 2022 года в России новые легковые автомобили отечественных марок в среднем подорожали на 29,65%, а новые машины иностранных брендов — на 39,11%, такую информацию распространила Федеральная служба государственной статистики (Росстат).

В целом автомобили в РФ за прошлый год прибавили в розничных ценах 24,33% — скорректировать общий показатель «помогли» подержанные иномарки, которые за прошлый год подорожали «лишь» на 6,75%.

А теперь представим график динамики средней цены по месяцам на автомобили за 2022 - начало 2023 гг. по данным Росстата на рисунке 3.



Рис. 3. Динамика средней цены на автомобили за 2022 - начало 2023 гг.

Так можно заметить, что толчок к росту цен на автомобили и к спаду на объемы производства дали антироссийские санкции. Это говорит о том, что наши предприятия не конкурентоспособны в связи с наличием высокой степени зависимости от иностранных запчастей и техники. Для повышения конкурентоспособности отечественного производства автомобилей необходимо полностью заменить все комплектующие на отечественные, выровнять соотношение цены и качества, не следовать за новинками в европейских странах, а стараться самим вносить нововведения в отрасль автомобилестроения.

Таким образом, можно выделить ключевые тренды в развитии отечественного автомобильного рынка:

- Высокий рост доли «китайцев» на российском рынке;
- Использование параллельного импорта для ввоза новых машин западного производства;
- Ввоз западных автомобилей «с пробегом» из-за рубежа.

Таким образом, можно сделать вывод, что, если российский авторынок сохранит в новом году ключевые рыночные принципы, то есть, в его функционирование не будет вмешиваться государство с административными методами управления, то соотношение спроса и предложения будет устанавливаться с помощью известного рыночного регулятора – цены товара. Однако без вмешательства правительства здесь не обойтись, ведь для восстановления отрасли требуется его воздействие, только оно может регулировать ценовую политику на российском авторынке.

Список литературы:

1. Азоев Г. Л. Конкурентные преимущества фирмы. М.: ОАО "Типография "Новости", 2000. – 254 с.
2. Ансофф И. Стратегическое управление. М.: Экономика, 1989. – 519 с.
3. Бухалков М. И. Внутрифирменное планирование. М.: ИНФРА-М, 2000. – 400 с.
4. Воронов Д. С. Конкурентоспособность предприятия: оценка, анализ, пути повышения. Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, 2001. – 96 с.
5. Герчикова И. Н. Менеджмент. М.: Банки и биржи, 1997. – 356 с.
6. Грант Р. М. Современный стратегический анализ. СПб.: Питер, 2008. – 560 с.
7. Бескровная С.В. Конкурентоспособность России и принципы конкурентоспособности [Текст] / С.В.Бескровная // Конкурентоспособность экономики России: проблемы и пути повышения. Сборник научных статей. Вып. 12.-СПб.: НОУ ВПО «Институт бизнеса и права», 2012. – С. 242.

DUE DILIGENCE, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*Даурова Д.М.
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп
Научный руководитель – Таусова И.Ф., к.э.н., доц.
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп*

Описание актуальности темы. На сегодняшний день для субъектов экономической деятельности в России все более актуальной становится необходимость улучшения управления рисками в своей финансово-хозяйственной деятельности, совершенствования управления финансами, формирования эффективной инвестиционной политики. Необходимость модернизации производства, установления новых взаимосвязей между компаниями и развития отношений с инвесторами привели к тому, что требование прозрачности деятельности стало обязательным условием для компаний, которые претендуют на лидирующие позиции на своих рынках. Прежде всего, актуальность рассмотренных вопросов определяется необходимостью непрерывного совершенствования системы проверки контрагентов и повышения устойчивости к рискам мошенничества.

Цель данного исследования – раскрытие сущности и значимости такого инструмента, как Due Diligence для управления взаимоотношениями с контрагентами и их влиянием на экономическую безопасность организации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать принципы проведения Due Diligence;
- рассмотреть риски, связанные с бизнес партнерами и инвестициями;
- выяснить способы минимизации данных рисков.

Методы и приемы, использованные в работе: изучение, описание и анализ информационных источников.

В работе использовались труды таких авторов, как Антонова Н.А., Герасимова А.В., Рахманова С.Б. и др.

Due Diligence (дословно “должная осмотрительность”) – это процесс анализа компании, ее финансового состояния, рисков и потенциала перед принятием решения о покупке или инвестировании. Этот процесс необходим для минимизации рисков и повышение уровня экономической безопасности.

Due Diligence является важным инструментом для компаний, которые планируют сотрудничество или инвестирование в другую компанию. В основе Due Diligence лежит анализ деятельности компании, включая финансовое состояние, юридический статус, операционную деятельность, репутацию, управленческую структуру и конкурентную среду. Проведение Due Diligence является обязательным при многих сделках, включая слияния и поглощения, продажу компаний и привлечение инвестиций.

Процесс проведения Due Diligence включает в себя несколько этапов. Первый этап – это сбор информации о компании, включая финансовые отчеты, договора, правовые документы, список активов и обязательств, а также другую информацию.

Далее следует этап анализа полученной информации, который может включать в себя оценку финансового состояния компании, анализ конкурентной среды, оценку рисков и возможностей, а также другие аспекты деятельности компании.

После этого следует этап принятия решения на основе полученных результатов. Этот этап включает в себя оценку полученной информации и принятие решения о том, является ли компания достаточно привлекательной для инвестирования или сотрудничества.

Проведение Due Diligence является важным шагом для минимизации рисков. Без этого процесса, компании могут столкнуться с риском потери инвестиций или возникновения юридических проблем.

Основная цель проведения Due Diligence – получение максимально полной информации о компании, и ее бизнесе. Для этого проводятся анализ финансовой отчетности, изучение рынка и конкурентов, проверка юридической чистоты и т.д.

В процессе проведения Due Diligence применяются следующие принципы:

Целеустремленность и систематичность. В процессе проведения Due Diligence необходимо установить четкие цели и следовать им поэтапно, чтобы не упустить важные детали.

Комплексность анализа. При проведении Due Diligence необходимо проанализировать все аспекты компании и ее бизнеса, включая финансовые показатели, рыночные тенденции, юридическую чистоту, риски и т.д.

Оценка рисков. В процессе проведения Due Diligence необходимо выявлять и оценивать риски, связанные с компанией и ее бизнесом, чтобы минимизировать возможные потери.

Системность подачи информации. Результаты проведенного Due Diligence необходимо представить в удобной и легко воспринимаемой форме, чтобы убедиться, что все интересующие стороны понимают информацию одинаково.

Примеры успешных кейсов.

Примером успешного использования Due Diligence может служить покупка компании YouTube компанией Google. В 2006 году Google провела тщательный анализ финансов и бизнеса YouTube перед тем, как принять решение о покупке. В результате проведенного анализа Google выяснила, что YouTube является лидером в онлайн видео и имеет потенциал для роста. Это позволило Google сделать оценку YouTube в 1,65 миллиарда долларов и приобрести компанию.

Другим примером может служить инвестирование компанией SoftBank в компанию Alibaba в 2000 году. SoftBank провела тщательный анализ финансов и бизнеса Alibaba перед тем, как принять решение о вложении денег. В результате проведенного Due Diligence SoftBank убедилась, что в потенциале развития компании и вложила 20 миллионов долларов в Alibaba. Этот инвестиционный кейс стал одним из самых успешных в истории технологических инвестиций, так как SoftBank получила прибыль в 60 миллиардов долларов.

Еще одним успешным примером использования Due Diligence является покупка компании Facebook 2012 году компании Instagram. Facebook провела тщательный анализ финансов и бизнеса Instagram, включая анализ активов, патентов, бренда и клиентской базы. В результате проведенного Due Diligence Facebook убедилась в потенциале развитии Instagram и приобрела компанию за 1 миллиард долларов.

Основные риски, связанные с бизнес партнерами и инвестициями.

Одним из основных рисков, связанных с бизнес партнерами, является риск недобросовестности. Компания может ввести нечестный бизнес, скрывать информацию о своих финансовых проблемах или иметь юридические проблемы.

Кроме того, существует риск репутационного ущерба. Если компания, с которой сотрудничает другая компания, имеет плохую репутацию, то это может негативно сказаться на репутации и бизнесе другой компании.

Основным риском, связанным с инвестициями, является риск потери вложенных средств. Некоторые инвестиции могут не оправдать ожидания и привести к значительным потерям. Кроме того, может возникнуть риск неликвидности, когда инвестиции нельзя продать по цене, близкой к исходной. В выборке из 80 сделок 52 из них (65%) оказались успешными, так как при них был проведен Due Diligence. По данным статистики, в России около 90% компаний страдали от недобросовестных действий контрагентов.

Способы минимизации рисков с помощью Due Diligence.

Проведение Due Diligence – это один из основных способов минимизации рисков, связанных с бизнес партнерами и инвестициями. С помощью этого инструмента можно убедиться в том, что компания имеет честную и прозрачную бизнес практику, а также соответствуют всем необходимым юридическим требованиям.

Один из способов минимизации рисков с помощью Due Diligence – это проверка финансовой стабильности компании. Это позволит убедиться в том, что компания не имеет задолженностей перед своими кредиторами, а также не находится в затруднительном финансовом положении.

Второй способ – это проверка бизнеса с юридической стороны, а именно: наличие необходимых документов, их соответствие требованиям законодательства, а также прочих юридических проблем, которые в дальнейшем могут негативно повлиять на деятельность компании.

Третий способ – проведение маркетинговых исследований, таких как анализ конкурентной среды и рыночных тенденций. Этот способ позволяет удостовериться в том, что компания конкурентоспособна по отношению к другим игрокам своей отрасли и имеет перспективы дальнейшего развития на этом рынке.

Другой способ минимизировать риски – это проверить репутацию компании, необходимо узнать общественное мнение, сложившееся об этой компании, проверить её репутацию среди деловых партнеров, поставщиков и покупателей, а также изучить данные в СМИ.

Последний, но не менее важный способ – эт.

Проведение процедуры Due Diligence оберегает компании от неэффективных инвестиций и роста риска мошенничества, это показывает история. Для примера, если обратиться к данным статистики, в произведенн

о анализ управленческой структуры и персонала компании, т.к. для реализации стратегии и достижения успеха в своей деятельности необходимо подобрать самых компетентных и профессиональных специалистов.

Due Diligence – это не только процедура для получения информации, необходимо понимать, что этот процесс еще включает в себя анализ полученной информации и принятие обоснованных экономических решений. Потенциальным инвесторам и бизнес партнерам нужно тщательно проанализировать полученную информацию и воспользоваться ей, для принятия решения о возможном сотрудничестве с компанией.

Таким образом, проведенное исследование показало, что Due Diligence – неотъемлемая составляющая устойчивого и успешного функционирования компании. Это процедура, позволяющая минимизировать возможные риски и проблемы, связанные с партнерами по бизнесу и инвестициями, и позволяющая обеспечить долгосрочный успех на рынке.

Список литературы:

1. Антонова Н. А. Due Diligence в условиях актуального учета: сущность, цель функции. Вестник Адыгейского государственного университета. 2015;(155):141-147.
2. Герасимова А.В. Методика анализа и оценки рисков при проведении финансового due diligence. Международный научно-исследовательский журнал. 2016;(43):28-36.
3. Рахманова С.Б. Искажение финансовой отчетности (ошибки и мошенничество). Институт повышения квалификации при МГЮА. URL: [http://msal-idop.ru/files/Fin.ekspertiza - \(iskazheniya\) - 31.03.2015.pdf](http://msal-idop.ru/files/Fin.ekspertiza_-_iskazheniya_-_31.03.2015.pdf)

ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И АФРИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Коновалова О.В., Штайнке А.А.
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск
Научный руководитель – Власова О.О.,
старший инспектор Международного факультета
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск*

В условиях текущей геополитической обстановки для России становится особо актуальным вопрос устойчивого экономического развития и поиск новых надежных партнеров. На сегодняшний день страны африканского региона увеличивают свое торгово-экономическое и политическое присутствие на международной арене, а потому привлекательны для нашей страны своим большим потенциалом.

Последние пять лет намечилось значительное оживление торгово-экономических отношений между Россией и Африкой, что обуславливает потребность в реформировании российской системы государственной поддержки внешнеэкономической деятельности на африканском рынке и углубленный анализ текущей ситуации. В этом и заключается актуальность выбранной темы исследования.

Научная новизна исследования определяется недавно возникшим интересом к укреплению российско-африканских отношений и вместе с тем отсутствием комплексных экономических исследований, учитывающих текущую экономическую и геополитическую обстановку, а также актуальные оценки экономического потенциала сторон.

В процессе проведения исследования использовались методы экономического анализа, теоретические методы обобщения, индукции, дедукции, синтеза, методы статистического анализа. Теоретические выводы и обобщения сделаны преимущественно на основе обработки статистических данных.

В последнее десятилетие торговый оборот между Россией и Африкой неуклонно увеличивался и достиг пика в 20 млрд. долларов. В 2014-2018 гг. Африка оказалась единственным регионом мира, показавшим существенный рост объема российского экспорта — на 8,1 млрд долл. В прошлом году товарооборот сохранился на уровне 18 млрд. долларов, и его рост можно уверенно прогнозировать и на протяжении 2023 года. Целевым показателем на ближайшие несколько лет является цифра в 40 млрд долл. Однако анализ импорта и экспорта товаров между Россией и африканскими странами выявил ряд существенных проблем.

Экспорт России на африканском континенте не сбалансирован с географической точки зрения. 70% торговли России с Африкой сосредоточено в четырех странах - Алжире, Египте, Марокко и Южной Африке. Эти страны являются краеугольным камнем российской политики, и в совокупности на их долю приходится около 16 млрд. долларов российского экспорта в Африку, в то время как оставшиеся 4 млрд. долларов приходится на Эфиопию, Кению и другие страны Африки.

Далее присутствуют два тренда: на расширение экспорта нефтепродуктов и зерновых культур и снижение потенциала рынков поставки продукции военного назначения. Здесь можно отметить следующие возникающие проблемы:

- проблема контроля качества нефтепродуктов и соответствия экологическим стандартам;
- проблема соответствия сельхозпродукции фитосанитарным нормам;
- проблема сервисного обслуживания и поставки запчастей для военной техники.

Показатели импорта из африканского региона за последнее десятилетие практически не изменились и не превысили отметки в 3 млрд долл. Главными импортерами в Россию неизменно остаются ЮАР (минеральное сырье), Египет (картофель), Марокко (текстиль). Соответственно проблема значительного превышения экспорта над импортом существенно тормозит развитие торгово-экономические отношения с Африкой. Кроме того, анализ импорта отдельных категорий товаров выявил острую проблему показателей реального импорта африканских товаров, поскольку многие из них попадают на российский рынок через третьи страны.

Еще одной больной точкой является реализация российских инвестиционных проектов на африканском континенте. Многие российские госкорпорации уже реализуют свои проекты в Республике Гвинея, Анголе и ряде других стран. Тем не менее, не все проекты и частные инициативы согласуются с текущими экономическими целями государства, а временами даже им противоречат. Отсутствует и единая система оценивания эффективности инвестпроектов, без которой невозможно достичь устойчивого развития экономических отношений.

Для решения вышеназванных проблем необходимо укрепить позиций России как одного из наиболее привлекательных экономических партнеров. Первостепенным для расширения африканских рынков сбыта российской продукции должны стать инвестиции в инфраструктуру сбыта, логистику и долгосрочное присутствие. Дополнительные преимущества могут быть получены за счёт координации усилий на африканском направлении со странами-партнёрами по БРИКС.

Далее необходима разработка единой комплексной публичной стратегии развития торгово-экономических отношений с африканскими странами. Ключевой идеей подобной стратегии должна стать связка политической надстройки отношений с экономическим базисом в виде конкретных коммерческих проектов.

В-третьих, нужна единая российская система оценки эффективности инвестиционных проектов в Африке и отход практики обращения за экспертизой к международным консультационным компаниям.

Наконец, важной задачей для России представляется налаживание взаимодействия с Китаем по Африке, которое на сегодняшний день почти полностью отсутствует. Прежде всего, следует обратить внимание на те страны, где экономические интересы Китая требуют многосторонних политических гарантий. Например, Судан и Эфиопия — важнейшие заёмщики и торговые партнёры Китая, которые в военно-политическом отношении зависят от сотрудничества с Россией. При этом, разумеется, необходимо соблюдать осторожность и не допускать слишком тесной связки с Китаем: учитывать обеспокоенность африканских партнеров их растущей зависимостью от него.

Список литературы:

1. Rethinking the Foundations of Export Diversification in Africa: THE CATALYTIC ROLE OF BUSINESS AND FINANCIAL SERVICES [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://unctad.org/system/files/official-document/aldcafrica2022_en.pdf (дата обращения: 03.03.2023).
2. Russia - Africa trade turnover is set to ascend new heights in 2021 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rajournal.org/russia-africa-trade-turnover-is-set-to-ascend-new-heights-in-2021/> (дата обращения: 03.03.2023).
3. Russian Export to Africa: Directions, Numbers and Tendencies [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rajournal.org/russian-export-to-africa-directions-numbers-and-tendencies/> (дата обращения: 03.03.2023).
4. UNCTAD. Key Statistics and Trends in Regional Trade in Africa. [Электронный ресурс]. - URL: https://unctad.org/system/files/official-document/ditctab2019d3_en.pdf (дата обращения: 03.03.2023).

5. Абрамова И. О. Африка в современной модели мироустройства: весомый игрок или аутсайдер? // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право.- 2018.- №5.- С. 6-21.

6. Константинова О. В. Торговля России с Африкой: современное положение дел // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2021. №3.

7. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/statistics/vneshnyaya_torgovlya (дата обращения: 03.03.2023).

ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА И КАЛЬКУЛИРОВАНИЯ СЕБЕСТОИМОСТИ ЗЕРНОВЫХ КУЛЬТУР

Нефляшев Д.М.

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Научный руководитель – Силина Т. А., к.э.н., доц.,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Растениеводство является основной отраслью сельскохозяйственного производства. Оно позволяет обеспечить потребности населения в продовольствии, предоставляет сырье для промышленности, а также служит базой для развития животноводства. Ведущей отраслью растениеводства в России является выращивание зерновых культур. Как и другие отрасли, оно имеет свои особенности, которые влияют на организацию бухгалтерского учета. Здесь характерна сезонность производства, разрыв между стадиями технологического процесса и получения готовой продукции. Затраты осуществляются неравномерно длительное время и процесс производства зависит от природных условий, поэтому не может быть ускорен за счет интенсификации.

Цель работы — выявление особенностей учета и калькулирования себестоимости зерновых культур.

Для достижения поставленной цели в работе были решены следующие задачи:

— раскрыть теоретические и методические основы учета затрат и калькулирования себестоимости зерновых культур;

— провести анализ методов калькулирования себестоимости, выявить их основные преимущества и недостатки.

Методологической основой послужили методы системного и сравнительного анализа существующих подходов к определению себестоимости зерновых культур.

Вопросы учета затрат и калькулирования себестоимости продукции в своих трудах рассматривали такие авторы, как Карагодин Д.А., Постникова Д.В., Безруких П.С., Карпова Т.П., Шалаева Л.В., Тхагапсо Р.А., Понокова Д.И., Бороненкова С.А., Матвеева В.С., Буянова Т.И. Говдя В.В., Дегальцева Ж.В. и др.

Доктор экономических наук, профессор Безруких П.С. предлагает предприятиям АПК выбрать один из вариантов отражения затрат: первый — традиционный учет затрат в калькуляционном разрезе, второй — учет затрат по экономическим элементам с последующим их переносом на счета традиционного производственно-калькуляционного учета, третий — разделение затрат в учете на производственные и периодические с предварительным их отражением по экономическим элементам или без такового. Автор считает, что следует как систематизировать затраты, чтобы минимизируя количество статей, можно было бы упростить методику расчета затрат, их распределения на отдельные виды сельскохозяйственной продукции и в то же время получать необходимую информацию для управления себестоимостью.

Карпова Т.П. отмечает, что внедрение элементов системы «директ-костинг» в сельском хозяйстве позволяет рассчитывать критическую точку безубыточности, прогнозировать поведение себестоимости или отдельных видов расходов в зависимости от размера посевных площадей, численности поголовья или мощности промышленных предприятий, величину влияния загрузки производственных на общую сумму затрат и себестоимость единицы продукции.

Себестоимость является одним из важнейших показателей деятельности сельскохозяйственных организаций, который имеет значение для обоснования норм и нормативов затрат в зернопроизводстве, определения прибыли, рентабельности и установления как внутрихозяйственных (трансфертных), так и реализационных рыночных цен на продукцию. Грамотно организованный учет затрат и калькулирования себестоимости зерна способствует полному и своевременному документальному отражению фактических затрат на производство, а также осуществлению контроля за рациональным и экономным использованием материальных, трудовых и финансовых ресурсов.

Хозяйствующие субъекты могут разрабатывать свои методы учета затрат и калькулирования себестоимости продукции, исходя из особенностей сельхоз производства. На практике находят применение следующие методы калькулирования себестоимости:

- способ суммирования издержек;
- распределения издержек;
- исключения издержек;
- нормативный

Для недопущения условностей при расчете себестоимости продукции на сельскохозяйственном предприятии используют метод «директ-костинг» — это калькулирование фактической себестоимости по переменным расходам. Он обладает рядом преимуществ и недостатков.

Плюсы:

- позволяет проводить эффективную ценовую политику, устанавливать долгосрочный и краткосрочный нижний предел цен;
- получение оперативной информации о том, сколько было затрачено на тот или иной вид сельскохозяйственной продукции;
- за счет сокращения статей себестоимости упрощается ее планирование, учет и контроль

Минусы:

- метод не позволяет определить точную цену произведенной продукции и ее полную себестоимость;
- возникают трудности при разделении расходов на постоянные и переменные.

Несмотря на это, благодаря системе «директ-костинг» значительно расширяются аналитические и контрольные возможности учета.

Следует отметить, что в зерноводстве возможно так же использование метода «таргет-костинг», который впервые был применен в Японии. Это возможно благодаря проводимым интервенциям на рынке сельхозпродукции. Их цель — стабилизация цен на внутреннем рынке зерна и, как следствие, поддержка отечественных товаропроизводителей сельхозпродукции. Приказом Минсельхоза устанавливается максимальный потолок цен, и при их достижении производятся закупочные интервенции в отношении зерновых культур. При использовании этой системы эти цены послужат в качестве ожидаемой рыночной цены на соответствующий вид продукции.

Плюсы:

- возможность довести цену до желаемого уровня;
- контроль затрат на стадии разработки продукции;
- малая вероятность завышения цены на товар.

Минусы:

- для целевого снижения затрат могут потребоваться значительное время и серьезные инвестиции;
- технические возможности предприятия не всегда позволяют снизить себестоимость до заданного уровня.

Таким образом, трудно сказать, какой метод будет наиболее эффективным в конкретном случае, так как все они, обладая определенными преимуществами, не лишены недостатков. При выборе стратегии все будет зависеть от индивидуальных особенностей организации хозяйственной деятельности субъекта, применяемых агротехнологий, объема предполагаемого производства. Калькулирование себестоимости и учет затрат зерновых культур трудоемкий процесс, который

требует не только необходимых навыков и умений, но и правильно подобранной системы учета затрат и методов калькулирования себестоимости.

Список литературы:

1. Безруких П.С. Учет и калькулирование себестоимости продукции. М.: Финансы, 1974. 320 с.
2. Карпова Т. П. Учет производства как начальный этап управленческого учета // Бухгалтерский учет. — 2000.— № 20.— С. 56—57.
3. Карагодин, Д.А. Учет и анализ себестоимости зерновых культур, пути ее снижения / Д.А. Карагодин, А.В. Чернова // Новая наука: теоретический и практический взгляд: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2015. – Ч.1. – С. 130 – 136.
4. Постникова Л.В., Бадмаева Е.А. Методика формирования себестоимости продукции зерновых культур // Бухучет в сельском хозяйстве. 2014. № 6. С. 34–45.
5. Особенности учета затрат в отраслях экономики: коллективная монография [Электронный ресурс] / С.А. Багова, К. Н. Бекирова, Л.Э. Дивина [и др.]; под редакцией Р. А. Тхагапсо. - электрон. дан. (1 файл pdf - 1,8 Мб) - Майкоп: ООО «ЭЛИТ», 2022.

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧЁТНО-НАЛОГОВЫХ АСПЕКТОВ РЕЖИМА АУСН

*Новохатка Е.С.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель – Силина Т. А., к.э.н., доц.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Специальные налоговые режимы являются особой частью налоговой системы РФ. Они способствуют стимулированию роста малого и среднего бизнеса, а также формированию доходной части регионального бюджета. Для малых предприятий Правительство РФ решило создать в качестве эксперимента автоматизированную упрощённую систему налогообложения (далее АУСН), то есть новый специальный налоговый режим, согласно которому налог автоматически рассчитывается контролирующим органом. Экспериментальность налогового режима обуславливает актуальность исследования вопросов, связанных с его применением.

Целью работы стало проведение аналитической оценки учётно-налоговых аспектов режима «Автоматизированная упрощённая система налогообложения». Для ее достижения потребовалось решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретические и правовые основы режима АУСН;
- провести сравнительный анализ нового режима относительно других специальных налоговых режимов;
- оценить применение АУСН отдельными экономическими субъектами;
- предложить направления развития АУСН.

Предметом изучения является новый налоговый режим – «Автоматизированная упрощённая система налогообложения».

Объектом исследования выступили хозяйствующие субъекты: ИП Петров И.И., ИП Котов А.А., ООО «Солнышко».

Источниками информации для выполнения исследования послужили информационно-электронные ресурсы ФНС <http://nalog.gov.ru>, нормативно-правовые акты РФ и РА, учетные данные хозяйствующих субъектов, выступивших объектом исследования. Методологическая база исследования включила такие методы как: наблюдение, сравнение, группировка, анализ и систематизация.

Исследованием вопросов государственной поддержки и налогового стимулирования малого, а также оптимизации налоговой нагрузки малого бизнеса занимались Карпенко С.В., Тхакушинова

С.А, Силина Т.А., Ордынская М.Е., Двина Л.Э., Хутиыз Б.И., Воронцова З.И., Бакунова Т.В., Кольцова Т.А., Елисеева О.В. и др.

Результаты изучения различных аспектов АУСН представлены в работах Падыгановой Н.В., Олейник М.А. и Логвиной А.И., Петрунина Д.А. и Сорокиной Л.Н., Ткаченко Ю.А. и др.

АУСН – это новый экспериментальный специальный налоговый режим, предполагающий упрощённый способ налоговой отчётности, автоматический расчёт налогов (в том числе освобождение от уплаты некоторых видов налогов) [2], [3].

Данную систему запрещено применять банкам, небанковским кредитным организациям, ломбардам, организациям с филиалами, производителям подакцизных товаров, казённым и бюджетным организациям, частным агентствам занятости, крестьянским фермерским хозяйствам, компаниям, занятым в сфере азартных игр, иностранным организациям и другим видам бизнеса [5], [9].

Перейти на АУСН имеют право налогоплательщики, соответствующие критериям, установленным Федеральным законом №17-ФЗ [2]. Обслуживающий фирму банк (из списка ФНС) предоставляет в налоговые органы данные по операциям по счетам, на основании которых рассчитывается налог, исчисляют НДС при выплате доходов сотрудникам, получают по поручению налогоплательщика данные для уплаты налога в бюджет [6].

Для проведения сравнительного анализа АУСН и других специальных налоговых режимов были отобраны 15 критериев оценки (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительная таблица систем налогообложения в РФ.

Критерий оценки	АУСН		УСН		ПСН
	Доходы	Доходы-расходы	Доходы	Доходы-расходы	
Объект налогообложения	доходы	доходы-расходы	доходы	доходы-расходы	потенциально возможный годовой доход по виду деятельности
Ставка, %	8%	20%	6% (8%)	15% (20%)	6%
Уплата налога	ежемесячно		ежеквартальные авансы, окончательный расчёт – по итогам года		по графику
Минимальный налог	нет	3% от доходов	нет	1% от дохода	нет
Отчётность	нет		годовая декларация по УСН		нет
Льготные ставки от регионов	нет		есть		
Совмещение с другими системами налогообложения	нет		да		
Возможность уменьшения налога	торг. сбор уменьшает сумму налога	торг. сбор увеличивает сумму расходов	страховые взносы, фиксированные платежи, торг.сбор	страховые взносы, фиксированные платежи, торг.сбор увеличивают сумму расходов	страховые взносы (фиксированные платежи для ИП), торг.сбор
Ограничение по количеству сотрудников	не более 5 чел.		не более 100 чел. (130 чел.)		до 15 чел.
Ограничение по основным средствам	не более 150 млн.руб.				нет
Ограничение по виду деятельности	есть		есть		есть
Ограничение по годовому доходу	не более 60 млн.руб		Не более 150 млн.руб (200 млн.руб)		не более 60 млн.руб

Ограничение по площади	нет	нет	не более 150 кв.м
Соцпакет	0% фиксированная сумма на травматизм 2040 руб.	30% + от 0,2% до 8,5% от ФОТ (ВниМ), фиксированные взносы для ИП	
Налогоплательщик	организации и ИП	организации и ИП	ИП

Помимо приведенных общих критериев хозяйствующим субъектам для принятия решения о переходе на АУСН хозяйствующим субъектам важно рассчитать сумму налога с учётом особенностей бизнеса и сравнить с результатами альтернативных систем налогообложения.

В процессе проводимого исследования был адаптирован с учетом действующих норм налогового законодательства механизм оценки налоговых режимов с учетом особенностей финансово-хозяйственной деятельности экономических субъектов.

Проведенные исследования показали, что АУСН подходит для организаций и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих деятельность, где характерны высокие расходы на фонд оплаты труда и, соответственно, если расходы на ФОТ ниже, тем меньше выгода данного налогового режима. Также АУСН подходит для индивидуальных предпринимателей, осуществляющих свою деятельность без наемных сотрудников, так как разрешено не оплачивать фиксированные взносы. При проведении сравнительной оценки также необходимо учитывать региональные особенности налоговых режимов, поскольку отдельные элементы налоговых режимов регулируются представительными органами субъектов РФ.

Таким образом, государство стремится вывести расчёт налогов и сборов на новый уровень, при котором экономика страны станет более прозрачной. Для того, чтобы больше организаций и ИП имели право перейти на АУСН, можно предложить увеличить предельное количество сотрудников до 15 человек, а также расширить перечень разрешённых видов деятельности.

Список литературы:

1. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 05.08.2000 № 117 – ФЗ (ред. от 18.03.2023). [Электронный ресурс] // Доступ из справ. – правовой системы «КонсультантПлюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28165/ (дата обращения 28.04.2023).

2. Федеральный закон от 25.02.2022 г. №17-ФЗ «О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Автоматизированная система налогообложения». [Электронный ресурс] // Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс» - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_410240/ (дата обращения 28.04.2023).

3. Федеральный закон от 25.02.2022 г. №18-ФЗ (ред. от 26.03.2022г.) «О внесении изменений в часть первую и вторую Налогового кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации». [Электронный ресурс] // Доступ из справ. - правовой системы «Гарант» – URL: http://ivo.garant.ru/proxy/share?data=q4Og0aLnpN5Pvp_qlYqxjK_xqrzXt9W_qeqZArb1tcalo_yf8-aowbnJtcvygADzs-CA45PlnOGH8pjwn7XksvC9xL7Kjue0IRwieCG5LflsOC-rQ== (дата обращения 28.04.2023).

4. Карпенко С.В., Силина Т.А., Ордынская М.В. Новые возможности налоговой оптимизации для малого бизнеса на основе сравнительного анализа специальных систем налогообложения: системы налогообложения в виде единого налога на вменённый доход для отдельных видов деятельности и патентной системы налогообложения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.5, Экономика. 2013. – С. 209 - 222.

5. Миронова С.М., Кожемякин Д.В. Роль банков при применении экспериментальных налоговых режимов // Банковское дело. – 2022. – №5. – 25-33.

6. Олейник М.А., Логвина А.И. Ключевые особенности и перспективы АУСН в аграрных формированиях // Труды Кубанского государственного аграрного университета. – 2022. – №96. – С. 35 - 39.

7. Олисейчик А.С. Автоматизированная система налогообложения: особенности и порядок перехода // Научные записки академии. – 2023. – №1. – С. 26 - 31.

8. Падыганова Н.В. Автоматизированная упрощенная система налогообложения как инструмент налогового стимулирования субъектов микропредпринимательства // Экономика и предпринимательство. – 2022. – №6. – С. 788 - 794.

9. Похвищева Е.В., Похвищева Т.В. Упрощенная система налогообложения и автоматизированная упрощенная система налогообложения: сравнительно-правовой анализ // Тамбовские правовые чтения имени Ф.Н.Плевако: матер. VI междунар. науч. - практ. конф., Тамбов, 19 - 21 мая 2022 г. – Тамбов: Изд. Издательский дом «Державинский», 2022. – С.272 - 275.

10. Тхакушинова С.А., Силина Т.А. Государственная поддержка малого и среднего бизнеса в республике Адыгея // Региональная экономика. Проблемы и перспективы развития: матер. III всеросс. науч. – практ. конф. с междунар. учас., Майкоп, 03 - 04 декабря 2015 г. – Махачкала: Изд. ООО «Апробация», 2016. – С. 196 - 202.

11. Официальный сайт Федеральной налоговой службы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nalog.gov.ru> (дата обращения 28.04.2023).

ВЛИЯНИЕ ОТРАСЛЕВОЙ СПЕЦИФИКИ НА УЧЕТ ЗАТРАТ И ФОРМИРОВАНИЕ СЕБЕСТОИМОСТИ ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ

*Понужаев Д.С.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.
Научный руководитель – Силина Т. А., к.э.н., доц.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.*

Учет затрат на производство продукции является одним из инструментов, представляющих собой необходимое условие организации внутрифирменного расчета себестоимости продукции и определения резервов снижения затрат на различных участках производства. В контексте быстро меняющихся условий рынка и повышения конкурентной борьбы проблемы учета затрат и формирования себестоимости получают все большую важность и тема влияния отраслевой специфики на учет затрат и формирование себестоимости полиграфической продукции набирает чрезмерную актуальность. Кроме того, полиграфия является отраслью, которая сильно зависит от изменений в экономике и технологиях, что также напрямую влияет на роль учета затрат и формирования себестоимости.

Главной целью работы стало изучение специфики учета затрат на производство полиграфической продукции и калькулирования ее себестоимости.

Задачами для выполнения целей исследования послужили изучение экономической сущности учета затрат и калькулирования себестоимости в полиграфической промышленности и исследование методов учета затрат на производство и калькулирования себестоимости на основе корпуса экономической литературы известных авторов.

Вопросы учета затрат и формирования себестоимости в своих трудах рассматривали такие авторы, как: Бороненкова С.А., Буянова Т.И., Васенко О.В., Говорина О.В., Карпова Т.П., Керимов В.Э., Сперанский А.А. и др.

Влияние отраслевой специфики на организацию бухгалтерского учета (в т.ч. учета затрат) и формирование себестоимости продукции рассмотрены в работах таких авторов как: Багова С.А., Бекирова К.Н., Говдя В.В., Дегальцева Ж.В., Дивина Л.Э., Литвинова Д.С., Костюкова Е.И., Матвеева В.С., Оломская Е.В., Ордынская М.Е., Таусова И.Ф., Тхагапсо Р.А., Тхагапсо А.А., Тхаркахова И.Г., Хот Ф.Т. и др.

Экономические аспекты деятельности организаций полиграфии, а также особенности учета затрат и калькулирования себестоимости в отрасли раскрыты в работах Акиловой Е.В., Мерзликиной Е.М., Бескоровайной С.А., Бабиной Е.В., Ибатуллиной А.А., Садыковой А.И., Авдеевой В.В., Колпаковой М.А., Кушелевой Т.Е., Сергеевой Д.А., Цветковой Г.С., Мокиной Н.С. и др.

Применяемые методы исследования: анализ литературных источников по теме исследования, сопоставление, оценка и обобщение, моделирование учетно-экономических процессов.

Печатная продукция имеет свою особенность: продукция, выпускаемая организацией, не производится серийно. При учете затрат на производство полиграфической продукции основой является группировка видов продукции в их натуральном выражении.

Основной целью учета затрат в организациях, производящих печатную продукцию, является определение прибыли от производственной деятельности. Именно для этого анализ и планирование долгосрочных и краткосрочных расходов могут гарантировать эффективное использование ресурсов полиграфической организации и помочь руководящему персоналу определить и принять наиболее оптимальное решение, что, безусловно, повысит экономическую эффективность деятельности на рынке.

Обобщая данные изученных источников можно заключить, что в малых и средних организациях полиграфической промышленности для расчета себестоимости продукции используется позаказный метод, а в более крупных используется попроцессный.

Основанием для открытия заказа при позаказном методе расчета является заявка покупателя. При создании заявки, ее расчет становится плановым, в результате которого формируется продажная стоимость определенного заказа.

Попроцессный метод используется на крупных предприятиях, где изготавливаемая продукция проходит большое количество стадий производства, изменяя свое состояние.

Этот метод может быть использован в двух вариантах: бесполуфабрикатном и полуфабрикатном. При бесполуфабрикатном варианте затраты определяются отдельно по каждой стадии, а при полуфабрикатном варианте — благодаря присоединению затрат данной стадии к последующим. Таким образом, конечный продукт одной стадии становится полуфабрикатом для другой.

По мнению таких авторов, как Бороненкова С. А., Матвеева В. С., Буанова Т. И. и многих других, для управления затратами классификация и обобщение затрат по расчетным элементам осуществляется по местам происхождения и их производственно-технологическому назначению.

Структура затрат определяется их разделением на прямые и косвенные.

Керимов В. Э. [4] определяет прямые затраты, как затраты понесенные на производство определенного вида продукции, в том числе заработная плата рабочих, занятых изготовлением тиража, суммы начисленных на нее отчислений, стоимость израсходованных материалов и суммы амортизации по производственному оборудованию, на котором изготавливают только один вид продукции, а косвенные, по его мнению, связаны с производством нескольких видов, к которым автор относит расходы необходимые для выполнения всех заказов по полиграфическому предприятию в целом, то есть, общепроизводственные, общехозяйственные, а также расходы на продажу в той их части, которая не связана с материализацией конкретного заказа или с выполнением конкретного вида полиграфических работ.

Косвенные расходы, по мнению многих авторов, при формировании себестоимости заказа распределяются пропорционально величине прямых материальных затрат. Это связано с тем, что, например, количество бумаги, необходимое для производства полиграфической продукции, зависит от объема печатной продукции, ее формата и тиража. Расход бумаги рассчитывается, исходя из ее основных характеристик: плотности, структуры, способа печати, вместимости отпечатанного листа и т. д.

Из-за стоимости незавершенных работ и затрат отчетного месяца фактическая себестоимость продукции полиграфической промышленности формируется ежемесячно.

Оценка незавершенного производства проводится по фактической стоимости, которая включает прямые затраты и распределенные косвенные затраты.

При учете затрат и калькуляции себестоимости в организациях полиграфической промышленности, возможен вариант оптимизации процесса формирования себестоимости продукции каждой группы, что напрямую влияет на конечную цену продукта, качество готового продукта, рентабельность, рынки сбыта и многие другие аспекты.

При проведении исследования был сформирован ряд выводов:

□ Отраслевая специфика полиграфической промышленности оказывает значительное влияние на учет затрат и формирование себестоимости продукции.

□ Необходимость учитывать такие факторы, как технологические особенности производства, процессы гравировки и печати, условия хранения и транспортировки готовой продукции, является важным элементом формирования себестоимости полиграфической продукции.

□ Полиграфическая отрасль характеризуется большим разнообразием продукции, что может усложнить учет затрат и формирование себестоимости.

□ Учет затрат и формирование себестоимости в полиграфической отрасли часто требуют специализированных подходов и технологий для обеспечения точности и достоверности результатов.

□ В целом, отраслевая специфика полиграфии представляет собой важный фактор при определении стоимости продукции и обеспечении рентабельности бизнеса.

Список литературы:

1. Акилова Е. В. Состав затрат полиграфических предприятий // Бухгалтерский учет в издательстве и полиграфии. 2008. № 3. С. 8–19.

2. Бороненкова С. А., Матвеева В. С., Буянова Т. И. Учетно-аналитическое обеспечение управления затратами на производство // Экономика и предпринимательство. 2017. № 9-3(86-3). С. 945–950.

3. Буянова Т. И. Управленческий учет : учеб. пособие. Екатеринбург : Ажур, 2017.

4. Керимов В. Э. Учет затрат, калькулирование и бюджетирование в отдельных отраслях производственной сферы : учебник. М. : Дашков и Ко, 2015.

5. Кушелева Т. Е. Экономика предприятия полиграфической промышленности. М. : МИПК им. И. Федорова, 2013.

6. Матвеева В. С. Особенности учета затрат и калькулирования себестоимости в отраслях : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во УрГЭУ, 2016.

7. Особенности учета затрат в отраслях экономики: коллективная монография [Электронный ресурс] / С.А. Багова, К. Н. Бекирова, Л.Э. Дивина [и др.]; под редакцией Р. А. Тхагапсо. - электрон. дан. (1 файл pdf - 1,8 Мб) - Майкоп: ООО «ЭЛИТ», 2022.

8. Попов А. Ю. Бухгалтерский (финансовый) учет: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2016.

9. Теоретические основы бухгалтерского учета: учеб. пособие / Н. С. Нечеухина, В. В. Калицкая, И. М. Перминова, О. С. Горбунова. Екатеринбург: Ажур, 2017.

СОЦИОЛОГИЯ

ЛЮБОВЬ КАК ЦЕННОСТЬ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ

Киярова Б.А.

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Киреева И.В., к.с.н., доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

На протяжении многих веков люди рассуждают, что такое любовь. В средние века христианство трактовало любовь как высший принцип нравственности, наиболее глубоко раскрывающий человеческую сущность. Под любовью понималась некая внутренняя сила человека, которая никогда не иссякает, а беспрестанно, без усталости распространяется на все действия человека, направляя его к благоденствию.

Христианский мыслитель Аврелий Августин выделял три формы любви:

1) **любовь человека к Богу** (выражается как стремление человека к совершенству на пути к Богу и связана с человеком, его природой, дающей возможность думать, решать.);

2) **любовь к ближнему** (Она возможна потому, что «ближний» — это подобие Бога, объединяет естественно и без исключения всех людей в единое целое.);

3) **любовь Бога к человеку** (Бог не только любит, он сам есть любовь, таинство которой заключено в учении о триединстве. В таком аспекте любовь в своей изначальной глубине непостижима и недоступна человеку).

С точки зрения ислама любовь озаряет и обогащает жизнь верующего. Как невозможна полноценная жизнь без любви, так и ислам будет неполноценен без проявления любви и милосердия. Она является основой таких сторон жизни любого мусульманина, как создание семьи и воспитание детей, взаимоотношение с братьями по вере, поклонение Всевышнему и изучение Корана, получение новых знаний и приобретение навыков, необходимых для достойной жизни.

Один из величайших писателей-романистов мира Лев Николаевич Толстой считал, что любовь — это бесценный дар. Это единственная вещь, которую мы можем подарить, и всё же она у тебя остается. Нельзя не согласиться с данным высказыванием, так как в современном мире, где честь и совесть уходят на второй план, а безнравственность и эгоизм восхваляются, лишь истинная любовь остается нетленной, лишь она способна разбудить в человеке все самое светлое.

Если рассуждать с философской точки зрения, любовь — это одно из фундаментальных свойств человеческого существа. Нельзя объяснить возникновение любви с помощью какой-либо причины, ведь если такие причины действительно сыграли свою роль, то никакой любви нет, а есть только ее имитация. Всегда найдутся сотни, тысячи людей более красивых, более умных, более сильных, и непонятно, где критерий выбора, почему я остановился на этом человеке, а не на другом. Любят не за что-то, любят, потому что любят, хотя психологически любовь всегда объясняют конкретными причинами, и любящий искренне верит в то, что его избранник самый красивый и самый умный.

Любовь не объясняется ни физическими, ни физиологическими, и психологическими условиями человеческого существования. Нет законов природы, по которым мы должны любить друг друга. Поэтому некоторые считают, что любовь встречается очень редко, и большинство людей не переживают чувство любви, а удовлетворяются только ее имитацией, убеждают себя в том, что любят.

Психолог Игорь Семёнович Кон выделял шесть видов любви, в том числе:

Любовь-дружба — спокойная, теплая и надежная. Основное внимание в отношениях любви-дружбы обращается на эмоциональную поддержку, эмпатию, взаимообогащение через духовное и личностное общение. Любовь-дружба основывается на равноправии и уважении друг друга. Здесь существует разумный баланс между стремлением отдать частицу своего Я и суметь принять то, что дает тебе партнер. Последнее выступает не меньшим благом и талантом любви, чем умение отдать.

Прагматическая любовь — любовь рассудочная, по расчету. Важную роль в отношениях такой любви играют прагматические ценности (улучшение материальных условий существования, повышение статуса, получение каких-либо выгод, привилегий). В прагматической любви партнеры являются компаньонами по совместному предприятию и взаимодействуют друг с другом до тех пор, пока это предприятие является прибыльным. Как только источник благ и привилегий иссякает, отношения прерываются.

Бескорыстная любовь. В этом случае позиции партнеров несимметричны. Бескорыстно любящий стремится отдавать, ничего не желая брать взамен. Это материнская любовь в лучшем смысле слова;

В книге Александра Архиповича Ивина «Философия любви» любовь объясняется как искусство, требующее опыта и умения концентрироваться, интуиции и понимания, словом, его надо постигать.

Причиной того, что многие не признают этой необходимости, являются, по мнению Эриха Фромма, следующие обстоятельства:

- 1) большая часть людей смотрит на любовь с позиции «как быть любимым», но не «как любить», не с позиции возможности любви;
- 2) представление, что проблема в самой любви, а не в способности любить;
- 3) смешиваются понятия «влюбленность» и «состояние любви», в результате чего доминирует представление о том, что нет ничего легче любви, в то время как на практике это совсем иначе.

Чтобы преодолеть это состояние, надо осознать, что любовь — искусство (равно как человеческая жизнь вообще), что его необходимо постичь. Прежде всего надо понять, что любовь нельзя сводить только к отношению между противоположными полами, мужчиной и женщиной. Любовью отмечена вся человеческая деятельность во всех ее проявлениях (любовь к труду, родине и т.д.)

В марте 2022 нами проведен социологический опрос среди студенческой молодежи на тему любви, на основании которого можно сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных рассматривают любовь как «бережное, заботливое отношение друг к другу» (43%).
2. Более 85% опрошенных испытывают в настоящий момент любовь к другим и более 86% чувствуют себя любимыми.
3. Большинство опрошенных считают, что любовь проявляется в заботе (15%), в поступках (более 8%), в понимании (более 3%).

Любовь - одна из ключевых категорий этики. На сегодняшний день нет какой-то сложившейся общей теории по этому вопросу, что во-многом обусловлено сложностью самой категории. Любовь можно рассматривать как ценность, придерживаясь аксиологического подхода, как деятельность (деятельностный подход), с точки зрения ее социальности (социологический подход) и др. При этом важно понимать, что любовь важна в определении проблемы жизни в духовном опыте человека. Предпринятый нами анализ категории любви основывается в первую очередь на ценностном подходе.

Список литературы:

1. Философия любви: В 2 ч. / Сост. Ивин, Александр Архипович; Предисл. Д. П. Горского, А. А. Ивина]. - М.: Политиздат, 1990.
2. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви. М.: Просвещение, 1990.

СОВРЕМЕННОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

*Литвинова О. М., АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Куква Елена Сергеевна,
кандидат социологических наук,
доцент, АГУ, г. Майкоп*

Актуальность изучения данной темы обусловлена тем, что на сегодняшний день тема семьи возвращает свою былую значимость. Образ семьи имеет несомненное эмоциональное воздействие на людей, подсознательно повышая доверие к товару. Он помогает актуализировать память о предках, создавая чувство необходимости покупки. Более того, этот образ удачно используется для продажи самых разных товаров, начиная от продуктов питания и заканчивая бытовой химией и ювелирными изделиями. Он позволяет создать условия для стабильных и успешных продаж и оценен потребителями всего мира.

Основная цель настоящей работы заключается в выявлении особенностей образа семьи и семейных ценностей в телевизионной рекламе.

Задачами исследования было узнать, какую роль играет телевидение в процессе социализации личности; рассмотреть, какие образы семьи используются в телевизионной рекламе;

путем контент-анализа проанализировать образы семьи и семейных ценностей на российском телевидении.

Методом исследования является контент-анализ, в ходе которого было просмотрено и проанализировано 50 рекламных видеороликов.

Для того чтобы, наиболее полно охарактеризовать современное телевидение как инструмент формирования и продвижения семейных ценностей, нужно обратиться к понятиям семьи и семейных ценностей.

Отечественный социолог А.Г. Харчев дает определение семьи «как исторически конкретной системы взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [3].

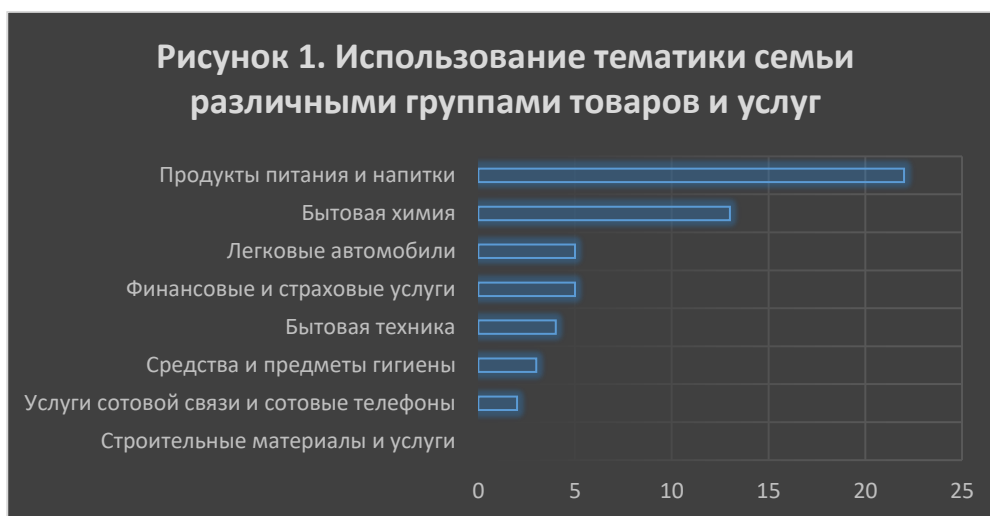
Семейные ценности, по мнению С.П. Акутиной, это «духовно-нравственные ориентиры, социально одобряемые и разделяемые большинством людей, служащие эталоном, идеалом для всех людей и определяющие целенаправленный процесс создания идеальной семьи» [1, с.52].

Для исследования образа семьи и семейных ценностей был выбран метод контент-анализа. Сбор информации проводился на российских телеканалах, выбранных по рейтингу Mediascope — глобального рейтингового агентства. Десятка самых популярных телеканалов в России выглядит следующим образом: 1. Россия 1, 2. НТВ, 3. Первый канал, 4. Пятый канал, 5. РЕН ТВ, 6. СТС, 7. Домашний, 8. ТВЦ, 9. ТНТ, 10. ТВ-3 [2].

Дни для проведения сбора первичной информации (12.04.2023— 13.04.2023) были определены таким образом, чтобы собрать необходимый рекламный контент в течение одного выходного и одного рабочего дня. Анализ рекламных роликов проводился в наиболее рейтинговое для телепросмотра зрительской аудитории время с 18.00 до 22.00. Общее количество составило 50 телевизионных роликов, которые посвящены теме семьи.

Образ семьи, используемый в рекламе, стал неизменной составляющей маркетинговых кампаний по продвижению различных групп товаров и услуг. Однако, отрасли, которые наиболее часто используют этот образ, могут отличаться. Обзор рынка показал, что товары и услуги можно разделить на несколько категорий: лекарственные средства и фармацевтика, услуги сотовой связи и сотовые телефоны, продукты питания и напитки, бытовая химия, средства и предметы гигиены, легковые автомобили, финансовые и страховые услуги, бытовая техника, легковые автомобили, финансовые и страховые услуги, бытовая техника.

Частота использования семейных образов в рекламе различных товаров и услуг представлена на рис. 1.



После изучения содержания телевизионных рекламных роликов различных товаров и услуг, в зависимости от характера визуализации семейных форм и количественного состава семьи, можно выделить несколько типов семей:

-Бездетные семьи, которые часто представляются в рекламных роликах автомобилей, таких как Toyota Rav 4, или лекарственных препаратов, например, капель "Санорин с маслом эвкалипта".

-Неполные семьи, которые состоят из матери и ребенка/детей. Этот тип семьи изображается в рекламе таких товаров, как таблетки "Но-шпа", крем "Бепантен", мини-круассаны "7Days".

-Неполные семьи, которые состоят из отца и ребенка/детей. Этот тип семьи представлен в рекламных роликах чая «Липтон», Мегафон «Все включено».

-Полные семьи с одним ребенком – лекарственное средство "Мотилиум", "Actimel", туалетная бумага "Zewa".

-Полные семьи с двумя детьми, которые мы можем увидеть в рекламе продуктов для дома, таких как холодильник "LG Electronics", или сок "Добрый".

-Полные семьи с тремя и более детьми, которые часто изображаются в рекламных роликах бытовой химии, например, стирального порошка "Миф 3 в 1" или антибактериального средства "Dettol".

-Расширенные семьи, которые включают несколько поколений, такой тип семьи мы можем увидеть в рекламе пенсионно фонда РФ или успокоительного средства "Ново-пассит". Также этот тип семьи представлен в рекламе продуктов питания, например, творога "Домик в деревне".



На рисунке 2 показано, насколько часто тот или иной тип семьи используется в телевизионной рекламе всех групп товаров и услуг. Мы исходим из понимания, что расширенная семья — совместное проживание нескольких поколений; полная семья — совместное проживание родителей и детей; неполная семья — отсутствие одного родителя; бездетная семья — отсутствие детей.

Образ «идеальной семьи» чаще всего можно встретить в рекламе продуктов питания («Агуша», сок «Моя семья»), бытовая техника (холодильник LG, стиральная машина Samsung) и лекарственные средства («Вольтарен Эмульгель», сироп «Амбробене»).

Таким образом, реклама в современном обществе старается использовать в своих кампаниях образ идеализированной и счастливой семьи, которую окружает забота, любовь и внимание. Для этого, рекламисты часто используют стандартные типы семей, которые наиболее часто встречаются в обществе, такие как полная семья с одним ребенком - 33% и полная семья с двумя детьми - 20%. Эти типы семей активно применяются в рекламе лекарственных средств, продуктов питания и бытовой техники, где используется образ счастливой дружной семьи, продвигающей ценности добра, взаимопомощи и любви. Очевидно, что данные модели семей в кампаниях востребованы в силу того, что они представляют "среднестатистическую" семью потенциальных потребителей.

Реже всего в рекламе можно встретить образы полных семей с тремя детьми - 2% и неполных семей, представленных отцом с ребенком или детьми – 3%, так как такие типы семей в России встречаются не так часто и не являются типичными для потенциальных покупателей.

Список литературы:

1. Акутина С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2. С. 51-54.
2. Рейтинг российских телевизионных каналов <https://mediascope.net/data/> (дата обращения: 12.04.2023 г.)
3. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979. – С. 75.

ФАКТОР ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ В ПРОДВИЖЕНИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Меликфашян Артур Артурович

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Куква Елена Сергеевна

канд. соц. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

В современном мире средств массовой информации и коммуникации крайне актуальным стал вопрос общественного мнения в контексте продвижения, в частности продвижения проектов. С развитием информационных технологий появляются новые способы влияния на общественное мнение в целях успешной реализации PR-кампании.

Общественное мнение и связи с общественностью (public relations) всегда шли рука об руку, общественное мнение является одним из важнейших элементов в связи любой организации с общественностью [3].

В современном мире практически любая серьезная компания, любая политическая партия или общественная организация имеют в своем штате PR-сотрудников, регулярно изучающих общественное мнение, так как работа с общественным мнением, изучение и влияние на него в интересах организации – одно из основных направлений деятельности PR-специалиста.

Цель работы – на основе теоретического осмысления общественного мнения и возможностей его использования в процессе продвижения рассмотреть его место и роль в системе запуска и продвижения проектов.

Среди задач исследования: изучение теоретических основ исследования общественного мнения в контексте связей с общественностью; определение механизмов работы с общественным мнением для PR-специалистов и каналы продвижения проектов; рассмотрение на примере регионального проекта роли общественного мнения в его продвижении.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. **Общественное мнение – крайне важный фактор в реализации проекта.** Зачастую именно оно становится фактором, не позволяющим воплотить проект в жизнь. Яркий пример – проект строительства храма в Екатеринбурге в 2019 году, когда общественность добилась отмены строительства религиозного объекта на месте сквера на Октябрьской площади города. После того, как информация о недовольстве населения дошла до президента РФ, он поручил провести опрос жителей Екатеринбурга, и именно после этого застройщик отказался от идеи строительства на этом месте. По результатам опроса общественного мнения было выбрано другое место. Поэтому, анализируя данную ситуацию, можно сказать, что без учета общественного мнения эффективная реализация проекта невозможна.

2. **Общественное мнение может являться причиной возникновения того или иного проекта.** Общественное мнение важно не только на стадии продвижения проекта, но и на стадии его планирования и запуска. Многие проекты просто бы не возникли, если бы у общества не

появилось соответствующего запроса. Проект «Свалкам.NET» - экологический проект, направленный на ликвидацию несанкционированных свалок, а также на информирование населения о правильной утилизации мусора. Проект появился как раз из-за запроса общества на необходимость решения проблемы стихийных свалок и загрязнения окружающей среды, в связи с чем ЦУР Адыгеи предоставил Мурату Кумпилову аналитику систематических жалоб жителей республики и глава региона поддержал инициативу создать экологический проект «Свалкам.Net».

3. Работа с общественным мнением в продвижении проекта – это еще и работа с массовым сознанием, просвещение [2]. В продвижении проекта «Свалкам.NET» одновременно проводилась работа с общественным сознанием и пропаганда здорового отношения к проблеме свалок и экологии. Через внимание СМИ и властных структур формируется определенное отношение к проблеме загрязнения окружающей среды и свалок мусора.

4. Современные средства массовой коммуникации позволяют более эффективно проводить работу с общественным мнением [1]. Продвижение проекта «Свалкам.NET» было бы невозможно без Интернета и социальных сетей, механизм которых позволил воплотить проект в жизнь, в частности чат-бот в Телеграм для обратной связи и заявок жителей республики.

Список литературы:

1. Гуржий Д. А. Влияние СМИ на формирование общественного мнения // Молодой ученый. 2015. №12.
2. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. СПб., 2008.
3. Пядышева Т.Г. Методы влияния на общественное мнение // Вестник Тамбовского университета. 2017. Т. 3. №4.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Бекух Ислам

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

В условиях происходящих изменений в системе российского общего образования возрастает актуальность организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Одним из требований новых образовательных стандартов общего образования является формирование у обучающихся основ культуры проектно-исследовательской деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов предметного или межпредметного исследования научной, лично и (или) социально-значимой проблемы.

В изучении естественнонаучных дисциплин заложен огромный потенциал, направленный на развитие учебно-исследовательской деятельности обучающихся, который успешно организовываться при изучении истории. Сама дисциплина способствует формированию самостоятельности мышления обучающихся, заставляет их мыслить творчески при изучении исторических событий в ходе учебно-исследовательской деятельности, что становится вспомогательным элементом при формировании у них умения самостоятельно добывать новые знания. ФГОС общего образования определяет содержание учебно-исследовательской деятельности как умение обучающихся найти источник необходимой информации; приобретение опыта в выявлении проблематики исследования; обозначение личного отношения к объекту и результатам исследования, которое включает в себя рефлексивное мышление эмоционально-нравственную оценку своей деятельности.

Необходимость внедрения учебно-исследовательской деятельности школьников в современную систему общего образования находит отражение в различных государственных нормативно-правовых актах (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Проведённый анализ научно-педагогической литературы показал, что наиболее полно теоретические и методические проблемы организации учебно-исследовательской деятельности отражены в работах Г. Л. Брославской, Ю. В. Громько, Г. Л. Данильцева, А. В. Леонтович, С. А. Морозовой, Е. А. Певцовой, Л. Б. Прокофьевой, Л. А. Софроновой, А. М. Столяренко, В. Е. Столяренко, Г. А. Ягодина. Логика научных исследований, на основе которых возможна разработка структуры ученического исследования, отражена в трудах А.Г. Здравомыслова, Е.Г. Слущкого, А.В. Воронцова, В.А. Ядов. Определенные разработки в области теории и методики преподавания ИСТОРИИ в школе имеются в работах О.И. Ануфриевой, Г.С. Ассоновой, В.В. Барабанова, С.А. Малиновской и других.

Целью исследования является теоретическое обоснование возможности организации учебно-исследовательской деятельности на уроках истории в соответствии с требованиями современных стандартов.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие *методы исследования*: - теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; - анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей истории по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроках.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, под учебно-исследовательской деятельностью ученые предлагают понимать деятельность, связанную с решением учащимися исследовательских и творческих задач с заранее неизвестным решением (А. В. Леонтович). Учителю истории необходимо уметь организовать учебно-исследовательскую деятельность так, чтобы у обучающихся развивались не только творческие способности, но и чувство ответственности, заботы и любви по отношению к природе. История является одним из немногих школьных предметов, где учащимся предоставляется возможность не только исследовать и самостоятельно изучить уже известную информацию, но найти новые, нестандартные подходы к исследованию региональных и даже глобальных проблем окружающего мира.

Анализ научно-педагогической литературы и обобщение педагогического опыта показал, что в практике обучения используются различные разновидности исследовательской деятельности: - учебно-исследовательская, – проектно-исследовательская; – экспериментально-исследовательская; – реферативно-исследовательская; поисково-исследовательская. Использование этих видов исследовательской деятельности предполагает формирование у обучаемых творческой самостоятельности, овладение ими приемами самостоятельного поиска, изучения и анализа нового материала. На уроках истории наиболее часто применяемыми являются реферативно-исследовательская и поисково-исследовательская виды. У учащихся возможность проведения исследовательской деятельности в рамках изучаемой дисциплины вызывает интерес, как следствие более быстро и эффективно усваивается изучаемый материал.

Основная особенность исследования в образовательном процессе, в том числе на уроках истории, связана с тем, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности, а не получение объективно нового научного результата. Если в науке главной целью является получение новых знаний, то в образовании цель учебно-исследовательской деятельности состоит в приобретении учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний. Иными словами, обучающиеся самостоятельно могут получить какие-либо новые данные, но они не будут носить характер научного открытия, они являются новыми и лично значимыми для каждого из них. В процессе учебно-исследовательской деятельности у обучающихся происходит глубокое и прочное усвоение ими программного материала по истории. Учитывая требования ФГОС общего образования, предусматривающих коллективные формы работы, следует применять структуру группового ученического исследования. Как показал анализ педагогического опыта, и сами обучающиеся охотнее решают любую проблему в группе. Как отмечает Г.С. Ассонова в своем пособии по организации системы самостоятельных работ по курсу физической истории России, в ходе учебно-исследовательской работы по истории при отборе литературных источников, следует руководствоваться помощью со стороны учителя. Это связано с тем, что литературные источники различаются по степени дидактической обработанности, характеру содержащейся в них информации. Среди разнообразных источников по истории учитель рекомендует следующие из них: текст учебника, научно-популярная литература, хрестоматии, документы, статистическая информация, материалы СМИ и Интернета и др.

Сам процесс исследования обучающихся организуется, управляется и корректируется учителем [1]. Перед началом исследования педагог знакомит их с самой структурой, этапами, характерными для исследования. В процессе исследовательской деятельности учащихся учитель направляет и корректирует их действия. Результаты учебно-исследовательской деятельности учащиеся могут представлять на разных

этапах урока, к примеру, в начале урока, где учащийся-исследователь представляет другим учащимся результаты своего исследования, предметом которого является новый материал в рамках изучаемой программы.

Как показал анализ педагогического опыта учителей-практиков, предметом исследования на уроках истории могут быть самые разные проблемы. Педагогический опыт показал, что использование ученических исследований в процессе обучения истории способствует более глубокому усвоению учебного материала, формированию исследовательских умений, выработке лично значимой и обоснованной оценки исторического явления, события, дает ориентир в жизненном выборе.

Учебно-исследовательская деятельность на уроках обществознания основана на ролевых характеристиках и действиях учителя и учащихся [2]. Как показал теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, информационных ресурсов сети Интернет по проблеме исследования, обобщение передового педагогического опыта учителей обществознания по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроках, можно выделить следующий алгоритм их поэтапных действий.

Деятельность учителя истории в ходе учебного исследования сводится к следующим функциям:

1. Знакомит старшеклассников с построением исследования, с методами исследования;
2. Выявляет наиболее значимые для учащихся элементы содержания исторического курса и устанавливает их соответствие с базисной программой и учебно-воспитательными задачами курса;
3. Организует их изучение на основе методов исследования (наблюдение, измерение, опрос, интерпретация исторической информации и другие);
4. Формирует исследовательскую группу из числа учащихся, проявивших интерес и способности к исследованию какой-либо из поднятых проблем;
5. Знакомит учащихся с методикой проведения учебно-исследовательской работы (проводит инструктаж);
6. Подводит итоги первоначального ознакомления с темой на основе сбора эмпирического, помогает в его анализе;
7. Проводит учебное занятие с привлечением материалов проведенной учебно-исследовательской деятельностью (дискуссия);
8. Оценивает самостоятельную работу участников исследовательской группы.

Деятельность обучающихся в ходе учебного исследования сводится к следующим функциям:

1. Ознакомление учащимися со структурой и методами учебно-исследовательской работы;
2. Участие в совместном поиске тем для исследования, содержание которых отвечает их познавательным интересам и ценностным ориентациям;
3. Объединение в группы для исследования интересующей их проблемы;
4. Планирование самостоятельной исследовательской работы по избранной проблеме;
5. Организация и проведение исследования в соответствии с разработанной программой;
6. Подведение итогов проведенного исследования (выводы и обобщения) и формулирование наиболее острых вопросов для дальнейшего дискуссионного обсуждения всем классом на уроке, учебном занятии или во внеурочное время;
7. Участие в дискуссионном изучении темы.

В целом, основываясь на использованных методах педагогического исследования, можно заключить, что эффективная организация учебно-исследовательской деятельности на уроках истории позволяет отследить положительную динамику в развитии творческой самостоятельности и исследовательских способностей учащихся.

Список литературы:

1. Алексеева М. Я. Организация научно-исследовательской деятельности на уроках истории // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2023. - № 4.
2. Алексахина Л. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении истории // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2020. - № 4-5.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИЗО

Бурхайло Анастасия

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

На современном этапе развития образовательной системы в России появляются новые технологии и деятельностные формы взаимодействия участников образовательного процесса. Одной из центральных задач образования становится выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, который определяя требования, обязательные при реализации основной образовательной программы, закладывает в их основу системно-деятельностный подход. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» отражается в применении веб-квеста в обучении; Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ указывает на то, что основное общее образование направлено на развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению учащегося. Задачи усвоения знаний, умений и навыков дополняются необходимостью формирования опыта самостоятельного познания, а приобретение теоретических знаний – практической деятельностью по самостоятельному решению исследовательских задач. К таким формам организации образовательной деятельности относятся: интерактивная игра, мастер-класс, проектная деятельность, создание проблемных ситуаций, экспериментирование и др. Все эти формы могут существовать как отдельно взятые элементы, а могут сочетаться между собой и варьироваться педагогом при планировании того или иного вида учебной деятельности или совместного мероприятия с родителями и детьми. Особенно хорошо они сочетаются в квест-технологии.

Цель исследования: теоретически обосновать педагогические условия эффективного применения квестов на уроках ИЗО

В соответствии с этой целью сформулированы *задачи исследования:*

- 1) Выявить сущность, структуру и виды квестов
- 2) Выделить принципы построения квеста на уроках ИЗО
- 3) Определить педагогические условия эффективного применения квестов на уроках ИЗО.

Для решения обозначенных задач использовались различные *методы исследования:* теоретический (сбор, первичный анализ литературных источников по проблеме эффективного применения квестов на уроках ИЗО и изложение данных о понятии, признаках и функциях деятельностных форм обучения и квестах), аналитический (ставящий своей целью не только описание структурных элементов изучаемого явления, но и выяснение причин, которые лежат в его основе и обуславливают свойственные ему черты), классификации (выявление критериев и последующая систематизация информации об различных деятельностных формах обучения и разновидность квестов на уроке ИЗО).

При изучении психолого-педагогической литературы нами было выделено противоречие: между возможностями технологии квеста в формировании коммуникативной компетенции и недостаточной распространенностью использования данной технологии в образовательном процессе.

К настоящему времени научной-педагогической и методической литературе достаточно подробно раскрыты понятие «квест». Наибольший интерес для нас представляют работы ученых внесших свой вклад понимание сущности квестов (Гриневич М.С.Яковенко, А.В.Кузнецова, Т.А.Шевцова, О.Г.Гончарова Н.Ю.Бовтенко М. А., Сысоев П. В.)В работах отечественных ученых не было единого взгляда на сущность квеста, что и не удивительно, поскольку, на тот момент она, являясь сравнительно новой технологией в педагогике. Проблемой квестов в нашей стране занимаются (Андреева М.В., Быховский Я. С., Николаева Н.В.), классификацией квестовой технологии разрабатывали (Дичковский И.М., Б. Доджа, Сокол И.Н. и Т. Марч.) проблемой определения, создания и использования квестов в образовательном процессе активно занимаются(Берни Додж ,Томасом Марч, Л.С. Выготского) Берни Доджем, Томом Марчем, Новикова А.А. , Колесниченко ВЛ. , Каруна И.А. работали с веб-квестами.

Однако их анализ позволяет утверждать, что несмотря на теоретическое и практическое значение этих работ, в то же время многие вопросы, связанные с применением квеста на уроках ИЗО еще остаются открытыми.

Квест является игровой педагогической технологией, т.е. игровой формой взаимодействия педагога и учащихся, которая способствует формированию (закреплению) необходимых знаний, умений и навыков для выполнения заданий, основываясь на компетентном выборе альтернативных вариантов через реализацию

определенного сюжета. Квест - это игровая технология, которая имеет четко поставленное дидактическое задание, игровой замысел, обязательно имеет ведущего (наставника) и четкие правила.

Эффективные виды квестов, которые используются в практике учителей в образовательном процессе на уроках ИЗО [1]:

Веб-квест – интернет-технология, ориентируемая на поиск, в которой большая часть информации или вся информация, с которой работает команда учеников, поступает из Интернета. Этот формат образования ориентирован на развитие познавательной, исследовательской деятельности обучающихся и является одним из популярных и современных видов образовательных интернет-технологий. Художественно-творческие веб-квесты предполагают создание какого-либо продукта в заданном формате (картина, постер, изделие, анимация и так далее).

«Живой» квест - командная динамическая, активная игра, предполагающая следование по маршруту. Проходя маршрут, отвечая на вопросы и работая с заданиями, обучающиеся самостоятельно находят и систематизируют информацию, фиксируют её и по результатам полученных знаний выполняют художественно-творческую работу. Урок с элементами линейного образовательного квеста: только разгадав и выполнив одно задание возможен переход к следующему, т. е. задачи решаются одна за другой.

На уроках учащиеся обсуждают общекомандные вопросы, обращаются к педагогу, если не удалось найти ответы самостоятельно [2]. Поэтому ученики уже готовы к изобразительной деятельности: в группе как правило обсуждают несколько идей (на традиционном уроке часто можно услышать «Я не знаю, что мне нарисовать» «Мне ничего не приходит в голову», или «Я это не смогу нарисовать») В коллективной работе как правило таких вопросов не возникает.

Решая первую задачу мы выявили структуру квеста на уроках ИЗО:

1. Введение (проблемное вступление, сюжет игры).
2. Основное общее (творческое задание) и дополнительные задания (вопросы, практические задания).
3. Порядок выполнения (действия для достижения цели).
4. Заключение (оценка результатов, подведение итогов).

К принципам построения квеста относятся:

1. *Принцип навигации.* Педагог выступает как координатор процесса образования, мотивирует и направляет учащихся.
2. *Принцип доступности заданий.* Задания соответствуют возрасту и индивидуальным особенностям учащихся.
3. *Принцип системности.* Задания логически связаны друг с другом, а также с заданиями ранее пройденных этапов квеста.
4. *Принцип эмоциональной окрашенности заданий.* Образовательные задачи реализуются при помощи игровых методов и приемов.
5. *Принцип интеграции.* Использование различных видов образовательной деятельности учащихся при проведении квеста.
6. *Принцип разумности по времени.* Квест может быть краткосрочным, а может носить длительный характер, когда на прохождение заданий уходит несколько дней. При этом организаторы квеста должны учитывать возрастные особенности учащихся.
7. *Принцип добровольности образовательных действий учащегося.*
8. *Принцип присутствия импровизационной экспромтной составляющей.* Педагог на протяжении всей игры может менять мизансцены, добавлять или убирать задания, важна естественность и позитивная эмоциональная окраска происходящего [3].

Решая третью задачу, мы выявили, что для эффективного применения квеста учителю необходимо приступая к созданию квеста:

- выбрать вид квеста, который будет им разработан;
- определить тему квеста;
- подготовить интересное вступление;
- разработать и сформировать интересные задания;
- составить критерии оценки результатов квеста;
- установить правила игры;
- подобрать список информационных ресурсов;
- определить роли для участников квеста;
- собрать папки для участников, в которые войдут составленные вопросы, задания, подобранный справочный материал и иллюстрации по теме квеста и методические рекомендации по выполнению заданий;

- продумать порядок организации и проведения квеста; для «живого» квеста выбрать и подготовить локации, при необходимости звуковые эффекты

В результате проделанной работы цель нашего исследования достигнута, задачи выполнены. Технология квеста носит универсальный характер и может быть использована в целях развития компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний, умений из различных источников. Использование технологии квестов позволяет проявить себя не только учащемуся, на ступени прохождения самого квеста или создании нового продукта, но и учителю, использовать свои творческие способности и индивидуальный стиль обучения и организации учебного процесса, разрабатывая квест. Данная технология позволяет, как расширить предметные знания учащихся, систематизировать уже имеющиеся, а также развивает дополнительные навыки и умения, такие как умение работать в информационном пространстве, видеть межпредметные связи и уметь переносить полученные знания и умения в решение реальных практических задач.

Список литературы:

1. Сокол И.Н. Квест: метод или технология? / И.Н. Сокол // Компьютер в школе и семье. - 2014. - № 2. - С. 28-32.
2. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. - С.2-3
3. Сокол И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. - 2014. - № 6 (09). - С. 138-140.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Воскобойников Никита

Бурхайло Анастасия

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

В России среди педагогов и политиков растет озабоченность необходимостью развития навыков творческого мышления у детей младшего школьного возраста. Способность творчески мыслить считается необходимым условием успеха в 21 веке, поскольку она позволяет людям генерировать новые идеи, решать сложные проблемы и адаптироваться к быстро меняющейся обстановке. Однако, несмотря на признание важности творческого мышления, многие обучающиеся в школе испытывают трудности в развитии этих навыков.

Творческое мышление является важным когнитивным навыком, который позволяет людям генерировать новые и инновационные решения проблем и задач. Развитие навыков творческого мышления особенно важно для школьников, поскольку это может повысить их успеваемость, улучшить их социальные навыки и подготовить их к успеху в современной экономике знаний. Одним из способов содействия развитию навыков творческого мышления у школьников является проектная деятельность, которая вовлекает учащихся в совместные, практические и междисциплинарные проекты, требующие от них применения своих знаний, навыков и творческих способностей для решения реальных проблем и задач.

Необходимость проектной деятельности подтверждается нормативными документами, такими как Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального образования, который подчеркивает важность развития навыков творческого мышления у детей школьного возраста. ФГОС также пропагандирует использование проектного обучения как средства достижения этой цели.

Проблема развития навыков творческого мышления у детей школьного возраста через проектное обучение широко обсуждается в научной литературе. Такие исследователи, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и С.Л. Рубинштейн, внесли значительный вклад в понимание творческого мышления и его развития у детей. В последние годы такие исследователи, как Н.Г. Кондрашова, И.Н. Пучкова и Е.В. Морозова, сосредоточили свое внимание на эффективности проектного обучения в развитии навыков творческого мышления у обучающихся. Их исследования показали неоднозначные результаты, что говорит о необходимости дальнейших исследований для полного понимания влияния проектного обучения на развитие творческого мышления у данной категории населения. Одним из недостаточно разработанных аспектов этой проблемы является оценка проектного обучения и его влияния на развитие навыков творческого мышления у школьников. Несмотря на наличие исследований, демонстрирующих

эффективность проектного обучения в развитии навыков творческого мышления, все еще существует необходимость в более комплексных и систематических исследованиях по данной теме.

Кроме того, не хватает исследований о факторах, влияющих на успешное внедрение проектного обучения в школах, особенно в условиях России. Это включает такие факторы, как подготовка учителей, ресурсы и поддержка проектного обучения, а также культурное отношение к образованию.

Наконец, необходимо провести исследование долгосрочных последствий проектного обучения для развития навыков творческого мышления, включая его влияние на академическую успеваемость, готовность к карьере и обучение на протяжении всей жизни.

Сложившаяся практика школьного обучения и произведённый анализ теоретических работ учёных позволяет констатировать противоречие между положительными результатами, показанными одними исследованиями эффективности проектного обучения в развитии навыков творческого мышления у обучающихся в школе, и результатами других исследований, которые говорят о незначительном влиянии или его отсутствии. Это противоречие делает проблему эффективности проектного обучения в развитии навыков творческого мышления у учеников.

Исходя из важности данной проблемы, её недостаточной теоретической и практической разработки, определена тема нашего исследования - Проектная деятельность в развитии творческого мышления школьников.

Цель исследования - теоретически обосновать эффективность проектной деятельности в развитии навыков творческого мышления у обучающихся в школе.

В соответствии с данной целью, выдвигаются следующие задачи:

- 1) Изучить теоретические основы проектного обучения и творческого мышления.
- 2) Проанализировать текущее состояние проектного обучения и развития творческого мышления в школах.
- 3) Оценить влияние проектного обучения на развитие навыков творческого мышления у обучающихся в школе.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические (анализ литературных источников по проблеме эффективности проектного обучения в развитии навыков творческого мышления у учеников, анализ и сравнение подходов различных исследователей по решению задачи развития творческого мышления школьников через проектную деятельность) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

Проектно-ориентированное обучение (ПОО) - это образовательный подход, который предполагает совместную работу учащихся над проектами, направленными на решение реальных проблем или задач. ПОО основывается на конструктивистской теории обучения, которая предполагает, что учащиеся формируют знания через свой опыт и взаимодействие с окружающим миром [1].

Одной из ключевых теоретических основ ПОО является идея обучения на месте, которая предполагает, что обучение наиболее эффективно, когда оно происходит в контексте, который актуален для учащегося. ПОО обеспечивает основу для обучения, которое находится в реальных условиях, что может сделать обучение более значимым и увлекательным для обучающихся.

Другой теоретической основой ПОО является идея обучения на основе расспросов, которая предполагает, что учащиеся задают вопросы и ищут ответы на них путем изучения и исследования. ПОО поощряет учащихся к обучению на основе расспросов, ставя перед ними открытые вопросы и предоставляя возможности для изучения и исследования.

Творческое мышление - еще одна ключевая концепция, лежащая в основе ПОО. Творческое мышление включает в себя генерирование идей, установление связей и критическое мышление для решения проблем и создания инновационных решений. ПОО обеспечивает контекст для развития творческого мышления, поощряя студентов к сотрудничеству, критическому мышлению и разработке инновационных решений реальных проблем [5]. Другое исследование, проведенное Мустафой Сердаром Коксалом и Хасаном Арсланом показало, что ПОО положительно влияет на навыки творческого мышления школьников, а также на их мотивацию, сотрудничество и коммуникативные навыки [2].

Как показал анализ научно-педагогических работ, теоретические основы проектного обучения и творческого мышления базируются на конструктивистской теории обучения, обучении по месту и обучении, основанном на исследовании. ПОО обеспечивает контекст для развития творческого мышления, вовлекая обучающихся в совместное решение проблем и обучение на основе запросов в реальных условиях.

В ряде исследований изучалось влияние проектной деятельности на развитие творческого мышления у школьников. Например, в исследовании Хамидуллиной и Сабировой (2019) изучалось влияние проектной деятельности на развитие творческого мышления у учащихся школы в России. Исследование показало, что проектная деятельность положительно влияет на навыки творческого мышления учащихся, измеряемые с

помощью теста творческого мышления Торренса. Аналогичным образом, исследование Глазыриной (2018) показало, что проектное обучение положительно влияет на навыки творческого мышления учащихся [1].

Однако в некоторых исследованиях сообщалось о неоднозначных результатах. Например, исследование Матвеевой и Ивановой показало, что проектная деятельность положительно влияет на некоторые аспекты навыков творческого мышления учащихся, но не на другие. Авторы исследования предположили, что эффективность проектной деятельности в развитии творческого мышления зависит от различных факторов, таких как сложность проекта, уровень автономии учащихся, наличие ресурсов и поддержки [2].

В своем исследовании "Проектная деятельность как средство развития творческого мышления учащихся" Матвеева и Иванова подчеркивают, что проектное обучение может способствовать развитию навыков творческого мышления у учащихся [1]. Они утверждают, что проектная деятельность способствует формированию познавательных и творческих способностей учащихся, а также их мотивации и самореализации.

Проектно-ориентированное обучение и развитие творческого мышления в последние годы привлекают все больше внимания в российских школах. Однако реализация этих подходов сильно различается в разных школах и регионах.

Согласно докладу Министерства образования и науки Российской Федерации, проектное обучение официально признано эффективным методом обучения и активно продвигается в школах. Однако уровень внедрения этого метода в разных школах неодинаков, и некоторые из них с трудом пытаются полностью интегрировать проектное обучение в свою учебную программу [2].

Развитие творческого мышления в школах России также признано важным аспектом образования, но им часто пренебрегают из-за того, что основное внимание уделяется стандартизированному тестированию и подготовке к экзаменам.

В целом, в России растет признание важности проектного обучения и развития творческого мышления в школах, но все еще существует необходимость в более широком внедрении и интеграции в учебный план.

Влияние проектного обучения (ПОО) на развитие навыков творческого мышления у учащихся в школе широко изучается и обсуждается. Несколько исследований продемонстрировали положительное влияние ПОО на развитие навыков творческого мышления у учащихся. Так же одно из исследований, проведенное Юнусом Илдигом и Айсе Гюнсел, опубликованное в Международном журнале прогрессивного образования, показало, что ПОО значительно улучшило способности учащихся к творческому мышлению по сравнению с традиционным обучением. Исследование показало, что школьники, участвовавшие в ПОО, продемонстрировали более высокий уровень беглости, гибкости, оригинальности и проработанности мышления.

В заключение следует отметить, что проектная деятельность эффективно способствует развитию творческого мышления у школьников в России. Преимущества развития творческого мышления включают в себя улучшение навыков решения проблем, поощрение инноваций и развитие креативности. Однако на эффективность проектной деятельности в развитии творческого мышления могут влиять различные факторы, такие как сложность проекта, уровень самостоятельности учащихся, наличие ресурсов и поддержки. Поэтому необходимы дальнейшие исследования для изучения влияния различных видов проектной деятельности на развитие творческого мышления у школьников в России с учетом этих факторов.

Список литературы:

1. Глазырина А.А. Развитие креативного мышления учащихся средствами проектно-деятельностного подхода. // Теория и методика обучения и воспитания, 2020. - Т.2. - №2, С. 26-29
2. Хамидуллина, А.Р., Сабирова, Г. З. Развитие креативного мышления на уроках в школе // Педагогическое образование в России, 2019. № 1(2), С. 42-50.

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ

Глуценко София

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент

АГУ, г. Майкоп

В современной школе уже невозможна организация учебно – воспитательного процесса без учёта индивидуальных познавательных способностей ребёнка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности. Потребность современного общества в гармонически развитых, активных, самостоятельных, творческих школьниках предопределила необходимость применения личностно-ориентированных технологий, предусматривающих развитие индивидуальности ребенка, его самореализации, самовоспитания, раскрытия потенциальных возможностей каждого. Следовательно, эффективное применение личностно – ориентированных технологий на уроках ОБЖ является актуальной проблемой для каждого педагога.

Применение личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ становится все более актуальной проблемой современной школы. Она рассматривается в современных основополагающих, законодательных документах – Законе «Об образовании в РФ» (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп.), Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644), концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (утверждена Приказом Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 №393).

Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют о том, что в теории и практике существуют ценные идеи, подходы к решению рассматриваемой проблемы. Большой вклад в разработку теоретических и методических основ внесли такие ученые, как Г.Г. Кравцова, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А.Цукерман, И.С. Якиманская. и др., и представителей гуманистического направления в педагогике и психологии А. Маслоу, К. Роджерс и др.

Анализ состояния сложившейся практики школьного обучения ОБЖ и проведённый анализ теоретических работ учёных позволяет констатировать противоречие между необходимостью применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ и недостаточной подготовленностью учителей для их реализации в соответствии со стандартами нового поколения. Данное противоречие делает проблему применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ достаточно актуальной. Понимание необходимости решения этой проблемы в современной общеобразовательной школе стало причиной выбора данной темы исследования.

Процесс разрешения указанного противоречия неизбежно сопровождается поисками условий способных обеспечить результативность применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ. Значимость указанного противоречия определила проблему нашего исследования. Она заключается в определении применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ.

Основная цель представленного исследования заключается в теоретическом обосновании возможностей применения личностно-ориентированных технологий на уроках ОБЖ. В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «личностно-ориентированные технологии»;
2. Раскрыть характерологические особенности личностно-ориентированных технологий, применяемых на уроках ОБЖ.

Личностно-ориентированная технология рассматривает ребенка высшей ценностью, помещая его в центр педагогического процесса. Личностно-ориентированные технологии основываются на известных принципах гуманистической педагогики: самоценности личности, уважении к ней, природосообразности воспитания, добре и т. д.

Среди личностно-ориентированных технологий, следуют выделить технологию разноуровневого (дифференцированного) обучения, коллективного взаимообучения, технологию полного усвоения знаний, технологию модульного обучения, наиболее часто используемые на уроках ОБЖ. Эти технологии позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, совершенствовать приемы взаимодействия учителя и учащихся. Разноуровневое обучение - это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах уровня А, Б, С, что дает возможность каждому ученику овладеть учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разном уровне (А, В, С), но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей

личности каждого учащегося. Авторами технологии разноуровневого обучения Дж. Кэрролл, Б.Блум, З.И. Калмыкова и др.

Технологии коллективного взаимообучения позволяют приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям учеников, различному уровню сложности содержания обучения, специфическим чертам каждой школы и обслуживаемого ею социума. Автором технологии коллективного взаимообучения является А. Г. Ривина.

В рамках технологии полного усвоения знаний построение учебного процесса направлено на то, чтобы подвести всех учащихся к единому, четко заданному уровню овладения знаниями и умениями. Основным понятием этой технологии служит определенный критерий полного усвоения, то есть планируемый результат обучения, который должен быть достигнут всеми учащимися. Этот критерий задается в определенном виде с помощью конкретных целей. И постановка этих целей должна быть доведена до уровня однозначного понимания учителем и учащимся планируемых показателей полного усвоения учебного содержания. Для этого категории целей формулируются через конкретные действия и операции, которые должны выполнять обучающиеся, чтобы подтвердить достижение планируемого результата. Авторами технологии полного усвоения знаний являются американские психологи Дж. Кэрролл, Б.Блум и их последователи. В нашей стране теоретическое обоснование этой технологии изложено в работах М.В. Кларина.

Модульное обучение – такая организация процесса обучения, при которой учебный предмет разбивается на ряд относительно самостоятельных модулей, по каждому из которых предусматривается обязательный контроль результатов деятельности обучаемых, и учащийся осваивает модуль за модулем. В модульном обучении (МО) интегрированы теоретико-практические наработки и обобщения проблемного обучения, принципов индивидуализации и дифференциации обучения. Особенности рефлексивного подхода во многом способствовали созданию основ МО, определения принципов и правил его построения, методов и форм его реализации. Наиболее полно основы модульного обучения разработаны и изложены в монографии П.Ю. Цявичене.

Следует отметить, что в настоящее время личностно-ориентированные технологии в образовании стали своеобразным знаменем современной школы. Личностно-ориентированные технологии обучения в общеобразовательной школе опираются на ряд основополагающих положений. В их числе можно выделить: -приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности ребенка как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе (ученик не становится, а изначально является субъектом познания); - учение как деятельность ученика, обеспечивающая познание, должно разворачиваться как процесс, описывать в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание; - основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Внедрение в практику работы учителя ОБЖ личностно-ориентированных технологий предполагает, что главный результат обучения заключается в преобразовании индивидуальной картины мира при ее взаимодействии с научной картины мира. Задача учителя ОБЖ при этом заключается в выявлении избирательности ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, мотивации его изучения, предпочтений к видам деятельности.

В личностно-ориентированном образовании предполагается особая позиция педагога, учитывающая требования современного ФГОС, предусматривающее содействие обучающимся в личностном развитии с обретением смысла познания. В процессе реализации технологий личностно-ориентированного обучения целесообразно создание благоприятных условий.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии играют важную роль на уроках ОБЖ, позволяя развивать личность обучающихся, раскрывать их возможности в условиях становления их самосознания и самореализации.

Список литературы:

1. Алиханова С.А. Личностно-ориентированное преподавание// Гуманитарные науки: новые технологии образования. Материалы XI Региональной научно-практической конференции 18-19 мая 2006 г. Махачкала, 2016.- С.77 -79.

2. Братченко С.Л. Гуманистические основы личностно ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура СевероЗапада России. - 1996. - № 1.- С. 91–99.
3. Бондаревская Е.В. Учителю о личностно-ориентированном образовании. – Ростов-на-Дону: «Ростиздат», 2016.- 172 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

*Губерт Александр
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Современное общество испытывает потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными индивидуальными качествами, способной, реализуя свои личностные запросы, решать и проблемы общества. Данный социальный заказ усиливает внимание к проблеме развития творческой активности учащихся, которая способствует становлению индивидуальности человека, его самовыражению, самореализации и успешной социализации.

В условиях смены образовательной парадигмы, введения требований новых образовательных стандартов общего образования выдвинула перед образовательными организациями проблему творческого развития личности школьников, формирование у них качеств, позволяющих эффективно раскрывать свой потенциал.

Необходимость решения этой проблемы и создания максимально благоприятных условий для обеспечения самоопределения личности, развития ее творческих способностей нашло отражение в различных государственных нормативных документах и развернутых правительственных проектах и конкурсах по поддержке талантливой молодежи и школьников (ФЗ РФ «Об образовании в РФ», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Указ Президента России «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи»).

Как отмечают исследователи, традиционный подход к организации деятельности школьников на уроках обществознания, предполагавший регламентированность содержания предмета, предписанную программу выполнения упражнений и строго заданную ориентацию учителя затрудняли развитие их творческих способностей. Вместе с тем, в рамках требований нового стандарта произошла переориентация образовательного процесса на воспитание творческой личности, подготовленной к эффективной жизнедеятельности в условиях современной социально-экономической ситуации. Однако, как показал анализ психолого-педагогической литературы, наука и практика еще не обладает основными методическими решениями, направленными на развитие творческих способностей школьников на уроках обществознания, интегративного проявления умственных способностей в соответствии с требованиями ФГОС.

Среди всего многообразия существующих научных идей и практических подходов к современной организации процесса обучения и воспитания школьников, недостаточно освещенным является аспект целенаправленного формирования творческих качеств личности школьников на уроках обществознания в условиях ФГОС. Ученые к причинам, мешающим развитию этих качеств учащихся, относят недостаток знаний о методах и формах их развития и формирования. Можно констатировать, что в современной школе пока еще не уделяется должное внимание разработке новых технологий и методов обучения школьников универсальным учебным действиям как основы развития их творческих качеств личности.

Таким образом, к настоящему времени сложилось *противоречие* между существующей потребностью в развитии творческих качеств личности школьников на уроках обществознания и недостаточной научной разработанностью ее педагогических оснований в условиях новых ФГОС. Данное противоречие делает *проблему* формирования креативных качеств у школьников достаточно *актуальной*. Понимание необходимости решения этой проблемы стало причиной выбора *темы* исследования.

Целью исследования является теоретическое обоснование возможностей развития творческих качеств личности школьников на уроках обществознания в условиях новых ФГОС.

Как показал анализ психолого-педагогической, методической литературы, обществознание способствует реализации потребности школьников в творческом самовыражении, пройденный путь в процессе его изучения подводит к осмыслению того, как люди должны вести себя на планете, чтобы сохранить ее и человечество, к осознанию личной значимости в современном мире. При развитии творческих качеств личности школьников на уроках обществознания немаловажное значение имеет выбор таких форм

организации работы на уроке, которые способствуют развитию в полной мере творческих способностей. Среди них можно выделить индивидуальную работу, работу в парах, работу в синектических группах. Последнее имеет наибольшее распространение в практике обучения в рамках ФГОС. Синектические группы представляют группы школьников, как людей разных «специальностей». На уроках обществознания школьники могут быть климатологами, геоморфологами, гляциологами, журналистами и режиссерами. Они встречаются с целью попытки творческих решений проблем путем неограниченной тренировки воображения и объединения несовместимых элементов. Синектическую группу с численностью 5-7 человек, часто учителя обществознания формируют по психологическим особенностям в зависимости от черт характера. Целью деятельности таких объединений является поиск творческого решения той или иной ситуации или проблемы.

Развитию творческих качеств личности школьников на уроках обществознания в условиях новых ФГОС способствует и методика ТРИЗ, позволяющая решать творческие задачи.

Большим потенциалом для развития творческих качеств личности школьников обладает проблемное обучение в преподавании обществознания. Согласно положениям дидактики проблемное обучение реализуется с помощью следующих методов: частично-поискового или эвристического, проблемного изложения, исследовательского. Как показал анализ передового педагогического опыта, в решении проблемы учащимися выделяются следующие этапы: осознание проблемы, вскрытие противоречия; формулирование гипотезы исходя из данных условий; доказательство гипотезы; общий вывод. Для решения проблемы учащиеся пользуются такими приёмами учебной деятельности, как нахождение разрыва в связях, выдвижение гипотезы, переформулировка требований вопроса, применение общего положения гипотезы к отдельным приёмам, установление комплекса причинно-следственных связей. Постепенное овладение учащимися этими приёмами ведёт к формированию умения решать проблемы.

В обучении обществознания используется несколько видов проблемных или творческих заданий.

Задания, проблемный характер которых обусловлен разрывом между ранее усвоенными знаниями и требованием задачи (или вопроса). Задания на установление многозначных причинно-следственных связей. Особенности объектов и процессов, изучаемых обществознанием обычно обусловлены комплексом причин и порождают комплекс следствий. Поэтому этот вид заданий наиболее широко распространен в обучении. Если при этом учащиеся должны самостоятельно отобрать и применить по-разному широкий круг знаний. В том числе и из других учебных предметов, задание приобретает проблемный характер. Задания, требующие понимания диалектических противоречий, умение оперировать ими. Особенность этих заданий состоит в том, что они требуют рассуждения по принципу «и то и другое одновременно» (а не одно вместо другого), т.е. нужно рекомендовать школьникам не отбрасывать ни одно из утверждений, попытаться обосновать оба.

Задания, в основе которых лежит научная гипотеза, например о происхождении вечной мерзлоты в истории человечества. Раскрывая эту гипотезу учащиеся высказывают свои суждения по ней, обосновывают ее научно-практическое значение.

Результаты обобщения педагогического опыта позволяют констатировать, что при планировании проблемного урока учитель обществознания тщательно продумывает вопросы и задания, так как чем больше факторов, которыми можно объяснить особенности объекта, явления, территории, тем выше исследовательский потенциал такого задания, как и его проблемность.

Таким образом, подытоживая сказанное, следует сказать, что для обеспечения развития творческих способностей учащихся в рамках ФГОС большим потенциалом обладает проблемное обучение, поскольку позволяет при решении затруднений, возникающих перед учащимися, формировать и универсальные учебные действия. В связи с этим, важно создать условия, при которых учащиеся могут открывать новые знания, овладевать новыми способами поиска информации, развивать проблемное мышление. При этом, особое значение необходимо придавать различным формам продуктивной деятельности учащихся и их самоорганизации в процессе обучения. Это изменяет и позицию учителя обществознания, который из преподавателя становится организатором и консультантом деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 352 с.
2. Блохин В.В. Исследовательская деятельность учащихся: от проблемного обучения к исследовательской работе// Преподавание истории в школе. - 2017. - № 3. - С. 3–7.
3. Развитие и диагностика способностей // Под ред. Дружинина В.Н., Шадрикова В.Д. - М.: наука, 1991. - 288 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Дербенева Полина
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: А.М. Шехмирзова, канд. пед. наук, доцент
АГУ, г. Майкоп*

Сегодня всё более очевидной становится необходимость подготовки выпускников к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Специфика современного мира состоит в том, что он меняется всё более быстрыми темпами. Поэтому в настоящее время важна не способность ученика усвоить подготовленный учителем материал, а умение самостоятельно добывать знания. Результатом обучения должны быть не просто конкретные знания, а умение находить самостоятельно добытым знаниям применение в повседневной жизни. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения поставил на первое место в качестве главных результатов образования формирование универсальных учебных действий.

Актуальной задачей образования становится обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного материала конкретных дисциплин. Внедрение ФГОС на основе системно-деятельностного подхода актуализировало необходимость применения интерактивных технологий в процессе обучения.

Значимость развития учащихся на основе УУД, а также применение соответствующих технологий в процессе преподавания находят отражение в нормативных документах (Федеральный государственный образовательный стандарт ОО и ООО, «Требования к условиям организации основных образовательных программ», п. 7.3, Федеральный закон «Об образовании в российской федерации» от 29.12.2012 №277 – ФЗ, Указ президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Сегодня, в условиях реализации требований новых ФГОС по формированию УУД учащихся мы возвращаемся к тому, о чем говорил ещё А. Г. Асмолов. Он дал описание основных видов универсальных учебных действий и путей их формирования с учетом возрастных особенностей обучающихся, представил основные типы заданий, которые направлены на развитие и оценку УУД. В работе П. Я. Гальперина представлены главные результаты экспериментальных исследований, которые легли в основу теории планомерно – поэтапного формирования умственных действий и понятий, к построению новых методов обучения в условиях формирования УУД. Теоретические основы применения интерактивных технологий в учебном процессе раскрывали в своих трудах ученые-дидакты: И.М. Богданова, А.А. Вербицкий, О.В. Козлова. В этих научных работах ученые подчеркивают эффективное влияние интерактивных технологий обучения на развитие активности и познавательного интереса обучающихся. Однако, несмотря на теоретическое и практическое значение представленных исследований, в настоящее время проблема формирования УУД посредством применения интерактивных технологий раскрыта фрагментарно и требует дополнительного исследования. Подтверждает этот факт то, что использование интерактивных технологий, не являясь новшеством в педагогике и имея множество достоинств, применяется в современных школах весьма ограничено.

Возникает **противоречие** между современными требованиями, предъявляемыми к образованию и реальной ситуацией, существующей в процессе преподавания истории и обществознания.

Цель исследования: теоретически обосновать эффективность формирования УУД через применение интерактивных технологий в процессе обучения истории и обществознанию

Задачи исследования:

- 1) Выявить сущностные особенности УУД обучающихся
- 2) Выделить и охарактеризовать интерактивные технологии, способствующие формированию УУД
- 3) Определить этапы эффективного формирования УУД через ИТ на уроках истории и обществознания.

Для решения поставленных задач были применены **теоретические** (анализ источниковой базы вопроса, систематизации подходов ученых к формированию УУД обучающихся посредством применения современных педагогических технологий в процессе преподавания истории и обществознания) и **эмпирические** (обобщение педагогического опыта учителей-практиков) методы педагогического исследования.

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта образования являются универсальные учебные действия (УУД), которые выступают инвариантной частью процесса образования и воспитания. Универсальные учебные действия (УУД) по ФГОС в широком значении — способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетенций, в том числе организацию усвоения (умения учиться). Данная способность обеспечивается тем, что УУД – это обобщенные способы действия, дающие учащимся возможности широкой ориентации в предметных областях, включая осознание целевой направленности образования.

Универсальные учебные действия в образовательном стандарте сгруппированы по трем направлениям:

Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, навыки моделирования, кодирования и декодирования информации, логические задачи.

Коммуникативные УУД включают умение слушать и вступать в диалог, учет позиции других людей, планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов и др.) обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Регулятивные УУД обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция).

От выбора технологии обучения зависит, будет ли выполнена цель. «Достижение поставленных целей невозможно, опираясь лишь на средства и методы иллюстративно-объяснительного обучения, ввиду чрезмерной активности учителя и массовой пассивности обучающихся на учебном занятии» [1, с. 288].

Перспективным направлением в педагогических технологиях на данном этапе, несомненно, являются интерактивные. Можно сформулировать определение интерактивной технологии обучения как обучение на основе совместного процесса познания, базирующегося на прямом взаимодействии с учебным окружением, в котором участники находят для себя область осваиваемого опыта (Кларин М.В.). К достоинствам ИТ можно отнести активизацию индивидуальных умственных процессов обучающихся, субъективизация обучающегося, высокий показатель понимания информации и т.д. Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов. На основе анализа среди них можно выделить наиболее распространенные.

Таблица 1 «Характеристика и роль ИТ в формировании УУД»

Технология	Характеристика	Формируемые УУД
Проект	Способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом	Познавательные: способность к самостоятельному приобретению знаний, умение поставить проблему и выбрать подходящую стратегию решения. Регулятивные: умение самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей. Коммуникативные: умение ясно изложить работу, аргументировать результат, отвечать на вопросы.
Ролевая игра	Активная форма учебного занятия, в ходе которого, в условиях воображаемой ситуации моделируется определённое событие прошлого, и предполагается решение предметно-практических задач участниками, исполняющими определённые роли	Познавательные: способность к самостоятельному приобретению знаний, умение искать и анализировать информацию. Регулятивные: умение самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать имеющиеся ресурсы для достижения целей. Коммуникативные: умение аргументировано представлять свою точку

		зрения, задавать вопросы, навыки командной работы.
Дискуссия	Открытое взаимодействие, активно вовлекающее учащихся в обмен мнениями, идеями и соображениями о способах разрешения какой-либо проблемы	Познавательные: способность применять полученные знания в ходе диалога, определять стратегию решения поставленной на уроке проблемы исходя из своего опыта. Регулятивные: умение логически встраивать имеющиеся знания в условия решения задачи Коммуникативные: планирование и реализация сотрудничества, навык построения содержательной аргументированной речи, умение вступать в спор.

Согласно концепции, процесс формирования УУД условно можно разделить на четыре этапа (на основе разработок Морозовой М.И., Штерн В.В. и Киселевой С.А.):

1. Первый этап - выполнение учебного действия, содержащего метапредметный способ на основе образца. На этом этапе ученик не готов самостоятельно определить существенные и несущественные стороны решения поставленной задачи, многократное выполнение тех или иных действий по заданному образцу позволит разрешать подобную проблему по тем же аспектам и близким признакам в рамках предметной области. Учитель сам ставит цель, осуществляет планирование и определение этапов урока, объясняет назначение конкретных заданий, которые учащимся предстоит выполнять самостоятельно. На данном этапе целесообразно использование такой ИТ как проект, так как его разработка возможна с применением образца и направлена на формирование навыка постановки проблемы.

2. Второй этап - выполнение учебного действия, построенного на метапредметном способе с помощью подводящих вопросов учителя. Педагог уже не задает образец выполнения, но помогает учащимся двигаться от одного этапа метапредметного способа к другому, задавая подводящие вопросы: «зачем мы это делаем?», «что получим в результате?» «что именно нам нужно сделать?» и так далее. Постепенно происходит осознание назначения этапов решения проблемы. На втором этапе формирования УУД наряду с проектной деятельностью может активно применяться дискуссия. Она позволяет в ходе диалога определить стратегию решения поставленной на уроке проблемы.

3. Третий этап – применение известного способа действия при выполнении учебной задачи. На этом этапе ученик ориентируется на назначение и существенные аспекты способа действия. Он учится видеть в конкретном задании общие закономерности осуществления способа, которые не зависят от предметного содержания и предмета вообще. Ученик также знает и может сознательно выполнить определенную последовательность действий, приводящую к нужному результату, может описать эту последовательность словами, не опираясь на конкретный предметный материал. На третьем этапе учащимся передается еще и этап планирования порядка действий в соответствии с целью, поставленной учителем на урок. Для этого этапа логичным является использование исторических ролевых игр. Данная ИТ предполагает высокую степень самостоятельности учащихся как в процессе подготовки, так и во время проведения игры.

4. Четвертый этап – применение способа в контексте учебной деятельности. Ученик уже готов сознательно выбирать и применять тот или иной способ, ориентируясь на цель и условия учебной деятельности, этап ее реализации. Ученик также выстраивает саму деятельность, поскольку владеет представлениями о ее структуре и имеет опыт самостоятельного построения отдельных этапов деятельности. То есть на этапе применения УУД учащийся может самостоятельно выбрать оптимальный для данных условий способ достижения цели из тех, что ему известны. На четвертом этапе учитель создает проблемную ситуацию, а учащиеся самостоятельно определяют на ее основе цель, порядок действий и осуществляют все следующие этапы учебной деятельности по решению проблемной ситуации. На данном этапе педагог может использовать все виды ИТ.

На основе анализа и обобщения опыта учителей-практиков можно заключить, что следование представленному алгоритму позволяет успешно формировать УУД у обучающихся вне зависимости от специфики осваиваемой предметной области.

Таким образом, в условиях реализации современных образовательных стандартов применение интерактивных технологий можно считать эффективным способом формирования всех видов УУД у школьников, что позволяет считать поставленную цель исследования достигнутой.

Список литературы:

1. Алентьева, Т. В. «Минное поле» истории. К вопросу о формировании гражданской позиции на исторических уроках / Т. В. Алентьева // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34).
2. Дудина, М.Н. Необходимость и возможность перехода от традиционной методики к инновационной в преподавании истории в школе / М.Н. Дудина // Историко-педагогические чтения. – 2012. – №20
3. Лаптева, Ю.А. Интерактивные технологии обучения как средство развития универсальных учебных действий обучающихся / Ю.А. Лаптева // Лучшая студенческая статья. Сборник статей победителей V международного научно-практического конкурса. - Пенза, 2017.

ТВОРЧЕСТВО КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМАЯ ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Палей Алла Александровна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Курмалиева Зарема Хасамбиевна, к.э.н.,
доцент кафедры экономики и финансов
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Неотъемлемым компонентом личности современного педагога является творчество. Творчество педагога проявляется в различных аспектах. Обозначим два из них. Во-первых, творчество проявляется в отношении педагога к своему предмету, к подаче учебного материала, к выбору методов и средств обучения и воспитания. Творческое решение построения занятия и отбора содержания материала, создание нетрадиционного по форме занятия обеспечивает эффективность занятия и усвоение детьми необходимых знаний, умений, формирование навыков, а также стимулирует активность учащихся, вызывает у них познавательный интерес. Во-вторых, творчество проявляется в индивидуальном подходе к неповторимым и уникальным обучающимся: одаренным, средним и ученикам с особыми потребностями. В этой связи педагогическая деятельность по своей сути не может носить чисто репродуктивный характер.

Парадоксальность состоит в том, что до сих пор нет четких трактовок понятий «творчество» и «творческие способности» и представляет собой отдельную теоретическую проблему. Разные авторы вкладывают свой смысл и называют разные критерии, отличающие творческий процесс от нетворческого. Ещё в 60-х гг. было описано более 60 определений креативности. Они были проанализированы и разделены на 6 типов: гештальтистские (описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего), инновационные (ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта), эстетические или экспрессивные (делающие упор на самовыражении творца), психоаналитические или динамические (описывающие креативность в терминах взаимоотношения Оно, Я и Сверх-Я), проблемные (определяющие креативность через ряд процессов решения задач), в шестой тип вошли определения, не попавшие ни в один из перечисленных выше, разные, в том числе весьма расплывчатые (например, «добавление к запасу общечеловеческих знаний»). Можно говорить о творчестве как о свойстве всей материи или только человека. В первом случае понимание природы творчества связано с широкими представлениями о законах, управляющих вселенной, с идеей об общей эволюции природы и т.п. П.К. Энгельмейкер [1] видит в творчестве человека одну из фаз развития жизни и эта фаза продолжает собой творчество природы. М. А. Блох ставит творчество в основу эволюции мира, которая, по его мнению, начинается с химических элементов и заканчивается в душе гения [2]. Таким образом, творчество свойственно и неживой природе, и живой - до возникновения человека, человеку и обществу.

Другой взгляд на творчество обозначает его как специфическую особенность человеческой жизнедеятельности, как то, что отличает человека от особей любого вида животных. В более узком смысле творчество — это особая профессиональная деятельность в так называемых творческих профессиях (наука, искусство, литература и др.). В этом случае творчество становится присуще

небольшим группам людей, которые и создают новые способы деятельности, поведения и т. п.

И, наконец, в самом узком смысле творчество - это деятельность отдельных мыслителей, вносящих максимальный, новый и оригинальный вклад в развитие той или иной сферы деятельности, сопоставимый по своим результатам со вкладом больших групп представителей тех же профессий. В структуре творчества следует выделить два его аспекта: потенциальное творчество, креативность и сам процесс творчества, его продуктивность. Под креативностью обычно понимают общую способность к творчеству, характеризующую личность в целом и проявляющуюся в различных сферах активности. В широком значении слова креативность - это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем, способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации, способность отказаться от стереотипных способов мышления.

Анализ современной педагогической литературы позволяет обобщить цели, стоящие перед современной высшей школой:

1) студентов необходимо готовить с первых дней обучения как к будущей профессиональной деятельности, так и к жизни в обществе в целом;

2) сформировать потребность в постоянной самообразовательной деятельности, без которой невозможен профессиональный рост;

3) поощрять и стимулировать развитие самостоятельности как необходимого профессионального качества;

4) начиная с первых дней обучения в университете формировать творческую личность, способную отбросить старые шаблоны и занять собственную нишу в творчестве;

5) формировать в будущем у специалиста как носителя социальных и нравственных ценностей убежденность в том, что он благодаря этой сложившейся системе ценностей способен моделировать свою профессиональную деятельность;

6) на основе моральных категорий необходимо формировать способность и готовность к постоянному самосовершенствованию.

Как справедливо отмечает М.М. Поташник, «цели необходимо ставить с опережением, т. е. прогнозировать на будущее» [1].

К данным стратегиям, способствующим развитию творческих способностей будущих учителей, мы относим:

1) создание в университете образовательной творческой среды, способствующей максимальному раскрытию личности студента;

2) способствовать рефлексивному отношению обучающихся к себе и принятию программы собственного саморазвития и самоутверждения;

3) полное и углубленное погружение каждого обучающегося в учебную деятельность, заинтересованность в построении перспектив дальнейшего развития;

4) формирование опыта активной самообразовательной деятельности.

Реализация этих стратегий во многом зависит от процесса формирования готовности будущих учителей к внедрению современных творческих педагогических технологий. Для того чтобы педагогические кадры были готовы к профессиональной деятельности, необходимо как можно скорее ознакомить будущих специалистов с особенностями реальной педагогической деятельности в целом, а также с современными требованиями к образовательному процессу развивающейся современной школы.

Таким образом, повышение их готовности как профессиональной деятельности в целом и внедрение личностно-ориентированных технологий развития творческого мышления школьников мы рассматриваем как одно из приоритетных направлений профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Первоочередной задачей современного вуза является развитие творческого опыта, который должен быть реализован через реализацию нескольких курсов: проектирование, планирование, специальный подбор креативных технологий, максимально способствующих развитию творческих способностей студента. качества.

Таким образом, только творческая педагогическая технология является алгоритмом деятельности, процессом творческой деятельности учителя и ученика. В само понятие творческой деятельности мы вкладываем индивидуальные способности и способности, уровень подготовленности к творчеству, самооценку, активное самосознание в социальной и духовной культуре, определяющую выбор целей, отбор материала, способов творческой деятельности. взаимодействие в процессе реализации креативных технологий.

Список литературы:

1. Энгельмейер П.К. Теория творчества. Спб.: Образование. 1910.
2. Профессора РГПУ им. А.И.Герцена в XX веке. Спб., 2000. С.46-47.
3. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
4. Поташник М.М.Исчерпаемый ресурс // Народное образование.2 020. №. 2(1479) <https://cyberleninka.ru/article/n/ischerpaemyy-resurs>
5. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика,1990. – 144 с.

ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

Авдзян Р.А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Нещеретова Т.Т., к. филол. н., доц.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Тема нашего исследования – мультикультурализм в современной Германии. Мультикультурализм является важным аспектом в политике Германии, однако из-за большого наплыва беженцев страна сталкивается с рядом проблем.

Актуальность исследования определяется необходимостью комплексного исследования политики Германии последних лет.

Цель исследования – определить место мультикультурализма в современной Германии и к чему привела данная политика.

Задачи исследования:

1. Определить какие цели преследует политика мультикультурализма в Германии.
2. Определить проблемы, с которыми столкнулась Германия в последние годы.

Методы исследования. В ходе работы были использованы описательно-аналитический и сравнительно-сопоставительный методы.

Материалом исследования послужили данные СМИ.

В настоящее время особенно остро стоит вопрос о мультикультурализме. Данное направление в политике подразумевает теорию, практику и политику неконфликтного сосуществования в одном жизненном пространстве множества разнородных культурных групп. [1]

Население Германии содержит в себе около 13% иностранных граждан. По данным переписи населения 2020 года (Statista 2021), представителями самой крупной иностранной диаспоры являются турки, их насчитывается чуть менее полтора миллиона. Из-за расхождений в менталитете, религии, турки в своём большинстве разговаривают на родном языке и отдают предпочтение собственным музыке и СМИ. Следующей по численности группой иностранных жителей Германии являются выходцы из европейских стран (поляки — 867 тыс., румыны — 799 тыс., итальянцы — 648 тыс.) и беженцы из Сирии (818 тыс.) и Афганистана (272 тыс.). Из них более миллиона появились в стране из-за кризиса беженцев в 2015 году. Тогда бывший канцлер Германии, Ангела Меркель, выбрала политику мультикультурализма, интегрирования беженцев в немецкое общество. Предполагалось, что они поднимут стране демографию и поддержат рынок труда, однако в реальности Германия столкнулась с рядом проблем, таких как высокий уровень преступности, дискомфорт со стороны немцев и огромные траты на попытки интегрирования мигрантов. В 2019 году Ангела Меркель заявила, что попытки построить систематизированное мультикультурное общество провалились. [2]

Как показали результаты исследования, сегодня Германия сталкивается с аналогичной проблемой. В 2022 году около 250000 иностранцев подали прошения о предоставлении убежища, в основном из Сирии и Афганистана. Если учесть более миллиона украинцев, бежавших в ФРГ, то в прошлом году было принято больше людей, чем при кризисе беженцев. Ситуация во многом повторяется: все так же не хватает мест в детских садах и школах, жилья, языковых курсов и быстрой интеграции в рынок труда.

Список литературы:

1. Кирабаев, Н.С. Культурная идентичность, плюрализм и глобализация в современном философском дискурсе //Культурная идентичность и глобализация Доклады и выступления 5-й международной философский симпозиум «Диалог цивилизаций Восток-Запад». М. 2002. С.15–20.
2. <https://www.theguardian.com/world/2010/oct/17/angela-merkel-germany-multiculturalism-failures> (Дата обращения - 29.04.2023)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Авелян К. Ш.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Бричева М.М., к.ф.н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена повышенным интересом к проблеме заимствований в научном сообществе, необходимостью изучения процесса заимствования слов из одного языка в другой, как одного из важнейших способов пополнения словарного состава, а также тесным контактом регионов США с латиноамериканской культурой.

Целью работы является исследование лексическо-семантических и лингвокультурологических особенностей испанских заимствований, функционирующих в современном английском языке.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих *задач*:

1. Уточнение понятий «заимствование» и «испанизмов», выявление их характерных признаков.
2. Изучение процесса заимствования испанской лексики в английский язык, определение места и роли испанских заимствований в лексическом составе современного английского языка.
3. Выявление лексическо-семантических и лингвокультурологических особенностей заимствований из испанского языка.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие *методы*:

- метод сплошной выборки;
- метод этимологического анализа;
- метод анализа словарных дефиниций;
- элементы количественного подсчета.

Диапазон и разнообразие словарного запаса английского языка в полной мере является отражением яркой политической и культурной истории англоговорящих народов на протяжении веков.

Под испанским заимствованием или испанизмом мы понимаем элемент лексики, заимствованный в английский язык непосредственно из испанского, вне зависимости от его происхождения. Рассматривая испанские заимствования, можно увидеть, что некоторые слова, этимологической основой которых является непосредственно испанский, первоначально восходят к другим языкам, например, таким как арабский, французский и индейские языки Нового Света.

Первые появления испанских заимствований датируется XV веком. Количество заимствований непосредственно из испанского языка в среднеанглийский период относительно невелико [4, с. 365]. Увеличение числа испанских заимствований было отмечено после 1550 года и продолжалось вплоть до середины XVII века. Для того чтобы понять причину внезапного увеличения числа испанских заимствований, необходимо внимательно взглянуть на политическую ситуацию в Европе XVI века [5, с. 366]. В 1492 году Христофор Колумб открыл Америку, а уже к середине XVI века европейские языки стали пополняться испанскими заимствованиями в различных областях. Это можно объяснить тем, что в XVI веке Испания стала одной из сильнейших европейских держав, находящейся в конфликте с формирующейся Британской империей. В XVI -

XVII вв. англичане вели с испанцами упорную борьбу за господство на море, которая закончилась победой Англии. Испанский язык оказал свое первое влияние на английский именно благодаря культурным обменам и тесными политическими и торговыми отношениями между Испанией и Англией.

По вышеперечисленным причинам, в период с 1618 года по 1808 г. в европейские языки пришли слова, относящиеся к:

– культуре и быту испаноязычного населения, например: *corrida*, *guachara*, *habanera*, *mariachi*, *paso doble*, *rodeo*;

– военно-морской тематике, например: *garrote*, *incommunicado*, *galleon*, *vigilante*, *contraband*, *buoy*, *stevedore* [3, с. 125].

Анализ фактического материала (289 лексических единиц-испанизмов) позволил выделить основные лексико-тематические группы (ЛТГ). К самым многочисленным ЛТГ относятся: 1) «Пища», включающая названия продуктов, блюд, алкогольных напитков и т.д. (*enchilada* – энчилада – мексиканское блюдо, состоящее из тортильи, начиненной мясом и политое острым соусом); 2) «Животные». Она включает названия млекопитающих, птиц, морских обитателей, насекомых и т.д. (*burro* – осёл); 3) «Растения» (*saguaro* – сагуаро – кактус)

Таким образом, заимствование слов является исторически необходимым процессом развития языка. Поскольку заимствование считается одним из основных способов пополнения словарного состава, необходимо изучать данный процесс.

Список литературы:

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
2. Секирин, В.П. Заимствования в английском языке / В.П. Секирин. - Москва, 1964. – 152 с.
3. Durkin P. Borrowed Words: A History of Loanwords in English. – Oxford: Oxford University Press, – 2014. – 491 p.
4. González F.R. Spanish contribution to American English word stock: An overview. *American Speech*, 2000. – № 75 (3). – P. 292-295.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ-ТОПОНИМЫ КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Акименко А.А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Островская Т.А., д.филол.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность темы исследования обусловлена направленностью современных лингвистических исследований на изучение культурного фактора в языке. Топоним как компонент фразеологической единицы является интересным объектом исследования для лингвистов: будучи одной из универсалий культуры и особым языковым знаком, он выполняет функцию хранения традиций, истории и культуры народа. Интерес к прецедентным именам обусловлен в первую очередь повышенным вниманием к вопросам взаимодействия языков и культур, процессу межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Объектом данного исследования являются фразеологические единицы современного английского языка.

Предметом исследования являются лингвокультурные особенности английских фразеологических единиц с компонентом-топонимом.

Проблема национально-культурного компонента значения топонима помогает выявить особенности фразеологической картины мира этносов, поэтому **цель** данного исследования мы

видим в выявлении лингвокультурологических особенностей английских фразеологических единиц с топонимическим компонентом.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1) дать общую характеристику фразеологическим единицам, определив их сущность и характерные особенности и рассмотрев различные подходы к их классификации;

2) раскрыть особенности лингвокультурологического аспекта изучения фразеологических единиц;

3) дать общую характеристику топонимов и изучить их классификацию;

4) изучить лингвокультурологический потенциал топонимических фразеологизмов.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- описательный метод;
- метод сплошной выборки;
- метод лингвокультурологического анализа;
- статистический метод;
- лексико-семантический анализ;
- сравнительно-сопоставительный метод.

Материалом исследования послужили 109 фразеологических единиц с компонентом-топонимом, отобранные методом сплошной выборки из следующих словарей: Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь; Шитова, Л. Ф. Carry Coals to Newcastle : 350 Geographical Idioms and More; Cambridge International Dictionary of Idioms и Ammer, Ch. The American Heritage Dictionary of Idioms.

Теоретической базой данного исследования послужили работы таких отечественных и зарубежных ученых, как: Е.Ф. Арсентьева (2009), В.В. Виноградов (1972), Л.Н. Давлеткулова (2014), В.П. Жуков (2006), В.В. Катермина (1998), К.И. Кропачева (2013), А.В. Кунин (2005), Л.П. Смит (1959), А.В. Суперанская (2007), Н.М. Шанский (2015) и др.

Фразеология своему возникновению как лингвистической науки обязана академику Виктору Владимировичу Виноградову. Именно он стал первым использовать термин «фразеологическая единица», подразумевая «устойчивые, лексически неделимые обороты, значения которых мотивированы значениями составляющих их слов, но не выводятся непосредственно из них, а возникают на основе образного переосмысления» [1, с. 47].

Топоним – имя собственное, обозначающее собственное название местности, региона, населенного пункта, объекта рельефа, любой части поверхности Земли, то есть географическое название. В составе фразеологической единицы топоним является одним из важнейших средств выявления тех национально-культурных особенностей, которые позволяют смоделировать портрет нации, представить ее историю, культуру, природные условия, быт, обычаи, способы мышления народа-носителя языка.

В ходе рассмотрения практического материала мы опирались на классификацию, предложенную Александрой Васильевной Суперанской, которая предполагает деление топонимов на пять групп: гидронимы (названия водных объектов), оронимы (названия форм рельефа), хоронимы (названия стран, областей, районов), ойконимы (названия городов, сельских поселений) и урбанонимы (названия внутригородских объектов, в том числе зданий) [3, с. 187].

Для проведения лингвокультурного и статистического анализа нами было выделено две группы ФЕ: фразеологизмы, включающие «свои» топонимы (географический объект англоязычного лингвокультурного ареала: Великобритании и США) и фразеологизмы с «чужими» топонимами (географические объекты за пределами области функционирования английского языка).

Среди топонимов-хоронимов Великобритании были выделены следующие группы: номинации частей Соединенного Королевства, номинации графств и номинации городских округов и районов города (например, *as valiant as an Essex lion* – боязливый, робкий, храбрый, как эссекский лев; *old as Aldgate* – очень старый, старый как мир, древний).

В группу топонимов-хоронимов США входят ФЕ: с компонентом-названием страны, с компонентом-названием штатов и с компонентом-названием округа или района города (*from Missouri* – сомневающийся, с подозрением относящийся ко всему; *to talk United States* – говорить с американским акцентом).

Фразеологические единицы с топонимом-ойконимом, как правило, включают в себя название города или название сельского поселения, деревни (*to run away to Gretna Green* (брит. деревня) – убежать, чтобы тайно обвенчаться; *to carry one's coal round by Richmond to sell at Barnard Castle* (амер. город) – не говорить о чем-то прямо).

Компоненты-гидронимы являются номинациями: рек (*to go up / down the Swanee* (амер.) – терпеть крах, неудачу) и канала (*Channel fever* (брит.) – «тоска по Родине», имеется в виду The English Channel).

Фразеологические единицы с компонентом-оронимом представлены только в британской фразеологии. Они номинируют лес и возвышенность (*to go to dig at Malvern Hill* – быть под каблуком).

Фразеологизмы с компонентами-урбанонимами представлены в британской и в американской фразеологии. Топонимы-урбанонимы, входящие в структуру этих ФЕ, являются номинациями: общественных учреждений – домов, тюрем, улиц, артефактов культуры и мостов (например, *It's Bedlam* (брит.) – неразбериха, хаос, Bedlam – название сумасшедшего дома); *to kiss the Blarney stone* (брит.) – быть льстецом, Blarney stone – камень, вмонтированный в стену замка Бларни; *to sell the Brooklyn Bridge* (амер.) – обмануть, одурачить).

Далее рассмотрим фразеологизмы, в структуру которых входит «чужой» топоним. Эти фразеологизмы мы разделили на четыре группы:

- ФЕ с топонимом, в основе которых лежит античная мифология (мифотопонимы) (*to cross the Styx* – умирать (Styx – название мифической реки, разделяющей царство живых и царство мертвых);

- ФЕ, источником происхождения которых является Библия (топонимы-библейзмы) (*to be at ease in Zion* – блаженствовать в обетованной земле);

- ФЕ, в состав которых входят топонимы, номинирующие географические объекты, связанные с теми или иными историческими событиями (топонимы-историзмы) (*to meet one's Waterloo* – быть разгромленным, Waterloo – деревня, под которой потерпела поражение французская армия от русской армии);

- ФЕ с топонимами других, не англоязычных, стран (*from China to Peru* – от одного конца земли к другому).

Анализ фразеологических единиц показал, что в топонимической фразеологии шире всего представлены фразеологизмы, в структуру которых входит топоним-ойконим. На втором месте по частотности употребления – фразеологические единицы с топонимами-хоронимами. Остальные группы топонимических фразеологизмов представлены небольшим количеством единиц.

Дальнейшее исследование топонимических ФЕ представляется перспективным в русле анализа английских топонимов как прецедентных имен, которые являются особой группой имен собственных с широким денотатом. Исследование топонимических прецедентных имен позволит сформировать наиболее полную картину лингвокультурной специфики топонимов.

Список литературы:

1. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография: избранные труды. - М.: Наука, 2017. - 312 с.
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Русский язык, 1984. - 944 с.
3. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 368 с.
4. Шитова Л. Ф. Carry Coals to Newcastle: 350 Geographical Idioms and More. - СПб.: Антология, 2012. - 96 с.
5. Ammer Ch. The American Heritage Dictionary of Idioms. 2nd Edition. - Boston and New York: Houghton Mifflin Harcourt, 1992. - 920 p.

6. Cambridge International Dictionary of Idioms. - Cambridge: Cambridge University, 1998. - 587 p.
7. Siefring J. Oxford Dictionary of Idioms. 2nd Edition. - New York: Oxford University Press, 2004. - 352 p.

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Акопян С.Т.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель: Хачмафова З.Р., док.филол.н., проф.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность данного исследования обусловлена проблематикой формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся средней школы. Изучение пословиц и поговорок дает учащимся дополнительные страноведческие знания, а также способствует развитию речевых, слух произносительных и письменных навыков. Обучение иностранному языку не может происходить без приобщения к культуре народа, язык которого изучается учащимися.

Согласно Е.Н. Сололовой понятие «лингвострановедческая компетенция» можно дефинировать как «компетенцию, которая основана на познании норм речевого и неречевого поведения в конкретных условиях, на овладении знаниями о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка и на умениях реализовывать свое речевое поведение согласно этим знаниям». [3]. По мнению И.Л. Бим, «лингвострановедческий подход, с одной стороны, создает прочную систему навыков и умений по практическому применению языка как средства межчеловеческого и межкультурного общения, с другой стороны – школьники приобретают обширные “культуроведческие знания” [1]. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров утверждают, что все уровни языка «культурноносны», то есть имеют страноведческий план, поэтому изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком [2]

Лингвострановедческая компетенция является компонентом коммуникативной компетенции. Без формирования лингвострановедческой компетенции нельзя говорить о формировании коммуникативной, под которой понимается способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни [3]. Это определяет важность и актуальность вопросов, связанных с формированием данной компетенции в обучении иностранному языку в средней школе.

Была определена основная цель исследования - разработка методики эффективного применения лингвострановедческого подхода в обучении немецкому языку на среднем этапе.

Объектом исследования является процесс формирования лингвострановедческой компетенции при обучении немецкому языку в средней школе.

Предметом исследования являются методы и приёмы использования пословиц и поговорок при формировании лингвострановедческой компетенции на среднем этапе обучения немецкому языку.

В соответствии с вышеизложенной целью в работе были поставлены следующие задачи:

- Конкретизировать сущность понятий "лингвострановедческая компетенция", пословицы, поговорки;
- Теоретически обосновать значимость пословиц и поговорок при формировании лингвострановедческой компетенции в процессе обучения немецкому языку в средней школе
- Определить критерии отбора и разработать комплекс упражнений для формирования лингвострановедческой компетенции при обучении немецкому языку в средней школе

Для решения поставленных задач в исследовании использовались следующие методы:

- анализ и обобщение научно-методической литературы по теме исследования
- метод сплошной выборки
- обобщение опыта ведущих педагогов и методистов

Источниками исследования послужили пословицы и поговорки, извлеченные методом сплошной выборки из такого учебного пособия как “400 немецких рифмованных пословиц и поговорок”, Петлеваный Г.П., 1980.; словаря “Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок”, Цвиллинг М.Я., 1984.; также были использованы данные сети Интернет [grammade.ru].

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные концепции отечественных методистов, изложенные в трудах по лингводидактике, методике преподавания немецкого языка как иностранного, лингвокультурологии (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.В. Макарова, Т.И. Скрипникова и др.).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут углубить понимание важности внедрения и эффективного использования лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку, а также послужить методологической основой для других подобных исследований.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в практике преподавании немецкого языка в средней школе для формирования лингвострановедческой компетенции, при преподавании вузовских курсов "Лексикология", "Практический курс первого/второго иностранного языка", "Введение в теорию межкультурной коммуникации".

Проанализировав научную, методическую и педагогическую литературу, выявлено, что использование материалов, связанных со страноведением, делает уроки более коммуникативными, развивает творческий потенциал учащихся и увеличивает их заинтересованность в языке. При анализе лингвострановедческого подхода к обучению немецкому языку на среднем этапе было установлено, что он способствует более активной деятельности учащихся, повышает их заинтересованность в предмете и обучении, а также стимулирует поиск дополнительной информации. Такой подход также развивает у учащихся страноведческую компетенцию и аналитический подход к изучению иностранной культуры в связи с культурой своей страны.

В ходе практической части исследования был разработан комплекс упражнений, основанный на лингвострановедческих реалиях, который направлен на развитие иноязычных навыков учащихся. Использование лингвострановедческих элементов, пословиц и поговорок, в частности, является эффективным способом стимулирования развития языковых навыков.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1988. - 256 с
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеведческих тактик и сапиентемы. - М.: Индрик, 2005. - 1040 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ДОБРО/GOOD/ GOWYLYK» И «ЗЛО/EVIL/ ERBETLIK» В РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И ТУРКМЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*Балтабаева Д.Т.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.
Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Центральное место в языковой картине мира, пожалуй, любого народа занимают концепты, связанные с морально-нравственными оценками человека. Это прежде всего такие концепты, как «Истина», «Ложь», «Добро», «Зло», «Бог», «Свобода», «Судьба». При этом оцениваются те явления, которые актуальны для индивида, группы или человечества в целом. В рамках концептуальных полей отдельные концепты могут образовывать различные группы, в том числе и оппозиции, когда два различных концепта, «связанны таким образом, что нельзя представить один, не представив другой» [1].

Таким образом, концептуальные оппозиции – это такие объединения концептов, которые построены на антонимичности наиболее общего и частных содержательных признаков и средств их выражения (при обязательном наличии общего семантического компонента), например: «Свой – Чужой», «Жизнь – Смерть», «Свет – Тьма», «Правда – Ложь» и так далее. В число основных объединений этического наполнения входит и концептуальная оппозиция «Добро – Зло», которая, обладает спецификой содержания и структуры, будучи описанной в фольклорных текстах, в том числе и в пословицах.

Таким образом, концепты «Добро» и «Зло» являются одними из базовых. «Добро» и «зло» рассматриваются как наиболее общие понятия морали, предельные полярные характеристики человеческого мира. Актуальность темы исследования определяется недостаточной изученностью лингвокультурной специфики оязыковления концептов «добро/good/ gowylyk» и «зло/evil/ erbetlik» в английском, русском и туркменском языках.

Целью данной работы является исследование способов реализации концептов «добро/good/ gowylyk» и «зло/evil/ erbetlik» в русской, английской и туркменской лингвокультурах. Данная цель определяет следующие задачи исследования:

- рассмотреть концепт как основное понятие когнитивной лингвистики;
- перечислить базовые понятия лингвокультурологии;
- проанализировать лингвокультурные концепты «добро/good/ gowylyk» и «зло/evil/ erbetlik» как предмет лингвистического исследования;
- провести анализ концептов «добро/good/gowylyk» и «зло/evil/erbetlik» в английской, русской и туркменской картинах мира.

Объектом исследования являются единицы, представляющие концепты «добро/good/ gowylyk» и «зло/evil/ erbetlik» в русском, английском и туркменском дискурсах.

Предметом исследования являются лингвокультурные особенности представления концептов «добро/good/gowylyk» и «зло/evil/erbetlik» в русском, английском и туркменском дискурсах.

Теоретическую основу данного исследования составили исследования по лингвистике отечественных и зарубежных авторов: Н.Ф. Алефиренко, Е.С. Кубряковой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, А. Вежбицкой, Д.С. Лихачева, Ю.С. Степанова, С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина, А.П. Бабушкина, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.Н. Телия и других.

В работе были использованы следующие методы исследования: концептуальный анализ, метод анализа семантической структуры, метод контекстуального и когнитивного анализа.

Необходимо отметить, что на формирование пословичного фонда как английского, так и русского языка оказали влияние заимствования из других языков, и прежде всего из латинского и греческого, которые могли войти как в английский, так и в русский языки, часто через посредство других языков. Приведем английскую пословицу “*of two evils choose the least*” и ее русский эквивалент «*из двух зол выбирай наименьшее*». Обе они восходят к латинскому изречению “*duobus malis minimum eligendum*”.

Нельзя не отметить, что по своему происхождению английские и русские пословицы связаны с различными социальными группами, в английских пословицах прослеживается мировосприятие человека, который занимает определенное положение в обществе и дорожит своей репутацией. А русские пословицы рождаются в народной среде, отражают ум, смекалку и национально-специфические черты жизни людей разных сословий. В связи с этим английские пословицы часто нейтральны по социальным характеристикам, носят более абстрактный характер, содержат более абстрактную лексику, хотя им нередко присущи и элементы образности, оценочности и экспрессии.

Одним из источников происхождения таких единиц является текст Библии, которая распространяла общие моральные ценности на всех христиан. Приведем английскую поговорку: “*Hell is paved with good intentions*” и ее вариант “*The road (way) to hell is paved with good intentions*”, соответствующий русскому эквиваленту: «Благими намерениями дорога в ад вымощена». При сходстве синтаксической структуры обеих поговорок (страдательная синтаксическая конструкция) эти поговорки отличаются лишь порядком слов, так как в английском языке порядок слов строго фиксированный, а в русском – довольно свободный.

Структурно-семантический сопоставительный анализ поговорок английского и русского языка, связанных с осмыслением таких философских категорий мышления и этики, как добро и зло, которые лежат в основе моральных принципов и ценностей, показал значительное сходство национального мышления обоих народов. Сходство английских и русских поговорок данной семантической группы преобладает над их различием. Сходство их значений обусловлено, с одной стороны, общими источниками происхождения, обращением к тексту Библии, переводом латинских и греческих изречений, возможно, через языки-посредники, а с другой стороны, общностью негативного отношения к злу и признания добра как высшей моральной ценности.

Формирование рассматриваемых концептов в любой культуре тесно связано с религиозной ориентированностью народа. Традиционной туркменской религией является мусульманство, а для русского миропонимания послужило христианство, которое принесло с собой более высокую духовность, обратив внимание на значение субъективного внутреннего мира личности. Большинство туркменских фразеологизмов, связаны с религией. Например: «*fiziki, dilden we ruhy taýdan mukaddesdir*» («физически, словесно и душевно священный»); «*Taýrupuň aňy bilen*» («с божьим умом»); «*gara we ak dil*» («черно-белый язык») /злые языки/; «*indiki dünýä iber*» («отправить на тот свет») и др. О добрых и честных людях туркмены говорят: «*hudaý ýaly bolmak*» («существо как Бог»), русскими эквивалентами служат фразеологизмы: «*Божья коровка*» (тихий, безобидный, не умеющий постоять за себя человек), «*ангел доброты*». С религиозной точки зрения, хорошие дела оцениваются туркменами как «*gowu*» (благо, добро) и плохие дела – как «*günä*» (грех), «*erbetlik*» (зло, вред, бедствие).

Как показывает анализ фактического материала, в русской и туркменской фольклорной картине мира концепт «зло» формируется на основе таких устойчивых единиц языка, которые объективируют интегративную нравственную категорию «*Плохо*» / *Erbet däl*.

Таким образом, анализ поговорок и поговорок позволяет утверждать, что на ментальном уровне три народа очень схожи и проповедуют одни и те же аксиологические ценности. В основе концептов «добро» и «зло» лежит представление о человеческой душе. Однако, поговорки, поговорки, фразеологизмы, в состав которых входит лексема «душа» фиксируют информацию об особом архетипе русских и туркменов.

Список литературы:

1. Новиков Л.А. Семантика русского языка [Текст]: [учебное пособие для филологических специальностей университетов] / Л. А. Новиков. – Москва: Высшая школа, 1982. – 272 с.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Баумбах Д.С.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Лова А.Д., к.филол.н., доц.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

На современном этапе развития национальных языков в условиях широкой интеграции и обогащения культур более остро встает вопрос о необходимости более тщательного изучения некоторых языковых явлений. Одной из таких тем является проблема передачи слов-реалий с одного языка на другой. Поскольку реалии будучи носителями национального колорита

(своеобразия быта, жизни того или иного народа) не имеют точных соответствий в другом языке, они требуют особого подхода к их исследованию. Поэтому проблемы поиска сфер и областей соприкосновения разных языков и его лексического состава напрямую связаны с вопросами познания особенностей языка, а раскрытие основных признаков и явлений в области языкознания не только повышает эффективность изучения лексических единиц того или иного языка, но и способствует обогащению страноведческими знаниями, отражающими специфичные условия жизни, быта, культуры. В этом плане **актуальность** данной темы не вызывает сомнений.

Слова –реалии остаются одной из главных трудностей в языке для понимания, анализа и перевода художественного текста, они нацелены на ознакомление читателя с культурой, историческими событиями чужого народа. Это всегда вызывает с одной стороны определенную сложность, но с другой стороны обеспечивает интерес в плане перевода.

Объектом изучения данного исследования являются немецкие реалии в художественном тексте.

Предметом исследования выступают способы передачи слов-реалий с немецкого языка на русский.

Целью данного исследования является анализ особенностей функционирования немецких реалий в художественном тексте.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1. Изучить научную литературу, посвященную исследованию реалий и определить их лингвистическую сущность.
2. Дать рабочее определение реалии и рассмотреть существующие классификации.
3. Выявить особенности функционирования слов-реалий в переводе художественных текстов.

Материалом исследования послужили художественные тексты из произведений немецкого писателя Фридриха Райнхольда Дюрренматта, словари Multitran, Duden.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов, таких как В.В. Виноградов, О.С. Ахманова, В. М. Россельс, С.И. Влахов, С.П. Флорин, и многих других.

Научная новизна работы состоит в исследовании функционирования реалий в новеллах Фридриха Дюрренматта и особенностей их перевода для воссоздания национального колорита произведений.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней выделяются основы изучения реалий, которые являются важными для теории перевода, что вносит определенный вклад в развитие лингвистики в целом.

Практическая ценность данной работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в теоретических и практических курсах немецкого языка, а также в переводческой практике.

Методы исследования: Метод наблюдения, метод описания, метод формализации, метод классификации, метод сплошной выборки, метод обобщения.

По определению Флорина и Влахова, - *«реалиями- являются значения, которые обозначают предметы, свойственные для быта и историко-культурного опыта одного этноса и не типичные для другого народа. Они отражают национальные особенности и чаще всего входят в категорию безэквивалентной лексики, не могут быть переведены на иностранный язык в традиционном понимании этого процесса. Следовательно, передача реалий на иностранный язык требует особых переводческих трансформаций.»* [Влахов, Флорин, 1986].

Для рассмотрения функций реалий в художественном переводе, мы основываемся на работах Давыдовой Т. С. Итак, «слова реалии обладают следующими функциями:

- 1) Создание временного колорита за счет использования реалий, относящихся к определенной исторической эпохе. Большую роль в создании временного колорита играют фоновые знания получателя.

2) Создание национального (культурного) колорита за счет использования реалий, присущих стране, культуре. Это проявляется в упоминаниях традиций и обычаев, а также имен мифологических персонажей и единиц фольклора.

3) Создание географического (местного, локального) колорита за счет упоминания географических названий. В таких случаях создается эффект достоверного представления реальных событий.

4) Дескриптивная функция. Описание быта культуры может сказать о многом получателю. Например, через описание одежды можно сделать заключение о времени, об исторической эпохе, когда происходили описанные события, или о месте их происхождения [Давыдова, 2021].

Для того чтобы рассмотреть классификацию реалий, мы обратимся к исследованию С.Влохина и С.Флорина, которые дали нам углубленную классификацию слов-реалий с тематическими делениями. [Влахов, Флорин, 1986]. На основе данной классификации мы делаем попытку рассмотреть особенности функционирования немецких реалий в художественном тексте на примере произведений Фридриха Дюрренматта, «Der Richter und sein Henker» und «Die Panne».

Географические:

1. **Twann - eine kleine Stadt im Kanton Bern.** т.е. «Это небольшой городок в Кантон Берне», der Kanton- «это название отдельного государства в Швейцарии, член Швейцарской конфедерации.»

Данный термин свойствен только некоторым странам и является *территориально-административной единицей*.

2. **Lamboing – ein Dorf in Tessenberg.** Tessenberg- «возвышенное плато над озером Биль, в Швейцарии. »

3. **Die Aare- linker schweizerischer Nebenfluß des Rheins.** «Левый швейцарский приток Рейна, который протекает через озеро Биль».

Искусство и культура:

4. **Die Toteninsel – ein Bild von Arnold Böcklin.** (1827-1901). «Картина швейцарского художника.» Упоминание этой картины относится к подгруппе: *Культурные, художественные реалии*.

5. **Charon – nach dem griechischen Mythos war der greise Fährmann, der die Toten über den Fluß Acheron in die Unterwelt hinüberfuhr.** «Согласно греческому мифу, это был старый паромщик, который переправлял мёртвых через реку Ахерон в подземный мир». Данная реалия относится к мифологии, подгруппе *Фольклорные реалии, культурные, мифология*.

6. **Bach Johann Sebastian (1685-1750) - deutscher Komponist und Instrumentalvirtuose.** «немецкий композитор и инструментальный виртуоз». Имя этого композитора является национальным достоянием и можно отнести к *фольклорным реалиям*,

Этнографические реалии:

7. **Der Privatdozent-** « Ученое звание преподавателя университета (который не получает аттестата): в настоящее время это звание существует только в некоторых странах Западной Европы, например в Швейцарии». Данная реалия относится к подгруппе *профессия, звание*.

Бытовые реалии:

8. **Der Ligerzer – eine Weinsorte, genannt nach der Ortschaft Ligerz.** « сорт вина, названный в честь населенного пункта Лигерц». Реалия, относящаяся к *бытовой*, подгруппа *напитки*.

9. **(die) Brissago – eine Zigaretensorte, genannt nach der Ortschaft Brissago im Kanton Tessin.** «Сорт сигар, названный в честь населенного пункта Бриссаго в кантоне Тичино. *Бытовая реалия, Продукт- содержащий табак*.

10. **Camembert – eine sehr weiche, vollfette Käseart mit Schimmelbildung, genannt nach der französischen Ortschaft Camembert in der Normandie.** « очень мягкий, жирный сыр с плесенью, названный в честь французской деревни Камамбер в Нормандии». *Бытовая реалия, пища*.

11. **Der Heurige** – молодое вино нынешнего года. *Бытовая реалия, напитки*.

На основании вышеизложенного материала можно сделать следующие выводы. Корпус слов-реалий в каждом языке способен выступать как показатель значимости данного языка в языковой картине мира. Посредством лексических единиц данного пласта могут быть представлены все знаки национальной культуры.

Анализ реалий на материале художественного текста позволяет выявить общие и различные подходы к восприятию мира и передачи этого мира, что определяет стереотипы поведения, нормы морали индивида в том или ином обществе. Язык и культура выступают в тесной взаимосвязи взаимозависимости. Адекватность перевода достигается при соблюдении всех соответствующих норм переводимого текста.

Список литературы:

1. Влахов С. Непереводимое в переводе/ С. Влахов, С. Флорин. – Москва. 1986. -416с.
2. Давыдова Т. С. Особенности передачи наименований реалий на английский язык /Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2021.
3. Friedrich Dürrenmatt. Der Richter und sein Henker. / Die Panne. –Москва «Просвещение» 1987. 8-109 с.

РОЛЬ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Бахвалова В.С.,

ФБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – д. п. н., проф. Джжандар Б.М.,

ФБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Как известно, коммуникативная компетенция включает в себя умение говорить, слушать, понимать и использовать язык в социальных ситуациях. Организация наиболее продуктивной структуры учебного процесса и создание благоприятного психологического климата в течение изучения иностранного языка является важной задачей освоения иностранного языка. Игры являются важным и эффективным инструментом для формирования коммуникативной компетенции учащихся в данном процессе [2]. Все это обуславливает **актуальность** нашего исследования.

Целью нашего исследования является понимание продуктивности и результативности использования игр для формирования коммуникативной компетенции. В соответствии с целями, мы поставили следующие **задачи**: исследовать значимость игровой деятельности, описать методику использования игр в учебном процессе, а также выявить основные преимущества и недостатки данного подхода.

В работе использовались теоретические и эмпирические **методы** научного исследования, а также практический опыт преподавания иностранного языка для детей младшего школьного возраста.

Основным направлением обучения иностранному языку является коммуникативность, которая всегда опирается на социальные мотивы и цели. Для более качественного усвоения иностранного языка и владения им в процессе коммуникации необходимо организовывать занятия, на которых ученики активно участвуют в речевой деятельности [3] Поэтому на уроках английского языка уже с первых занятий необходимо использовать игровые технологии, которые значительно способствуют формированию языковых навыков.

В практическом применении игр мы опирались на разговорную методику Марии Агальцовой и Инны Гивенталь для обучения английского языка с нуля для детей младшего школьного возраста [1]. Она основана на принципе игрового обучения, который позволяет ученикам более эффективно усваивать новый материал и развивать навыки общения на иностранном языке. Ниже описаны игры, которые показали свое эффективное использование на уроках иностранного языка: 1. Игра “Мячик-перевертыш” поможет отработать и довести до автоматизма построение утвердительных и отрицательных предложений в разных грамматических конструкциях. Она обычно используется при введении новой языковой структуры и позволяет почувствовать, как уже знакомая лексика встраивается в новую грамматику, например, утвердительные и отрицательные выражения с глаголом “can”. Ученики садятся друг напротив друга, одному достается утвердительная конструкция, а другому – отрицательная. Ученик с утвердительной конструкцией говорит любое предложение, например, «I can swim», второй ученик формулирует это предложение в

отрицательное («I can't swim») и отбивает мяч. Затем первый ученик придумывает новое предложение и игра повторяется до любого счета, после чего они меняются ролями. 2. Игра «Поезд», подразумевающая опыт перевода с русского на английский одного или нескольких предложений, содержащих недавно освоенную грамматическую конструкцию или ее сочетание с уже знакомыми формулами. Ее суть заключается в чтении русскоязычного предложения, его перевода на английский язык и перехода к следующему «вагону». 3. Игра «Карты». Эта игра преследует две цели: во-первых, играя в «карты», ребёнок вспоминает, закрепляет и отрабатывает абсолютно все пройденные к этому моменту грамматические конструкции, во-вторых, это один из действенных способов выучить и вывести в активное использование новый лексический материал. Если учеников в группе несколько, необходимо озвучивать карточки поочередно. Если ребёнок занимается индивидуально, то партнером для него становится учитель. 4. Ролевые игры, в которых ребенок не просто говорит, а полностью погружается в языковую среду, играют не менее важную роль. Такие игры, как, например, «Пантомимы», требуют от участников хорошей коммуникации, способности эффективно использовать жесты и мимику для передачи идей и творческого мышления для нахождения правильного ответа. Один из игроков выступает исполнителем, который должен изобразить определенное действие, предмет или существо без использования слов и звуков, только с помощью жестов, мимики и поз. Остальные игроки должны угадать, что он изображает. Игра в пантомимы также может помочь участникам развить навыки внимательности, сосредоточенности и эмоциональной выразительности. 5. Игра «Сказка» – это аналог известной игры «Снежный ком», когда игроки общими усилиями придумывают какую-то историю, с каждым следующим пересказом удлиняя ее на одно предложение. Разница лишь в том, что здесь нужно опираться на пройденные грамматические и лексические конструкции, и составлять «сказки» из них. Эта игра, с одной стороны, развивает навык безостановочного говорения на английском языке, а с другой – актуализирует пройденный материал для данного конкретного ребёнка и помогает наполнить грамматические формулы новой, интересной именно этому ребёнку лексикой. Учитель тут выступает таким же активным участником игры, как и ребёнок, направляя процесс в нужное русло, добавляя в сказку именно ту лексику, которая сложно давалась ребёнку.

Опыт преподавания английского языка и внедрение в уроки активного использования игр позволяет нам сделать вывод, что игровая деятельность в учебном процессе способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, повышает мотивацию к изучению языка, развивает навыки сотрудничества и общения в коллективе. Однако, необходимо учитывать возможные недостатки, такие как отвлечение от учебной программы и недостаточное внимание к грамматическим аспектам языка. Немаловажно отметить, что это должно быть осуществлено с учетом целей и задач урока, а также возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Необходимо также обеспечить баланс между игровыми и учебными задачами, а также оценить эффективность данного подхода в процессе обучения.

Список литературы:

1. Агальцова М.А., Гивенталь И.А. Как научить ребенка говорить по-английски. Игры, песенки и мнемокарточки. – СПб.: Питер, 2018. - 122 с.
2. Гавриличева Г.П. К вопросу о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных методов обучения // Молодой ученый. - 2015. - № 15 (95). - С. 19-21.
3. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М., 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИДИОМАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Безуглая А.М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Хачмафова З.Р. – д.ф.н., профессор.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Вопрос о формировании межкультурной компетенции получил свою актуальность в связи с процессами глобализации и интернационализации [1, 2, 3]. Тенденция к взаимодействию культур повышает требования к компетенциям участников межкультурной коммуникации. Это в свою очередь становится одной из задач методики современного обучения иностранным языкам [4]. Формирование данной компетенции значительно повышает успешность понимания между представителями разных культур. Необходимо также отметить, что в процессе межкультурной коммуникации неизбежно возникают трудности, связанные с интерпретацией идиоматических единиц.

Идиоматические единицы имеют довольно продолжительный процесс развития, в результате которого образуются устойчивые сочетания, несущие в себе фрагменты культуры изучаемого языка. Сложность заключается в том, что значение идиом, как правило, невозможно выявить из сложения значений лексем. Именно поэтому идиоматика иностранного языка, в данном случае – немецкого языка, представляет собой один из способов формирования межкультурной компетенции. Решая данную задачу на уроках немецкого языка, обязательным условием будет не только лишь знакомство учащихся со значением идиомы, но и предоставление контекста, исторической и культурной справки, если таковые известны. Кроме того, возможны сопоставление и анализ идиом немецкого и родного языков. Всё это приводит к развитию у учащихся способности оставаться носителем своей культуры в среде культуры немецкого языка.

Целью работы является выявление практических способов формирования межкультурной компетенции у учащихся в процессе обучения идиоматике немецкого языка. Исходя из поставленной цели выделим задачи, которые необходимо решить:

- Изучить и раскрыть понятия "межкультурная компетенция" и «идиоматика».
- Выявить требования ФГОС к формированию межкультурной компетенции.
- Проанализировать принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения идиоматике немецкого языка.
- Разработать комплекс упражнений и план занятия на основе идиоматики для студентов первого курса лингвистического направления.

Методологическая работа включает: метод изучения и анализа литературы; метод абстрагирования; метод сплошной выборки при отборе идиоматичных сочетаний.

Мы пришли к выводу о том, что вот таким образом достигается формирование межкультурной компетенции, которая, как мы выяснили, не реализуется исключительно развитием всех видов речевой деятельности. Будучи компетенцией, тесно связанной с психологией человека, необходимо уделять должное внимание на развитие эмпатии, открытости в ситуации соприкосновения с немецкой культурой, рефлексии, в целях минимизировать вероятность стереотипизации или предвзятого отношения.

Список литературы:

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. / Г.В. Елизарова— СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
2. Гальскова Н.Д. Аксиологический подход в современном иноязычном образовании. Коллективная монография «Аксиология иноязычного образования» / Отв. ред. А.К. Крпученко. - М.: АПКИППРО, 2013. - С.3-7.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Byram M., Nichols A., Stevens D. (ed.). Developing intercultural competence in practice. – Multilingual Matters, 2001. – Т. 1.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ФЕМИННОСТЬ» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Васильева Д.А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Актуальность данного исследования определяется востребованностью изучения особенностей женского мировоззрения. «Женщина» считается одним из ключевых концептов культуры, поскольку он является базовой единицей картины мира, обусловленной гендерной дихотомией. В современном мире гендер является важнейшей социальной категорией, являющейся инструментом обработки информации об окружающей действительности. Гендерные стереотипы формируют элементы ценностной картины мира не только отдельной личности, но и всего лингвокультурного сообщества в целом. Концепты «фемининность» (женственность) и «маскулинность» (мужественность), которые изучаются гендерной лингвистикой, являясь важными составляющими общественного сознания, присутствуют в любой культуре и в любом языке [5].

Цель исследования – семантический анализ концепта «феминность» на материале французских фразеологизмов.

Были поставлены следующие **задачи**: определить роль фразеологической картины мира в формировании национальной языковой картины мира; проанализировать семантику французских фразеологизмов, включающих понятия мужчины и женщины.

Исследуемые концепты, будучи концептами картины мира, выражаются различными способами. Концепт «фемининность» относится к ключевым, т.е. к таким единицам картины мира, которые обладают «экзистенциальной значимостью, как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [4, с.49].

Одна из задач гендерной лингвистики – выявление этих средств в языках различных типов, в том числе установление их универсального или этноспецифичного характера. Соотношение языка и пола, способы и механизмы выражения в языке факта существования людей разного пола привлекало внимание философов со времен античности, задолго до появления понятия «гендер» и самого направления «гендерная лингвистика». В современной лингвистике наблюдается тенденция изучения языка как продуктивного способа интерпретации человеческой культуры. Это объясняется тем, что язык есть ключ к системе человеческой мысли, к природе человеческой психики, он служит для характеристики нации [3, с.131].

Взаимосвязь языка и пола рассматривалась в те времена при осмыслении грамматической категории рода, который определялся фактом существования людей разного пола. Отличия в интеллектуальных способностях, физических возможностях и характере мужчин и женщин заданы природой и, соответственно, предполагалось, что различия в мужской и женской речи также сформированы только их биологическим полом. В конечном счете, гендер, как комплекс взаимоотношений и социальных процессов, может быть как социальным, так и психологическим объектом исследования [5, с.15-34]. Чаще всего психологи употребляют термин «гендер», акцентируя внимание на то, что культура создает основные различия между мужчинами и женщинами в то время, как слово «пол» предполагает, что все различия стали следствием биологического пола [1, с.16]. Национальное сознание и стереотипные представления этноса отражаются в языке. Обыденное сознание формирует наивную картину мира, получающую репрезентацию в языковой картине.

Прагматичность и интерпретирующий характер наивной картины мира эксплицирует национальное мировосприятие с помощью фиксации в языке элементов национального сознания, что делает их доступными для исследования [2, с.58].

Специфика конкретной лингвокультуры репрезентируется в национальной языковой картине мира и определяет языковое поведение носителей языка и культуры. Языковая картина

мира вербализуется на различных уровнях системы языка. Наше исследование основано на материале фразеологии.

Фразеология представлена устойчивыми сочетаниями лексических единиц и отражает представления носителей языка и культуры об окружающей действительности. Отметим, что фразеологическая картина мира – наиболее устойчивый компонент языковой картины мира, в связи с этим некоторые единицы утрачивают актуальность в современном языке, но позволяют описать процесс развития определенных понятий и явлений культуры в процессе их исторического развития.

Особенностью французских гендерных стереотипов является андроцентризм и определении маскулинности/фемининности в процессе взаимоотношений между мужчиной и женщиной, не только в рамках семьи. Личностные характеристики мужчины шире представлены во французской фразеологической картине мира, в отличие от достаточно узкого списка личностных качеств женщин. Анализ фразеологической картины мира показывает уникальность отдельной лингвокультуры и определяет аксиологические доминанты национальной картины мира.

Список литературы:

1. Берн, Ш. Гендерная психология. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
2. Борисова, И.З., Винокурова, Л.В. Гендерные стереотипы в языковой картине мира (на материале якутских и французских фразеологизмов)/Борисова, И.З., Винокурова, Л.В. // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика Филология. Философия, 2014. - С. 58-64.
3. Елмслев, Л.М. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. - Вып I 1960. - С.131-256.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Академия, 2001. – 2008 с.
5. Пушкарева Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы в системе исторических наук // Женщина. Гендер. Культура. – М., -1999.- 368 с.

КОД АББРЕВИАТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

Галаева А.М.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Ягумова Н.Ш., к. филол. н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.

Данная работа посвящена исследованию аббревиатурных парадигм в языке современной прессы на основе английского и французского языков.

Актуальность данной работы заключается в изучении аббревиатур с точки зрения их развития в языке газеты.

Объектом исследования является аббревиация как свойство, совмещающее в себе два первостепенных принципа газетного текста: устремление к экспрессивности и стандарту.

Предметом исследования выступает аббревиация в периодике на материалах английского и французского языков.

Целью данного исследования является определение и сравнительный анализ аббревиатур, использующихся в языке современной английской и французской прессы в плане состава, модификаций образования, развития позаимствованных единиц в языке газет и особенностей выразительного употребления сокращенных единиц.

Достижение поставленной цели стало возможным благодаря решению следующих **задач**:

- сопоставить аббревиатуры, применяющиеся в языке современной английской и французской прессы;

- обозначить особенности аббревиации в каждом из изучаемых языков;

-дать градацию аббревиатур с точки зрения функциональных особенностей, модификаций сокращения слов и словосочетаний в языке газет;

-изучить специфичность выразительного применения аббревиации;

-обнаружить многофункциональные тенденции, выявляющиеся в изучаемых языках;

Для реализации задач и целей исследования использовались следующие **методы**:

методологический анализ лингвистической литературы,

наблюдение, определение, сопоставление,

метод систематизации отобранного действительного материала,

метод статистики.

Эмпирический материал исследуемой работы составляет 205 примеров.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов: О.Г. Винокурова, В.Г. Костомарова, Г.Я. Солганика, И. В. Арнольд, К.А. Рогова, А.П. Горбунова, А.Н. Васильева, И.П. Лысакова, М. Шлауха, В.Н. Телии

Теоретическая значимость нашего исследования предопределяется следующим:

-аббревиация интерпретируется как явление, совмещающее в себе синхронно два основополагающих закона газетного текста: устремление к экспрессивности и стандарту, которые пребывают в тесной взаимосвязи.

Практическая значимость итогов исследования состоит в том, что они могут быть использованы в преподавательских и практических спецкурсах и стилистике по изучаемым языкам, в лексикологии - при написании словарей и справочников сокращений.

Структурно работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Под аббревиатурой мы понимаем существительное, которое состоит из усечённых слов, входящих в изначальное словосочетание, или из сокращённых элементов первоначального сложного слова. Последний элемент аббревиатуры может быть также цельным словом.

Поскольку понятие «аббревиатура» является заимствованным, то считается возможным также использование синонима сокращение. Возникнувшие в результате механизма аббревиации образования разумно именовать аббревиатурами или сокращениями. Под аббревиацией понимается процесс сокращения изначального звукового и символического комплексов, в итоге которого получают сокращённые единицы (аббревиатуры) различных типов.

Существует множество причин возникновения и распространения аббревиатур. Выделим три основные:

1) Экстралингвистические факторы (крупные социальные сдвиги и научно-технический прогресс;

2) Внутрilingвистические факторы (контекст, общность языковых навыков говорящих, языковая привычка, частота употребления в речи)

3) Принцип экономии речевых средств (Принцип экономии речевых средств — один из языковых законов, реализующийся в неполных предложениях и выражающийся в том, что его участники в процессе передачи друг другу информации используют минимум словесных средств, восполняя этот недостаток за счет контекста и различных несловесных (невербальных) средств)

В своей работе мы провели анализ аббревиатур, употребляющихся в языке английской и французской прессы, и постарались определить модели сокращения слов и словосочетаний.

Возникновение сокращённых лексических единиц в английском и французском языках реализуется по моделям **простого и осложнённого** определения слова усечения полного прототипа.

Модель **простого усечения** (образование новых слов путем сокращения kilo-kilogram) наиболее типична для аналитических языков, осложнённого – для синтетических. Среди видов простого неосложнённого усечения во всех языках более распространено употребление единиц заключительного типа (апокоп) (мы сокращаем слово путем отбрасывания суффикса, например: exposition-expo). В синтетических языках продемонстрирован в большинстве именно этот тип сокращений. В аналитических языках формируются единицы всех подтипов: заключительные (exam-examination), инициальные (OTT (over the top), DGAC (Direction générale de l'aviation civile).

медиальные (сокращения как в начале, так и в конце слова flu-influenza; fridge-refrigerator) и гибридные – (смешанный) DFcar- damagefreecar dimweight- diminsion weght).

Модель формирования осложнённого усечения присуща для обоих рассматриваемых нами языков и формируется тремя методами: приклеиванием (способ словообразования, при котором к корню прилеивается аффикс, например predictable – unpredictable, write-rewrite; lire relire: disponsible – indisponsuble –свободный, несвободный) сращиванием и телескопией. Если в синтетических языках более распространено сращение (характерна для русского языка, слова которые в силу исторических причин появились в результате объединения слов например: жаропонижающие таблетки, глубокоуважаемый человек) и выстраивание слогоморфемных образований, то в аналитических – телескопия (способ словообразования при котором основа одно слова сливается с усеченной основой другого слов, например: faction – fact – fiction – художественная литература в основе которой лежат документальный факты;workaholic – work-alcoholic- трудоголик) и выстраивание телескопных образований. Модели аббревиатурного словосложения, показывающие гибкость между системой, нормой и речью, их дифференцирование, периодичность и эффективность по языкам порождены воздействием структурно-семантических классификаций самих языков.

Аббревиатуры являются неотъемлемой частью современного языка прессы. Следует признать, что увеличение числа сокращенных единиц, употребляющихся на страницах современной прессы, подтверждает основной ее принцип- "чередование стандарта и экспрессии" (Костомаров, 1971). В ходе изучения было подтверждено, что стандарт перестает быть индифферентным, немаркированным элементом текста. Стандартом становится то, что приобрело широкое употребление и закрепление, и нашло отражение, оценочное восприятие читателей. Стандарт в таком случае несет в себе закономерность к экспрессивности. Таким образом, кардинальное различие на первый взгляд понятия экспрессивности и стандарта начинают пребывать в тесной взаимозависимости.

Список литературы:

1. Алексеев Д. И., Стилистические особенности буквенных аббревиатур и сложносокращенных слов. // Вопросы стилистики. Тезисы докладов на межвузовской научной конференции. - Саратов, 2017.
2. Арнольд И. В., Лексикология современного английского языка. - М.: 2018. - 176 с.
3. Береза Л.П. К проблеме стилистики газетного текста // Словообразование и лексические системы в разных языках. -Межвузовский сборник научных трудов / Башкирский пединститут.- Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 2019. - Вып.1. - С. 96-102.
4. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / Под.ред. А.Д.Швейцера. - М: 2017 – 320 стр.
5. Виноградов В. В., Русский язык. - М.: Высшая школа, 2018. - С. 15.
6. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сб. ст. по языкознанию: Профессору Московского университета акад. В.В. Виноградову. — М.: Изд-во МГУ, 2017.-С. 103-124.
7. Ефремов Л.П. Сущность лексического заимствования: Автореф. дис. канд. филол. наук. Алма-Ата, 2018. - 22 с.
8. Каращук П.М. Словообразование английского языка. - М.: Высшая школа, 2019.-303 с.
9. Кинцель А.В. Эмоциональность текста как основа единства его связности и цельности // Текст: структура и функционирование. -Барнаул, 2020. Вып. 2. - С. 81-87.
10. Костомаров В.Г. Газетный текст как функциональный стиль // Проблемы лингвистической стилистики: Тезисы докладов научной конференции МГПИИЯ им. М. Горького. - М., 2020. - С. 69-71.
11. Лашкова Г.В. Аббревиация как один из способов пополнения терминологического фонда современного языка: (На материале терминологии вычислительной техники в английском и русском языках): Дис. канд. филол. наук. Саратов, 2017. – 186 с.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Деденко В.В.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хажокова Э.А., к. филол.н., доц.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью углубленного изучения и описания функционирования юридической лексики с привлечением конкретного языкового материала; современными тенденциями развития лингвистической науки, в рамках которой особое значение имеют механизмы интерпретации смыслов, определяемых культурным, социальным и профессиональным контекстом коммуникации в рамках художественного произведения.

Объектом исследования является юридическая лексика французского языка.

Предметом – особенности функционирования юридической лексики в художественной прозе.

Цель исследования: определение структурно-семантических и стилистических характеристик юридической лексики во французском художественном тексте.

В настоящей работе к структурно-семантическим параметрам относим следующие характеристики:

- принадлежность к той или иной части речи;

- структурные особенности слова;

- анализ семантики лексики с точки зрения его функционирования в широком или узком смысле.

Цель работы определила решение следующих **задач**:

• исследовать теоретические основы изучения термина в лингвистике и сущностные характеристики термина;

• дать общую характеристику юридической лексики французского языка;

• изучить специфику художественного текста;

• провести структурно-семантический и стилистический анализ юридической лексики в художественной прозе (на примере произведений В. Гюго «Последний день приговоренного к смерти» и Г. Мюссо «Я не могу без тебя»).

Методы исследования обусловлены целью работы. Основными являются методы анализа и интерпретации теоретических исследований ученых-лингвистов в области терминоведения, описательный метод, позволяющий систематизировать языковой материал, полученный методом сплошной выборки, метод семантического анализа.

Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных исследователей в области терминоведения: Г.О. Винокур 1959; Д.С. Лотте 1961, 1968; А.А.Реформатский 1968, 1986; Гак В.Г. 1977, В.П. Даниленко 1977, 1986; Б.Н.Головин 1987; С.И. Маджаева 2005, Cornu 2005; в области юридической лексики французского языка: Е.Н. Юдина 2005, Е.С. Савина 2013, F. Houbert 2005, A. Laure 2012; анализа художественного текста: Н.М. Шанский 1990, Лотман 1998,1999, Стернин И.А., М.С. Саломатина 2011, В.В.Одинцов, 2014, Maingueneau 1993.

В основу методологии исследования положено понимание художественного текста как целостного объекта.

Теоретическая значимость работы заключается в анализе структурно-семантического аспекта и стилистического потенциала французской юридической лексики во французской художественной прозе.

Практическая ценность работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания французского языка на факультетах иностранных языков и юридических факультетах университетов, в курсе по лексикологии, теории и практике перевода, по

стилистическому анализу французских художественных текстов. Материалы могут быть полезны и при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Материалом исследования послужили произведения Виктора Гюго «Последний день приговоренного к смерти» («Le dernier jour d'un condamné») и Гийома Мюссо «Я не могу без тебя» («Que serais-je sans toi?»).

Юридическая лексика относится к определенной, достаточно четко выделяемой семантической сфере - сфере права и всех сопряженных с ней сфер деятельности и реалий: экономике, финансам, политике, социальным институтам и т.д.

С лингвистической точки зрения, понятие «юридическая лексика» включает не только термины, оно включает более широкий класс лексических единиц. К юридической лексике относятся также общеупотребительные слова, которые сохраняют в юридических текстах свои общепринятые значения, кроме того, к юридической лексике относят профессионализмы, латинизмы, аббревиатуры и идиомы. Иными словами, можно говорить о юридической терминологии в широком и узком смысле слова.

Терминология является одной из наиболее гибких и подвижных областей лексической системы любого языка. Это объясняется естественными процессами развития социума и языка, в результате которых происходит образование новых терминов, а часть терминов детерминологизируется и переходит в разряд общеупотребительной лексики. По определению Е.Н. Юдиной, детерминологизация – это процесс заимствования и освоения художественной литературой лексики, принадлежащей терминосистеме. В основе данного процесса лежат две причины: возрастание роли науки и техники в жизни общества – экстралингвистическая и внутрилингвистическая, отражающая внутрисистемные и внутриязыковые связи [2].

Проблема дифференциации общеупотребительной и специальной лексики особо ярко проявляется в юриспруденции, так как именно в ней оба пласта лексической системы языка тесно взаимосвязаны. Вслед за Ж. Корню, Е.С., Савиной и другими исследователями, под юридической лексикой, юридической терминологией и юридическими терминами нами в настоящей работе понимаются все слова французского языка, имеющие хотя бы одно юридическое значение [4, 2].

Термин рассматривался в настоящей работе, в том числе, и как составляющая стиля автора, проявляющаяся через коммуникативность и динамизм [1], что позволило выявить у них такие явления как синонимия, однозначность и многозначность.

Результаты исследования также показали, что некоторые термины, относящиеся к исключительной юридической принадлежности («termes d'appartenance juridique exclusive»), могут приобретать переносный смысл в произведениях художественной литературы в «авторских стилистических фигурах».

Художественный текст плодотворно соединяет специальное значение юридической лексики с ее лингвистическим и социокультурным потенциалом через такие стилистические фигуры, как метафора и сравнение, созданные на основе специальной лексики.

Базовыми характеристиками художественного текста как явления национальной культуры и объекта интерпретации, являются целостность, системность и организованное единство всех элементов текста.

Анализ функционирования лексики юриспруденции в произведениях художественной прозы помогает решить проблему исследования юридических терминов не только как единиц языковой системы, но и с точки зрения их реального функционирования, восприятия рядовыми носителями языка.

Список литературы:

1. Алексеева, Л.М. Проблемы термина и терминообразования: учебное пособие по спецкурсу //Л.М. Алексеева. – Пермь, 1998. – 120 с.
2. Савина, Е.С. Юридическая лексика как средство выявления М. Прустом культурных кодов аристократии, буржуазии и народа //Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. –2021. –Т. 19, № 3, с. 98-109, с.100
3. Юдина, Е.Н. Французская юридическая терминология как часть лексической системы современного французского языка: Структурно-семантический анализ:/Е.Н.Юдина Евгения

Николаевна// диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.05/ Юдина Евгения Николаевна. – Москва, 2005. – 133 с.
4. Cornu, G. Linguistique juridique / G. Cornu. – Paris: Montchrestien, 2005. – 456 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Дербе С.Т.,
ФГБОУ ВО АГУ, г. Майкоп.
Научный руководитель – д.п.н., профессор Джандар Б.М.,
ФГБОУ ВО АГУ, г. Майкоп.*

Современный мир предлагает все больше новых возможностей для улучшения качества обучения иностранным языкам. Достижения в области интернет-технологий и непрекращающийся прогресс глобальной сети открывают перед методистами и преподавателями широчайший спектр инструментов для эффективного обучения и совершенствования учебного процесса в соответствии с требованиями 21 века.

Актуальность обращения к Интернет-ресурсам на уроках иностранного языка, изучение наиболее приемлемых из них обусловлены продуктивностью их использования, удобством и экономичностью времени, затрачиваемого на подготовку к занятиям и усвоению базовых знаний. Целесообразность применения веб-технологий выражена в возможности реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, что является популярным направлением современного образования.

Цель исследования заключается в определении наиболее приемлемых способов внедрения веб-ресурсов в образовательный процесс, а также рассмотрение позитивных и негативных сторон вопроса использования технологических средств при обучении иностранным языкам.

Задачи: 1) Изучить научную педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;

2) Описать положительные аспекты внедрения интернет-ресурсов в процесс обучения;

3) Описать негативные стороны интегрирования глобальной сети в процесс обучения;

4) Рассмотреть и проанализировать наиболее приемлемые и эффективные интернет-ресурсы.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие *методы* исследования: изучение, обобщение, анализ.

Развитие компьютерных и web-технологий неизбежно ведет к информатизации всех видов образовательной деятельности, в частности — создания информационно-образовательного пространства.

Web-технологии – комплекс технических, коммуникационных, программных методов решения задач организации совместной деятельности пользователей с применением сети Интернет [2].

Внедрение и использование дидактических возможностей интернета, web-технологий в учебный процесс являются приоритетными направлениями создания информационно-образовательного пространства, так как учащиеся с их помощью становятся более заинтересованы в своей образовательной деятельности, имеют возможность видеть результаты своего труда, а также самостоятельно их оценивать.

Помочь в решении этой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий. Использование компьютера на занятиях позволяет сделать процесс обучения мобильным, строго дифференцированным, индивидуальным и интерактивным [1].

В контексте языкового образования это позволяет создать технологичную обучающую языковую среду для формирования иноязычных компетенций учащихся.

Интернет-ресурсы предоставляют учителям и учащимся специальные программы обучения иностранным языкам, страноведческий материал, новости экономики, политики и культуры,

необходимую аутентичную литературу, отбор которой преподаватель может проводить самостоятельно и адаптировать к конкретным учебным целям.

К полезным веб-ресурсам, применимым в образовании можно отнести:

- новостные порталы – *New York Times, The Guardian, BBC*;
- обучающие видео-платформы с интересными лекциями от спикеров со всего мира – *Ted Talks, The Moth, IdeaCity, Big Think*;
- непосредственно сайты с большим банком заданий по разным тематикам и уровням – *BBC Learning English, ISL Collective, Twinkl, LiveWorkshhets*.

Учащиеся, в свою очередь, при грамотном выборе материала, программ, ресурсов получают возможность принимать участие в Интернет-конференциях, вебинарах, конкурсах, создавать мультимедийные презентации в процессе работы над проектами. Следовательно, учащиеся находятся в постоянном контакте с иностранным языком как в школьное время, так и при подготовке домашнего задания при помощи веб-ресурсов.

Кроме того, внедрение интернета в школьную и самостоятельную деятельность учащихся предлагает возможности для развития всех видов речевой деятельности. Устную речь они могут практиковать при помощи соответствующих веб-ресурсов, таких как Skype или Live Messenger, Zoom. Письменную речь можно совершенствовать в социальных сетях, имея блог в Twitter или Facebook. Таким образом, ученик при желании делится своим мнением на те или иные темы, события с иностранными и местными друзьями, подписчиками. В этих же социальных сетях есть возможность поддержания общения в комментариях или личных сообщениях, что способствует развитию коммуникативных навыков учащихся. С носителями языка можно поддерживать связь и в специализированных приложениях, таких как Tandem или Discord. Таким образом, неосознанно отрабатываются грамматические структуры и практикуется активный словарный запас. Кроме того, можно сделать вывод о том, что дистанционное общение способствует решению проблемы межличностной и межкультурной коммуникации.

Известный американский ученый Дэвид Кристал в своей публикации «Язык и Интернет» определяя причину целесообразности использования интернета в преподавании иностранных языков, говорит о том, что общение онлайн в несколько раз увеличивает мотивацию студентов к изучению живого языка, а также дает положительный эффект от большого количества времени, проводимого учащимися в Интернете.

Использование ИКТ в ходе обучения иностранному языку оказывает влияние на профессиональный рост учителя, на его способность «идти в ногу со временем», что в свою очередь, отражается на значительном повышении качества образования учащихся и их знания иностранного языка [3].

В целом, применение интернет-ресурсов на уроках иностранного языка позволяет:

- обеспечить стабильную мотивацию и заинтересованность учащихся;
- увеличить объем приобретаемых знаний, умений и навыков;
- целесообразно спланировать учебный процесс;
- развивать коммуникативную компетенцию учащихся;
- обеспечить доступ к словарям, электронным библиотекам и прочим информационным ресурсам.

Однако, несмотря на вышеперечисленные преимущества интегрирования интернета в обучение, существует ряд отрицательных черт, а именно:

- отсутствие универсальной методики использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам;
- недостаток знаний у педагогов в области компьютерных технологий и социальных сетей чтобы качественно и эффективно спланировать урок;
- вероятное снижение уровня концентрации учащихся в следствии долгой работы за экраном компьютера или телефона;
- большое количество неотфильтрованной информации в сети интернет, которая делает опасным или не всегда корректным самостоятельное обучение учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование веб-ресурсов в обучении иностранным языкам дает педагогам отличную возможность усовершенствовать образовательный процесс, расширяет спектр реальных коммуникативных ситуаций, повышает мотивацию учащихся и позволят им эффективнее применять полученные знания. Но педагогу всегда следует помнить о целесообразности и наиболее качественных способах внедрения интернета в учебную деятельность.

Список литературы:

1. Еренчинова, Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку / Е. Б. Еренчинова. — Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 325-327. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6149/> (дата обращения: 15.04.2023).
2. Зеленко О.В., Валеева Л.Р., Климанов С.Г. Обзор современных Web - технологий // Вестник Казанского технологического университета. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-sovremennyh-web-tehnologiy> (дата обращения: 15.04.2023)
3. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. - 2005. - № 2. - С. 13.

КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» В АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*Дрига А.А.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Кодзова З.Н., ст. преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

В современной лингвистике языковые явления рассматриваются с точки зрения антропоцентрического подхода, т.е. их роль в развитии личности человека. Человек учится всю жизнь, его представления о жизни формируются на протяжении всей жизни, которые образуются в общие понятия. Совокупность этих понятий состоит из «концептов».

Актуальность изучения концепта «время» заключается в том, что данному концепту уделяется достаточно много внимания и важно понимать, что для каждого народа восприятия того или иного концепта может осуществляться по-разному. Рассмотрение концептов в различных культурах позволяет лучше понять не только функционирование языковых единиц, но и саму сущность народа.

Цель данного исследования является исследование способа реализации концепта «время» на материале арабских пословиц и поговорок.

Выполнение представленной цели можно осуществить с помощью поставленных **задач**:

- 1) Изучить теоретическую базу работы и определить основные понятия исследования;
- 2) Проанализировать практический материал – пословицы и поговорки;
- 3) Описать ключевые моменты содержания концепта «время» в арабской лингвокультуре.

Объектом исследования являются единицы, представляющие концепт «время» в арабской лингвокультуре.

Предметом исследования являются лингвокультурные особенности представления концепта «время» в арабском дискурсе.

Теоретическую основу данного исследования составили исследования по лингвистике отечественных и зарубежных авторов: В.И. Карасик, Г.С. Воркачев, В.В. Красных, А. Вежбицкая, В.Н. Телия, Г.В. Токарев и другие.

В работе были использованы следующие **методы исследования**:

- Анализ научной литературы;
- Контекстуальный и интерпретативный методы;
- Метод компонентного анализа;
- Метод описания.

Изучение теоретической базы позволило нам сделать выводы, что в рамках лингвокультурологического подхода концепты определяются как формы воплощения культуры в сознании человека. При таком подходе исследователи утверждают, что, рассматривая различные стороны концепта, внимание должно быть обращено на важность культурной информации, которую он передает.[7]

Концепт «время» имеет обширное истолкование в различных лексикографических источниках. В данной статье «время» будет рассматриваться с лексической точки зрения с помощью слов **وقت** и **زمان**. Согласно толковому словарю арабского языка **وقت** - время, период времени; **زمان** - время, пора; грамматическое время; **زمان** - время, пора; эпоха. Можно сделать вывод, что **وقت** наиболее обобщённая форма слова «время».

Пословицы и поговорки, которые содержат словоформу «время»:

1. Отношение ко времени как к самому ценному ресурсу:

عندما أسىء استخدام الوقت فاننا أبدد المورد الوحيد الذي لا يمكن ابدأ استرداده.

(Дос. перевод: Когда я злоупотребляю временем, я трачу единственный ресурс, который невозможно восстановить.)

الوقت عبارة عن كنز إن ضاع منك ضاعت حياتك.

(Дос. перевод: Время — это сокровище, если вы его потеряете, вы потеряете свою жизнь.)

2. Сравнение времени с одним самых значимых животных в арабской лингвокультуре – верблюдом. Верблюды всегда имели огромную значимость и ценность для жителей пустыни, они являлись не только средством передвижения, но и источником мяса и молока:

الوقت كالجمال في بطنه وصبره بطيء في مشيته ولكنه قد يطوف بك العالم بأسره لو اردت .

(Дос. перевод: Время подобно верблюду в своей медлительности, и его терпение медленно в его походке, но оно может обвести вас вокруг всего мира, если вы захотите.)

3. Отношение времени к мореплаванию. Долгие годы арабы были прекрасными мореплывателями. Именно поэтому сравнение этого искусства с понятием «время» имеет для них глубокий смысл:

الأمر مرهونة بأوقاتها. الوقت كالبحر ان لم تسر فيه سفينة مصنوعة من العلم ودقة وحسن صنعه فلا تظن أنك سوف تمشي على الماء مثل مجازيب الأساطير ولا تلمن الا نفسك .

(Дос. перевод: Вещи зависят от своего времени. Время подобно морю, если по нему не пройдет корабль, сделанный из знаний, точности и хорошего мастерства, не думайте, что вы будете ходить по воде, как легенды, и не вините никого, кроме себя.)

Таким образом, можно сделать вывод, что для арабской лингвокультуры время является одним из самых ценных ресурсов, благодаря которому у человека появляются знания и мудрость, что его всегда нужно использовать по назначению, потому что время единственное, что нельзя вернуть.

Список литературы:

1. Аристотель. Физика // Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т. 3. Москва: 1978. - 613 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. Москва: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
3. Демьянков, В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке / В.З. Демьянков // Вопросы филологии. Москва: 2001. № 1. С.35-47
4. Иванова, И. П. Вид и время в современном английском языке / И. П. Иванова — Санкт-Петербург: Издательство Ленинградского университета, 1961. — 200 с.
5. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. — Москва: Эксмо, 2015. — 782 с.
6. Карасик, В. И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) / Концепты. Выпуск 2. Архангельск: 1997. С. 156–158
7. Самситова, Л. Х., Байназарова, Г. М. Понятие концепта в лингвокультурологии: история развития, структура, классификация / Л. Х. Самситова, Г. М. Байназарова // Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. №4 С. 1373-1378
8. БАРС: Большой арабско – русский словарь: <https://bars.org.ru/>
9. Пословицы и поговорки арабского языка: <https://m7et.com/wisdom-about-time/>

ЗАГОЛОВОК ФРАНЦУЗСКОГО ЖЕНСКОГО ЖУРНАЛЬНОГО ДИСКУРСА: СИНХРОННО-ДИАХРОННЫЙ ПОДХОД

Дышечева Д.Р

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Актуальность научного исследования связана с возрастающим интересом к исследованию лингвистических и стилистических особенностей заголовков французской женской прессы, особенно с позиций синхронно-диахронного подхода. Вопрос синхроники и диахроники все еще относится к актуальным проблемам современной лингвистики. Лингвистическая проблематика постоянно требует усовершенствования „надежных специальных приемов в процессе фронтального изучения еще неизвестных или малоизвестных секретов диалектической по своей природе языковой структуры во временном, диахронном (историческом, эволюционном) и синхронном (статическом, описательном) отношениях” [1].

Цель работы: анализ заголовков французского женского журнального дискурса с позиций синхронно-диахронного подхода.

Для осуществления поставленной цели необходимо решить **задачи**: рассмотреть принципы синхронно-диахронного подхода к изучению языковых явлений; описать роль заголовков французских СМИ для дискурса; раскрыть особенности заголовков французского женского журнального дискурса в синхронно-диахронном аспекте.

Многочисленные исследования семантики являются подтверждением постоянного интереса со стороны лингвистов к этой проблематике. Но одни исследователи считают, что семантическую структуру языковых единиц надо изучать диахронным методом В. Богородицкий (1953), А. Мейе (1924), а другие Н. Покровский (1962), Р. Будагов (1965), А. Белецкий (1972) убеждены в том, что ее надо изучать как синхроническим, так и диахроническим методом. И. Ковалик утверждает, что нет достаточных оснований ставить синхронический метод выше диахронического, потому что они не конкурируют между собой. [4]. И. Ощипко тоже замечает, что нельзя говорить о примате синхронического метода над диахроническим, потому что синхроническое и диахроническое исследование семантики слова имеют разные задачи [5].

Единого мнения о синхронии и диахронии пока нет. К тому же и терминами „синхрония” и „диахрония” лингвисты по-разному пользуются в научной практике. С целью разграничения синхронии и диахронии речевых фактов и синхронного и диахронного учения, а также методов в исследовании языка, И. Ковалик предлагает закрепить за понятием одновременности языковых фактов термин „синхрония”, за историчностью языка – „диахрония” и соответственно параллельные производные термины – „синхронный” и „диахронный”, а на обозначения учения и методов исследования языковых фактов, которые сосуществуют во времени, – термин „синхроника” (от „синхронический”), параллельно для наименования учения и метода изучения истории языка – термин „диахроника” (от „диахронический”) [3].

Современные лингвистические исследования направлены на углубленное изучение различных типов текста. Журнальный микротекст-сообщение является целостным текстом со своей структурой, смысловым наполнением и функциональными особенностями. Заголовок как средство воздействия на адресата прагматично направлен на успешную коммуникацию. Главный прагматический смысл заголовка заключается в том, что его используют как средство воздействия на читателя, чтобы акцентировать его внимание и вызывать интерес к опубликованному материалу.

Заголовки газетных и журнальных публикаций- неотъемлемый элемент их дизайна. От их характера и оформления и прежде всего зависит "лицо" издания. Именно поэтому выбор заголовка публикации является для автора одной из самых сложных и ответственных творческих задач. Заголовок-название словесного произведения, которое отражает его основную идею и является важным элементом его структуры. По мнению ученых Г. В. Пранцовой и Е.С Романичевой, заголовок – это «входная дверь " в текст [6]. Именно он обращен ко всему "личному багажу"

читателя, вызывает у него вопросы, побуждает прогнозировать содержание дальнейшего текста, дает установку на определенное ожидание. Автор, выбирая заголовок, будто настраивает будущего читателя на соответствующий лад. Едва ли не самая важная функция заголовков - прагматическая, поскольку их назначение заключается прежде всего в обращении внимания к статье, в создании стимула для ее прочтения. Умение оформителей журнала использовать заголовки в очередном номере часто определяет решение читателя – прочитать те публикации, заголовки которых заинтересовали его, или нет [2].

Заголовок содержит в себе основную информационную роль любой статье, так как с помощью правильно подобранного заголовка можно привлечь читателя к прочтению статьи. Заголовки помогают читателю ознакомиться с содержанием статьи, быстро получить представление о материале, выбрать главное и важное. Именно от характера и правильного оформления заголовка, его яркости и информативности зависит, главным образом, будет ли прочитана эта статья.

В процессе исследования выяснена роль заголовка как репрезентанта франкоязычного журнального микротекста-сообщения через совокупность его прагматических признаков, а также выявлены критерии и условия его функциональных транспозиций. Важное место среди экспрессивных средств усиления прагматического влияния занимает игра слов, которая вместе с определенными фоновыми знаниями об объективной реальности, превращается в аллюзию.

Заголовок-это неотъемлемая и важная часть текста, с которой в первую очередь читатель сталкивается и которая производит на него впечатление, он расположен перед основным текстом и содержит информацию о месте, времени и кратко о самом событии. Поэтому от характера и оформления заголовков зависит имидж газеты или журнала, а также влияние той или иной публикации на читателя: содержательную статью с неправильно выбранным заголовком не замечают, тогда как весьма посредственную работу может завоевать популярность благодаря своему яркому, выразительному заголовку. Заголовки относятся к важнейшим элементам оформления газеты, ибо они управляют вниманием читателя. Они помогают читателю быстро ознакомиться с номером, получить представление о содержании материалов, выбрать самое главное и интересное. Заголовок – важный элемент текстовой публикации [7].

В процессе проведенного исследования были выявлены лексико-синтаксические и стилистические особенности заголовков французских женских журналов, варьирующихся в аспекте синхронно-диахронного изучения.

Систематизация сведений о заголовках французских женских журналов позволяет выделить несколько тем, являющихся основополагающими в жизни современной женщины. Это темы: моды, красоты, здоровья, образа жизни, стиля, дизайна, искусства, семьи, взаимоотношений с мужчинами, бизнеса, рукоделия, творчества и иные темы, отражающие важные для женщины стороны жизни, которые претерпевают значительное изменение в современном журнальном дискурсе. Так как роль и функции женщины в современном мире значительно отличаются от таковых несколько десятилетий назад.

Список литературы:

1. Бабенко, Л.Г. Изучение лексики в пространственном измерении / Л.Г.Бабенко // - Екатеринбург, 1999
2. Гуревич, С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра. Учебное пособие для вузов / С. М. Гуревич // - Москва: Аспект Пресс, 2004.
3. Дмитриева О.И. Диахрония, синхрония, динамика: проблема синхронно-диахронного исследования словообразовательных подсистем / О.И. Дмитриева // Вестн. Волгогр. гос. ун-та – Сер. 2, Языкозн. – 2012. № 2 – С. 42-46.
4. Ковалик И.И. Словообразование и лингвогеография // Труды Республиканского Диалектологического совещания. — К., 1961. - С. 26—35.
5. Лукин М.Ф. К вопросу о взаимосвязи синхронии и диахронии в словообразовании /М.Ф. Лукин // Филологические науки, 1997. - № 5. - С. 89
6. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева //

7. Турчинська Е.И. Соотношение заголовка и текста. Сборник научных трудов Московского государственного педагогического института иностранных языков имени М. Тореза. / Е.И. Турчинська // - 2009. Вып. 234. - С. 134–146.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ КРАСИВЫЙ/БЕЗОБРАЗНЫЙ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ

Елазян Н.К.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Все представления человека об окружающем мире, самом себе отражаются, прежде всего, в его культуре и в языке, что и обуславливает интерес лингвистов к исследованию лексического материала. Настоящее исследование посвящено изучению лингвокультурной специфики прилагательных «красивый/безобразный» в английском, русском и армянском языках. Прилагательные «красивый/безобразный» применяются в большом количестве сфер человеческой деятельности, на основании чего данные прилагательные можно считать одним из самых распространенных и объемных.

Актуальность данного исследования определяется прежде всего тем, что лингвокультурологическое моделирование действительности является одним из наиболее активно развивающихся направлений языкознания; вместе с тем многие вопросы этой области знания, в том числе и лингвокультурная специфика эстетической оценки, остаются недостаточно изученными. Концепт «красота» относится к числу важнейших ориентиров человеческого поведения, является ведущим научным концептом эстетики (под именем «прекрасное»); при этом специфика дискурсивного (художественного, публицистического и обиходного) понимания *красоты* в английском, русском и армянском сознании еще была предметом специального исследования. Сопоставление характеристик данных прилагательных в разносистемных языках позволит более четко представить систему ценностных приоритетов разных языковых сообществ.

Объектом исследования являются прилагательные «красивый» и «безобразный» в английском, русском и армянском языках.

Предметом исследования являются специфические и универсальные способы употребления прилагательных «красивый/безобразный» и их концептологических представлений во фразеологическом корпусе исследуемых языков.

Цель исследования – проследить семантическое наполнение прилагательных «красивый/безобразный» в разносистемных языках и выявить особенности формирования концептов «красивый и безобразный» в английской, русской и армянской лингвокультурах.

Цель определила задачи исследования:

- определить понятия семантического поля и концепта в когнитивной лингвистике;
- рассмотреть словарные дефиниции лексических единиц «красота/безобразный»;
- определить понятие концепта и ключевые концепты английской, русской и армянской лингвокультур
- рассмотреть функционирование лексических единиц «красивый/безобразный» в английской, русской и армянской фразеологии.

Материалом исследования явились данные словарей, в том числе фразеологических, русского, английского и армянского языков.

В ходе выполнения работы были использованы следующие **методы** исследования:

1. когнитивно-обобщающий метод, включающий теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы в области концептологии, лингвокультурологии и теории языка, а также анализ накопленного опыта анализа и исследования концептов отечественными и зарубежными учеными;

2. метод системного анализа, а также приемы лексикографического, компонентного и контекстуального (контекстного) анализа.

Знания и опыт людей, накопленный на протяжении всей истории развития этноса, реализуются в языке при помощи абстрактных концептов, которые репрезентируют мировосприятие в семантических пространствах различных языков. Прилагательные «красивый» и «безобразный» упоминаются при описании внешности людей, природы, окружающего мира, предметов, вещей и явлений.

А. Вежбицкая считает концепты «душа», «красота», «судьба», «тоска», «родина» ключевыми для русской лингвокультуры. В английской лингвокультуре ключевыми являются: «mind», «heart», «beauty», «power», «soul», «home» [1]. В армянском «родина», «семья», «доброта», «любовь», «красота».

Как в русском, так и в английском языковом сознании главное место отводится духовной красоте человека, его внутренним качествам и поступкам. При этом в русском языке наиболее употребительными оказались поговорки, указывающие на благородные поступки человека: *Красив тот, кто красиво поступает*. В английском языке преобладают поговорки, отражающие положительные внутренние качества человека: *Good fame is better than a good face*. Для русских и англичан внешность не является залогом счастливой жизни: *и некрасива, да счастлива*. И в армянском говорят так: *Սուղված կամենաւ, որ կաղնի ու կըկըրը հարսի դիմելիս* – *Бог захочет, так и хромая со слепой станут невестами*.

Пословицы указывают на важность добрых слов. А существенную роль в русском и английском фольклорном сознании играет краткость речи: *коротко да ясно, оттого и прекрасно*. *Beauty is silent eloquence / Красота — молчаливое красноречие*.

В английском сознании красота является проявлением чувств и следствием любви: *Beauty lies in lover's eyes / Красота в глазах влюбленного*. *Beauty is in the eye of the beholder / Красота в глазах влюбленного*. *He who loves at one — eyed girl thinks that one-eyed girls are beautiful / Тот, кто любит убогую, думает, что все убогие — прекрасны*.

Обозначение концепта «красота» в английском, русском и армянском языковом сознании характеризуется высокой номинативной плотностью и этнокультурной спецификой в лексической семантике и фразеологии. На уровне лексической семантики эта специфика наиболее ярко выражена в синонимическом уточнении положительной и отрицательной эстетической оценки.

В исследуемых языках совпадают признаки соответствия идеалу, интенсивности и ироничной оценки красивой внешности применительно к положительной эстетической оценке и признаки страха перед безобразным внешним видом и пренебрежения по отношению к заурядной внешности применительно к отрицательной эстетической оценке. Важнейшими проявлениями адмиративной оценки как в английском, так и в русском и армянском языках является восхищение перед красотой и отвращение к безобразному как антиподу красоты.

Список литературы:

1. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А.Вежбицкая. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 780 с.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Запорожец В.И.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.

Современное обучение предполагает непрерывное обучение школьников иностранному языку, в связи с этим учителя и методисты постоянно ищут способы, как сделать обучение более интересным и привлекательным для школьников в условиях большого потока информации. Одной

из **актуальных задач** современной методики является поиск методов и приёмов обучения, которые повышали бы мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и к коим относится игра. Игровые технологии — это эффективный инструмент в процессе обучения иностранному языку. Многие вопросы, касающиеся игровых технологий, ещё требуют разработки, в том числе вопросы об их возможностях и трудностях, связанных с их составлением и уместным использованием на уроках.

Цель исследования — выявить возможности игры как средства повышения мотивации на уроках иностранного языка в средней школе. **Задачи исследования:** изучить цели и задачи обучения иностранному языку в средней школе; описать психологические особенности детей среднего школьного возраста; выявить проблемы формирования мотивации учащихся в обучении иностранному языку; определить роль игры в повышении мотивации учащихся, основные этапы работы с игровым материалом; представить основные виды игр на уроках иностранного языка.

В ходе исследования были применены такие **методы исследования**, как обобщение и анализ литературы по методике преподавания иностранных языков, психологии и педагогике.

Мотивация играет существенную роль в процессе обучения. В педагогике существует большое число методов и приёмов для её повышения. Одним из эффективных видов деятельности является дидактическая игра — форма обучающего воздействия преподавателя на учащегося. Игра также приходится основным видом деятельности детей. Игра является сильным мотивирующим фактором и даёт большие возможности для активизации изучаемого материала. В процессе игры неуверенные в себе учащиеся учатся быть более открытыми, овладевая умениями и навыками начинать диалог, поддерживать его, высказывать свою точку зрения. Игровые технологии на уроках иностранного языка состоят в моделировании адекватной ситуации общения с целью мотивации естественной речевой деятельности. Осознанно-правильное чередование разных типов игр формирует благоприятную основу для развития их речевой деятельности [2].

Учебную игру составляют такие компоненты, как воображаемая жизненная ситуация, роли, которые будут играть учащиеся, атрибуты (средства) игры, осознаваемая детьми игровая цель, правила игры. Результат игры выражается в оценке и анализе действий, которые они совершили. Для повышения эффективности процесса обучения преподаватель осуществляет поиск обучающих игр, а также сам проявляет креативность, создавая новые, чтобы урок приходился содержательным переживанием для всех учеников. С помощью дидактических игр учащиеся активно применяют теоретические знания лексико-грамматического характера, которые они освоили на уроках или в результате самостоятельной работы. Игра меняет отношение учащихся к скучным и монотонным заданиям в более положительное русло. Важное условие для возникновения интереса к содержанию обучения — это возможность показать умственные способности и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать учащихся.

Регулярная практика применения игровой технологии позволяет положительно оценивать работу «слабых» или демотивированных учащихся, поощряя их участие. Дух соревнования формирует дружественную атмосферу, которая способствует снятию напряжения, коммуникации в классе, придаёт значимость опыту получения знаний и стимулируют его дальнейшее усвоение. Положительные результаты обучения при применении игровой технологии возможны благодаря высокой активности обучающихся, вызванной устойчивой необходимостью в мыслительных и поведенческих операциях, направленные на решение игровых задач, а также присутствием обратной связи [3].

Структура работы с игровым материалом включает в себя три основных этапа: подготовка (выбирается игра, ставятся цели, разрабатываются программы поведения), осуществление (проведение игровой программы), подведение итогов (происходит анализ результатов игры и осуществляется оценка деятельности учащихся). Если учитель выбирает игру в роли основного технологического способа обучения, то проектирование игры происходит следующим образом: определение содержания урока, постановка целей и задач; выбор типа игры в соответствии с темой урока (деловая, ролевая игра или др.); создание сюжетной линии (к примеру, для деловой игры — конфликтная ситуация между служащими на заводе и достижение компромисса, для автопутешествия — просьба о помощи проезжающих водителей в случае поломки машины и т.д.);

определение формы выдачи заданий; избрание принципа распределения ролей, пояснения правил; составление подробного плана игры – сценария с детальным описанием содержания, ролей, модели взаимодействия учащихся; прогнозирование возможных исходов; подбор критериев оценки и способов обобщения результатов работы; подготовка технического оборудования и раздаточного материала. Учитель вводит учащихся в игру, определяя характер работы, формулируя цель, обосновывая выбор ситуации общения. Дается раздаточный материал, объясняются правила. При надобности учащиеся обращаются к учителю для уточнения интересующих их вопросов. Допускается предварительное обсуждение игры между учениками. Затем происходит групповая работа над решением задания, каждый выполняет свою роль и дискутирует с другими участниками. В процессе игры не допускается, чтобы кто-то вмешивался в неё или изменял её ход. Только учитель может поправить действия учеников в случае отхождения от главной темы. Конечный этап – обобщение результатов игры. Учитель обменивается мнением с учащимися, которые могут защищать свои решения и суждения. В итоге преподаватель объявляет результаты, подмечает ошибки и делает окончательный вывод. Он акцентирует внимание на роль игры в рамках темы и связывает её с содержанием теоретического изучаемого материала. В ролевой игре должны соблюдаться серьёзные намерения и элементы импровизации, иначе игра будет казаться нереалистичной и будет похожа на скучную инсценировку [1, с. 46].

Таким образом, мотивация играет большую роль в учебном процессе. Игра как средство повышения мотивации позволяет учащимся работать совместно, развивать социальные навыки, решать проблемы. Игра даёт учащимся право голоса, даёт возможность развивать самостоятельность и уверенность в себе. Игра является эффективным средством стимулирования интереса, помогает разнообразить урок, позволяет улучшать память, мышление, воображение, активизировать словарный запас, делает коллектив более единым.

Список литературы:

1. Проектирование технологий обучения: учебное пособие / Г. Е. Муравьёва, Н. В. Кузьмина, Б. В. Пальчевский, И. П. Башкатов. – Шуя: Весть, 2005. - 132 с.
2. Таргаева, Е. В. Роль игры в повышении учебной мотивации у педагогически запущенных детей. / Е. В. Таргаева. – Текст: электронный. // Международный образовательный портал МААМ. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/rol-igry-v-povysheni-uchebnoi-motivaci-u-pedagogicheski-zapuschenyh-detei.html> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Фомина, Е.И. Роль игровых технологий в обучении иностранному языку. / Е. И. Фомина // Педагогика современности. – 2019. – №4. – С. 82-83.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРАБСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Ибрахим Дана Ибрахим
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Ягумова Н.Ш., к. филол. н., доцент
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп*

Настоящая работа посвящена исследованию арабских заимствований в английском языке.

Все языки обогащают свой словарный запас за счет заимствования слов из других языков, и английский не исключение. Он заимствовал сотни слов из арабского языка, однако не все слова вошли непосредственно в язык.

Учитывая тот факт, что английский во всем мире признан основным языком развитых стран, необходимо учитывать его историю развития, богатство словарного запаса и заимствования из других языков. Из-за отсутствия прямого контакта с арабоязычными странами многие заимствования проходили через языки-посредники. В большинстве своем они проникли в английский язык, опосредованным способом через французский, испанский, итальянский и латинский языки.

Актуальность исследования обусловлена тем, что интерес к выбранной теме предопределяется высоким уровнем показателя заимствования в рамках английского языка, связанного долгими узами с носителями арабских стран. К настоящему времени определенный ряд таких заимствований прочно утвердился в английском языке.

Вместе с тем, анализ теоретического и практического материала показал, что, несмотря на довольно высокую представленность изучаемого пласта лексики в английском языке, своеобразие семантики употребления в устной и письменной речи до сих пор не получило достаточного теоретического осмысления и глубокого обоснования.

Анализ лексических единиц восточного происхождения, имеющих место в современном английском языке, показывает, что заимствования из арабского языка являются наиболее многочисленными.

Однако, необходимо отметить тот факт, что на общем фоне заимствований их количество колеблется в пределах 1% от общего количества заимствований.

Объектом исследования в рамках заявленной темы являются заимствования в современном английском языке.

Предметом исследования служит функционирование заимствований из арабского языка в современном английском языке.

Целью исследования является характеристика особенностей функционирования арабских заимствований в современном английском языке. Практическая реализация обозначенной цели невозможна без решения отдельных **задач**, в частности:

- дать основные понятия теории заимствования;
- выявить основные пути и способы перехода единиц одного языка в другой;
- охарактеризовать классификацию заимствований;
- выявить основные факторы заимствований;
- рассмотреть арабские заимствования в английском языке с семантическим полем «продукты питания и еда»;
- охарактеризовать заимствованные зоонимы и фитонимы из арабского языка;
- проанализировать арабские заимствования, выражающие религиозные понятия.

В качестве основных **методов исследования** данной темы были использованы такие, как: аналитический (анализ теоретической литературы по теме исследования), метод лингвистического анализа, метод контекстного анализа, метод сплошной выборки, а также метод обобщения.

Материалом исследования послужила выделенная, в ходе работы, арабская лексика в количестве 350 слов методом сплошной выборки из лексикографических словарей разного типа и научных источников.

Следует отметить, что тематическое содержание заимствованной лексики весьма разнообразно и широко охватывает многие стороны.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов И.В. Арнольд, Л. Блумфилда Г.И. Каданцевой Ф.Л. Карретеру, Е.В. Курицкой, Л.Ф. Миронюка, Луиса Малуфа, Д.Э. Розенталя, Р. Ф Хамидуллина и т.д.

Результаты исследования имеют как общетеоретическое, так и практическое значение.

Теоретическая значимость работы состоит в дополнении научных знаний о системности процесса заимствования и в дальнейшей разработке общей теории сопоставительно-типологического изучения разносистемных языков, а также в углублении разработки вопросов заимствования из арабского в английском языке.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в практике преподавания арабского языка, дисциплины (курса) сравнительной типологии лексической системы языка студентам-филологам вузов, лицеев и колледжей. Кроме того, материалы исследования могут быть применены при составлении терминологических, толковых, двуязычных словарей.

Как известно, роль заимствований в различных языках неодинакова и зависит от конкретно-исторических условий развития каждого из них. В английском языке процент заимствований

значительно выше, чем во многих других языках, поскольку в силу исторических причин он оказался весьма проницаемым для заимствований и влияния извне.

По способу вхождения в английский язык арабские заимствования делятся на прямые и опосредованные. К числу прямых заимствований относятся, например, albatross, altar, fetva, hegira, hookah, man, islam, jinn, khalif, koran, mohair, moslem, mufti, nadir, shariat, simmon, sofa и другие. Через французский пришли в английский язык такие арабизмы, как, например, admiral, alcove, amber, caliber, cotton, giraffe, jasper, magazine, mask, syrup, zenith, zero и другие. Но более щедрым на арабизмы оказался испанский язык. Как известно, Испания в начале VII в. попала под власть арабов (мавров), которые принесли с собой передовую для той эпохи культуру. Арабы находились в Испании вплоть до конца XIV в. Их высокая культура оставила заметный след в языке коренного населения полуострова. Из испанского языка в английский пришли, к примеру, такие арабизмы, как adobe, alcove, alfalfa, apricot, cork, cotton, felucca, vizier и другие. Эти слова арабского происхождения получили в английском языке широкую известность. Многие из них, в то же время, являются интернациональными словами и хорошо известны образованному русскоязычному человеку.

Всего в английском языке насчитывают около 200 арабских заимствований. Эти слова отражают многообразные культурные и торговые связи Европы с Востоком. По свидетельству Джона Шиерда, арабские слова стали проникать в английский язык в XIV в., ибо наука (и, в первую очередь, астрономия и математика) достигла у Мавров (арабов) высокого уровня: alchemy, alembic, alkali, tartar, elixir, а также астрономические термины zenith, azimuth, almanac cipher В средние века английский язык обогатился, помимо слов assassin и miscreant, восходящих к Крестовым походам, словами saffron, cubeb (перец кубеба, используемый в качестве приправы - Ю. Г.), camphor, cotton, amber, syrup, lemon, antinomy, tare,

Следует заметить, что классификация во многом носит условный характер, так как некоторые из заимствований можно отнести к разным разрядам. Например, восточные сладости и фрукты можно отнести к заимствованиям группы «торговые отношения», но они, в то же время, отражают природные условия и, входя в рацион жителей арабского Востока, представляют арабскую кухню. Что касается других заимствований, то можно отметить зоонимы и фитонимы, которые были заимствованы не на прямую из арабского, а через испанский и персидский.

Заимствования из религиозной сферы обозначают различные понятия из религии Ислама, исконно отсутствующие в английском языке. Значимой причиной их перехода из арабского языка в английский является отсутствие их денотатов, характерных для арабоязычных общин.

Список литературы:

1. Н.Н. Амосов. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. 218 с.
2. Гаранина И.Н. О термине «заимствование» // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – №10. – С. 101-109.
3. Carreter F.L. Dictionaries de terminus folologicos. -Madrid; Gredos, 1953-443p.
4. Каданцева Г.И. Ассимиляция заимствованных фразеологических англицизмов в современном немецком языке: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.20. Место защиты: Пятигор. гос. лингвист. ун-т. - Пятигорск, 2008. - 22 с.
5. Курицкая Е.В. Этимология заимствований в современном английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2019. - Том 12. - Выпуск 3. - С. 47-52.
6. Шухардт Г. К вопросу о языковом смешении // Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию. - М.: Едиториал УРСС, 2003. - №2. - С. 174-184.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Клинова А.В.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д-р. филол. наук, профессор.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Актуальность работы. В условиях современного, быстро развивающегося мира появляются новые методы преподавания немецкого языка, а также стандарты знаний, умений и навыков, необходимых для адекватного и грамотного использования изучаемого языка [4,7,8]. В наши дни запрос о знаниях специалиста также включает в себя владение языковой и межкультурной компетенцией, чье формирование возможно с помощью использования видеоматериалов на немецком языке. Однако в методике обучения немецкого языка до сих пор остается проблема использования видеоматериалов как средства формирования языковой и межкультурной компетенции, отвечающих современным реалиям и стандартам образования, необходимых для благополучного взаимодействия обучающихся с представителями немецкой культуры. В нашей работе мы проводим анализ использования разных видов видеоматериалов и их практической ценности на уроках немецкого языка, а также уместность использования подобного видеоматериала в процессе формирования языковой и межкультурной компетенции.

В процессе работы была определена его основная цель, а именно изучение и описание видов видеоматериалов на немецком языке, применяемых для формирования языковой и межкультурной компетенции на уроках немецкого языка.

Достижение цели предполагает выполнение следующих задач:

1. Конкретизировать представления о понятиях «языковая компетенция» и «межкультурная компетенция».
2. Раскрыть понятие «видеоматериалы» и роль видеоматериалов в процессе формирования языковой и межкультурной компетенции.
3. Определить критерии отбора видеоматериалов и составить классификацию видеоматериалов.
4. Разработать комплекс упражнений для формирования языковой и межкультурной компетенции на примере видеоматериала.

В нашей работе мы изучили материал и обобщили опыт методистов, а также классифицировали видеоматериалы.

В современном мире использование видеоматериалов стало неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. Использование видеоматериалов играет большую роль в оптимизации и интенсификации процесса обучения языку, а также позволяет восполнить отсутствие естественной языковой среды на всех этапах обучения, полнее реализовать дидактический принцип особенностей обучающихся, обеспечить массовый охват учащихся, создать условия для контроля за формированием речевых навыков и умений, а также обеспечить самоконтроль. Кроме того, информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия и усваивается легче и быстрее.

Использование видеоматериалов играет большую дидактическую роль в процессе обучения иностранному языку, что подтверждают результаты исследований. Доказано, что из общего объема транслируемой информации учащиеся воспринимают и запоминают на слух 15%, при задействовании зрительного аспекта 25%, а при задействовании слухового и зрительного – 65%. Данные показывают, что подача информации, одновременно воздействующей на зрительные и слуховые анализаторы, способствует лучшему восприятию и запоминанию.

Под видеоматериалом мы понимаем записанную на видеопленку или электронный носитель информации любую телевизионную продукцию, сочетающую зрительный и звуковой ряды, характеризующуюся ситуативной адекватностью языковых средств, естественностью лексического наполнения и грамматических форм.

Видеоматериалы принято делить на два основных критерия классификации – учебные, разработанные специально для изучения иностранного языка, и аутентичные, то есть видеоматериалы, созданные носителями языка для носителей языка.

Некоторые методисты и преподаватели считают, что в обучении иностранному языку следует использовать аутентичные материалы, ежели учебные, поскольку только они могут быть достаточно достоверными как в лингвистическом, так и в социокультурном аспекте [9]. Отображая реальную речь и использование невербальных средств коммуникации, аутентичные видеоматериалы могут стать хорошим примером поведения и общения для учащихся в определенной ситуации. Однако не каждый аутентичный материал может выступать в роли обучающего. На начальном этапе обучения рациональнее использовать учебные видеоматериалы, так как лексика, грамматика и скорость речи в аутентичных материалах не соответствуют знаниям учащихся. Кроме того, аутентичные материалы не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, а также требуют от преподавателя дополнительных разработок с целью снятия трудностей [6].

Большинство методистов сходятся во мнении, что видеоматериалы чрезвычайно привлекательны для обучающихся, поскольку их использование является эффективным средством развития речемыслительной деятельности учащихся, позволяя решать одновременно несколько задач, что соответствует принципам коммуникативного подхода в обучении [1,2,3]. Учащиеся получают наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях страны. Использование видеоматериалов позволяет восполнить отсутствие языковой среды, обеспечить массовый охват учащихся, создать условия для формирования речевых навыков и умений, а также обеспечить самоконтроль.

Видеоматериалы полезны для страноведческих сопоставлений, так как они дают возможность учащимся увидеть и услышать, как ведут себя люди в стране изучаемого языка, их повседневную жизнь, конкретные ситуации, например, поход в гости или к врачу, а также межличностные отношения, особенности общения и этику. Видеоматериалы также способствуют получению новых языковых и речевых средств по обсуждаемым проблемам и позволяют одновременно отрабатывать лексические, грамматические и фонетические навыки учащихся. По этим причинам видеоматериалы считаются уникальным средством, поскольку одновременно транслируют языковую и неязыковую информацию.

Видеоматериалы играют не только большую роль в обучении иностранному языку, но и в становлении обучающихся частью культуры изучаемого языка, транслируя как языковые, так и культурные явления. Помимо этого, видеоматериалы имеют привлекательный, показательный для обучающихся характер, что способствует изучению иностранного языка. На примере видеоматериалов обучающиеся могут не только увидеть ситуативное применение языкового материала, вербальных и невербальных жестов, а также познакомиться с культурой изучаемого языка, поведением в обществе, этикой. Видеоматериалы являются притягательным средством получения информации для обучающихся, а сочетание звукового и видеоряда способствует лучшему запоминанию и усвоению информации, что делает видеоматериалы эффективным средством обучения иностранному языку, побуждающему интерес к изучению и использованию языка.

Список литературы:

1. Ачкасова Н. Н. Использование видеоматериалов для интенсификации процесса обучения студентов иностранному профессиональному языку // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 44–53. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.04>
2. Ведяшева Е.Г. Особенности использования видеоматериалов а процессе обучения иностранным языкам / Е.Г. Ведяшева // Актуальные проблемы Германистики и методы преподавания иностранных языков / ред. Лазутова Л.А. – Саранск, 2016. — С. 56-60
3. Захраии С.Х. Этапы работы с видеоматериалами в процессе обучения иностранным языкам / С.Х. Захраии, М. Абдоллахи // Символ науки: международный научный журнал – Иран, 2015. – С. 182-184

4. Колчина Т.Ф. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку / Т.Ф. Колчина, Е.Г. Борисенко, О.А. Кравченко // Тенденции развития науки и образования – Волгоград, 2018. – С. 29-32

5. Латышева В.С. Подход к выбору видеоматериалов при обучении иностранному языку / В.С. Латышева // Вестник Луганского государственного педагогического университета – 2022. – С. 85-90

6. Потылицина И.Г. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам / И.Г. Потылицина, Н.В. Филясова // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе / Омск, 2022. – С. 280-283

7. Пушкарева И.А. Использование видеоматериалов при обучении иностранному языку как способа интенсификации учебного процесса. / И.А. Пушкарева // Теория и практика социогуманитарных наук – Новокузнецк, 2021. – С. 41-46

8. Ревина Е.В. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку / Е.В. Ревина // Вестник Самарского государственного технического университета. – Самара, 2015. – С. 98-103

9. Сергеева Н.Н. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономической специальности. / Н.Н. Сергеева, А.Е. Чикунова // Педагогическое образование в России / Сочи, 2011. – С. 147-157

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Колембет Е.О.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Научный руководитель: Хачмафова З.Р. проф., д.ф.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Актуальность работы заключается в том, что на сегодняшний день в младших, средних и старших школах используется недостаточное количество материалов с использованием кинофильмов, как средства обучения учащихся межкультурной коммуникации и глубокого познания немецкого языка как иностранного, посредством восприятия на слух речи самого носителя. Поэтому в нашей работе мы проводим подробный анализ использования разных видов кинофильмов на уроках немецкого языка как иностранного, выявляем их практическую ценность, а также определяем этапность просмотров данных видеоматериалов в процессе обучения немецкому языку.

Целью работы является обоснование эффективности использования кинофильмов при обучении немецкому языку в процессе формирования социокультурной компетенции обучающихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. уточнить понятия «социокультурная компетенция»;
2. раскрыть обучающий, развивающий и воспитательный потенциал использования кинофильмов при обучении немецкому языку
3. определить критерии отбора кинофильмов на немецком языке;
4. определить этапность просмотра кинофильмов при обучении немецкому языку;
5. Разработать комплекс упражнений на основе просмотра кинофильмов

Методы исследования: изучение и анализ научно-методической литературы, метод наблюдения, позволяющий проанализировать материал и оценить возможные трудности при просмотре учениками кинофильмов на немецком языке; описательный метод, позволяющий обобщить существующий опыт работы с кинофильмами на занятиях

Методологической основой исследования послужили научные концепции, изложенные в трудах российских и зарубежных ученых О.В. Бараменкова [1], Ф.В. Макаричева [2], М.И. Мятковой

[3], J.E. Katchen [4] и др., посвященные теоретическим и методологическим проблемам использования видеоматериалов в обучении иностранному языку.

Результаты исследования.

Одной из самых полезных сторон просмотра кинофильмов в рамках обучению немецкого языка является развитие социокультурной компетенции учащихся, которая в наши дни играет огромную роль в современном обществе. Посредством познания языка через кинофильм, учащийся не только приобретает полезные навыки говорения, письма, развивает языковую догадку, воображение и может избегать грубых речевых ошибок, но и познаёт культуры страны, в которой был снят этот фильм.

Кинофильмы также влияют на восприятие учащимися иностранной речи, архитектуры, традиций, обычаев, мифов и легенд страны-производителя фильма. От этого на учителях лежит большая ответственность при выборе кинокартины.

Важно обладать языковыми навыками, которые обеспечивает просмотр фильма с помощью, которого возможно обучение иностранному языку. Речь, письмо, лексика и грамматика также развиваются у учеников при просмотре кинофильма и обеспечивают беглость восприятия языка на слух. что использование видеofilmов на уроках немецкого языка позволяет внести разнообразие в содержание урока, расширяет общий кругозор и коммуникативную культуру учащихся, развивает языковую догадку, чувство языка, формирует лингвострановедческую компетенцию учеников, повышает интерес к изучаемому языку, а, следовательно, и мотивацию к учению. Овладение видеofilmами позволит школьникам лучше ориентироваться в стране изучаемого языка в случае ее реального посещения.

Список литературы:

1. Араменкова О.В. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // ИЯШ - 1999 №3
2. Макаричев Ф.В. — Обучающий, развивающий и воспитательный потенциал использования аутентичного художественного фильма в процессе обучения иностранному языку // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 4. – С. 69 - 79. DOI: 10.7256/2454-0676.2021.4.35149 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35149
3. Мятова М. И. Использование видеofilmов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 2006. № 4.
4. Katchen J. E. 2003. Teaching a Listening and Speaking Course with DVD Films: Can It Be Done? In H.C. Liou, J. E. Katchen and H. Wang (Eds.) *Lingua Tsing Hua*. Taipei: Crane, 221-236.

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ЖЕНЩИНА» И «МУЖЧИНА» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Кременко А.Э.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.ф.н., профессор,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

По мнению В.Н. Суриной, концепт, получая для своего выражения систему языковых знаков, вербализуется и становится частью семантического пространства языка. Одной из функций языка является возможность репрезентировать с помощью языка всю информацию, полученную индивидом, а также накопленный опыт всего социума [Сурина 2010: 43-46]. Так происходит и с концептами «Женщина» и «Мужчина», репрезентация которых напрямую относится к социальной оценке и выражается во фразеологии немецкого языка на протяжении всей истории на разных уровнях.

Актуальность темы работы обусловлена необходимостью выделения концептов «Женщина» и «Мужчина» в языковой репрезентации немецкой культуры, а также выявления особенностей, противоречий и стереотипов, выраженных в отношении обоих изучаемых концептов во фразеологии немецкого языка.

Гендерная лингвистика, являясь одной из самых дискуссионных тем в языкознании, продолжает вызывать интерес ученых, которые в своих трудах опираются на уже изученные

аспекты или привносят в эту сферу новые открытия, которые могут контрастировать с прошлыми трудами.

Поднимая тему гендерологии, невозможно пройти мимо трудов следующих выдающихся отечественных ученых: А.В. Кирилина, И.В. Коноваленко, Л.Д. Ерохина, Р.Г. Петрова, З.Р. Хачмафова. Без внимания не должны также оставаться и зарубежные лингвисты, вносящие ясность в репрезентацию изучаемых в данной работе концептов: Р. Лакофф, Д. Таннен, С. Тремель-Плётц

Объектом исследования выступают концепты «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре.

Предметом исследования являются семиотические и лексико-семантические особенности репрезентации концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецком языке.

Материалом исследования послужили данные различных лексикографических источников, толковых словарей немецкого языка, а также контексты, извлеченные из электронного корпуса немецкого языка (DWDS, Duden, Multitran), блогов и форумов интернета.

Цель исследования — изучение и описание лингвoseмиотических особенностей реализации положительных и отрицательных оценочных номинаций концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре.

Для достижения цели поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть базовые понятия гендерной лингвистики;
2. Установить роль гендерных стереотипов в формировании концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре;
3. Выявить и проанализировать понятийные, образные и ценностные характеристики концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре;
4. Выявить и описать лингвoseмиотические особенности реализации оценки концептов «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре.

При написании данной работы были использованы следующие **методы**: метод словарных дефиниций; лексико-семантический анализ; описательный и аналитический методы с частичным использованием количественных характеристик словоупотребления в контекстах; семиотический анализ.

Теоретической базой исследования послужили идеи и концепции отечественных и зарубежных ученых, изложенные в трудах по лингвоаксиологии (В.И. Карасик, Ю.И. Мирошников, В.А. Марьянчик, Т. В. Маркелова, И.А. Стернин); гендерологии (А.В. Кирилина, З.Р. Хачмафова, Р. Лакофф, Д. Таннен, С. Тремель-Плётц).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что они расширяют и углубляют представления о специфике актуализации гендерных стереотипов, формирующих концепты «Женщина» и «Мужчина» в немецкой лингвокультуре.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выводов и результатов работы в преподавании вузовских курсов гендерной лингвистики, лингвоаксиологии, лексикологии немецкого языка, а также в практике преподавания немецкого языка.

Исходя из вышесказанного, оценка является ядром выражения концептов «Женщина» и «Мужчина», которая со временем укореняется во фразеологию языка и становится способом их репрезентации. Отслеживая опыт поколений, можно определить, как менялось отношение и восприятие обоих концептов сквозь время.

Разобрав состав концепта, станет ясно, что понятийная, образная и ценностная сферы являются связующим звеном в проблематике данного аспекта и не могут существовать отдельно друг от друга.

Понятийная сфера включает в себя этимологию носителей концепта «Женщина» и «Мужчина». Немецкое слово «die Frau» стало общеупотребительным в немецком языке только к началу 19-го века, до этого использовалось слово «das Weib», которое могло иметь пренебрежительный окрас. Лингвистами выявлено образование современного «die Frau» от старонемецкого "frouwa" (госпожа, высокородная, важная женщина). «Женщина» в немецкой лингвокультуре имеет более богатую терминологию в

отличие от русского эквивалента. Согласно DUDEN(<https://www.duden.de/rechtschreibung/Frau>), die Frau не только репрезентируется как носитель гендера «Женщина», но и подчеркивает духовное единение и законную связь с партнером — жена/супруга, а также является своеобразным титулом, который используется в качестве уважения для обозначения лица женского пола или дополнения к обозначениям родства — *Frau Bundeskanzlerin/Frau Schmidt*. Перейдем к этимологии концепта «Мужчина» — *der Mann*, которое в немецком могло означать: воин, глава семьи, обозначение всего человечества.

Образная сфера состоит из образных ассоциаций по отношению к носителям изучаемых нами концептов: метафорические выражения, фразеологизмы, неологизмы и сленг. На этом этапе возможно проследить, как менялись ассоциации на протяжении всей истории языка и как они репрезентируются в наше время.

Гендерные стереотипы, как и многие другие социальные явления, возникли еще до появления гендерной лингвистики как науки. Из поколения в поколения в разных уголках мира внушается одно: мальчики не должны плакать, любить розовое или другие вещи, считающиеся «женским делом», в это время девочки должны быть послушными, одеваться и вести себя по нормам соответствующей эпохи, не должны чудить и проказничать. Переходя из детства в подростковый возраст, а затем и во взрослую жизнь, стереотипы растут и продолжают сопровождать своего субъекта по жизни.

Рассмотрим гендерные стереотипы во фразеологии немецкого языка, выражаемые отношение к концептам «Женщина» и «Мужчина» через пословицы и поговорки. Начнем с концепта «Женщина». Огромное количество русских и немецких пословиц посвящены болтливости женщин. Считается, что лучшее украшение женщины – молчание: *Kein Kleid, das einer Frau besser steht als Schweigen* – (Нет платья, которое подходило бы женщине лучше, чем молчание). Считается, что женщинам нельзя доверять тайны, потому что они не умеют их хранить. Женщины часто говорят о людях то, что не следует распространять: *Jede Frau kann ein Geheimnis für sich behalten, aber sie braucht gewöhnlich eine andere, die ihr dabei hilft* – (Любая женщина может хранить секреты, но обычно ей нужен кто-то еще, чтобы помочь ей). Отношение к женской силе может быть нейтральным: *Der Mann ist Kopf, die Frau hingegen das Genick* – (Мужчина - голова, женщина - шея); Но часто силу женщин осуждают: *Der Rat einer Frau ist keine große Sache, aber wer ihn annimmt, ist ein Narr* – (Совет женщин не имеет большого значения, но кто его принимает, тот дурак); Так как женщины - слабый пол, они часто этим пользуются для своих целей, потому что мужчины зачастую жалеют женщин: *Frauen sind stark, wenn sie mit ihren Schwächen bewaffnen* – (Женщины сильны, когда вооружаются своими слабостями);

Касательно концепта «Мужчина», зачастую пословицы описывают мужчин, как верных своему слову людей: *Ein Mann ein Wort - ein Wort ein Mann ist besser, als ein Schwur getan* – (Слово мужчины - слово, которое важнее клятвы). Считается, что мужчины по своей природе сильные, смелые и умные, рассмотрим это в пословицах: *Gold wird im Feuer geprüft, mutige Männer im Unglück* – (Золото испытывают в огне, храбрых мужчин в несчастье); *Jeder Mann ist König in seinem Haus* – (Каждый мужчина - король в своем доме). Принято, что мужчина — это «добытчик», он должен всегда работать и обеспечивать свою семью: *Manche Männer sind wie Blasen, sie zeigen sich erst nach getaner Arbeit* – (Некоторые мужчины похожи на мыльные пузыри, они появляются только после того, как работа сделана). Чаще всего немецкие пословицы, связанные с мужчинами, содержат такие слова как: *stark, kräftig, mutig, mächtig und weise* – (сильный, энергичный, мужественный, могучий и мудрый).

Проанализировав мнение предшествующих эпох, запечатанных в народных сказаниях и укоренившихся в языке, напрашивается вывод о сильном влиянии следующих гендерных стереотипов, которые отразились в массовом сознании:

Frauen - eine vorbildliche Frau, eine Verführerin – (Женщины - образцовая жены и они обольстительны). *Männer sind erfolgreicher Geschäftsmann und Sportler* – (Мужчины - успешные бизнесмены и спортсмены).

Ценностная сфера состоит из оценки, которая, по мнению З.Р. Хачмафовой может репрезентироваться через следующие знаки, которые обладают как положительными, так и отрицательными значениями:

1) Соматизмы — класс лексем, обозначающих физиологические показатели (жесты, мимика, позы, выражения лиц, разнообразные симптомы душевных состояний и движений): сильный — слабый; толстая — костлявая, кожа да кости; высокий — низкий; хрупкая — квашня.

2) Эксквизитивы — знаки, обозначающие эстетического свойства: красивый — страшный; интересный — скучный, занудный; очаровательная — отвратительная.

3) Бехабетивы — знаки, определяющиеся поведением носителя данной оценки: сдержанный — агрессивный; заботливый — эгоист; кокетка, свободная, ласковая, роковая, проворная; болтливая, наглая, грубиянка, скандалистка.

4) Квалитативы — знаки отрицательных или положительных качеств, такие как: честный — подлец; волевой — слабак; труженица — ленивая; приятная — стерва; гордая — слабохарактерная.

5) Интеллективы — знаки проявления интеллекта: сообразительный — тугодум; интеллигент — недалекий; начитанная — необразованная.

6) Хрононимы — знаки, отмечающие возраст: молодой — старик; в расцвете сил, в самом соку — одной ногой в могиле; молоденькая — старая дева.

7) Секситивы — знаки сексуальности и проявления влюбленности: преданный, влюбленный, любвеобильный, заботливый, каблук, бабник, гуляющий; обольстительница, кокетка, сердцеедка, падшая женщина, потаскуха. [Хачмафова 2021: 54-61].

Подводя промежуточный итог анализа оценочных номинаций, можно проследить, что при негативной оценке используется в основном пренебрежительная лексика, основанная на прямых стереотипах общества: «такой/не такой». Положительная оценка характеризуется отметкой положительных черт характера, одобряемых обществом и служащих на его благо.

Заключение: Категория оценки является связующим звеном гендерной лингвистики. Все чаще люди делят остальных на категорию «нормальный/ненормальный». Те, кто не подпадает под виденье их адекватной картины мира, сразу нарекаются негативными оценочными номинациями. Не стоит забывать, что оценка — явление субъективное, вследствие чего не может содержать в себе истинности высказывания. Вместе с этим, категория оценки и гендерологии заслуживают дальнейшего изучения, так как язык, а в особенности сленговый, привносит новые концепты, необходимые для приближения к пониманию языковой картины мира. В результате проведенного исследования было выявлено наличие множества стереотипов во фразеологии немецкого языка. С течением феминизма меняется и роль концепта «женщина» в языковой картине мира. Велика вероятность, что тенденция в поговорках и пословицах может измениться диаметрально противоположно или уравниваться. Это означает окончательный уход от отрицательных и уничижительных гендерных стереотипов по отношению к женскому полу. Гендерный бум, происходящий в наше время, помогает обществу уйти от традиционных уничижительных номинаций, а лингвистике — погрузиться глубже в проблематику ошибочного восприятия концептов «женщина» и «мужчина».

Список литературы:

1. Актуализация гендерных концептов в языке и дискурсе: монография / В.К. Барашян, З.Р. Хачмафова; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2021. – С. 7-11; 54-61 – ISBN 978-5-907295-37-7

2. Кирилина, А.В. Гендер и язык / А.В. Кирилина. МГЛУ Лаборатория гендерных исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 624-640

3. Сурина, В. Н. Понятие концепта и концептосферы / В. Н. Сурина. – М.: Молодой ученый, 2010. – С. 43-46.

4. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache – DWDS – URL: <https://www.dwds.de/> (Дата обращения: 5.04.2023).

5. Sprichwörter über den Menschen – URL: <https://www.wissenswertes.at/sprichwort-mensch> (Дата обращения: 26.03.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПОЛИТИКИ В ФРГ

*Кулагина У.В.
ФГБОУ ВО "АГУ", Майкоп.
Научный руководитель: Нещеретова Т.Т., к. филол. н., доц.,
ФГБОУ ВО "АГУ", Майкоп.*

Актуальность. В настоящее время концепция гендерного равенства закреплена и все более активно реализуется как в международном праве, так и в национальном конституционном праве Германии.

Целью работы является выявление актуальных проблем гендерной политики в Федеративной Республике Германии.

Достижение поставленной цели предполагало решению следующих **задач**:

1. Раскрыть понятие "гендерная политика".
2. Выявить гендерно-нейтральную лексику.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы исследования**: описательный, сравнительно-сопоставительный, аналитический.

Гендерная политика состоит в достижении паритетной демократии, обеспечивающей равный доступ к власти и управлению, одинаковое участие в принятии решений мужчин и женщин.

Статья 3 Основного закона Германии провозглашает равноправие между мужчинами и женщинами, обеспечивая формальное гендерное равенство. По мнению ряда немецких социологов, гендерная политика в Германии, в основном, воспринимается как политика в отношении женщин. Причина этого обуславливается тем, что женщины долгое время существовали в обществе исключительно как слабый пол, как жертвы исторически сложившихся отношений между полами.

В Германии по-прежнему существуют профессии и стили жизни, воспринимаемые в общественном сознании как исключительно мужские, ведь женщины чаще всего воспринимаются как особые существа с ограниченными возможностями. В 2019 году гендерный разрыв в оплате труда впервые составил ровно 20 %. Отсутствие прозрачности в структурах оплаты и возможная дискриминация при ее определении также могут способствовать гендерному разрыву в оплате труда.

Проблематика гендерного равноправия исследуется в настоящее время и на материале разных языков и с различных позиций, наиболее интенсивно с точки зрения языковой политики. В этом случае речь идёт о выборе в устной или письменной речи языковых средств, позволяющих однозначно отражать упоминание пола и социальную роль названного лица. Словообразовательные возможности немецкого языка, в частности суффиксация и субстантивация, представляют собой значительный потенциал для создания гендерно-корректных лексических единиц, используя в письменных обращениях так называемой гендерной звездочки и заглавных букв в середине слов. Например: Der Ingenieur / die Ingenieurin изменяется в der*die Ingenieur*in, der Student/ die Studentinnen изменяется в der*die Student*inen, KollegInnen (имеются в виду коллеги обоих полов).

В 2019 году в Ганновере был принят документ "Рекомендации по введению гендерно-нейтрального официально-делового языка". Теперь вместо гендерных обращений нужно обращаться по имени и фамилии, использовать гендерно-нейтральные термины- Studierende, вместо die Teilnehmer des Projektes должно быть das Projektteam/ die Teilnehmenden des Projekts. Даже к организациям относятся с особым вниманием, ведь у их названий тоже есть род. Поэтому рекомендуется говорить не Die Kirche als Arbeitgeber, а Die Kirche als Arbeitgeberin.

В заключении можно отметить, что гендерные роли являются социальным конструктом, изменения в котором зависят от гендерной политики государства. Мужчины и женщины обладают одинаковыми потребностями и когнитивными способностями. При этом гендерное равноправие не должно означать гендерного равенства. Речь должна идти о равнозначности, основанной на специфических различиях мужчины и женщины. Только в результате синтеза мужского и женского своеобразия возможен прогресс в политической, государственной и общественной сферах.

Список литературы:

1. Иудин А. А., Шпилев Д. А. Германия: гендерная политика как основа гендерной культуры // Женщина в рос. о-ве. 2011. № 3.
2. <https://amp.dw.com/ru/gendernonejtralnyj-azyk-o-cem-sporat-v-germanii/a-62757341>, 14.04.2023

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Лебединец Я.И.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.ф.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Понимание речи на слух остается одним из самых сложных навыков в процессе приобретения коммуникативных навыков на уроках иностранного языка. Аудирование тесно связано с другими видами речевой деятельности и напрямую воздействует на умения и навыки учащегося. В процессе восприятия немецкого языка на слух, учащиеся сталкиваются со многими серьезными трудностями при восприятии речи на слух, поскольку зачастую аудирование не является важной частью многих учебников, и на уроках не уделяется внимание этому важному навыку, особенно на среднем этапе обучения.

Изучение данного вида речевой деятельности в методике недостаточно глубокое, термин "аудирование" используется в методической литературе сравнительно недавно. Если несколько десятилетий назад аудирование рассматривалось как «пассивный» навык, то сегодня оно рассматривается как активный процесс, в котором происходит взаимодействие между текстом и слушателем [2].

Эта тема по сей день остается одной из наиболее актуальных в современной методике преподавания немецкого языка. Несмотря на свою доказанную актуальность, тема формирования умений аудирования в средней школе недостаточно представлена в исследованиях.

Цель работы состоит в изучении и описании главных приемов и способов формирования умений аудирования немецкого языка у учащихся средней школы, практической разработке упражнений для формирования навыков аудирования на немецком языке.

В соответствии с поставленной целью в работе были сформулированы следующие задачи:

- 1) изучить теоретические основы обучения аудированию;
- 2) дать определение понятию “аудирование”;
- 3) определить место и роль аудирования на среднем этапе в системе обучения немецкому языку;
- 4) выявить трудности, возникающие при обучении аудированию и способы их решения;
- 5) определить индивидуально-возрастные особенности обучающихся средней школы;
- 6) разработать и применить на практике комплекс упражнений, необходимый для формирования навыков аудирования немецкого языка на среднем этапе обучения.

В соответствии с поставленными целями и задачами в работе использовались следующие методы исследования: теоретический анализ методической и психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме; эмпирический метод - изучение и обобщение накопленного педагогического опыта, создание педагогических ситуаций.

По мнению Н.Д. Гальсковой, аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении. [1, с.161] Комлев определяет аудирование, как процесс слушание звучащих текстов с учебной целью для тренировки восприятия и понимания их содержания на слух [3].

Изначально термин “аудирование” появился в методике преподавания языков с подачи американского психолога Д. Брауна в 30-ых годах двадцатого столетия. В России данный термин

был введен в методике в 60-х годах прошлого века З.А. Кочкиной в статье «Что такое аудирование?». До этого, в отечественной методике использовался такой термин как “понимание речи на слух”.

Цель аудирования состоит в адекватной интерпретации устной речи - что именно было произнесено, кем и с какими намерениями. В современной методике аудирование может выступать как цель, и как средство обучения. Поскольку аудирование является самостоятельным видом речевой деятельности, оно имеет свои цели, предмет, задачи, а также результат.

При обучении немецкому языку в средней школе, также следует уделить внимание индивидуально-возрастным особенностям учащихся. Подростковый возраст традиционно рассматривается учеными как трудный, так как в этот период определяются те способы психосоциальной адаптации, которые становятся характерными для индивида в течение всей последующей жизни.

При формировании навыков аудирования, учащиеся средних классов могут столкнуться с такими трудностями как несоответствие произношения и написания, поскольку немецкий язык известен своим сложным произношением, это может затруднить понимание аудио материала. Скорость и неразборчивость речи, незнание сленга и инферентных слов, отсутствие знаний об особенностях немецкой культуры, а также отсутствие общения с носителями языка - изучение языка в классе не всегда даёт возможность слушать настоящих носителей языка, что может привести к затруднениям в аудировании настоящей речи.

Как показывают результаты исследования, поставленные задачи средней школы не могут быть эффективно достигнуты без обучения аудированию. Чтобы повысить эффективность обучения аудированию, специалисты прибегают к использованию различных методов и приемов для решения этой задачи.

В исследовании описывается понятие аудирования, его сущность и виды, трудности, возникающие при обучении этому виду речевой деятельности, особенности его преподавания и специфика практического использования. Формирование навыков аудирования способствует успешному овладению обучающимися таким видом речевой деятельности как говорение, так и техникой чтения вслух. Аудирование также способствует активизации мыслительных процессов обучающихся, развитию мышления, долговременной, оперативной памяти.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 6-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с. ISBN 978-5-7695-6473-4]
2. Дон З. Г. Роль аудирования в процессе овладения коммуникативными навыками на занятиях по иностранному языку / З. Г. Дон, Н. В. Парнюк, Ю. В. Крючкова // . – 2022. – № 6-1. – С. 95-98. – EDN GTSRBY.
3. Смелкова, З.С. Риторика: учебник / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. - М.: Проспект, 2015.]
4. Татарничева, С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие / С. Н. Татарничева. — Тольятти: ТГУ, 2021. — ISBN 978-5-8259-1552-4.

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Литовченко Г.С.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Островская Т.А., д.филол.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что языковая (или шире – лингвокультурная) ситуация в современной Великобритании динамично меняется. Наблюдается

своего рода противостояние между стандартным британский английский, как общепринятой формой языка и различными социолокальными диалектами, которых насчитывается достаточно большое количество. Это положение обуславливает потребность лингвистической науки в своевременном отслеживании, фиксации и описании феноменов современного английского языка, вызванных нестабильной лингвокультурной ситуацией в Великобритании.

Объектом исследования является современная лингвокультурная ситуация в Великобритании во всей совокупности её определяющих признаков.

Предметом исследования являются лингвистические особенности нового социолокального диалекта английского языка – Estuary English (эстуарного английского), который внес изменения в лингвокультурную ситуацию Великобритании.

Цель работы заключается в выявлении и описании фонетических, лексических и грамматических особенностей нового социолокального диалекта английского языка – Estuary English.

В соответствии с целью в работе были поставлены следующие **задачи**:

1. Дать определение понятия языковой ситуации как объекта исследования лингвистики и рассмотреть исторические предпосылки исследования лингвокультурной ситуации.

2. Изучить влияние процесса глобализации на современный английский язык.

3. Проанализировать стандартный английский язык и его роль в лингвокультурной ситуации Великобритании.

4. Дать подробное описание новому социолокальному диалекту английского языка – Estuary English в терминах фонетики, лексикологии и грамматики и рассмотреть особенности лингвокультурной ситуации в современной Великобритании.

Для решения поставленных задач в исследовании использовались следующие **методы**:

– дефиниционный метод;

– метод лингвистического описания;

– анализ лингвистической литературы по теме исследования;

– метод сплошной выборки;

– элементы статистического метода.

Материалом исследования послужили многочисленные выдержки из британского национального корпуса «<https://www.english-corpora.org/>» (British National Corpus). Для иллюстрации лексических и грамматических особенностей были использованы материалы, полученные из Британского национального корпуса, справочной системы *Reverso* (<https://context.reverso.net>), а также с сайта *UCL – London's Global University* (<https://www.phon.ucl.ac.uk/>) из раздела *Resources and Tools in Speech, Hearing and Phonetics*.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких как К.Г. Лебедева (2013), Е.А. Будник (2013), Л.Б. Никольский (1976), А.П. Садохин (2004), Ю.С. Степанов (2001), Т.В. Матвеева (2003), U. Altendorf (1999), D. Crystal (2003), R. Haenni (1999), D. Herlihy (1971), G. Hilmarssdóttir (2006), D. Roserwarne (2009), J. Wells (1997) и др.

Значительное влияние на английский язык и его диалектный состав оказывает ситуация реального повседневного общения между носителями, представляющими разные социальные, профессиональные и территориальные группы. Определение классовых (социальных) различий по языку имеет долгую традицию у носителей английского языка. По мнению британского исследователя Нормана Фэрклоу, сам язык и его изучение контролируются правящей элитой общества и являются маркером принадлежности к определенному социальному и экономическому классу. [1, с. 115].

Рассмотрим наиболее характерные социолокальные диалекты современной Великобритании.

Стандартный английский и его особое произношение, получившее название RP – Received Pronunciation – это один из нескольких акцентов стандартного британского, представляющий собой общепринятый английский язык Великобритании, который отличается от большинства региональных или социальных диалектов.

Стандартный английский с его лексическими и фонетическими особенностями также нередко называют *Posh English*. Слово *posh* переводится как «элитный», «претенциозный», «фешенебельный».

В сентябре 1918 года в журнале *Punch* появляется первое письменное упоминание слова. Существует версия, что это акроним от *port out, starboard home*, который объясняет, что обеспеченные пассажиры, направлявшиеся в Индию, могли платить за более дорогие каюты на *port side* (по левому борту) парохода по пути туда, и за *starboard side* (по правому борту) по пути обратно, что обеспечивало им более комфортную, теньевую атмосферу в пути следования. Также есть вероятность, что это слово связано с жаргонным словом *posh*, которое в XIX в. означало «франт», «щёголь» [3].

Приведем примеры лексических особенностей *Posh English*:

1) **Brick** – надежный (British English: trustworthy); Пример: «*You have at least one brick friend.*» Перевод: *У вас есть, по меньшей мере, один надежный друг.*

2) **Jolly** – отличный (British English: very good); Пример: «*Christmas is a jolly good time for kids.*» Перевод: *Рождество – прекрасное время для детей.*

3) **Poppycock** – ерунда (nonsense); Пример: «*If I may say so, sir, its all poppycock.*» Перевод: *Если позволите, сэр, это просто вздор.*

3) **For yonks** – длительное время (for ages); Пример: «*Willy, I haven't seen you for yonks!*» Перевод: *Вилли, я не видел тебя целую вечность!*

4) **Rather!** – соглашусь! (British English: I agree!); Пример: «*It is a beautiful city! Rather!*» Перевод: *Замечательный город, я согласен!*

5) **Antique** – винтажный (British English: vintage); Пример: «*And antique market which is open on weekends weeks.*» Перевод: *А также антикварный рынок, который работает по выходным дням недели.*

Одним из вариантов *Posh English* является *Sloane Ranger*. Этот термин был введен в 1975 Питером Йорком и Энн Барр В ежемесячном журнале *Harpers & Queen*. Он представляет собой лексическое образование, полученное путем слияния первого слова названия площади в юго-западном Лондоне *Sloane Square* и героя телевизионного фильма «Одинокий ковбой» (*The Lone Ranger*) для обозначения молодого человека или девушки, принадлежащих к высшему классу, которые обитают в фешенебельном районе *Sloane Square* на юго-западе Лондона [2, с. 1063].

Приведем примеры лексических единиц, характерных для *Sloane Ranger*:

1) **О.К. yah** (используется в качестве утвердительного ответа). Например: «*She comes from a working-class background, but she tries desperately to dress and act like she's OK yah.*» Перевод: *Она происходит из рабочего класса, но отчаянно старается одеваться и вести себя как представитель высших слоев.*

2) **Such a...** – такой... Например: «*Oh, he's such a bore!*» Перевод: *Он такой зануда!*

3) **Frightfully** – очень, крайне. Например: «*It's frightfully good of you to come.*» Перевод: *Очень хорошо, что Вы пришли.*

4) **Dreadfully** – ужасно. Например: «*I'm dreadfully sorry.*» Перевод: *Мне ужасно жаль.*

5) Обращение к родителям **Mummy** и **Daddy**. Например: «*I hardly saw Mummy and Daddy until they retired to Eastbourne.*» Перевод: *Я практически не видел папу и маму до того момента, пока они не вышли в отставку в Истборне.*

Для сравнения также рассмотрим особенности *Estuary English* на лексическом уровне:

– частое использование *cheers* (спасибо) вместо *thank you* (спасибо), что также возможно и при прощании;

– частое употребление *basically* (собственно), служащего как соединительное слово в потоке речи;

– более широкое употребление американизмов, например *there you go* (пожалуйста) вместо *here you are* (пожалуйста). Также отмечают и другие пары англицизмов и американизмов, например: *no way – by no means; hopefully – I hope that; hi – hello; right – correct; sure – certainly.* , как показывает анализ научной литературы, заимствование американских лексических моделей является практически имманентной чертой *Estuary English*.

Многие из приведенных выше выражений стали популярными среди разных слоев носителей английского языка, особенно в эру глобализации. И несмотря на то, что в последние десятилетия, начиная с середины XX в., в Англии все большую популярность приобретает Estuary English, социолокальный диалект, образованный в результате, слияния нескольких социолокальных вариантов, в том числе и Cockney, Posh English все еще является маркером социального статуса носителя английского языка. Сравнительное исследование Estuary English и Posh English представляется интересной перспективой дальнейшего исследования.

Список литературы:

1. Fairclough, N. Language and Power / N. Fairclough. – N. Y.: Longman Group UK Limited, 1989. - 248 pp.
2. Green, J. Chambers Slang Dictionary / J. Green. – Edinburgh: Chambers Harrap Publishers, 2008. - 1477p.
3. АBBYY Lingvo.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lingvo-online.ru/ru> – Дата доступа 17.03.23
4. British National Corpus [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/> – Дата доступа 15.03.23
5. Reverso Context [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://context.reverso.net/> – Дата доступа 15.03.23

МЕТАФОРИЗАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СМИ

*Муллоярова А.И.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель –Долуденко Е.А., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Данная работа посвящена исследованию цветowych метафор в англоязычных и русскоязычных текстах СМИ

Актуальность данного исследования обусловлена массовым и продолжительным использованием выразительной метафорической колористики в текстах СМИ на английском и русском языках, а также тем фактом, что в большинстве научных трудов по данной проблематике приоритетное внимание уделяется изучению функционирования метафорических цветообозначений с целью выявления их выразительности в художественном, а не в публицистическом тексте.

Цель настоящей работы заключается в выявлении и описании особенностей процесса метафоризации цветообозначений в текстах СМИ на английском и русском языках, а также их прагматического потенциала.

В соответствии с целью в работе были поставлены следующие **задачи**:

- 1) описать понятие цветовой метафоры и охарактеризовать процесс метафоризации цветообозначений;
- 2) выявить лингвопрагматические особенности метафоры в медиатекстах;
- 3) описать цветовой символизм, лежащий в основе метафорических цветообозначений;
- 4) провести сопоставительный анализ метафорических цветообозначений в англо- и русскоязычных текстах СМИ.

Для решения вышеперечисленных задач в настоящем исследовании применялись следующие **методы**:

- дефиниционный метод;
- метод лингвистического описания;
- метод сплошной выборки;
- метод корпусного исследования;

- метод контекстуального анализа;
- метод структурно-семантического анализа;
- квантитативный метод.

Материал исследования. В настоящей работе рассматриваются метафорические цветообозначения, извлеченные методом сплошной выборки и конкретизированного поиска из информационно-новостных текстов, собранных в англоязычном корпусе NOW (News on the Web) и в газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка. Совокупная выборка контекстов и примеров метафорических цветообозначений составила порядка 1000 единиц на английском и русском языках.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких, как Н.Д. Арутюнова, М. Блэк, Э.В. Будаев, Д. Дэвидсон, Дж. Лакофф, М. Джонсон, М.В. Никитин, Р.Н. Склярская, В.Н. Телия и др.

Теоретическая значимость работы состоит в дополнении и углублении положений теории языковой метафоры, а также разработки методологии сравнительного исследования использования метафорических цветообозначений в двух языках с целью выявления их функциональных и лингвокультурных особенностей.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в качестве методологической основы для других работ в области метафорической колористики, а также найти применение в теоретических и практических курсах по лексикологии, стилистике и переводоведению.

Проведя изучения теоретического материала, посвященного особенностям метафоризации цветообозначений, а также анализ текстов СМИ на предмет содержания в них метафорических цветообозначений, мы пришли к определенным выводам.

Большой объем речевого употребления метафоры сегодня приходится на сферу массовой коммуникации. Медиатексты, являются одной из наиболее распространенных форм существования современного языка. Кроме того, текст СМИ или медиатекст, является одним из самых доступных источников информации. Язык СМИ – это наиболее актуальное отражение национального языка, состояния лексического запаса, стилей и подстилей. Прагматическое содержание медиатекста представляет собой целенаправленно организованное смысловое наполнение, реализующее функцию воздействия с целью достижения коммуникативного эффекта, необходимого отправителю сообщения, т. е. автору текста. К основным лингвопрагматическим особенностям медиатекста относятся: лингвопрагматические особенности заголовка, отступление от норм и правил литературного языка, экономия языковых средств, интертекстуальность и прецедентность текстов СМИ и их лексико-грамматические особенности.

Проведя семантический анализ найденных в текстах СМИ метафорических цветообозначений, мы обнаружили следующие семантические признаки, на которых они основаны и которые позволяют объединить их в следующие группы.

1. Внеконтекстуальные метафорические номинации, ставшие стандартными (стертыми) метафорами: *Many **white-collar** workers wear white collars, but they're still working in the factory...*
2. Особая группа метафор, основанных на цвете, представлена аббревиатурами, типичными для области информационных технологий и энергетики: *There is also a special type of LED called **RGB**(Red-Green-Blue).*
3. Цветовые метафорические номинации, основанные на истории и мифологии: *These aesthetic symbolist images are self-contained as an **ivory tower**.*
4. Цветовые метафорические номинации, названные в честь минералов, драгоценных камней и металлов: *I turned its **amber display** to face the wall, but that didn't help.*
5. Цветовые метафорические номинации, названные в честь растений: *The low levels of literacy also aren't confined to the **Peach State**: Twenty-six percent of America's eighth-graders and one in three fourth-graders are functionally illiterate.*
6. Цветовые метафорические номинации, названные в честь представителей фауны: *Elements reminiscent of the 18th Century, **dove-grey** carpets, carvings and Louis XVI furniture.*

7. Цветовые метафорические номинации, названные в честь топонимов: *Venetian red is obtained from iron ore deposits in the Veneto region, Italy.*
8. Цветовые метафорические номинации, основанные на литературных произведениях: *The origin of the "Black knight", also known as "Sputnik aliens" is unknown, but it is believed that this omission has long existed satellite orbiting the Earth.*
9. Цветовые метафорические номинации, созданные по аналогии путем изменения, усиления или ослабления некоего базового семантического признака: *No need to try to tailor the strategy to a specific event, since the next black swan can be unpredictable.*

Цветовые номинации обладают определенным, достаточно точно дефинированным символизмом в языке. Употребление цветообозначений в составе метафор тем более усиливает этот символизм и оказывает усиленное воздействие на адресата. Цветовая метафора в текстах СМИ является действенным инструментом убеждения, способным апеллировать не только к логическому мышлению, но и к чувственной, эмоционально-оценочной сфере, заставляя таким образом реципиента не только понимать, но и эмоционально «переживать» получаемую информацию, что в итоге ведет к форматированию или пере- форматированию его мнения, формированию у него определенного мировоззрения и определенной системы ценностей. Символизм цветообозначений в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах в целом весьма схож, за исключением отдельных расхождений, обусловленных национально-культурными, историческими и географическими факторами. В других культурах цветовой символизм может отличаться достаточно сильно, вплоть до противоположного.

Сравнительный анализ метафорических цветообозначений в текстах СМИ на английском и русском языках помог выявить их сходства и различия, а также проследить частотность их употребления и хронологический аспект их использования.

Список литературы:

1. Алымова, Е.Н. Цвет как лингвокогнитивная категория в русской языковой картине мира: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2007. – 18 с.
2. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.ruscorpora.ru/search?search=CgQyAggDMAE%3D> (дата обращения: 15.04.2023)
4. Fairclough, N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research / N. Fairclough. – London: Routledge, 2003. – 270 p.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ СФЕРЫ ТУРИЗМА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Новикова М.Г.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хажокова Э.А., к. филол.н., доц.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность выбранной темы исследования заключается в том, что формирование туризма как отдельной отрасли экономики обусловило и формирование самостоятельной терминосистемы. Исследование отдельного пласта лексических единиц, обслуживающего данную сферу, позволяет выявить национальную специфику важнейшего фрагмента французской языковой картины мира. Исследования вопросов взаимоотношения языка и культуры, наиболее полно раскрывающееся в лексике, остаются по-прежнему актуальными в лингвистике.

Цель исследования заключается в описании лингвокультурных особенностей функционирования французской специальной лексики сферы туризма.

Задачи исследования:

1. Определить национально-культурную специфику французской туристической сферы.
2. Охарактеризовать основные тематические направления туризма во Франции.
3. Провести тематическую классификацию лексики сферы туризма на основе французских сайтов.
4. Проанализировать особенности функционирования специальной лексики сферы туризма во французском языке, в том числе терминов-заимствований из английского языка.

В соответствии с целью и задачами исследования применялись следующие методы: метод сплошной выборки, контент-анализ, контекстуальный и интерпретативный методы, метод компонентного анализа.

Материалом исследования послужили сайты французских национальных и региональных туристических агентств и офисов, электронные путеводители, содержащие репрезентативную информацию о предлагаемых услугах в сфере туристического бизнеса, а также французские туристические глоссарии и словари. В целом нами было проанализировано более двух десятков сайтов.

Эмпирический материал исследуемой работы составляет 570 примеров.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов: А. В. Суперанской, Т.Л. Каделак, В.М. Лейчика, А.Н. Тихонова, Т.В. Некрасова, Л. Хоффман и др.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию терминоведения.

Практическая значимость состоит в том, что материалы настоящего исследования могут быть использованы в преподавательских и практических спецкурсах по лексикологии и терминоведения.

Терминологизацию можно рассматривать с точки зрения узкого и широкого подходов. Первый подразумевает семантический способ образования специальной лексики через изменение семантической структуры слова, а при широкой трактовке терминологизации в него включаются все процессы образования новых терминов в результате семантического развития слова [1]. Вне зависимости от направления терминоведения исследователи выделяют ряд основных признаков термина, к которым относятся системность, дефинированность, однозначность, стилистическая нейтральность, отсутствие синонимов, номинативный характер. Объектом изучения современного терминоведения является специальная лексика. Несмотря на многочисленные исследования в области терминологической лексики, до сих пор не существует единой общепринятой дефиниции понятия «термин», что объясняется его множественностью, т.к. «... у представителей разных дисциплин оно связывается со своими особыми понятиями и представлениями, имеет неравный объем содержания и определяется по-своему» [6; с.11]. Также нет однозначного определения терминов «профессиональная лексика» и «специальная лексика». Профессиональную лексику определяют то «часть лексикона человека, которая отражает особенности его профессиональной деятельности» [3], то «совокупность всех языковых средств, применяемых в конкретной профессиональной сфере» [7]. Розенталь Д.Э. и Теленкова М.А. трактуют профессиональную лексику как «свойственную данной профессиональной группе, используемой в речи людей, объединенных общей профессией» [4]. Наиболее часто встречающиеся определения специальная лексики это: «...слова и словосочетания, которые называют предметы и понятия, относящиеся к различным сферам трудовой деятельности человека, и не являются общеупотребительными» [там же: с. 522]; «...лексика, связанная с различными областями трудовой деятельности человека и употребляемая специалистами той или иной профессии» [2; с. 451]; «...совокупность слов и словосочетаний, обозначающих понятия специальной области знания или деятельности» [5; с. 215];

Мы согласны с точкой зрения, согласно которой, профессиональная лексика – это сложное объединение, включающая как специальную, так и неспециальную лексику. К специальной лексике относятся как кодифицированные единицы (термины, номены, аббревиатуры), так и некодифицированная лексика (профессионализмы, жаргонизмы).

Формирование туризма как отдельной отрасли экономики обусловило и формирование самостоятельной терминосистемы.

Сфера туризма соприкасается с различными областями человеческой деятельности и характеризуется постоянным взаимодействием двух разнонаправленных этапов – национализации и интернационализации, оказывающие прямое влияние на развитие и пополнение национальной системы туристической терминологии, на определение и интерпретацию термина «туризм».

Согласно распространенной точке зрения, туризм (фр. *Tourisme* – прогулка, поездка) является одной из разновидностей путешествий и в широком смысле понимается как перемещение людей в пространстве (на транспорте или пешком) по каким-либо местам, странам с целью ознакомления или отдыха

Впервые это слово популяризировал французский писатель Мари-Анри Бейль, больше известный под псевдонимом Стендаль, в своем романе «Записки туриста» или «Воспоминания одного туриста» («*Memories d'un touriste*»).

Туризм, как социальное явление проявляется в разных связях и направлениях. Существуют различные его классификации. Можно выделить следующие виды международного туризма в зависимости от целей поездки: познавательный (*tourisme cognitif*); спортивный (*tourisme sportif*); деловой (*tourisme d'affaires*); рекреационный (*tourisme récréatif; loisirs*); образовательный (*tourisme éducatif*); религиозный (*tourisme religieux*) медицинский туризм (*tourisme médical; tourisme de santé*); гастрономический туризм (*tourisme gastronomique*). Наиболее распространенными являются рекреационный и познавательный туризм.

В рамках рекреационного туризма выделяется т.н. цветной туризм. Во Франции существует довольно оригинальный способ именованья отдельных видов туризма по их преобладающему цвету и значению. Каждый цвет имеет свое значение и в зависимости от вида туризма рекламные постеры и вебсайты представлены в соответствующих цветах. Правильно подобранный оттенок является отличным инструментом коммуникации, точно передавая сообщение и пробуждая эмоции.

Примеры цветного туризма:

Le tourisme vert (зеленый туризм), также называемый сельским, мотивирован поиском природы и спокойствия.

Le tourisme bleu (синий туризм) ориентирован на море, а также, в более широком смысле, на воду во всех ее формах: озёра, реки и тд. Также голубой туризм является источником интереса к круизному и речному туризму.

Le tourisme blanc (белый туризм) приводит путешественника к чистоте и холоду заснеженных гор.

Le tourisme gris (серый туризм) - практикуется в городах. Он больше ориентирован на культуру, чем на природу.

Le tourisme jaune (желтый туризм) уводит путешественника в пески пустынь.

Анализ сайтов, электронных путеводителей и словарей позволяет сделать вывод о неоднородности семантического поля лексики сферы туризма. Она включает в себя как кодифицированную лексику, так и слова общеупотребительного пласта.

Язык и национальная культура взаимосвязаны в процессах коммуникации, формирования и отображения ментальности человека.

Эта связь наиболее полно раскрывается через исследование лексических единиц, отображающих национальные особенности мышления, восприятия окружающей действительности и отношения к различным аспектам жизни. Такой сферой для французов является туризм, относящийся к числу наиболее значительных сфер французского общества и имеющего важнейшее значение для экономики страны.

В рамках настоящего исследования были затронуты лишь некоторые вопросы, касающиеся лингвокультурологических особенностей функционирования лексики сферы туризма во французском языке. Исследование отдельного пласта лексических единиц, обслуживающего данную сферу, позволяет выявить национальную специфику важнейшего фрагмента французской языковой картины мира.

Многоаспектность и сложность объекта исследования не позволяет в полной мере рассмотреть все его грани и требует дополнений в ходе дальнейших исследований по данной теме.

Список литературы:

1. Громенко, Е.С. Специальная лексика как объект русской академической географии XX-XXI вв: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук:10.02.01. / Е.С. Громенко. — ФГБУН «Институт лингвистических исследований Российской академии наук», 2022. — 293 с.
2. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 562 с, с. 451
3. Розен Е. В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. М.: Гнозис, 2000. 46 с.
4. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. М.: ОНИКС 21 век; Мир и Образование, 2003. 623 с, с. 396].
- 5.. Словарь социолингвистических терминов. М.: Институт языкознания РАН, 2006. 312 с, с. 215
6. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории. — М., 2012. — 248 с. С.11.
7. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einfuhrung. Berlin: Akademie-Verlag, 1976. 498 p., P. 51.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ БРИТАНСКИХ И РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ)

*Николаевская К. Б.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Предлагаемое вашему вниманию исследование посвящено исследованию функционирования метафоры в политическом дискурсе (на материале выступлений российских и британских политиков).

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к политическому дискурсу, популярность которого растет за счёт средств массовой информации и цифровых медиа ресурсов, и особой ролью метафор, которую они играют в политическом дискурсе и особенностями их функционирования.

Целью нашего исследования является выявление особенностей функционирования метафор в англоязычном и русскоязычном политическом дискурсе и определении закономерностей использования.

Данная цель обусловила решение следующих задач:

- рассмотреть и охарактеризовать различные средства образной речи;
- изучить различные существующие типологии метафоры;
- рассмотреть определение политических метафор и их классификацию;
- на основе сплошной выборки контекстуального использования метафоры в выступлениях современных британских и российских политических деятелей, рассмотреть функции метафоры как средства воздействия на аудиторию;
- провести анализ особенности функционирования метафоры в англоязычном и русскоязычном политическом дискурсе.

Материалом исследования послужили выступления и высказывания политических деятелей Великобритании и России, отобранные методом сплошной выборки из скриптов выступлений российских и британских политиков, расположенных на архивных сайтах.

Теоретико-методологические основы исследования. В работе использовались такие как метод систематизации и классификации материала, а также теоретического анализа литературы, посвященной функционированию метафоры в политическом дискурсе; в практической части

работы использовался метод сплошной выборки, методы семантического и контекстуального анализа.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких, как А.П. Чудинов, В.А. Маслова, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, G. Lakoff, T. Carver, J. Picalo и др.

Содержание и оболочка в процессе своего взаимодействия создают сложный лингвистический феномен – метафору. Она в свою очередь откликается способности человека узнавать и понимать сходство и отличие между неоднородными категориями предметов и явлений действительности и служит для обозначения отличительных особенностей объектов с одним значением через актуализацию значений, которые отличают другую категорию объектов реальности. Изучив существующие типологии метафоры, составленные разными учеными, можно сделать вывод, что метафора – многогранное понятие, требующее особого изучения, так как является уникальным, постоянно меняющимся и развивающимся понятием лингвистической науки. Она выполняет одну из важнейших когнитивно-прагматических функций – преобразовывает уже существующую картину мира, что чрезвычайно важно для политического дискурса.

Характерными для метафоры функциями в контексте политического дискурса являются: когнитивная, прагматическая, коммуникативная, номинативная, а также эстетическая.

Беря за основу перенос значения с одного понятия на другое по разным категориям А. П. Чудинов выделяет следующие виды метафор: антропоморфную метафору (неодушевлённые предметы и явления наделяются человеческими качествами); природоморфную метафору (предметы и явления сравниваются с предметами и явлениями из флоры, фауны, водного мира и неживой природы, с климатическими явлениями); социоморфную метафору (предметы и явления сравниваются с понятиями из социальной сферы общества: театр, спорт и прочие); артефактную метафору (политическая сфера строится на основе сравнения с предметами-артефактами) [1].

Проведенный в рамках данного исследования анализ показал, что для публичных выступлений политических ораторов характерно активное использование различных метафорических конструкций. Образы, которые выбирают политики, непосредственно, находятся в тесной связи с реалиями страны и менталитетом носителей языка.

Анализ конкретных примеров выступлений британских и российских политиков показал, что можно говорить о существовании интердискурса в некоторой степени, так как для политиков обеих стран характерно использование схожих по смыслу образов. Такой вывод можно сделать исходя из количественного соотношения различных типов метафор. Так для британского и российского политического дискурса наиболее часто используемыми оказались природоморфные и социоморфные метафоры, а наименее используемыми антропоморфные и артефактные.

Приведем пример использования антропоморфной метафоры:

*“A generation later, another victory built on shared sacrifice renewed that determination. Twice in a century, **Britain came together to beat the odds and build a better future.**”* (Theresa May, Leader's speech, Birmingham 2018) – Данное высказывание открывало речь Т. Мэй, оно отсылает к столетию окончания первой мировой войны, а также упоминает о второй, случившейся лишь поколение спустя. В нём государство наделяется качествами свойственными человеку, а именно политиком подчеркивается сила государства, которое словно человек готово объединиться, бороться и победить. Цель этой метафоры в начале выступления вызвать у аудитории гордость за свою страну, а также почувствовать сплоченность вокруг партии выступающего политика. Данная метафора выполняет эмотивную и оценочную функцию.

*«Именно ЕС всячески **подзуживал** майдан, который начался с того, что была мобилизована команда, осуждавшая решение Президента В. Ф. Януковича отложить подписание соглашения с ЕС до того, как прояснится тема возможных противоречий между торговыми режимами.»* (С. В. Лавров, 15 февраля 2022, пресс-конференции с Действующим председателем ОБСЕ, Министром иностранных дел Польши З. Рау по итогам переговоров, Москва) – Высказываясь о действиях Европейского союза, политик олицетворяет его и сравнивает с зачинщиком конфликта, который «подзуживал» украинских политиков к агрессивно окрашенным действиям, спровоцировавшим ситуацию, которую мы имеем на сегодняшний день. Используя такую параллель, политик не

обвиняет никого конкретного, а говорит о неправильности политики ЕС в целом, донося через понятный образ всю суть их политической позиции. Цель метафоры в таком случае — вызвать сомнение в правильности действий Европейского Союза у аудитории, а функция — номинативно-оценочная.

Таким образом, доминирующими функциями метафоры для политического дискурса обеих стран являются номинативно-оценочная и эмотивная, так как именно благодаря им чаще всего политики способны наиболее эффективно воздействовать на сознание аудитории через оценку происходящих событий, а также взывание к чувствам адресатов.

Список литературы:

1. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А.П. Чудинов. – М.: Флинта, 2018. – 255 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Палунина Е.И.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп

*Научный руководитель – Сасина С.А. к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

В настоящее время рынок товаров и услуг становится все больше, и их производителям необходимо искать новые, более эффективные инструменты для их сбыта, для чего они прибегают к рекламе, в частности к рекламным текстам.

Во многом эффективность рекламной кампании зависит именно от языкового оформления рекламного текста. Более того, при создании рекламного предложения необходимо учитывать культурные особенности целевой группы потенциальных покупателей и целевой страны в целом.

Актуальность данной темы обуславливается значимостью и распространенностью рекламы в современном обществе и необходимостью научного исследования и осмысления сфер ее влияния, которые во многом определяют лингвистические особенности рекламных текстов и отражают культурологические особенности определенного общества.

Таким образом, **объектом** исследования является текст англоязычной рекламы.

Предметом исследования являются лингвистические и лингвокультурные особенности текста англоязычной рекламы.

Целью исследования является анализ текста англоязычной рекламы и выявление характерных для него лингвистических и лингвокультурных особенностей.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- 1) раскрыть сущность понятия «рекламный текст»;
- 2) изучить структуру, функции и цели рекламных текстов;
- 3) изучить значимость рекламы как социокультурного явления в Великобритании;
- 4) составить частеречную и функционально-стилистическую классификацию языковых единиц, наиболее часто используемых в тексте англоязычной рекламы на материале британских СМИ;
- 5) составить тематическую классификацию языковых единиц, наиболее часто используемых в тексте англоязычной рекламы на материале британских СМИ.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

- 1) метод лингвистического анализа;
- 2) метод сплошной выборки;
- 3) лингвистическая интерпретация полученных результатов.

С точки зрения лингвистического дискурса, рекламный текст можно рассматривать как одну из сфер использования языка, где он служит, прежде всего, инструментом увещательной коммуникации, целью которой является побудить слушающего определенным образом

модифицировать свое поведение, в частном (и основном для рекламы) случае – поведение потребительское [2].

На основе поэтапного восприятия рекламного сообщения в рамках лингво-прагматического подхода можно выделить такие функции рекламного текста, как аттрактивная, фатическая, информирующая, персуазивная и эстетическая [1]. Рекламные тексты направлены на продвижение понимания бренда, информирование, убеждение, а также вдохновение на совершение действия [3].

Важнейшее требование, предъявляемое к рекламным текстам, – максимум информации при минимуме слов. Для этого могут использоваться языковые единицы, обладающие наибольшей силой внушения, а именно слова с конкретным однозначным смыслом, однако для сообщения потенциальному покупателю новой информации в англоязычных рекламных текстах чаще всего используются слова, несущие образный смысл, но описывающие товар с выгодной стороны, например: *“now”*, *“amazing”*, *“suddenly”*, *“announcing”* [4].

Материалом исследования послужили 150 текстов еженедельного британского журнала «The Sunday Times Magazine», в результате анализа которых было выявлено, что характерными особенностями англоязычных рекламных текстов является частое использование эмоционально-оценочных (*“bliss”*) и прецизионных языковых единиц (*“Fuel Genie”*), аббревиатур (*“eCommerce”* (*electronic commerce*)), терминов (*“micrografting”*), фразовых глаголов (*“bring out”*) и личных местоимений (*“we help you right now”*), что придает им выразительность, экспрессивность, эмоциональную окрашенность, оценочность, а также создает впечатление надежности.

Согласно полученным данным лексика проанализированных текстов, главным образом нейтральна. В ней было обнаружено всего 2,4% стилистически окрашенной лексики (154 единицы из общего числа 6396 словоформ), однако в ней были выявлены почти все лексические пласты, кроме экзотизмов, архаизмов, поэтизмов, диалектизмов и арготизмов. Таким образом, была выявлена научная лексика (*“benecol”*), неологизмы (*“tweakment”*), книжная лексика (*“sophistication”*), варваризмы (*“le creuset”*), публицистическая лексика (*“productivity”*), разговорно-бытовая лексика (*“vac”*), официально-деловая лексика (*“surcharge”*), профессионализмов (*“internal comms industry”*).

Тем не менее, для успешности рекламного текста недостаточно использовать лишь эти языковые средства, необходимо также учитывать и культурные особенности целевой аудитории рекламы. Анализируя рекламу современного британского журнала, мы смогли сделать выводы о картине мире человека в данном лингвокультурном сообществе и выявили основные тематические группы языковых единиц, которые ее составляют.

Так, например, наиболее обширными группами слов и выражений являются *“Health and Beauty”* (*“inspire and enrich your diet”*), *“Domestic Life and Household”* (*“home extensions”*), *“Leisure Time and Hobbies”* (*“body and mind restoration resolution”*), *“Technologies”* (*“cloud based platform”*), *“Fashion”* (*“hottest aesthetics trends”*), *“Finance and Economy”* (*“everyday budgeting”*).

Мы пришли к выводу о том, что для целевой аудитории британских СМИ наиболее важными в жизни являются здоровье, красота, семья, отдых, хобби, технологии и финансовое благополучие, и именно на это нацелено большинство рекламных текстов.

Таким образом, используя такой большой арсенал лингвистических средств усиления экспрессивного воздействия, современный англоязычный рекламный текст выполняет одну из важных функций – обращает внимание потенциального покупателя на саму рекламу, что может вызвать в дальнейшем интерес уже к товару или услуге.

Более того, реклама представляет собой определенный лингвокультурологический феномен, формирующийся под влиянием того или иного социума и отражающий его уникальные культурные и национальные черты, а также отражает национально-специфическую картину мира. Реклама всегда предусматривает наличие целевой аудитории, и правильный выбор языковых средств в зависимости от нее является одним из основных факторов, способствующих созданию успешной рекламы.

Список литературы:

1. Македонцева, А.М. Функции рекламных текстов. – Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2009. – С.186-190.
2. Пирогова, Ю.К., Баранов, А.Н., Паршин, П.Б. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. – М.: Гребенников, 2000. – 270 с.
3. Clow, K.E., Baack, D. – Integrated advertising, promotion, and marketing communications. – Harlow: Pearson Education Limited, 2012. – 509 p.
4. Ogilvy, D. – Ogilvy on advertising. – New York: Random House LLC, 2007. – 437 p.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «МАСКУЛИННОСТЬ» И «ФЕМИНИННОСТЬ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Панчишко А.К.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.филол.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Фразеологизмы являются отражением истории народа, своеобразия его культуры и быта. Они часто носят ярко национальный характер. Фразеология является одним из самых сложных, но в то же время самых интересных аспектов языка. Не случайно при освоении любого иностранного языка пристальное внимание уделяется изучению устойчивых оборотов, ведь именно в них отражаются самобытность, особенности культуры и языковой картины мира того или иного народа. Без необходимых знаний в данной области было бы невозможно наладить контакт между участниками коммуникативного акта или осуществить перевод текста.

Актуальность данного исследования обусловлена неослабевающим интересом изучения особенностей языковой репрезентации гендерных стереотипов в языке и культуре. Изучение специфики репрезентации гендерных стереотипов во фразеологии немецкого языка позволит раскрыть и описать лингвокультурную специфику вербализации концептов «феминность» и «маскулинность» в немецком языке.

Объектом выпускной квалификационной работы являются концепты «феминность» и «маскулинность» во фразеологии немецкого языка.

Предметом исследования является процесс фразеологической актуализации концептов «феминность» и «маскулинность» в немецкой языковой картине мира.

Цель работы состоит в изучении и описании лингвокультурной специфики репрезентации концептов «маскулинность» и «феминность» во фразеологии немецкого языка.

Следующие задачи необходимо решить для достижения поставленной цели:

1. раскрыть содержание понятий «концепт» и «гендерный стереотип»;
2. изучить основные виды и классификации фразеологизмов в немецком языке;
3. выявить и проанализировать образную и ценностную сферы репрезентации концептов «феминность» и «маскулинность» во фразеологии немецкого языка;
4. типологизировать особенности гендерной стереотипизации образов женщины и мужчины во фразеологии немецкого языка.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что работа способствует расширению и углублению знаний в области гендерной лингвистики, лингвокультурологии и лингвоконцептологии. В данной работе доказано, что гендерные стереотипы оказывают существенное влияние на формирование общественного сознания.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты и материал исследования могут быть использованы в курсах лингвокультурологии, лексикологии немецкого языка, в практике преподавания немецкого языка.

Е.Д. Поливанов [1] впервые выдвинул вопрос о фразеологии как о лингвистической дисциплине. В 1928 году он высказал мысль о том, что фразеология займет обособленную и устойчивую позицию в лингвистической литературе будущего. Он писал, что возникает

потребность в особой дисциплине, которую можно было бы соизмерить с синтаксисом, но в то же время которая учитывала бы индивидуальные значения отдельных словосочетаний, наподобие того, как лексика имеет дело с индивидуальными лексическими значениями отдельных слов. Эту сферу языкознания он и назвал фразеологией: «Этому отделу языкознания, как и совокупности изучаемых в нем явлений, я и уделяю наименование фразеологии».

В результате проведенного исследования мы вывели, что существует множество стереотипов во фразеологии немецкого языка. Наряду с положительными качествами, существуют также и отрицательные характеристики, как мужчин, так и женщин.

Мы увидели, что существует традиционное распределение ролей между мужчинами и женщинами, которое в актуальное время уже не играет большой роли.

В ходе исследования мы выяснили, что фразеологизмы «маскулинности» и «фемининности» можно классифицировать по таким признакам:

- красота;
- ум;
- отношение к возрасту;
- работоспособность.

Подводя итог, мы можем сказать, что в пословицах отношение к женщинам негативнее, чем к мужчинам. Но традиционные фразеологизмы не отражают настоящую сущность всех людей. В данных пословицах используются обобщающие черты людей, которые зависят от пола человека, хотя в реальной жизни эти характеристики различны и индивидуальны. Из вышесказанного можно сделать вывод, что высказывания против женщин будут существовать и в будущем в письменной форме [2].

Список литературы:

1. Поливанов Е.Д. Русский язык сегодняшнего дня. Книга четвертая. - Л.: Гос.изд-во, 1928. – 220 с.
2. Braun, Friederike: Frauen und Sprachgebrauch: Gesprächs- und kommunikationsanalytische Aspekte. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. 2004: Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim et al: Dudenverlag, S.9-22.
3. Duden 2002: Redewendungen. Band 11. Mannheim: Duden.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙ).

*Первушина Д.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Богданова Е.А., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования навыков межкультурной коммуникации у учащихся средней школы. Использование национально специфичных элементов, в частности паремиологических единиц, является эффективным средством формирования социокультурной компетенции.

Цель работы: анализ способов формирования социокультурной компетенции обучающихся средней школы на уроках иностранного языка на материале французских паремий. **Задачи работы:** 1) раскрыть понятие социокультурной компетенции; 2) выявить основные компоненты содержания обучения иностранному языку; 3) раскрыть понятие лингвистического компонента социокультурной компетенции; 4) обозначить принципы и критерии отбора материала при формировании социокультурной компетенции; 5) определить место и особенности использования паремиологического материала при обучении иностранному языку и формы его реализации.

В результате возрастающей потребности в современном обществе в приобретении знаний, связанных с межкультурной коммуникацией в различных сферах жизни, тема развития

социокультурной компетенции через изучение элементов иноязычной культуры (паремий) становится все более и более актуальной.

Поскольку формирование социокультурной компетенции — это процесс познания иной культуры, он возможен только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка, которая будет являться основанием для приобщения личности к культуре другого народа. Н.Д. Гальскова утверждает о том, что в основе когнитивного компонента, связанного с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, лежат знания о культуре страны изучаемого языка [1, с. 48].

Неотъемлемой частью культурной компетенции является знание об аспектах и системе культуры. В этом случае ситуативная обусловленность выступает как реализация социально-культурного контекста. Принадлежность к определенному социуму как социально-интерактивное вхождение в него предполагает разделение моральных, религиозных, идеологических, политических взглядов, существующих в нем, а также закрепленных внутри данного социума определенных ролевых отношений.

Саланович Н.А. считает, что сочетание изучения языка со страноведением создает бесценную мотивацию учащихся к обучению, а также позволяет решить все 4 задачи современного обучения в школе. Учащие узнают о культуре, истории и традициях определенной страны, используя языковые средства в процессе коммуникации на уроках [4, с. 18–20].

Говоря о процессе формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку, невозможно не упомянуть паремиологический материал, как одну из её составляющих.

Паремиология – это один из разделов фразеологии. Существует несколько определений понятия «паремия», в которых выдвигаются различные основания для их классификации. В филологии паремию определяют, как устойчивое высказывание, которое характеризуется краткостью, утилитарностью применения, дидактическим смыслом, то есть является своеобразным поучением и способностью. В ряде современных исследований термин паремия используется как родовое наименование для обозначения различных классов народных афоризмов, прежде всего пословиц, поговорок, загадок и примет, а также присловий, прибауток [3, с. 5].

Из всего класса паремий наиболее употребительным в различных типах дискурса, а также наиболее изученным является пословица.

В.Н. Телия, основоположник лингвокультурологического направления изучения фразеологических ресурсов языка, рассматривает пословицу как некий национальный «код», или язык обыденной культуры, который формировался столетиями и передавался из поколения в поколение, отражая все установки жизненной позиции и философии народа определенной культуры [6, с. 214].

В основе лингвокультурологического метода находится положение, что в языковых знаках хранится и транслируется культурная информация — объясняющая прошлое и прогнозирующая будущее [2, с. 14].

В методике преподавания иностранного языка принято считать, что паремии являются ценным источником страноведческих и культурных знаний. Они тесно связаны с историей и культурой страны изучаемого языка.

Обращаясь к пословицам и поговоркам на среднем этапе обучения иностранному языку, можно помочь учащимся преодолеть трудности в различных аспектах изучения иностранного языка. Например, правильное произношение фонем и их аллофонов, совершенствование слухо - произносительных, ритмико - интонационных навыков, правильное использование интонации, учитывающее коммуникативно - прагматические намерения говорящего, умение делить предложения на синтагмы, определять логическое ударение, развитие переводческих навыков и умений.

Основные выводы:

Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов.

Формирование социокультурной компетенции обучаемого позволяет реализовать все четыре цели современного образования.

Использование паремий на уроках иностранного языка способствует решению ряда очень важных образовательных задач учебного, воспитательного и развивающего характера, лучшему овладению этим предметом, расширению знания о языке.

Список литературы:

1. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 48.
2. Ковшова, М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок. Антропонимический код культуры: монография / М.Л. Ковшова. – М.: Ленанд, 2019. – С. 14.
3. Ломакина, О.В. Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль: монография / под ред. В.М. Мокиенко. – М.: РУДН, 2018.
4. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н.А. Саланович // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–20.
5. Семененко, Н.Н. Русские паремии: функции, семантика, прагматика / Н.Н. Семененко. – Изд-во Белгородского ун-та. – 2011.
6. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 214.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Первушина Д.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Джандар Б. М., д-р. пед.н., профессор,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Актуальность выбранной нами темы обусловлена тем, что продуктивные задания Единого Государственного экзамена по английскому языку (Устная часть и Письмо) вызывают наибольшие трудности по сравнению с рецептивными заданиями (Аудирование и Чтение).

Цель работы: разработка технологии подготовки к выполнению письменных заданий Единого Государственного Экзамена по английскому языку.

Задачи работы: 1) выявить изменения, произошедшие в письменной части ЕГЭ по английскому языку в 2023 году; 2) выявить основные ошибки учащихся при выполнении заданий письменной части ЕГЭ по английскому языку; 3) предложить технологию подготовки к выполнению письменной части ЕГЭ по английскому языку.

Подготовка к любому экзамену – это не только усилия педагога, но и желание ученика, сотрудничество родителей. «Начинать ее следует как можно раньше, создавая должный уровень владения учащимися английским языком» [1].

Для правильной организации подготовительной работы к государственной итоговой аттестации нами была предпринята попытка разработать технологию выполнения письменных заданий ЕГЭ. Для этого нами были проанализированы демонстрационные варианты ЕГЭ по английскому языку 2023 года, методические рекомендации ФИПИ на основе анализа типичных ошибок участников 2022 года, а также методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом 2023 и 2022 года.

Подготовка учеников к выполнению письменных заданий ЕГЭ проходит в три этапа: 1) изучение общих сведений об экзамене, его структуры, временных рамок и шкалы оценивания с помощью учителя; 2) повторительно-обобщающий этап, включающий в себя подготовку лексическо-грамматических материалов, списков средств логической связи, эмоциональных реплик

для успешного выполнения заданий экзамена; 3) переход непосредственно к практике языка в формате ЕГЭ.

Единый Государственный Экзамен по английскому языку в 2023 году несколько изменился. Говоря о письменной части экзамена, нами было замечено 3 основных изменения. Во-первых, из-за уменьшения количества заданий в разделе «Грамматика и лексика» изменилась нумерация заданий письменной части экзамена (не 39 и 40, а 37 и 38). Во-вторых, уточнены пункты плана 3 и 5 задания 38 письменной части. Таким образом, в пункте 3 сравнение следует дополнить некоторым комментарием, а в пункте 5 следует не только выразить своё мнение по предложенному аспекту исследуемой проблемы, но и обосновать его. В-третьих, были уточнены критерии оценивания задания 37 письменной части: «Решение коммуникативной задачи» (РКЗ) (0–2 балла), «Организация текста» (0–2 балла), «Языковое оформление текста» (0–2 балла) [3]. Максимальное число баллов за успешное выполнение задания 37 – 6 баллов. Что касается изменений, в электронном письме, в отличие от традиционного письма, не указываются адрес и дата. Если участник всё же сделал это, то такая ошибка считается нарушением по критерию «Организация текста». Указание даты и/или адреса отправителя в электронном письме не входит в подсчёт слов и считается за 1 логическую ошибку. Все новые требования совпадают с требованиями к написанию традиционного личного письма, единственное отличие – не требуется ссылка на предыдущие контакты, которая включалась в нормы вежливости традиционного письма. Её исключение диктуется изменением вида письма: электронные письма короче традиционных, в них меньше места условностям. Тем не менее, если участник даёт такую ссылку, балл не снижается. Несмотря на менее строгие нормы вежливости электронных писем, благодарность за полученное письмо или другое выражение положительных эмоций от его получения обязательно нужны, они диктуются коммуникативной ситуацией [3].

Задания раздела «Письмо» основываются на тематике, изучаемой в курсе школьной программы, и проверяют умение строить развернутое высказывание в контексте коммуникативной задачи, а также аргументированно, логично и связно выражать собственное мнение, правильно используя разнообразные языковые средства.

Задание 37 Единого Государственного Экзамена по английскому языку имеет базовый уровень сложности. При подготовке учащихся к написанию личного электронного письма следует обратить особое внимание на формирование навыка внимательного изучения задания, письма-стимула и понимания поставленной в нем коммуникативной задачи. Зачастую при выполнении 37 задания ученики допускают ошибки в оформлении и организации текста. Также прослеживаются неумение представить полный и точный ответ на запрашиваемую в письме информацию, невнимательность к фразам вежливости, принятым у англофонов, неверная структура, т.е. незнание принятых шаблонов, отсутствие постановки вопросов или формулирование вопросов не по теме, несоблюдение требуемого объема (100-140 слов) [2].

Чтобы избежать допущения таких ошибок, первым шагом к успешному выполнению 37 задания должно являться внимательное прочтение формулировки задания и письма-стимула, предложенных в КИМ. Важно понимать, что здесь требуется написать электронное письмо своему другу по переписке, что предполагает личный характер письма и, соответственно, определённый выбор стилового оформления речи. При этом нужно помнить о необходимости соблюдения правил вежливости (благодарность за полученное письмо, ссылка на предыдущие контакты и надежда на последующие контакты).

Одним из критериев получения максимального балла за РКЗ (решение коммуникативной задачи) является полнота и точность ответов на вопросы.

М.В. Вербицкая и К.С. Махмурян отмечают, что точным и полным считается такой ответ, который отражает содержание всех пунктов плана, соответствует коммуникативной задаче и включает все элементы вопроса: *where and when, what and why*. Исходя из вышесказанного, каждый ответ на поставленный вопрос должен содержательно отражать суть спрашиваемого и содержать некое пояснение позиции автора [3].

Особое значение отводится логической организации письменного высказывания. Каждое предложение, сформулированное в письме другу, должно быть понятным, логичным и связанным с

содержанием письма-стимула. Не следует упускать из виду и организационную составляющую задания. Объем высказывания, обозначенный в задании, составляет 100-140 слов, плюс/минус 10%. Текст письма должен быть оформлен в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка, а также верно разделен на абзацы.

Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы является заданием высокого уровня сложности и включено в КИМы с целью дифференциации учащихся с высоким уровнем владения языком, обучавшихся по профильной программе и претендующих на 85 - 100 баллов. На выбор в задании дается два вида графиков: 38.1 (таблица) или 38.2 (круговая диаграмма «pie chart»). Ученику необходимо выбрать только один из предложенных вариантов задания и написать соответствующую цифру в бланке – 38.1 или 38.2. Задание 38 оценивается по пяти критериям: «Решение коммуникативной задачи» (максимум три балла), «Организация текста» (максимум три балла), «Лексика» (максимум три балла), «Грамматика» (максимум три балла), «Орфография и пунктуация» (максимум два балла). Максимальное число баллов за успешное выполнение этого задания — 14 [3].

При выполнении 38 задания учащиеся часто допускают такие ошибки, как подмена одного жанра письменного высказывания другим, отход от темы, отсутствие развернутой аргументации, лексико-грамматические и орфографические ошибки, примитивное построение фраз и несоблюдение требуемого объема (200-250 слов). У обучаемых также возникают сложности с делением текста на абзацы, использованием средств логической связи и формулировкой проблемы в начале высказывания и вывода в конце [2].

Для своевременного предотвращения подобных ошибок учителю необходимо в первую очередь обратить внимание учащихся на ограничения по времени и объему выполнения задания. В формулировке указан рекомендованный объем задания — от 200 до 250 слов. Допускается не более 10% отклонения в объеме в ту или иную сторону. Если работа содержит менее 180 слов, она не будет проверяться. Если работа содержит более 275 слов, то экзаменатор будет проверять только первые 250 слов.

Начиная работу над 38 заданием ЕГЭ по английскому языку, важно помнить о правильном стилевом оформлении, а также составить план для успешного решения коммуникативной задачи. При написании письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы важным шагом для учителя является ознакомить учащихся с технологией построения ответа в соответствии с предложенным в задании планом. Рекомендуется выделять отдельный абзац для каждого параграфа предложенного плана: 1) Вступление; 2) Основные факты графика; 3) Сравнения; 4) Проблема и её решение; 5) Заключение и мнение.

Ученики должны уметь делить текст на абзацы в соответствии с логикой текста, уделять особое внимание средствам логической связи текста как внутри предложений, так и между предложениями, внимательно изучить критерии оценивания и использовать разнообразные грамматические конструкции и лексику.

Основные выводы:

При выполнении экзаменационных заданий государственной итоговой аттестации важны как общая языковая подготовка, так и владение стратегиями выполнения заданий в формате ЕГЭ.

Задания письменной части ЕГЭ требуют тщательной подготовки с последующим анализом их выполнения.

Своевременное предвосхищение учителем типичных ошибок и пробелов учащихся при подготовке к выполнению письменных заданий ЕГЭ может предотвратить их допущение во время сдачи экзамена.

Список литературы:

1. Иванова, Т. А. Проблемы подготовки учащихся и учителей к экзамену по английскому языку / Т. А. Иванова, А. Е. Шабанова, О. Г. Шилова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики : сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 07–08 октября 2019 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2019. – С. 115.

2. М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, А.Е. Бажанов, Е.В. Кузьмина, Е.И. Ратникова, Л.Ш. Рахимбекова. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года. 2002. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf (дата обращения: 13.04.2023)

3. М.В. Вербицкая, И.А. Басова, К.С. Махмурян, Ю.Б. Курасовская. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2023 года АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (Раздел «Письменная речь») URL: https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2023/angl_yaz_pch_mr_ege_2023.pdf (дата обращения: 13.04.2023)

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ АВТОРСКОГО СТИЛЯ В РОМАНЕ ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»

*Потапова Т. Ю.,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.
Научный руководитель – Макурова С.Р., д.ф.н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Актуальность исследования обусловлена природой литературного творчества. Современное искусство, в том числе и литература, представляет собой подвижную систему, в которой старые жанровые конструкции утрачивают свою актуальность и выразительность, и им на смену приходят новые. Тем не менее, изучение литературного кода для решения конкретных задач должно производиться в диахронии. Основы речетворчества XX и XXI веков были заложены в XIX столетии, и творчество Оскара Уайльда занимает в нем важное место.

Объектом исследования является авторский стиль Оскара Уайльда.

Предмет исследования – средства образной выразительности как маркер авторского стиля.

Цель исследования – проанализировать язык О.Уайльда на наличие фигур речи, формирующих художественность текста на примере романа «Портрет Дориана Грея».

Задачи исследования:

- дать определение авторскому стилю;
- изучить типологию авторского стиля, а также приемы и инструменты авторского повествования;
- выявить маркеры и охарактеризовать специфику авторского стиля О.Уайльда на примере романа «Портрет Дориана Грея».

В качестве основных методов исследования были использованы следующие: сбор и анализ теоретического материала по теме исследования, лингвистический, включая лингвостилистический, интерпретационный и элементы лингвопоэтического, анализ текста романа «Портрет Дориана Грея» в оригинале (на английском языке) и в переводе на русский язык; сравнительно-сопоставительный анализ, а также метод обобщений (синтеза).

Вывод: Таким образом, подводя общий итог проведенному исследованию, можно сделать вывод о том, что авторский стиль О. Уайльда отмечен остроумными, лаконично построенными диалогами, диалогами, представляющими собой пространные тирады, и диалогами, близкими по построению к драматическим. Общей чертой является тщательная афористичность, метафоричность и парадоксальность. Особо необходимо отметить многочисленные парадоксы О. Уайльда, которые занимают значительное место в романе. Они важны для создания основы идейного содержания произведения, для придания ему образности, красочности и оригинальности.

Список литературы:

1. Пимонов В.И., Славутин Е.И. «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда: структура сюжета // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2016. – Т. 18. - №1 (2). – С. 240-246.
2. Уайльд О. Портрет Дориана Грея. – М.: Эксмо, 2010. – 608 с.

3. Бабенко В. Паломник в страну прекрасного // Уайльд О. Избранное. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. - С. 5-18.

4. Куприянова Е.С. Мифологема «вечной юности» и роман О. Уайльда «портрет Дориана Грея» // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2009. - №51. – С. 70-73

5. Пимонов В.И., Славутин Е.И. Структура мифа о Нарциссе // Всемирная литература в контексте культуры: Сб. научных трудов по итогам XXVI Пуришевских чтений. - М.: Изд-во МПГУ, 2014. - С. 118-121.

6. Галушко М.В. Работа с художественным текстом как объектом управления (метафора портрета Дориана Грея) // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2014. - №6 (59). – С. 6-11.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Пишдаток Д.И.,
ФГБОУ ВО АГУ, г. Майкоп.
Научный руководитель – д.п.н., профессор Джандар Б.М,
ФГБОУ ВО АГУ, г. Майкоп.*

В последние десятилетия наблюдается стремительный рывок в методике преподавания иностранных языков, что связано, как с изменением парадигмы языкового образования в сторону коммуникативных методик, так и с развитием технических средств обучения. Изучение иностранного языка на современном этапе предполагает актуализацию полученных умений и навыков вне учебной аудитории и использование большого объема аутентичных материалов уже на начальных этапах обучения, что позволяет учащимся создать вокруг себя искусственную языковую среду, что, в свою очередь, повышает эффективность аудиторных занятий.

Актуальность данной работы обусловлена расширением возможностей применения интернет-технологий. А так же применением подкастов, как средства обучения английскому языку. Использование таких средств помогает в развитии умений говорения и аудирования обучающихся.

Целью исследования является определение актуальных возможностей использования подкастов при обучении иностранному языку.

Достижение поставленной цели исследования предполагает решение следующих *задач*:

- 1) изучить научную педагогическую и методическую литературу по вопросу исследования;
- 2) определить понятие «подкасты»;
- 3) рассмотреть и выявить условия эффективного применения аутентичных текстов на уроках английского языка как средства формирования лексических навыков;

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие методы исследования: изучение, обобщение, анализ.

Образовательный подкаст как медианоситель является техническим средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования. Использование подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер.

Слово *podcasting* (англ.) обязано своим появлением известному ведущему канала MTV Адаму Керри. Именно он объединил два слова: *iPod* – торговая марка серии портативных медиапроигрывателей компании Apple (США) и *broadcasting* – повсеместное широкоформатное вещание. Термин «подкастинг» приобрел следующее значение: это способ распространения звуковой или видеoinформации в Интернете.

Для удобства дифференциации подкасты принято делить на несколько типов, каждый из которых обладает своими характерными чертами: аудиоподкаст, видеоподкаст, скринкаст. Аудиофайлы являются наиболее используемыми, поскольку имеют ряд преимуществ перед видеоформатом, а именно:

- 1) отсутствие нагрузки на зрение (студенты проводят много времени у компьютера, поэтому есть возможность слушать, при этом глаза можно закрыть, дать им отдохнуть);
- 2) небольшой объем файла (быстрее усваивается и проще хранится);
- 3) простота использования.

Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. Выделяют следующие основные жанры подкастов: аудиоблоги, комедии-подкаст, техника, музыка, couple casts, образовательные подкасты, аудиокниги, новости, sci-fi, интервью, радиоспектакли и радио-шоу, политика, спорт, игры. Новостные, научные, спортивные подкасты, интервью, радио-шоу и другие жанры аудиоблогов обеспечивают вариативность содержания обучения аудированию. Неоспоримое преимущество подкастов заключается в том, что они предоставляют учащимся прекрасную возможность слушать актуальные современные аутентичные тексты различных жанров на любую интересующую учащегося тему в разнообразном исполнении (акцент, тембр, ритм, беглость речи говорящего).

Использование подкастов при обучении иностранному языку предоставляет следующие актуальные возможности:

- 1) границы учебной среды расширяются, и обучение может проходить как в аудиторное, так и во внеаудиторное время;
- 2) во многом решается проблема межкультурного общения и взаимодействия, происходит распространение и обмен подкастами в сети Интернет;
- 3) происходит снижение уровня психологических трудностей и преодоление языкового барьера;
- 4) дополнительная и очень плодотворная языковая практика;

Подкасты также могут помочь студентам, имеющим проблемы со зрением или страдающим дислексией (избирательное нарушение способности к овладению навыком чтения при сохранении общей способности к обучению); подкасты могут оказаться более привлекательными для определенного, традиционно мало мотивированного контингента студентов и способствуют появлению чувства «принадлежности» к учебному сообществу для студентов, обучающихся заочно.

Эффективность подкаста подтверждается тем, что он предоставляет больше возможностей для анализа содержания обучения. Подкаст также помогает развить коммуникативные умения, умение организовать свое время, способность структурировать и обобщать предложенный материал в рамках учебной темы. Он способствует совершенствованию механизмов критического и аналитического мышления. Например, подкаст может включать вопросы для обсуждения, на которые студенты должны подготовить ответ к следующему занятию. Тем самым, подкаст развивает критическое отношение к предлагаемому материалу и аналитические способности обучающихся.

Образовательные подкасты, используемые при изучении английского языка, позволяют решить целый ряд методических задач:

- расширение и обогащение лексического словаря,
- формирование и совершенствование грамматических навыков,
- развитие умений говорения и письменной речи.

Наиболее приемлемой и реалистичной задачей использования подкастов в учебных целях остается формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом; развитие умений понимания иноязычной речи на слух – отделять главное от второстепенного, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи, выделять главную мысль, воспринимать сообщения в определенном темпе, определенной длительности, до конца без пропусков [1, с. 27].

На сегодняшний день существуют следующие способы использования подкастов:

- прослушивание без загрузки файлов, в режиме online;
- прослушивание в режиме offline, загрузка файла;
- создание собственных подкастов.

Работа с подкастами предполагает несколько этапов, включая подготовку к пониманию, собственно слушание и выполнение упражнений на понимание и отработку прослушанного

материала. В целом, технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и учащегося:

- предварительный инструктаж и предварительное задание;
- процесс восприятия и осмысления информации подкаста;
- задания, контролирующие понимание услышанного текста.

Существует огромное количество подкастов для изучения английского языка, которые озвучиваются носителем данного языка или преподавателем с многолетним стажем работы. Самые эффективные среди них:

1. BBC Learning English Podcast. Преимущество данного подкаста состоит в том, что продолжительность составляет всего 6 минут, легко воспринимается на слух (внятная речь, средний темп). Несмотря на то, что в аудиозаписях используется довольно сложная лексика, к каждому подкасту прилагается транскрипт. Если возникает сложность восприятия на слух, текст может быть перед глазами.

2. Audio English Podcast. Этот подкаст может быть полезен как тем, кто только начинает изучать язык (English for Beginners), так и тем, кто его совершенствует (раздел Practical English). Также есть возможность выбрать интересующую тему (Travel English, Telephone English, Banking English, Accounting English).

3. Luke's ENGLISH Podcast. Люк – квалифицированный учитель английского языка из Лондона с опытом преподавания 14 лет. Он старается приглашать на свой подкаст друзей и родственников, чтобы мы могли слышать спонтанный диалог носителей языка. Люк часто разряжает обстановку шутками, иногда придумывает и включает игры, чтобы интереснее осветить тему.

4. Effortless English Podcast. Американец А. Хоуг использует мини-истории с множеством времен английского языка. Это является эффективным путем приобретения беглости в выражении мыслей на неродном языке. Его легко понимать даже с начальными знаниями, так как он говорит медленно и членораздельно.

5. I Will Teach You a Language Podcast. Олли Ричардс – ведущий подкаста – говорит, что самое важное в изучении языка – наслаждаться процессом. Олли говорит на 8 языках и теперь дает практические советы и стратегии изучения языка. Сам блоггер начал изучать иностранные языки, будучи уже взрослым, теперь он является примером для всех начинающих – английский может выучить каждый.

Можно с уверенностью сказать, что использование подкастинга повышает мотивацию и интерес к изучению иностранного языка, реализует личностный потенциал студента, помогает овладеть межкультурной коммуникативной компетенцией.

Таким образом, вышеперечисленные особенности и возможности подкастов обеспечивают новое актуальное качество процесса обучения иностранному языку, а именно, не только высокую мотивацию студентов, но и способствуют проявлению их инициативности, целеустремленности, развивают способности слушать и слышать, что, безусловно, способствует повышению результативности учебного процесса.

Список литературы:

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

2. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов на Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

3. Сысоев, П. В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. № 6. – С. 8–11.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НЕОЛОГИЗМОВ И ИХ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Пьянкова Д.В.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Ягумова Н.Ш., к. филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Настоящая работа посвящена исследованию структурно-семантического поля неологизмов и их роли в современном английском языке.

Язык как любой живой организм непрерывно эволюционирует, обогащаясь разнообразными языковыми средствами. Наиболее подвижной и гибкой является, как известно, лексическая система языка, изменяющаяся динамично, отражая происходящие в обществе изменения и современные тенденции.

Актуальность темы обусловлена тем, что на современном этапе развития лингвистики наблюдается повышенный интерес к такому разделу языковедения как неология, науки, занимающейся выявлением и описанием новых слов, сравнением неологизмов в разных языках, установлением тенденций языкового развития, а также с точки зрения особенностей перевода английских неологизмов, возникших в новейший период, на русский язык.

Изучению и анализу неологизмов посвящено большое количество работ и исследований, которые рассматривают новые слова с разных сторон и аспектов. Сама специфика изучаемого объекта такова, что тема не исчерпывает себя, а исследовательские работы продолжают оставаться актуальными, дополняя и уточняя анализируемый феномен в силу того, что современный английский язык постоянно пополняется вновь возникающими неологизмами. Это представляется целесообразным сделать на примере неологизмов, которые в большом количестве появились в английском языке за последние три года, т.е., с того момента, как в мире разразилась пандемия коронавируса COVID-19.

Объектом исследования в рамках данной темы выступают неологизмы в современном английском языке с точки зрения особенностей их структурно-семантического поля.

Предмет исследования – роль неологизмов в современном английском языке.

Целью исследования является анализ особенностей структурно-семантического поля неологизмов периода пандемии коронавируса COVID-19 в современном английском языке, а также их роли в английском языке. Для достижения данной цели необходимо решить ряд взаимосвязанных задач, а именно:

- дать понятие, охарактеризовать сущность и выявить особенности классификации неологизмов;
- рассмотреть основные причины появления неологизмов;
- проследить особенности образования неологизмов;
- выявить семантические характеристики английских неологизмов периода пандемии COVID-19;
- проанализировать результаты словообразовательных процессов неологизмов, возникших в период пандемии COVID-19;
- рассмотреть особенности перевода неологизмов периода пандемии COVID-19 на русский язык.

В работе были использованы следующие **методы** исследования: метод лингвистического наблюдения, анализ теоретической литературы по теме исследования, анализ словообразовательных процессов, структурно-семантический анализ неологизмов, метод обобщения, метод сплошной выборки.

Материалом исследования послужили 163 примера, отобранные методом сплошной выборки из электронных ресурсов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных лингвистов Г.Н. Алиевой В.Г. Будагова, Р.А., Гака, Л. Гильбера, В.И. Заботкиной, С. Л. Катлера, Д. Кристала, Т.В. Максимовой, О.Д. Мешкова, Ю. А. Мурадяна Е.Р. Розена, Л.А. Хахамом и др.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в том, что автором были рассмотрены наиболее значимые способы образования неологизмов современного английского языка на актуальном материале неологизмов, появившихся в последние несколько лет (на примере неологизмов, возникших в период пандемии COVID-19).

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования, а также выводы, к которым пришел автор работы, могут быть использованы:

- для более глубоких изысканий в области неологии современного английского языка с точки зрения структурно-семантических процессов, происходящих в сфере образования неологизмов;
- для использования в преподавании лексикологии английского языка, специального курса по переводу, в лексикографической и переводческой практике.

Язык как любой живой организм непрерывно эволюционирует, обогащаясь разнообразными языковыми средствами. Наиболее подвижной и гибкой является, как известно, лексическая система языка, изменяющаяся динамично и постоянно вместе с развитием того или иного языкового коллектива, отражая происходящие в обществе изменения и современные тенденции.

Создание новых слов осуществляется, прежде всего, как отражение в языке потребностей общества в выражении новых понятий, постоянно возникающих в результате развития науки, техники, культуры, общественных отношений и т.д.

Британский ученый Инго Плэг считает дифференцирование по времени определяющим фактором для неологизмов [9, с. 82]. В своей работе он упоминает концепцию *harax legomenon*, т. е. окказионализма, который был изобретен для одного случая автором текста. Он выдвигает гипотезу о том, что среди *harax legomena* существует большая доля неологизмов. Его выводы подтверждаются Дж. Пеприком [34, С. 311].

Наиболее ярким примером последних лет можно назвать пандемию коронавируса COVID-19, которая послужила причиной появления множества неологизмов в английском языке. Некоторые неологизмы, появившиеся в тот период времени, уже практически не употребляются, в то время как другие постепенно ассимилировались в английском языке и в настоящий период времени активно используются как в обиходно-бытовой речи, так и в текстах средств массовой информации.

Нельзя не отметить тот факт, что за последнее десятилетие, в различных областях человеческой деятельности происходит непрерывное пополнение английской лексики, а также наблюдается развитие и всё большее распространение языка в мире. Следовательно, появляется необходимость в дальнейшей теоретической и практической разработке касательно образования и функционирования неологизмов в современном английском языке, в особенности относительно особенностей их структурно-семантического поля, а также наблюдается развитие и всё большее распространение языка в мире.

Обращая внимание на классификацию основных способов словообразования коронавирусных неологизмов, наиболее значимым из которых стало слияние слов, необходимо отметить, что неологизмы, появившиеся в английском языке в период пандемии, также могут быть разделены на две группы.

Так, семантический способ образования был использован при появлении таких слов: «social distance», «physical distancing», «to be on the lockdown», «face mask», «super-spreader». Данная группа неологизмов использовалась в речи и до описываемого периода событий. Однако в процессе пандемии подобные слова значительно расширились в употреблении и, кроме того, увеличились их семантические свойства.

Например, словосочетание «social distance» и до пандемии употреблялось исключительно в научной среде для обозначения различного положения социальных групп. Теперь же «social distance» в английском языке описывает и расстояние между людьми, необходимое для профилактики коронавируса. «To be on lockdown» и «super-spreader» значительно увеличились в употреблении.

Кроме того, не являясь ранее предметом для шуток и поговорок, «to be on lockdown» и «super-spreader» стали чаще появляться в непривычных для этих словосочетаний контекстах.

К лексическому способу образования неологизмов можно отнести такие слова, как: «coveideoparty» (совместный просмотр фильмов с помощью платформ для онлайн-конференций),

«covidiot» (человек, нарушающий карантин), «qarantini» (напитки, употребляемые во время карантина), «locktail» (напитки, употребляемые во время карантина), «corona bond» (сертификат, дающий право получить субсидии от правительства для покрытия экономических убытков, причиной которых является карантин), «doomscrolling» (поиск и разглашение плохих новостей), «flattening the curve» (падение числа заболевших).

Наиболее частотным способом появления неологизмов эпохи пандемии коронавируса можно назвать блендинг. Примечательно, что блендинг чрезвычайно распространен в морфологии современного английского языка – по сути, его широкое применение отражает такие вышеупомянутые характерные особенности англоязычного менталитета, как тяга к игре, юмор и чудачество.

Относительно особенностей перевода неологизмов, образовавшихся в английском языке в период пандемии коронавируса, на русский язык необходимо отметить, что русскоязычный менталитет, в отличие от англоязычного, исторически тяготеет к коллективному сознанию: по-видимому, это свойство исторически обусловлено общинным, а впоследствии – «коммунальным», укладом жизни. Данное обстоятельство в значительной степени объясняет, почему, оказавшись в не менее сложных условиях (пандемии COVID-19), собственных неологизмов, отражающих специфику чувств и межличностных отношений, проживаемых человеком в этот период, русский язык почти не создал. Сегодня для эквивалентной передачи на русский язык концептов, выражающих чувства и межличностные отношения в период пандемии, переводчикам приходится, в основном, прибегать к англоязычным заимствованиям или описательному переводу.

Как можно видеть, неологизмы появляются каждый день. Однако большие события, повлиявшие на всеобщее благосостояние в мире, способны не только стать причиной появления новых слов, но и способствовать их быстрой ассимиляции.

Список литературы:

1. Аксенова Н.В. Особенности английских неологизмов понятийно-тематической области COVID-19 / Н.В. Аксенова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2020. - Том 13. - Выпуск 9. - С. 172-176.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И.В. Арнольд. - М.: Флинта; Наука, 2012. - 376 с.
3. Бирюкова И.А. Эвфемизация номинативного поля «эпидемия» в современном англоязычном медийном дискурсе / И.А. Бирюкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2020. - Том 13. - Выпуск 9. - С. 186-191.
4. Гарифуллина Э.И. Особенности использования неологизмов в современном английском языке / Э.И. Гарифуллина, О.А. Кознова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2013. - №8 (26). - Ч. II. - С. 46-49.
5. Кубрякова Е.С. Словообразование / Е.С. Кубрякова // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. – М.: Наука, 1972. – С. 344-393.
6. Миронина А.Ю. Неологизмы эпохи пандемии COVID-19 в переводе с английского языка на русский язык / А.Ю. Миронина, Е.В. Прозорова // Общество. Наука. Инновации (НПК-2022). Сборник статей XXII Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х томах. Том 1. - Киров, 2022. – С. 523-530.
7. Никитина Л.А. Семантические характеристики английских неологизмов периода пандемии COVID-19 / Л.А. Никитина, Т.М. Кекева, Э.О-Г. Дальдинова // Вестник Калмыцкого университета. – 2021. - №1 (49). – С. 54-60.
8. Никулина М.А. Специфика семантического компонента англоязычных неологизмов периода пандемии COVID-19 / М.А. Никулина // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. - №4 9. Plag I. Word-Formation in English / I. Plag. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – p.82
10. Peprník J. English Lexicology / J. Peprník. – Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. – p. 311 p.
- 11 Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 499 p.

12. Priya E. «Hate-wear» and «sadwear»: fashion`s new names for lockdown dressing» / E. Priya // The Guardian. – 17.01.2021. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/fashion/2021/jan/17/hate-wear-and-sadwear-fashion-new-names-for-covid-lockdown-dressing> (дата обращения 02.04.2023).

АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Сагдакова Д.Д.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Богданова Е.А., к.ф.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Актуальность темы заключается в соответствии современным требованиям в области обучения иностранным языкам. Аутентичные тексты — это материалы профессионалов, которые служат мерилем стандартного владения языком. Формирование лингвокультурной компетенции — это приобретение знаний о языковых и культурных особенностях нации, чьим языком изучается, что важно для установления межкультурного понимания и успешной коммуникации [1, с. 2-10].

Обучение с использованием аутентичных текстов помогает развивать у учащихся не только коммуникативные навыки, но и улучшать их культурологическую грамотность.

Цель работы: исследование значения аутентичных текстов в формировании лингвокультурной компетенции;

Задачи: изучить особенности аутентичных текстов: лексические грамматические, стилистические и культурологические; определить роль аутентичных текстов в процессе формирования лингвокультурной компетенции; обобщить опыт работы с аутентичными текстами в различных языковых школах и научных лабораториях.

Ученики должны читать аутентичные тексты, которые отражают культуру страны изучаемого языка. Тексты должны содержать безоценочную, объективную информацию, сведения о традициях, обычаях, национальном искусстве.

Использование аутентичных материалов в учебном процессе способствует расширению знаний о культуре и обществе языка, который изучается, может помочь учащимся на очень глубоком уровне усвоить язык, поэтому учителя должны использовать аутентичные материалы в своих уроках [5, с. 68-72].

Аутентичный текст должен стать отправной точкой для обсуждения с учащимися вопросов, связанных с лингвокультурой. Обсуждение может быть основой для учебной дискуссии, приближающейся к реальной жизни [2, с. 220].

Ученикам следует дать возможность создавать презентации и доклады, основанные на аутентичных материалах. Это может помочь им в их понимании культуры и языка и новых мест.

Реальная практика и общение в социальных сетях могут помочь обучающимся получить опыт общения с носителями языка и исследованием культуры и общества.

Основные выводы по данной теме:

1. Аутентичный текст играет важную роль в формировании лингвокультурной компетенции у изучающих иностранные языки, так как позволяет познакомиться с реальным языком и культурой носителей языка [4, с. 2-9].

2. Аутентичный текст наиболее полно передает языковую структуру, лексику и фразеологию языка, а также отражает национальный образ жизни и культурные особенности народа.

3. Важным условием использования аутентичного текста является его соответствие возрасту, уровню подготовки и целям обучающихся.

4. Разнообразные формы работы с аутентичным текстом способствуют формированию лингвокультурной компетенции, в том числе чтение, аудирование, обсуждение, анализ и создание собственных текстов.

5. При использовании аутентичного текста необходимо учитывать национально-культурные особенности языка и не допускать негативного влияния на мировоззрение обучающихся [3, с. 27-35].

Список литературы:

1. Архипова, Е. Л. Аутентичный текст в обучении иностранным языкам / Е. Л. Архипова // Иностранные языки в школе. - Новосибирск, 2008.
2. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие/ Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. - М., 2017
3. Пассов Е. И. Формирование лексических навыков: учебное пособие / Е. И. Пассов, Е. С. Пассов. - Воронеж, 2002.
4. Смирнова, Н. В. Аутентичный текст как средство формирования лингвокультурной компетенции учащихся / Н. В. Смирнова // Иностранные языки в школе. - М., 2013.
5. Широкова, Е. В. Аутентичный материал в обучении иностранным языкам: теория и практика / Е. В. Широкова // Язык и культура. - М., 2012.

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Саруханова А. Р.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к.филол.н., доц.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Юридическая лингвистика является сферой прикладной лингвистики в области взаимосвязи языка, законодательства и юридической практики. Цель юридической лингвистики заключается в изучении возможности применения языковых данных и лингвистической методологии в сфере законодательной деятельности, расследования преступлений, юридических процедур, судебных процессов и т.д. Нельзя также забывать о международном значении английского юридического языка в современности.

Актуальность данного исследования заключается, во-первых, в том, что существует объективная необходимость дополнения и углубления лингвистической теории юридического дискурса в силу наличия в ней определенных пробелов и неточностей; во-вторых, в том, что любая правоприменительная деятельность в настоящее время напрямую связана с проблемой интерпретации нормативно-правовых актов, что обуславливает лингвистический аспект юридической деятельности. В особенности это касается правоприменения в сфере иноязычного или международного юридического дискурса, где помимо наличия чисто языковых особенностей, остро встает вопрос их адекватного перевода.

Объектом исследования является англоязычный юридический дискурс.

Предметом исследования являются лексические, фразеологические, структурные, грамматические, стилистические и терминологические особенности англоязычного юридического дискурса.

Цель настоящей работы заключается в выявлении, описании и анализе указанных особенностей англоязычного юридического дискурса.

В соответствии с целью в работе были поставлены следующие задачи:

- описать понятие дискурса в современной лингвистике;
- описать институциональный характер англоязычного юридического дискурса;
- проанализировать исторический контекст формирования англоязычного юридического дискурса;
- выявить и проанализировать лексико-грамматические, структурные, терминологические и фразеологические особенности англоязычного юридического дискурса;
- выявить и описать особенности англоязычного юридического дискурса в рамках публичного выступления в суде.

Гипотеза исследования – англоязычный юридический дискурс является институциональным языковым феноменом и обладает рядом отличительных признаков, которые проявляются на лингвистическом уровне в виде особых лексических, грамматических, фразеологических, терминологических и других свойств. Интегративный аналитический и синтетический подходы к описанию англоязычного юридического дискурса позволят с теоретической точки зрения углубить понимание его внутренней структуры и имманентных свойств, а с практической – значительно повысить качество коммуникации (в т. ч. межкультурной) в парадигме правоприменительной практики.

Теоретико-методологические основы исследования. В работе использовались такие методы, как описательный, метод систематизации и классификации материала, в практической части работы использовались методы корпусного исследования, сплошной выборки, семантического и контекстуального анализа.

Материалом исследования послужили многочисленные выдержки из британского национального корпуса <<https://www.english-corpora.org/>> и корпуса современного американского английского <<https://www.english-corpora.org/coca/>>, помеченные тегом «LAW», т.е. относящиеся к текстам юридического дискурса.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких, как Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Дж. Остин, И.В. Палашевская, А.М. Пономарев, Г.Л. Харт, Р. Goodrich, R. Scollon, D. Shiffrin, Teun A. van Dijk и др.

Особенности устройства и функционирования юридического дискурса изучает юридическая лингвистика. Данная наука располагается на стыке лингвистики и юриспруденции. В рамках данного направления исследуются речевые акты, относящиеся к области права и используемые для обмена юридической информацией между субъектами речевой деятельности.

В ходе исследования удалось выявить и описать особенности юридического дискурса, дать им характеристику и определить его место как институционального. Так, к его особенностям можно отнести: наличие специфичного терминологического аппарата, четкое разграничение коммуникативных ролей и насыщенность устойчивыми лексическими сочетаниями, зачастую иноязычного происхождения. Например, архаичный, высокоформальный сложный вокабуляр (*said/aforsaid; to wit; hereinafter*) как в: “*Government’s consolidated funds and will only be utilized for the specific aforsaid purposes*”

К основным лексическим особенностям относятся: наличие многочисленных заимствований из французского и латинского языков, а также архаизмов, наличие множества перформативов, наличие особых клише, наличие множества фразовых глаголов, отсутствие компрессионных средств. Иностранные фразы иногда используются вместо английских фраз (например, *inter alia* вместо *among others*, *a sub judice* вместо *pending court*).

К основным грамматическим особенностям относятся: упрощенная пунктуация, наличие сложных предложений с однородными членами, предпочтительное использование пассивных и безличных конструкций, наличие двойных отрицаний, номинализация. Например, избегание местоимений 1 и 2 лица I и you; *судьи – the court, ответчик – the defendant*), как в: “*Furthermore, the court ruled, anyone may incur criminal liability during civil proceedings*”.

К основным фразеологическим особенностям относятся: метафоризация и идиоматизация нейтральной лексики, большое количество устойчивых фразовых глаголов, идиоматические клише, которые закрепляют определённую ситуацию, большое количество устойчивых выражений с заимствованными или архаичными элементами, наличие пословиц. Например: “*He knew he should have volunteered for the Forlorn Hope*” – *forlorn hope* – *безнадежное, гиблое дело (происходит от голландского verloren hoop – «отряд, обреченный на гибель»)*

К основным терминологическим особенностям относятся: наличие терминов как на родном языке, так и заимствованных, наличие сложных терминов с британскими архаизмами или франко-латинскими элементами, наличие большого числа акронимов и аббревиатур. К основным особенностям публичного выступления в суде относятся: фокус на одном зрителе/слушателе, полная готовность к процессу, простота и ясность, контроль времени, подстройка и гибкость, визуализация и образы, качество речи.

Перспективу дальнейшего исследования англоязычного юридического дискурса мы видим в обращении к особенностям его перевода на русский язык.

Список литературы:

1. <https://www.english-corpora.org/>
2. <https://www.english-corpora.org/coca/>

СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕК»

Сичко К. Д.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – Ахиджак Б.Н., к.филол.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В настоящее время в рамках лингвистической науки, в частности в таких направлениях как когнитивистика, психолингвистика и лингвокультурология, активно развивается направление, целью которого является описание и реконструкция языковой картины мира носителя языка или нации. Преимущественно такой подход функционирует в рамках комплексного анализа концептов и образуемых их тематических групп в той или иной языковой картине мира. Эти исследования направлены на моделирование «языкового образа» человека. Поскольку внешнее проявление языковой личности и языкового сознания осуществляется главным образом за счет языковых средств, то и анализировать необходимо их. Поэтому попытки реконструкции и моделирования языкового сознания осуществляются, как правило, путем изучения лексико-фразеологической системы языка. В настоящем исследовании мы сосредоточимся больше на фразеологической номинации.

Актуальность исследования обусловлена тем, что языковая картина мира и содержащиеся в ней концепты, формирующие те или иные тематические группы лексических единиц, в настоящее время является одним из самых важных объектов лингвистики, а её реконструкция представляет собой первоочередную цель, поскольку открывает большие возможности для повышения качества межличностной и международной коммуникации. Более того, исследования языковой картины мира, ведущиеся в двух направлениях – лексическом и концептологическом, представляют особую ценность для современной когнитивной лингвистики и психолингвистике, поскольку дают возможность заполнить пробелы в теоретической базе данных направлений.

Объектом исследования является тематическая группа «человек» в английском и русском языковом сознании.

Предметом исследования являются психолингвистические особенности актуализации лексических единиц тематической группы «человек» в английском и русском языках.

Цель настоящей работы заключается в описании фрагмента языкового сознания носителей английского и русского языков путем анализа лексических единиц тематической группы «человек».

В соответствии с целью в работе были поставлены следующие задачи:

- описать психолингвистику как науку о связи языка и мышления;
- описать понятия языкового сознания и языковой картины мира;
- проанализировать понятие концепта как базовой категории психолингвистики;
- выявить структуру концепта и основные подходы к его исследованию;
- проанализировать концепт «человек» как ядерный концепт английской и русской языковых картин мира;
- провести психолингвистический анализ концепта «человек» и образуемой им тематической группы «человек».

Гипотеза исследования – описание и моделирование языкового сознания носителя языка, в т.ч. английского и русского, возможно только на основе данных, полученных при анализе базовых

концептов соответствующей лингвокультуры. Концепты, и образуемые ими тематические группы актуализируются в языке за счет определённых языковых средств, анализ которых и даёт информацию о том, как организовано языковое сознание носителя того или иного языка и каковы его национальные и индивидуальные особенности.

Теоретико-методологические основы исследования. В работе использовались такие методы, как наблюдение, описательный метод, дефиниционный метод, метод систематизации и классификации теоретического материала. В практической части работы использовались методы лексикографического анализа, сплошной выборки и метод моделирования.

Материалом исследования послужили авторитетные лексикографические источники на русском и английском языках, такие как БСЭ, словарь Ефремовой, Толковый словарь Ожегова, Oxford Dictionary Longman Dictionary, Cambridge Dictionary и др.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, таких, как Ю.Г. Бобкова, Н.Н. Болдырев, В.И. Карасик, В.Н. Телия, Е.С., Кубрякова, Т.В. Ушакова, Н.В. Уфимцева, Ю.С. Степанов, R. Langacker, H. Cohen и др.

Языковое сознание и языковая картина мира представляют собой фрагмент зафиксированной при помощи языковых средств, и имеющей языковое воплощение, общей картины мира. В свою очередь, картина мира является системой ментальных образований, сформированной в результате когнитивной и коммуникативной деятельности человека, и отражающей мировоззрение человека или народа. Информация, хранящаяся в сознании носителя языка, находит выражение в структуре языковых номинаций. Языковые номинации могут принимать разнообразные формы, однако чаще всего представляют собой лексические единицы и их сочетания. Одним из наиболее эффективных способов анализа, описания и моделирования языкового сознания является описание ключевых концептов и формируемых ими тематических групп. К числу таких базовых определяющих концептов, без сомнения, относится концепт «человек».

В человеке сложнейшим образом переплетаются культурные, лингвистические, социальные, психологические и др. свойства, в силу чего он представляется одним из самых сложных объектов исследования.

Формирование концептов происходит на основе так называемых смысловых субстратов, которыми человек оперирует в процессе категоризации и концептуализации окружающего мира. Эти образования хранят результаты когнитивной и коммуникативной деятельности, а также все представления человека об особенностях той или иной лингвокультуры. В данной системе «человек» выступает в двух проявлениях – как ключевой универсальный концепт и как концепт национально-культурной картины мира. Вербализация концепта «человек» происходит за счет лексических единиц и их сочетаний, образующих определенную общность, которую мы назвали тематической группой «человек». Языковая репрезентация концепта «человек» предполагает экспликацию прототипических для данной культурной общности понятий, знаний, ценностей и т.д.

Концепт человек и тематическая группа «человек» исследуются в данной работе в их неразрывной связи, что определило необходимость как описания свойств языкового сознания носителей английского и русского языков, так и описание способов его языковой актуализации. Так, было установлено, что все аспекты человеческого бытия такие как его внутренний мир, природные и общественные характеристики, наличие сознания и свободной воли, внешние составляющие и т.д. категоризируются и концептуализируются в ходе познавательной деятельности, формируя фрагмент языкового сознания, и затем реализуются в деятельности коммуникативной в виде единиц соответствующей тематической группы.

Было установлено, что лингвокультурный концепт «человек» и его тематическая группа являются одним из важнейших ключей к декодированию и моделированию языкового сознания носителей английского и русского языков и их национальной концептосферы. Концепт в настоящем исследовании понимается как ментальная единица индивидуального или коллективного знания, имеющая языковое выражение и этнокультурную специфику. Совокупность всех концептов и формируют концептосферу индивида или народа. Понимание концепта опирается на методологию психолингвистического и лингвокогнитивного подходов, которые предполагают изучение лексической семантики языка как средства речевой реализации содержания концептов и как

средства моделирования языкового сознания. В свою очередь само языковое сознание понимается нами как зафиксированная в языке и специфичная для данного языкового коллектива схема восприятия и отражения действительности.

Языковое сознание мира носителей русского и английского языков реализуется за счет языковых средств тематической группы «человек», прямо или косвенно репрезентирующих концепт «человек». Результатом отражения культурно-национальной специфики в языке является формирование идиоматических единиц. Концепт «человек» и образуемая им тематическая группа «человек» репрезентированы во фразеологии русского и английского языков с разных сторон и в разных ипостасях. В работе было предложено ограничиться следующей классификацией фразеологических единиц, номинирующих концепт «человек» в русской и английской картине мира на основании базовых концептуальных признаков, выявленных нами, а именно:

1. Человек – живое существо (*a dark horse – тёмная лошадка*)
2. Человек обладает даром речи (*all ears – внимательно слушать*)
3. Человек обладает даром мысли (*collect (one's) thoughts – собраться с мыслями*)
4. Человек является носителем каких-л. моральных качеств (в т.ч. отрицательных) (*all too human – слишком человеческий*)
5. Человек общественное существо (*a people person – очень общительный человек*)
6. Человек – участник труда (*human resources – человеческие ресурсы*)
7. Человек обладает сознанием (*have one's head in the clouds – витать в облаках; an open mind – открытый ум*)
8. Человек обладает свободной волей (*at will – по воле; freedom of will – свобода воли*)

При этом, большая часть фразеологизмов не включает в себя само имя концепта – человек / human, делая фразеологическую номинацию данного концепта весьма разнообразной и вариативной.

К внешней составляющей относятся все качества и признаки человека, относящиеся к его внешним проявлениям. Классифицируются эти признаки следующим образом:

1. тело человека;
2. внешность человека;
3. периоды жизни человека;
4. поведение человека;
5. маркеры состояния человека (выражение лица, движение тела, манеры и т.д.);
6. маркеры социальной принадлежности человека (профессия, социальный статус и т.д.).

Фразеологический фонд любого языка является своеобразным зеркалом национальной психологии, менталитета этноса. Фразеологизмам присущи определенные особенности в отражении и проявлении национально-культурных коннотаций. Они заключаются в том, что средством воплощения культурно-национальных реалий в таких именовании служит образное основание, отражающее мировидение народа – носителя языка. Это позволяет нам, вслед за В.Н. Телия, интерпретировать такие именовании как «образные языковые экспоненты культурных знаков» [1, с. 250].

В русской и английской языковых картинах мира «человек» раскрывается через соотношение его внутреннего состояния и внешних факторов. Духовный мир человека – это его внутренняя доминанта, она отражена в лексических и фразеологических единицах разных семантических групп и соответствующих им концептуальных признаков.

Список литературы:

1. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвистический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996. – 288 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Сорокина Д. Н.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.филол.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Фонетика является одной из основ для формирования устной речи, так как правильная постановка произношения и развитие фонематического слуха обуславливают взаимное понимание собеседников, и, таким образом, содействуют выполнению коммуникативной функции.

На сегодняшний день остаётся актуальной проблема организации обучения иноязычному произношению. Этот вывод следует из того факта, что развитие фонетических навыков учащихся долгое время остаётся на низком уровне. Это, в свою очередь, вызывает трудности в освоении других разделов лингвистики, а также нарушает эстетический компонент устной речи.

Объектом исследования является процесс формирования фонетических навыков на начальном этапе.

Предметом исследования выступает методика формирования фонетических знаний немецкого языка на начальном этапе.

Целью данного исследования является поиск и описание наиболее эффективного метода формирования навыков фонетики немецкого языка на начальном этапе.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Конкретизировать научное представление о фонетике и фонетическом навыке;
2. Изучить научно-методическую литературу по теме исследования;
3. Выявить причины возникновения трудностей усвоения материала у учащихся;
4. Определить критерии отбора упражнений для развития фонетических навыков.

Для решения поставленных задач будут использованы следующие методы:

- Анализ научно-методической литературы;
- Изучение отечественной практики, обобщение.

Исходя из определения фонетики и анализа звуковых средств как предмета изучения фонетики мы делаем вывод, что усвоение произносительных навыков можно считать успешным тогда, когда говорящий в момент произношения не задумывается о том, какую позицию следует принять его органам речи для воспроизведения той или иной фонемы в слове.

В результате подробного анализа научно-методической литературы удалось выяснить основные причины затруднений в усвоении фонетики немецкого языка на начальном этапе. Основным сдерживающим фактором является языковая интерференция, то есть применение норм одного языка в другом [3]. К данному утверждению можно добавить вероятность влияния другого изучаемого иностранного языка, фонетический и лексико-грамматический состав которого лучше усвоен учеником. Ещё одно затруднение на начальном этапе усвоения фонетического материала вызвано тем, что учащиеся не обладают теоретическими знаниями фонетики в той же степени, что и лексико-грамматическим составом языка [1,2].

Были выделены два метода обучения фонетике немецкого языка: имитативный и сознательный (сознательно-имитативный). Имитативный метод предполагает повторение услышанного за преподавателем или воспроизведение аудиоматериалов. Данный метод наиболее эффективен в обучении детей. Когда обучаются взрослые люди, более подходящим является сознательный (сознательно-имитативный) метод. Для этого используются схемы речевого аппарата, таблицы, а затем звуковые образцы. Имитация после осознания природы звука более эффективна. Следовательно, метод в обучении фонетике должен выбираться исходя из возраста, опыта и знаний учеников.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что наиболее эффективным и широко используемым подходом в обучении произношению в современных материалах является акустический подход. В рамках этого подхода большая часть практики носит имитационный характер, направленный на более успешную коммуникативную реализацию.

Нами были сформулированы этапы формирования фонетических навыков:

1. Ознакомление с фонетическим материалом. На данном этапе происходит демонстрация звука и объяснение особенностей его артикуляции.

2. Тренировка. Цель этапа – выработка динамического стереотипа и гибкости навыка.

Резюмируя всё вышеизложенное, можем прийти к заключению, что при планировании уроков по немецкому языку на начальном этапе необходимо учитывать уровень теоретических знаний фонетики у учащихся и вероятность возникновения языковой интерференции. Преподаватели должны быть знакомы не только с фонетической системой языка, который они преподают, но и с фонетической системой родного языка.

Список литературы:

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) [Текст] / И. Л. Бим. - Обнинск: Титул, 2008. - 48с.

2. Горюнова Ю.Н. Проблема фонетической интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному / Ю.Н. Горюнова, В.М. Кузнецова // Молодой ученый. – 2017. – №14 (148). – С. 604–606.

3. Пушкарева Е. А. Интерференция и положительный перенос, как главные особенности формирования речевого механизма второго иностранного языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/15932-Interferentsiya_i_polozhitelnyy_perenos_kak_glavnye_osobennosti_formirovaniya_rechevogo_mekhanizma_vtorogo_inostrannogo_yazyka.html (дата обращения 05.05.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сухорослова Е.П.

ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.

Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.

Актуальность проблемы формирования навыков самостоятельной работы учащихся в средней школе связана с изменениями в системе образования, которые подразумевают смену привычной образовательной парадигмы с субъектно-объектной на личностно-ориентированную, меняются цели, функции, задачи. Одной из важных целей образования является предоставление каждому индивиду разнообразие возможностей и свободу выбора формы, содержания и сроков обучения. Суть современного получения знаний заключена в способности обучающегося уметь делать самостоятельный выбор, принять ответственное решения и взять за цель непрерывно совершенствовать свой уровень уже приобретенных знаний.

Формирование навыков самостоятельной работы при изучении иностранного языка, становится перманентной тенденцией, как способ индивидуального выполнения заданий, как результат применения умственной деятельности, как творческий процесс учащегося и как доказательство наличия силы воли и характера. Самостоятельная работа является важным результатом самовоспитания, а также немаловажным инструментом саморазвития личности. Замечено, что чем выше уровень самостоятельности личности, тем быстрее протекают процессы овладения информацией изучаемого предмета

Согласно ФГОС важно понимать значимость способности непрерывного обучения в течении всей жизни для дальнейших прогрессов в профессиональной деятельности, а также совершенствование необходимых навыков, что подтверждает актуальность исследования и мотивирует на поиски новых и эффективных форм для интеграции самостоятельной работы в процесс обучения с максимальной результативностью [7].

Цель работы: исследование действенных способов формирования навыков самостоятельной работы учащихся при изучении иностранного языка.

Поставленная цель определяет решение следующих задач:

- 1) Изучить и раскрыть суть и структуру эффективности самостоятельной работы при изучении иностранных языков в современной системе обучения;
- 2) Выявить и описать педагогические и методические возможности формирования навыков самостоятельной работы на уроках иностранного языка;
- 3) Определить условия и процесс для формирования навыков самостоятельной работы на уроках иностранного языка;
- 4) На основе анализа методов сформулировать практические рекомендации.

Для достижения определенных целей и задач были использованы следующие **методы** исследования: анализ и обобщение методологической, психолого-педагогической, лингвистической литературы по теме исследования и уточнение и обобщение методического и педагогического опыта работы учителей французского языка, сопоставительный анализ концепций по проблеме исследования.

Теоретическая значимость: В настоящее время есть ряд научных исследований, посвященных изучению различных аспектов формирования навыков самостоятельной работы на уроках иностранного языка, таких ученых как: Ушинский, К. Д. (1846-1856 г.г.), Зимняя, И. А. (2010 г.), Микельсон, Р. М. (1940 г.) Есипов, Б. П. (1961 г.), Пидкасистый П. И. (2000 г.) и другие [1; 2; 3; 4; 6].

Наиболее точное определение сформировал Б.П. Есипова: самостоятельная работа обучающихся, осуществляемая в учебном процессе – это работа, в которой обучающиеся осознанно прикладывают усилия для достижения поставленной цели задания, демонстрируя свои усилия и, так или иначе, проявляя результаты своей умственной или физической деятельности [1].

Организация самостоятельной работы – это действия учителя, направленные на создание комфортных условий, необходимых для успешного и самостоятельного выполнения учащимися определенных заданий.

В особенности организации самостоятельной работы входит основательная дидактическая подготовка преподавателя. Правильно организованная самостоятельная работа мотивирует учащихся к изучению нового, развивает личностные качества, такие как: уверенность в себе и своих силах, самоорганизация и самоконтроль, а также создает доверительные отношения между учащимися и преподавателем.

Одним из важных аспектов является мотивация учеников относительно выполняемой работы, так как именно увлеченность способствует качественному усвоению материала. Важно использовать широкий выбор учебного материала, который мотивирует учащихся работать как совместно, так и отдельно.

Организация самостоятельной работы является ответственностью педагога в процессе которой он может задействовать различные современные и привычные технологии для построения интересного и информативного занятия для формирования навыков самостоятельной деятельности [6].

Путем анализа работ вышеперечисленных ученых, мы можем самостоятельно сделать вывод, **что навыки самостоятельной работы** подразумевают под собой вид учебной деятельности, в процессе которой учащиеся приобретают знания не напрямую от преподавателя, а лишь под его руководством, то есть: учителя дает установку обозначает цели, план работа, а учащейся следуя советам, сам осуществляет поиск информации и работу с ней.

Список литературы:

1. Балуева, А.С. Практические действия и приемы обучения школьников навыкам самостоятельной работы с научно-учебным текстом // ЭБС Лань: электронно-библиотечная система. 2021. URL: <https://reader.lanbook.com/journalArticle/519249#1> (дата обращения: 08.05.2023)
2. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. - М.: Просвещение, 1961
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / Зимняя Ирина Алексеевна. - 2-е изд., доп., испр. и перераб. - Москва: Логос, 1999. - 384 с. - Прил.: с. 366-367. - Лит.: с. 368-377.

4. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д.Ушинский. - М.-Л.: Акад. Пед. наук РСФСР, 1948 - 1952. - Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.
5. Микельсон, Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения / Р.М. Микельсон - М.: Учпедгиз, 1940.
6. Александрова, Г.А. Организация самостоятельной работы учащихся: учебное пособие / Г.А. Александрова, Л.Г. Васильева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – 60 с.
7. Пидкасистый, П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-педагогические основы ее классификации. – Пермь, Педагогика. – 2000. – 160 с.
8. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.05.2011 № 03296 «Об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/>

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКАНДИНАВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Тарасенко А.Р.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – *Бричева М.М., к.ф.н., доцент*
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена повышенным интересом к проблеме заимствований в научном сообществе, необходимостью изучения процесса заимствования слов из одного языка в другой, как одного из важнейших способов пополнения словарного состава.

Объектом исследования в настоящей работе являются скандинавские заимствования в современном английском языке.

Предмет исследования – лексико-семантические и лингвокультурологические особенности заимствований из скандинавских языков.

Целью работы является исследование лексическо-семантических и лингвокультурологических особенностей скандинавских заимствований, функционирующих в современном английском языке.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих *задач*:

1. Уточнение понятий «заимствование» и «скандинавские заимствования», выявление их характерных признаков.
2. Изучение процесса заимствования скандинавской лексики в английский язык, определение места и роли скандинавских заимствований в лексическом составе современного английского языка.
3. Выявление лексическо-семантических и лингвокультурологических особенностей заимствований из скандинавских языков.

Для решения поставленных *задач* в работе использовались следующие *методы*:

- метод сплошной выборки;
- метод этимологического анализа;
- метод анализа словарных дефиниций;
- элементы количественного подсчета.

Материалом исследования послужили 330 скандинавских заимствований, отобранные методом сплошной выборки из авторитетных словарей, таких как Chambers 21st Century Dictionary, Oxford Dictionary of English, Collins English Dictionary и др. Для более точного анализа привлекались так же данные этимологических словарей: The Oxford Dictionary of English Etymology, Merriam Webster's Online Dictionary, Concise Etymological Dictionary of the English Language.

Общетеоретическую основу исследования составили работы таких отечественных и зарубежных лингвистов, как: В.Д. Аракин, И.В. Арнольд, Л.П. Крысин, В.П. Секирин, А. И.

Смирницкий, D. Crystal и M. Serjeantson.

Причины заимствования иноязычной лексики различны. В своих работах исследователи данной проблемы (Л.П. Крысин и Б.А. Серебренников) выделяют два основных типа причин, вызывающих процесс лексического взаимодействия и взаимопроникновения слов разных языков: внешние (экстралингвистические) и внутренние (языковые) [1, с. 21—22]. Наличие более или менее тесных культурных, политических, экономических и производственных связей между носителями языка следует отнести к неязыковым или экстралингвистическим причинам заимствования слов из одного языка в другой. Это может происходить при активном влиянии таких факторов, как политическая роль страны и языка, постоянное обновление лексических средств путем образования слов, называющих новые, актуальные в тех или иных отношениях явления. С.С. Волков и Е.В. Сенько считают, что одним из мощных внутриязыковых стимулов появления новых слов является так называемая тенденция «языковой экономии». Данный внутренний стимул находит свое отражение в замене словосочетаний, представляющих собой устойчивое сочетание двух или более самостоятельных слов, более экономными однословными номинациями [2, с. 48].

Анализ фактического материала (330 лексических единиц, заимствованных из скандинавских языков) позволил выделить основные лексико-тематические группы (ЛТГ): 1) «Человек» (**dastard** (Scan => ME dastard, where -ard is a Fr suffix. Ice dæstr (exhausted, weary). The original sense of the word is sluggard) – подлец); 2) «Животные» включает названия млекопитающих, птиц, морских обитателей, насекомых и т.д. (**elk** – лось); 3) «Быт» включает названия бытовых явлений, ремёсел, орудий труда, одежды и т.д. (**gear** – механизм, зубчатое колесо)

Таким образом, заимствование как процесс весьма многогранно и имеет определенные причины и результаты. Это естественный и необходимый процесс языкового развития. Без всяких сомнений, необходимо изучать процесс заимствования слов из одного языка в другой как один из важнейших способов пополнения словарного запаса.

Список литературы:

1. Волков, С.С. Неологизмы и внутренние стимулы языкового развития // Новые слова и словари новых слов / С.С. Волков, Е.В. Сенько. – Л.: Наука, 1983.
2. Крысин, Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л.П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
3. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hygge> (дата обращения 11.04.2023)
4. Collins English Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com>. (дата обращения: 2.04.2023)
5. Merriam Webster's Online Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com>. (дата обращения: 7.04.2023).

ЛИНГВОСТАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Тахмазян О.Г.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Богданова Е.А., к. филол. н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

В 21 веке трудно представить человека, который ни разу не сталкивался с иностранными языками или же не начинал учить какой-либо из них. В России, уже с младших классов, иностранный язык является обязательным, поэтому невозможно обойти стороной проблему преподавания иностранного языка. **Актуальность** исследования определяет тот факт, что лингвостановедческий компонент, как составляющая содержания обучения иностранному языку, с каждым годом все больше учитывается преподавателями, культурная часть языка приобретает особое значение в процессе обучения. Уже доказано, что погружение в язык происходит гораздо

эффективнее, если кроме грамматики и лексики изучать еще и культурный фон народа. Язык выступает как средство коммуникации, помогая обучающимся дискутировать на тему культурных особенностей страны изучаемого языка, но также язык является средством знакомства с неизведанной частью мира, с новой действительностью. Следует отметить ученых, которые занимались данной темой: Е.М. Верещагин и В. Г. Костомаров (1990), Воробьева Е. И., (1999) И. Л. Бим (1989) и других. В работе основной **целью** было исследование методов формирования лингвострановедческой компетенции учащихся в процессе обучения иностранному языку. Также, были поставлены следующие **задачи**: 1. определить основные компоненты содержания обучения иностранному языку; 2. раскрыть сущность понятия «лингвострановедческий компонент», как составляющей содержания обучения иностранному языку; 3. проанализировать принципы и критерии отбора материала лингвострановедческого характера при обучении иностранному языку; 4. проанализировать комплекс упражнений для формирования лингвострановедческой компетенции. В качестве методов исследования использовались анализ научной литературы и практического материала по проблеме исследования; обобщение педагогического опыта по формированию предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента и использованию приёмов формирования лингвострановедческой компетенции.

Содержанием обучения является понимание языкового материала, основанное на сформированных языковых навыках и умениях: лексических, грамматических, фонетических, орфографических, и также на учебных навыках и умениях: умение пользоваться литературой, компенсаторные умения. И так как именно язык является важнейшим средством коммуникации, он, в свою очередь, помогает учащимся познакомиться не только с самим языком, но и с культурой страны изучаемого языка, что очень важно. Изучение культуры и особенностей носителей изучаемого языка способствует формированию лингвострановедческой компетенции обучающихся. Впервые термин «лингвострановедческая компетенция» был введен Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым в книге «Язык и культура», под которой они понимали «такую организацию изучения языка, благодаря которой школьники знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им» [2]. Лингвострановедческая компетенция связана с пониманием мировоззрения других социокультур и смысловых ориентиров иного лингвоэтносоциума. Ее эффективному формированию в процессе обучения способствует раскрытие ценностей и особенностей культуры, истории, обычаев и традиций не только страны изучаемого языка, но и родной страны. Большое значение имеет развитие способности распознавать сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурной коммуникации.

В практической части были рассмотрены различные виды деятельности для проведения урока, которые направлены на развитие лингвострановедческой компетенции. Среди них, самым эффективным является квиз, или же опросник. Его универсальность в том, что квиз применяется на разных этапах работы как над темой отдельного урока, так и при завершении работы над микроциклом учебника. Благодаря такому роду занятий ученики развивают кругозор, узнают новое о стране изучаемого языка, а также сравнивают информацию о ней с информацией о своей родной стране. Различные формы введения материалов страноведческого и лингвострановедческого содержания способствуют передаче школьникам иноязычной культуры, содействуют их вовлечению в диалог культур, развивают общеучебные умения учащихся, их творческие и познавательные умения, повышают интерес к изучению ИЯ в целом. Таким образом развивают межкультурную компетенцию [4, с.49-55].

Без лингвострановедческого компонента в обучении иностранному языку, работа не была бы эффективной, была бы скучной. Невозможно качественно изучить язык, не освоив при этом культурные особенности страны, традиции, часто употребляемые фразеологизмы и так далее. Кроме этого, при знакомстве со страной изучаемого языка, обучающиеся могут использовать знания из других школьных предметов, что также мотивирует к изучению иностранного языка.

Список литературы:

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей Иностраный язык в школе /И.Л. Бим. – 1989. - №1. – С.12 – 26.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 3 изд. Переработанное и дополненное. – М.: русский язык. – 1990.

3. Воробьева Е.И. Содержание и структура понятия лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка / Е.И. Воробьева. – М.: Ладомир, 1999. – С. 286.

4. Кулахметова Н.Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке английского языка в средней школе / Н.Н. Кулахметова // ИЯШ. - 2005. - №5. - С.49-55.

МАТЕРИАЛЫ СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Глюстен Э.В.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Ачмизова С.Я., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Основной **целью** данной работы, является изучение возможностей формирования аудитивных навыков учеников старших классов при обучении их английскому языку, на основе использования материалов сети Интернет.

При этом говоря об аудитивных навыках, мы придерживаемся ставшего уже общепринятым в русскоязычной научной литературе толкования термина аудирование:

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух.

Соответственно этой заявленной нами цели, для её достижения, в работе ставились и решались следующие общетеоретические и практические **задачи**:

- раскрыть суть понятия аудирования, определить его роль и место в системе обучения иностранным языкам на старшем этапе;
- привести общую классификацию, критерии отбора и примерный перечень наиболее пригодных для учебной работы Интернет-ресурсов; выявить значимые, применительно к сформулированной выше цели, характеристики и типологию видов таких ресурсов;
- построить конкретный *пример репрезентативного набора Интернет-ресурсов*, на базе которого возможно создание эффективных систем аудирования школьников старшего возраста при обучении их английскому языку;
- разработать *вариант методологии использования* выше указанного набора ресурсов в учебно-методической практике;
- составить *план урока*, иллюстрирующий принятые в работе подходы и построенный, в качестве примера, на активном использовании контента конкретного интернет ресурса из выше указанного набора.

Работа, на наш взгляд, **актуальна**, т.к. в практике обучения иностранным языкам, важной и перманентно требующей новых решений, является задача поиска наиболее эффективных методик преподавания, которые, отвечая требованиям действующих образовательных стандартов, строились бы на широком спектре возможностей, предоставляемых современными информационными технологиями.

Нами делается попытка продвижения по пути решения этой задачи в той её части, которая связана с развитием аудитивных навыков на старшем этапе обучения английскому языку.

Аудирование, как один из основополагающих элементов едва ли не всех современных методик преподавания иностранных языков, оформилось как самостоятельный предмет исследований ещё в 60-х годах прошлого века [1]. Соответствующее понятие получило развитие и превратилось в эффективный дидактический инструмент во многом, благодаря многочисленным работам как зарубежных, так и отечественных авторов [2,5,7].

Становление цифровых технологий и появление сети Интернет, придало новый импульс этим классическим исследованиям, открыв широчайшие возможности разработки новейших методик, основанных на применении, для развития аудитивных навыков учащихся, высококачественного, аутентичного аудио-, видео- и мультимедиа - контента. Этому посвящено так же немало работ, например, [3,4,6].

Практическую часть нашей работы, логически можно разделить на три составляющие.

1. На основе поиска, просмотра, прослушивания и изучения, большого массива видео роликов Youtube (более 100 источников), нами была отобрана репрезентативная группа из 10 авторов – обладателей собственных каналов, которые на регулярной основе производят и публикуют аутентичный качественный контент, обладающий, на наш взгляд, наибольшей дидактической ценностью с точки зрения развития аудитивных навыков рассматриваемой нами категории учащихся.

Был осуществлён подробный анализ дидактической направленности совокупной продукции этих авторов и оценена степень применимости соответствующего контента к другим, выступающим в качестве критериев отбора и влияющим на эффективность аудирования аспектам изучения английского языка (таким как развитие навыков говорения, чтения, развития беглости речи, расширения фонетической культуры, знания грамматики, фразеологии и лексики и т.п.).

Итогом этой аналитической работы явилась классификация выявленных источников и определение их в качестве базовых при разработке обучающих материалов для целей аудирования.

Примерный список критериев отбора ресурсов в указанную группу включает порядка 20 характеристик, среди которых такие, например, как сетевой рейтинг ресурса, наличие опорного текста, доступность подкаста, возможность свободного копирования и др.

2. Мы разработали свою схему использования выше приведённой ресурсной базы, для подготовки дидактических материалов к аудированию которая в общих чертах, состоит в следующем:

1) Учитель, на подготовительном этапе пред аудированием, с учётом целей планируемого занятия, выбирает из базы подходящий видео ролик.

2) С помощью специально созданного нами для этой цели программного инструмента – PackageMaker [8] выбранный ресурс расщепляется на отдельные компоненты с конвертацией их в форматы мобильных цифровых устройств (mp3, pdf).

3) Учитель, просматривая полученный pdf-компонент, выделяет в нём цветом те слова и выражения, которые могут вызвать трудности у учеников при аудировании.

4) Маркированный таким образом pdf-документ обрабатывается другой программой – VocabularyMaker [8], генерирующей на его основе словарь, который содержит список предположительно новых или сложных для данной аудитории слов и выражений с их переводами.

5) Словарь и аудио файл (pdf, mp3) делаются доступными ученикам класса, возможно, на разных этапах урока, и могут использоваться (в том числе, и на мобильных устройствах!) в любой фазе - предварительной, основной или заключительной, при проведении аудирования по классической трёхфазовой системе.

Приведённый ниже рисунок иллюстрирует этот процесс:

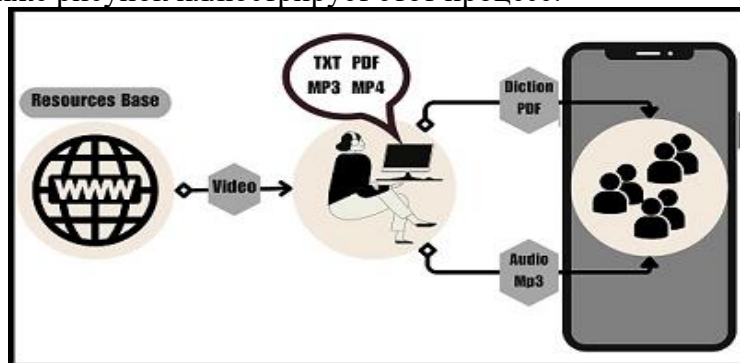


Схема подготовки материалов для аудирования

Очевидно, приведённая выше схема допускает многочисленные варианты её конкретизации, один из которых мы реализовали при разработке примерного плана урока.

3. На основе материалов одного из отобранных нами базовых ресурсов и в соответствии с принятым авторским подходом, нами разработан план урока английского языка, посвящённого отработке навыков аудирования в 11-м классе общеобразовательной школы.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ РАБОТЫ:

1) Выявлены и изучены конкретные Интернет-ресурсы, которые могут быть рекомендованы к применению в практике аудирования школьников старшей возрастной группы.

2) Предложена методика использования представительного набора таких ресурсов, а также специального интернет инструментария (api- интерфейсов Google-переводчика и Youtube) и некоторых программных решений, для частичной автоматизации процесса построения ориентированных на аудирование дидактических сред.

3) Разработан легко тиражируемый примерный план урока, который иллюстрирует принятый в работе авторский подход к автоматизированной подготовке методических материалов для целей аудирования.

Список литературы:

1. Brown, D. Teaching Aural English // The English Journal. 1950 Vol. 39 No. 3 С. 128–136.
2. Caffrey, J. Auding. / Review of Educational Research. 1955 Vol. 25 No. 2 P. 123–138.
3. Ватунский, А. А. Дидактический потенциал интернет-технологии «подкастинг» в обучении иноязычному аудированию в старших классах общеобразовательной школы / А. А. Ватунский, Н. Г. Пелевина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2017. – № 2. – С. 137-140.
4. Гринченко, Н. А. Потенциал интернет-ресурсов в иноязычном образовании / Н. А. Гринченко // Развитие образования. – 2020. – № 1 (7). – С. 8-15.
5. Кочкина З.А. Что такое аудирование? // Иностранные языки в высшей школе: [сборник] / отв. ред. Н. С. Чемоданов. – М., 1963. – Вып. 1. – С. 161 – 178.
6. Николаенко, П. А. Критерии подбора аудиовизуальных подкастов в обучении аудированию = selection criteria of audiovisual podcasts in listening training / П. А. Николаенко // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 36-42.
7. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — Москва: КНОРУС, 2017. — 390 с.
8. Тлюстен В.Ш., Тлюстен Э.В. Об одной автоматизированной технологии создания и применения мобильных адаптивно-методических медиа пакетов обучения иностранным языкам/ Вестник АГУ. Сер. "Естественно-математические и технические науки". 2023. Вып. 1 (316). С. 46-51.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ – СОМАТИЗМЫ В БРИТАНСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Туова С.Р.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Островская Т.А., д.филол.н.проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность исследования обусловлена тем, что до настоящего времени не выделен четкий термин для обозначения номинаций частей тела в лингвистике и сегодня в современной лингвистике существует потребность в комплексном анализе фразеологических единиц английского языка, содержащих в своем составе компонент со значением части тела.

Объектом исследования являются фразеологические единицы – соматизмы в английском языке.

Предметом исследования является фразеологизмы с компонентом соматизма в медицинском дискурсе в английском языке.

Целью исследования является проанализировать и классифицировать фразеологические единицы с компонентом соматизма в английском языке.

Для достижения данной цели определен ряд **задач**:

1. Рассмотреть основные особенности фразеологизмов-соматизмов как явление.
2. Изучить соматизм как лингвистическое явление.
3. Привести классификации фразеологизмов с компонентом соматизмом.

В работе были использованы следующие **методы исследования**: метод сплошной выборки, который позволил извлечь из словарей необходимые для нашего исследования лексические единицы; методы систематизации и классификации материала.

Материалом исследования послужили фразеологизмы соматизмы, извлеченные методом сплошной выборки из словарей и сайтов: 1) Курбатов Д.Г., Курбатов А.Д. «Русско-английский медицинский разговорник. Английский медицинский сленг. Английская медицинская аббревиатура.» [4]; 2) <https://www.englishzoom.ru/raznoe/health-idioms-idiomy-svyazannye-so-zdorovem-imedicinoj.html> [9]; 3) Glossary on the COVID-19 pandemic

Теоретической базой данного исследования послужили работы таких отечественных и зарубежных ученых, как Курбатов Дмитрий Геннадьевич, Курбатов А.Д., Лубенская София (2004), В.Н. Телия (1966) и др.

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью языка, отражающей культуру и историю народа. Их изучение значительно расширяет кругозор и знакомит с семантическими особенностями иностранного языка.

На сегодняшний день существует множество определений понятий «фразеология» и «фразеологизм». Амосова Н.Н. дает следующие определения терминам фразеология и фразеологизм. Фразеология (от греч. *phrasis* - речевой оборот, выражение; *logos* – учение) – раздел языкознания, изучающий фразеологический состав языка в его современном состоянии и историческом развитии; совокупность фразеологизмов данного языка [1, с. 208].

Мы рассматриваем фразеологизмы в научном стиле, который представляет собой разновидность общелитературного языка и имеет ряд грамматических, лексических, структурно-семантических и логико-композиционных особенностей [3, с. 395]. Язык науки, как известно, лишен эмоциональности, для него характерны четкость и ясность изложения, однозначность и логичность. Однако в научной речи не исключено присутствие выражения точки зрения автора, его суждений, в некоторых случаях – образного описания какого-то явления.

В медицинской фразеологии особое место занимают фразеологические выражения, связанные с частями тела, т.е. соматизмы.

«Соматизмы – это номинации элементов строения тела человека (рука, нога, сердце, кровь и т. д.). Под фразеологической активностью слова (в частности, соматизма) мы понимаем его способность входить в состав фразеологической единицы»

Несмотря на то, что медицинские термины, употребляемые в медицинском дискурсе, призваны четко и «сухо» номинировать различные явления и действия, многие из них имеют эмоциональную окраску и принадлежат к различным лексико-стилистическим регистрам.

К фразеологическим единицам-соматизмам мы относим широкий спектр метафор, сленгизмов и других лексических единиц с переосмысленным значением, не выделяя их в отдельные группы, так как этот вид исследования мы видим, как перспективу.

В ходе исследования мы классифицировали фразеологизмы как имплицитные и эксплицитные в зависимости от того, явно или скрытно актуализирована сема «строения тела человека».

К эксплицитным ФЕ мы отнесли: *eye protection device* (noun) / *eye protection* (noun) – устройство для защиты глаз; *fish face* – деформированное лицо, похожее на рыбу; *pinkeye* – (розовый глаз) так называют пациента, у которого обострился конъюнктивит; *yellow disease* – желтая болезнь (характерный цвет лица при заболеваниях печени); *marbled skin* – мраморная кожа (бедность кожи новорожденных); *lazy eye* – амблиопия (снижение зрения, по причине функциональных нарушений); *bonehouse* – больница; *shoulder crimpers* – костыли; *bone hall* – медицинский колледж; *skin pisspiration* – пот; *cut throat* – хирург; *a ball of foot* – передняя часть стопы; *liver palm* –

печеночная ладонь (гиперемия большого пальца и мизинца); elbow bump – приветствие локтями; head shrinker – a psychotherapist (психоаналитик, психотерапевт); back face – ягодицу

Данные фразеологизмы представляют собой простые метафоры, образованные по сходству внешних или функциональных признаков.

Имплицитные ФЕ: digging for worms (копание червей) - удаление варикозных вен; whale (кит) - пациент с большим избыток веса; pink puffer – это выражение характеризует пациента с хроническим заболеванием легких; a bag of waters – плодный пузырь; ivory carpenter, ivory smith, jawsmith, jaw smith, snag catcher (ловец пеньков или ловец коряг) – стоматолог – ivory слоновая кость, клык слона, отсюда: «кузнец, зубных и челюстных дел мастер»; anatomy, apple cart (тележка яблок), bacon, bloater, bone house, carcass (каркас), corporacity, floater, pan (сосуд), roast, salmon, soul mantel – метафоризированные номинации тела; fanger – хирург- стоматолог (fang- клык); belly rounder, belly funcher, bones, butcher, elevator (подъемник), flesh tailor, tailor (портной) – хирург – врач, имеющий дело с внутренними органами человека; Sunday pace, tall, the hinterland, upper story, Westphalia, wind mill, xenobobs – ягодицы

Имплицитные соматизмы являются следствием когнитивной метафоризации, так как образованы в результате глубинного переноса значения.

Подводя итоги, мы выделили зоны аттракции, в которых присутствуют наибольшее количество имплицитных фразеологизмов – соматизмов, дальнейшее исследование данного вида фразеологических единиц представляется перспективным в области медицинского сленга.

Список литературы:

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Типография ЛОЛГУ, 1963. – С. 208.
2. Занковец А.А. Лексическая полисемия и фразеологическая активность слова: закономерности взаимовлияния (на материале лег «соматизмы» русского и белорусского языков) //Славянские языки: системно описательный и социокультурный аспекты исследования: материалы III междунар. науч.-метод. конф. / Брест. гос. ун-т. – Брест: Изд-во БрГУ, 2008. – С. 123–125.
3. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1972. С.395.
4. Курбатов Д.Г., Курбатов А.Д. Русско-английский медицинский разговорник. Английский медицинский сленг. Английская медицинская аббревиатура. – М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2019, 120 с.
5. Рокунова, Н. И. Специфика употребления и перевода фразеологических оборотов в англоязычном медицинском научном тексте/ Н. И. Рокунова, О. В. Слугина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 6. — С. 3-6
6. Cambridge Dictionary – Режим доступа: <https://dictionaryblog.cambridge.org> – Дата доступа: 15.01.2022.
7. Glossary on the COVID-19 pandemic. Available at: <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/publications/covid19-eng.html>. Accessed February 26, 2021.
8. Urban Dictionary – Режим доступа: <http://www.urbandictionary.com> – Дата доступа: 12.02.2023.
9. <https://www.englishzoom.ru/raznoe/health-idioms-idiomy-svyazannye-so-zdorovem-imedicinoj.html>

ВЛИЯНИЕ СМИ И ИНДУСТРИИ РАЗВЛЕЧЕНИЙ НА ВЫБОРЫ США (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ ДЖОЗЕФА БАЙДЕНА)

*Хызел М.А.
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.
Научный руководитель – Туова М.Р., к.п.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.*

Тема нашего исследования – влияние СМИ на предвыборные кампании. Роль СМИ в предвыборной агитации и их влияние на мнение избирателей очень важна.

Актуальность исследования обусловлена тем, что средства массовой информации (далее - СМИ) играют в ходе современных избирательных кампаний ключевую роль.

Цель данной работы является изучение и анализ роли социальных сетей и средств массовой информации в общественно-политической жизни США. Основная проблема заключается в недостаточном объеме сравнительного анализа опыта использования социальных сетей как инструмента политического маркетинга на выборах в США.

Задачи исследования:

1. Проанализировать виды и функции СМИ и индустрии развлечений в США.
2. Изучить методы влияния СМИ на общественное сознание и политический процесс в США (на примере предвыборной кампании Джозефа Байдена).

Методы исследования. В ходе работы были использованы описательно-аналитический и сравнительно-сопоставительный методы (наблюдение, сопоставление, описание, обобщение, интерпретация, классификация).

Материалом исследования послужили социальные сети, использовавшиеся в коммуникационных и PR-кампаниях предвыборных компаний США (Д. Байдена, Х. Клинтон и Д. Трампа), а также литература, касающаяся средств массовых коммуникаций и политической жизни населения Штатов.

Результатом исследования стало определение роли, ключевых особенностей упомянутых социальных сетей в области современной политики. Теоретический вклад видится в аргументации следующих наблюдений: увеличилась скорость взаимодействия кандидата и избирателя посредством социальных сетей, кроме того, область имиджмейкинга частично цифровизировалась. Ключевая особенность, сложившаяся за последние годы и подтверждающая актуальность данной работы, заключается в активной цифровизации процесса политической коммуникации, которая также сосредоточена в социальных сетях. Основная проблема же заключается в недостаточном количестве сравнительной аналитики опыта применения социальных сетей как инструмента политического маркетинга на выборах в США. Результаты исследования показали, что агитация, обсуждения, консолидация граждан, флэшмобы и многое другое теперь сосредоточены в Интернете, а значительная их часть – в социальных сетях. Социальные сети сегодня – не просто технологический инструмент, а полноценное новейшее средство коммуникации, ставшее одной из основ политического маркетинга и меняющее саму суть как имиджмейкинга, так и политического участия граждан в США.

Список литературы:

1. Авзалова Э.И. Интернет-коммуникации в избирательной кампании США //Известия ИГУ Серия: Политология. Религиоведение. – 2017. – № 4 (22).
2. Быков И.А. Медиатизация политики в эпоху социальных медиа // Журнал политических исследований. – 2017. – Т. 1 № 4.
3. Исследовательская работа Принстонского университета The Effect of Social Media on Elections: Evidence from the United States //Thomas Fujiwara, Karsten M"uller, Carlo Schwarz. - October 25, 2022.
4. Исследовательская работа Стэнфордского университета The Welfare Effects of Social Media //Hunt Allcott, Luca Braghieri, Sarah Eichmeyer, and Matthew Gentzkow. - November 8, 2019.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Целова В.С.
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.
Научный руководитель – Сасина С.А., к.ф.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г.Майкоп.*

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью изучения английской нестандартной лексики, в особенности её словообразовательных процессов, а также выявление наиболее популярной и распространённой жаргонной лексики в английском языке.

Объектом исследования настоящего исследования является сленг американских студентов.

Предметом исследования являются структурно-семантические особенности сленга, употребляемого в речи американских студентов на современном этапе развития.

Целью исследования является анализ и классификация сленга, выявление его стилистических и структурных особенностей.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- изучить имеющиеся в научной литературе определения понятия «сленг»;
- раскрыть словообразовательный потенциал современного сленга, указав пути его формирования;
- выявить наиболее употребительный слой американского студенческого сленга;
- составить тематическую классификацию молодежного сленга на материале книги Коди Кеплингер «The DUFF».

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- анализ художественной литературы по теме исследования;
- метод сплошной выборки;
- лингвистический анализ.

Определение и сущность понятия «сленг» менялись с течением времени. Сегодня под сленгом понимают 1) язык социально или профессионально обособленной группы в противоположность литературному языку; 2) вариант разговорного языка (в том числе экспрессивно окрашенные элементы языка, которые не совпадают с нормой литературного языка).

Существует несколько наиболее распространенных способов образования сленговых слов – акроним, слияние, усечение и словосложение. **Акроним** - это разновидность аббревиатуры, которая образуется по первым буквам слов, входящих в зашифрованное понятие, например: IMU = I miss you. **Слияние** объединяет две отдельные формы слов для создания одного нового, например: brunch, from breakfast – lunch. **Усечение** - это процесс, при котором в многосложном слове устраняется одно или более одного слога так, что оно становится короче, например: phone = telephone. Наконец, **словосложение** – это соединение двух слов и более в сложное слово, например: hang-ups – комплексы.

В процессе исследования студенческой разговорной лексики, выборка которой проводилась из интернет-ресурсов, мы выявили основные тематические группы сленга, которые находятся в постоянном и активном употреблении:

- 1) Еда (tucker – синоним слову «meal», то есть принятие пищи, трапеза; to wolf down – пожирать, уплетать, есть с жадностью; to pig out — свинячить, очень много есть, объедаться);
- 2) Одежда (hand-me-down – поношенная одежда, невзрачная одежда; dressed to kill – кто-то, кто одет очень модно, сногшибательно; kegs – штаны, брюки).

Остальные группы сленгизмов относятся, преимущественно, к теме наркотиков, алкоголя. Не менее популярные темы – любовные отношения, общение и слова, связанные с частями тела. Лексика, которая относится непосредственно к учебной деятельности и учебным событиям, занимает в словарном запасе учащихся примерно 4-5% (beag – учитель, aggie — жарг., пренебрежительное название, подразумевающее глуповатого, ленивого, нерасторопного человека).

В ходе исследования был проведён анализ и классификация американского студенческого сленга, материалом которого послужила художественное произведение автора Коди Кеплингер «The DUFF». Методом сплошной выборки было выявлено около 250 сленговых единиц. В результате был сделан вывод о том, что самыми распространёнными являются сленговые выражения, связанные с **оценочной характеристикой** студентов. Они описывают внешность, характер, поведение и статус человека в обществе. Эти выражения составляют около 25% от анализируемой лексики. Данную группу выражений можно разделить на две подгруппы:

1. Номинативные фразы, например фразы для описания характера человека (prick – тупица, culchie – деревенщина), внешности (chic – модная, популярная девушка), описание поведение человека или его статуса в обществе (freak, odd ball - “белая ворона”, странный человек).

2. Предикативные фразы, например (to click with – пользоваться успехом, нравиться).

Ещё одна обширная тематическая группа – это сленговые выражения, связанные с **отношениями между людьми**. Они составляют примерно 18% от всей лексики. Например, to pal around – заводить друзей, узнать кого-либо получше; to see smb – встречаться, быть в отношениях с кем-то; to have a thing for smb – быть неравнодушным к кому-то.

Третья по обширности тематическая группа – сленговые выражения, связанные с **общением**. Такие фразы составляют около 17% от всей лексики. Например: to mess with smb – подкалывать кого-то, дразнить to brag about – хвастаться.

Ещё одна выделенная нами тематическая группа сленговых выражений – это фразы, касающиеся **деятельности или событий учебной жизни**, например: to drop out – бросить учёбу; to give smb time off – давать отгул, освобождать от занятий.

Также можно выделить сленгизмы, обозначающие **формы приветствия**: Hey, hi – привет.

Таким образом, проанализировав пласт сленговых выражений, полученный в результате исследования интернет-ресурсов и книги Коди Кеплингер «The DUFF», мы пришли к следующему выводу: большая часть наиболее употребительной сленговой лексики среди молодёжи связана с темами еды, одежды, характера и внешности человека, а также с темой отношений между людьми.

Список литературы:

1. A Guide to American Slang Words in 2023 [Electronic resource]. – URL: <https://shorelight.com/student-stories/a-guide-to-american-college-slang-words-in-2023/> (date of access: 23.06.2022);

2. Keplinger, K. The DUFF [Electronic resource]. – URL: <https://www.goodreads.com/book/show/6931356-the-duff#CommunityReviews> (date of access: 10.08.2022).

3. The 59 Most Useful American Slang Words You’ll Hear and Use Every Day [Electronic resource]. – URL: <https://www.fluentu.com/blog/english/american-english-slang-words-es/> (date of access: 20.06.2022).

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВКУСА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Шмидт И.А.

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Хачмафова З.Р., д.ф.н., проф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Чувственный опыт человека как познающего окружающую действительность субъекта является значимой составляющей процессов категоризации и концептуализации, активно излучаемых в рамках когнитивной лингвистики [3].

Актуальность работы обусловлена тем, что она выполнена в рамках антропоцентрической парадигмы и направлена на изучение способов и средств языковой концептуализации и репрезентации перцепции вкуса как механизма формирования языковой картины мира. Изучение особенностей языковой концептуализации и репрезентации перцептивной категории вкуса в немецком языке в рамках современного направления лингвистической науки позволит раскрыть особенности формирования эмоционального и перцептивного опыта немецкого этноса.

Объектом исследования выступили немецкие языковые единицы и их перевод на русский язык, эксплицирующие семантику и культурные смыслы вкусового восприятия.

Предметом исследования является процесс концептуализации и вербализации перцепции вкуса в немецком языке.

Целью данной работы является изучение и описание специфики концептуализации и языковая репрезентации вкуса в немецком языке.

Для реализации этой цели поставлены следующие задачи:

- 1) обосновать теоретические основы изучения перцептивной категории вкуса в аспекте когнитивной лингвистики;
- 2) определить алгоритм исследования концепта GESCHMACK в немецкой языковой картине мира;
- 4) описать когнитивные признаки номинантов чувственного восприятия sauer, süß, bitter, salzig и их способы репрезентации в немецком языке;
- 5) проанализировать метафорическую репрезентацию вкуса в немецкой языковой картине мира.

Выбор методов исследования обусловлен спецификой анализируемого материала и целью данной работы. В ходе исследования были использованы описательный метод; метод сплошной выборки языкового материала; метод концептуального анализа.

Степень разработанности проблемы. В современной отечественной лингвистической науке существует ряд научных работ, посвященных исследованию перцепции вкуса на материале разных языков.

Актуальным проблемам современной когнитивной лингвистики посвящены исследования З.Д. Поповой и И.А. Стернина [1]. Диссертационное исследование Т.М. Матвеевой «Перцептивная категория вкуса и лингвистические средства ее реализации» [2] посвящено лингвистическому анализу категории восприятия вкуса и средствам ее реализации в языке.

В зарубежной лингвистической науке также достаточно активно изучаются особенности вербализации вкусовых ощущений в различных дискурсах. В работе немецких исследователей описываются вкусовые ощущения как с точки зрения физиологической стимуляции, так и с точки зрения организации вкусовых прилагательных в мысленном лексиконе [4]. В работе Тины Навроки рассматривается употребление вкусовых прилагательных, основой для анализа является коллекция описаний продуктов из рекламы [5].

Материалом исследования послужили данные из этимологических, толковых, двуязычных, синонимических и фразеологических словарей немецкого и русского языков.

В ходе анализа материала использовались данные электронных корпусов русского и немецкого языков – Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart (DWDS).

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в данной работе представлен результат многоаспектного изучения и описания особенностей концептуализации и языковой репрезентации перцепции вкуса в немецком языке. Выявлены и описаны когнитивные признаки номинантов чувственного восприятия sauer, süß, bitter, salzig и их способы репрезентации в немецком языке. Проанализирована специфика метафорической репрезентации вкуса в немецкой языковой картине мира.

Теоретическая значимость исследования состоит в осмыслении особенностей языковой репрезентации перцептивной категории вкуса в немецком и русском языках в рамках когнитивной лингвистики.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что ее результаты и практический материал могут быть рекомендованы в вузовских курсах лексикологии, стилистики, теории межкультурной коммуникации, теории и практике перевода.

В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Перцептивная категория вкуса связана с категорией когниции и выступает важнейшим способом познания окружающей действительности. Процесс концептуализации вкуса позволяет определить концепты, актуализирующие вкус в немецкой языковой картине мира. Зону основных вкусов составляют концепты süß, bitter, sauer, salzig. Зону неосновных вкусов составляют базовые концепты scharf, herb, fade, verdorben. И производные концепты: pfeffrig, zusammenziehend, abgestanden.

2. Метафорическая репрезентация концепта GESCHMACK свидетельствует об активных семантических процессах в немецком языке и способствует выявлению и обозначению лингвокультурологических особенностей концептуализации и языковой репрезентации вкуса в немецком языке.

Список литературы:

1. Попова З. Д., Стернин И. А., Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314с.
2. Матвеева Т.М. Перцептивная категория вкуса и лингвистические средства ее реализации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 Челябинск, 2005. – 200 с.
3. Шнякина Н.Ю., Способы репрезентации субъекта вкусовых ощущений (на материале немецкого языка) / Омск, 2021. - 229 с.
4. Herbert J. Buckenhüskes, Klaus von Heusinger & Tina Nawrocki. Die Dimensionen des Geschmacks. Bedeutungsfelder für Geschmacksadjektive // Semantik der Sinne. Proceedings zur Tagung, 18. und 19. Juni 2004, Universität Zürich. – Hrsg. Von Angelika Linke und Jeannette Nuessli, unter Mitarbeit von Daniela Macher, Cécile Meier, Anna-Katharina Pantli und Felix Escher. – Zürich, Dezember 2005. – S. 75-84.
5. Nawrocki T. Wortsinn und Geschmackssinn - Geschmacksadjektive und Werbung / Abschlußarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magister Artium der Philosophischen Fakultät der Universität Stuttgart, Fachrichtung Linguistik. – Stuttgart, 2004. – 111 S.
6. <https://www.dwds.de/>
7. <https://www.duden.de/>

ФЕНОМЕН ГЕРМАНСКОЙ «ОСТАЛЬГИИ»

*Шугушева М. М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.
Научный руководитель — Неццретова Т.Т., к. филол. н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», Майкоп.*

Актуальность. Остальгия в последнее время является важным и неоднозначным элементом в рамках социальной и политической жизни ФРГ.

Целью работы является раскрытие феномена «остальгия».

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих **задач**:

1. Раскрыть понятие «остальгия», выявить факторы и причины, которые привели к возникновению данного явления.

2. Описать характеристики и проявления феномена в современной жизни в ФРГ.

При решении данных задач были использованы следующие **методы** исследования: описательный, сравнительно-сопоставительный, аналитический.

Были выявлены несколько факторов возникновения феномена остальгии. Политическими предпосылками стали события, связанные с объединением Германии и прекращением существования ГДР. В результате этих радикальных изменений восточные немцы лишились родины. Экономическими предпосылками стали высокая безработица, неравенство и высокая конкуренция, с которыми восточные немцы столкнулись при уходе от социалистического общества. Эти проблемы подкреплялись натянутыми отношениями между осси и весси. Восточные немцы чувствовали себя людьми «второго сорта», воспринимали критику власти как атаку на их личность и прожитую повседневную жизнь. Все эти обстоятельства привели к тому, что старая жизнь в ГДР стала казаться более понятной и простой. Тогда впервые появилось понятие «остальгия».[6]

Сегодня этот термин чаще всего упоминается как суждение о культуре и использовании восточногерманских продуктов и торговых марок в связи с новым значением, которое эти предметы начинают обретать. На территории Германии находятся многочисленные музеи, чья задача — документация быта ГДР, хранение предметов, произведённых там или типичных для среднего обывателя того времени. О существовании ГДР напоминают также такие символы эпохи, как

светофоры с Ампельманном и «трабант». [2][4] Кроме того, в Германии пользуются спросом одежда, музыка, фильмы и продукты с брэндом «сделано в ГДР», а также берлинская гостиница «Ostel», номера в которой выдержаны в стиле периода существования ГДР. По мнению продавцов, занимающихся продажей данных товаров, и владельца данного отеля, бум восточноевропейских продуктов не связан с политикой, и ностальгия по прошлому в ГДР не приравнивается к желанию возврата социализма.[2]

В рамках исследования был также проведён обзор литературы и кинофильмов, в которых затрагивалась тема остальгии. В таких романах, как «Моя жизнь в караване» Вольфганга Зэманна и «Комнатный фонтан» Йенса Шпаршу, иронически представлена ностальгия жителей бывшей ГДР. Более искренние, меланхоличные настроения были представлены в романе Андре Майера «Fixies» и в кинофильме «Good bye, Lenin!».[3]

Существуют различные мнения о том, с чем связана остальгия сегодня. По мнению Т. Абе, она свидетельствует о том, что в объединенной Германии восточные немцы и их потомки образуют отдельную восточногерманскую культуру. М. Хорольская считает, что остальгия позволяет восточным немцам укрепить свою самоидентификацию. Как считают другие учёные, остальгия отражает печаль по ощущению товарищества и ставится в противовес постмодернистскому индивидуализму. Недостаток продуктов и предметов роскоши в ГДР может рассматриваться как ответ современному потребительскому отношению, которое воспринимается как негативный эффект капитализма. В этом смысле можно утверждать, что специфические составные части идеалов той культуры остались жизнеспособными благодаря их способности предоставлять альтернативу реальности постмодерна.

При этом лишь 10-15% из 16 млн. бывших восточных немцев желают возврата прошлого. Большинство бывших «осси» довольны улучшенным экономическим положением и более широкими правами и свободами.[1]

Итак, явление «ostalgie» касается ностальгии по разным аспектам повседневной жизни в социалистической системе в ГДР. Воспоминания восточных немцев о прошлом, не соответствовавших официальной исторической политике, стремление добиться понимания, показать, что «не всё было плохо», нашли выражение в феномене остальгии. Хотя и обнаружены доказательства того, что многие бывшие восточные немцы всё ещё ощущают «остальгию», сегодня она, по-видимому, менее распространена среди молодёжи, и мало доказательств того, что она имеет большое политическое значение. Остальгия скорее касается эмоций людей, их тёплых воспоминаний о своей прошедшей молодости.

Список литературы:

1. Вольфганг Д. Почему восточные немцы с теплом вспоминают о ГДР [Электронный ресурс] / Дик Вольфганг, О. Евдокимова // DW. — 2014. — 30 октября. — Режим доступа: <https://www.dw.com/ru/психология-памяти-или-почему-восточные-немцы-с-теплом-вспоминают-о-гдр/a-18027142>, свободный.

2. Оливер П. Туристическая «остальгия»: немцы воссоздают атмосферу ГДР для приезжих [Электронный ресурс] / Питер Оливер // RT на русском. — 2014. — 6 ноября. — Режим доступа: <https://russian.rt.com/article/58171>, свободный.

3. Потёмкина М.С. «Остальгия» в литературе объединенной Германии / М. С. Потёмкина // Балтийский филологический курьер. — 2007. — №6 — С. 237-249

4. Berdahl, D. '(N)Ostalgie' for the present: Memory, longing, and East German things / D. Berdahl // Ethnos. — 1999. — №64(2) — Pp. 192-211.

5. Bonstein J. Majority of Eastern Germans Feel Life Better under Communism [Электронный ресурс] / Julia Bonstein // Spiegel International. — 2009. — July, 03. — Режим доступа: <https://www.spiegel.de/international/germany/homesick-for-a-dictatorship-majority-of-eastern-germans-feel-life-better-under-communism-a-634122.html>, свободный.

6. Boyer, D. Ostalgie and the Politics of the Future in Eastern Germany / Dominic Boyer // Public Culture. — 2006. — №18(2). — Pp. 361–381.

МУЗЫКАЛЬНОЕ И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПЛАСТИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Лаврентьева Е.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Р. И. Лозовская, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

На сегодняшний день активно развиваются современные технологии преподавания хореографии, включение новых средств и методов в образовательные программы. Несмотря на достаточное количество уже существующих приёмов и методов обучения, педагогу-хореографу необходимо постоянно осуществлять контроль за их уместным применением. Кроме того, остается малоизученным процесс развития пластики в процессе танцевальной деятельности. Следовательно, тема нашего исследования актуальна.

Метод – это упорядоченная деятельность педагога и обучающегося, направленная на достижение поставленных целей. Под методами понимают совокупность путей, способы достижений целей. При этом способы учебной деятельности педагога-хореографа и обучающегося тесно связаны между собой и находятся в постоянном взаимодействии. Методы определяются, прежде всего, эффективностью применения приёмов обучения и преподавания.

Методы тесно связаны не только с целями и задачами всего педагогического процесса, но и с самим содержанием образования, с формой проводимых занятий, а также с индивидуальными особенностями коллектива и отдельно взятого обучающегося – школьника.

Понятие «пластика» имеет два значения: первое – пластика как образно-эмоциональная выразительность танцевальных движений, второе – пластика как техническая составляющая хореографической деятельности через гибкость, эластичность и растяжку.

Для развития пластики младших школьников в процессе танцевальной деятельности необходимо отобрать наиболее эффективные методы, позволяющие учитывать их психологические и возрастные особенности, а также те условия, в которых работает педагог-хореограф.

Педагогу важно помнить, что методы нужно использовать в совокупности, поскольку любой, даже самый результативный метод, используемый отдельно, в итоге не сможет дать необходимого результата и не поможет выполнить поставленных задач и целей обучения. Это подтверждается в высказывании Ю. К. Бабанского: «Чем в большем числе аспектов был обоснован учителем выбор системы методов обучения в перцептивном, гносеологическом, логическом, мотивационном, контрольно-регулирующем и др.), тем более высоких и прочных учебно-воспитательных результатов он достигает в процессе обучения за одно и то же время, отведённое на изучение соответствующей темы».

Классификация методов обучения представляет собой их, упорядоченную по определённому признаку. Несмотря на то, что современная педагогическая наука включает десятки классификаций обучающих методов, в ней появилось понимание, что не следует создавать единую и неизменчивую совокупность методов. Рассматривая обучение как постоянно развивающийся и изменяющийся процесс, педагоги и методисты пришли к выводу, что система методов должна быть динамичной, отражающей все изменения, которые происходят в практической области их применения.

В хореографическом образовании используются как общепедагогические, так и специфические методы. Существует необходимость использования обеих групп методов. Общепедагогическими методами, используемыми в хореографическом образовании, преимущественно являются: наглядные, словесные, практические методы. Учитывая младший школьный возраст, применяются игровые методы. К специфическим методам в хореографии относятся метод эмоционального воздействия, метод танцевальных упражнений и метод двигательной импровизации.

Наглядные методы подразумевают практический показ движений и упражнений педагогом-хореографом. Они включают в себя методы иллюстрации и методы демонстрации. На занятиях по танцевальной деятельности с детьми младшего школьного возраста преобладают методы демонстрации или показа – педагогу-хореографу необходимо показывать изучаемые движения, а также комбинированные упражнения и композиции.

Словесный метод включает в себя логические пояснения и дополняет наглядные методы. Показ, аннотация, повторный показ с объяснением – основные приёмы педагогического процесса на занятиях. Методический показ не может обойтись без словесных пояснений. Разговорная речь, будучи тесно связанная с движением, жестом и музыкальной интонацией служит соединительным звеном между движением и музыкой.

В основе практического метода лежит двигательная практическая деятельность обучающихся в виде многократного повтора упражнений. На занятиях больше времени и внимания следует уделять правильности выполнения техники движений: следить за прямой спиной, верным положением стоп при ходьбе, в корпусе должна преобладать гибкость.

Ведущей деятельностью младших школьников всё ещё остаётся игровая. Благодаря игре занятия становятся интересными, приобретают красочность, простоту разучивания и отработки движений. Применение игровых методов побуждает обучающихся овладевать и закреплять предлагаемый материал без сопротивления.

Наиболее эффективным методом для развития пластики младших школьников является игровой стретчинг, представляющий собой комплекс специально подобранных упражнений на растяжку мышц и связок в игровой форме. Проведение такого комплекса упражнений с гимнастической резинкой и резиновым кубиком позволяет сохранить и развивать пластику, улучшать гибкость и растяжку младших школьников, повышать эластичность их мышц, увеличивать подвижность в суставах. Процесс обучения делится на несколько этапов, соответствующих структуре занятий.

1. Вводный этап предполагает музыкальную разминку, которая способствует подготовке ребёнка к разнообразным по силе нагрузкам и интенсивности стретчинговых упражнений. Разминка обязательна на данном этапе, так как она приводит мышцы детей в тонус и предотвращает появление травм.

2. Основной этап подразумевает ознакомление с новыми движениями, обучение их выполнению, а также закреплению ранее изученного материала. Имитирующие разных животных движения включаются в сюжет сказок, которые рассказываются детям. Стретчинговые упражнения сменяют друг друга в определённом порядке, чтобы детский организм получал равномерную нагрузку.

3. Закрепляющий этап: в сказочный сюжет включаются упражнения с резиновым кубиком и гимнастической резинкой, направленные на развитие пластики и гибкости, а также координации движений. Завершая данный этап занятий, детям предлагается поиграть в подвижную игру, которая будет способствовать развитию не только двигательной активности, но и коммуникативных качеств и эмоциональной разрядки. Последующие занятия включают упражнения на другие группы мышц.

Все упражнения, входящие в комплекс для развития пластики подразделяются на следующие группы: для шейного отдела (наклоны вперёд, назад, вправо, влево), для рук и плечевого пояса («змея», «кольцо», «корзинка»), для грудного и поясничного отделов позвоночного столба («зёрнышко», «страус», «складочка»), а также для ног и тазобедренного суставов («бабочка», «велосипед», «самолёт»).

В последующем, в развивающий процесс следует добавлять сложные и наиболее эффективные, а также комбинированные упражнения для развития пластики тела младших школьников.

Таким образом, методика развития пластики младших школьников включает в себя методы и этапы занятий, соответствующие их возрастным и психологическим особенностям. Наиболее эффективными для развития пластики младших школьников являются наглядные, словесные, практические и игровые методы.

Список литературы:

1. Бабанский, Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю. К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1981. – 176 с.
2. Назарова, А. Г. Игровой стретчинг: методика работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / А. Г. Назарова. – Санкт-Петербург: [б.и.], 2005. – 63 с.

ИМПРОВИЗАЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ В СОВРЕМЕННОМ ТАНЦЕ

Ахмедов Э.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Нестеренко Т.Н., стар. преподаватель,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Современная хореография – это сценический танец, включающий в себя самые различные направления и техники, цель которых формирование и раскрытие индивидуальности и особенных черт каждого танцора. В середине 20-го века танцовщица балета в Соединенных Штатах Айседора Дункан решила отойти от жесткой техники балета и смогла развить свой собственный стиль, который она называла современным танцем. Это было между 1878 и 1927 годами. Другими первопроходцами в новой форме танца называют Лои Фуллер, Мод Аллан и Рут Сен-Дени. Их искусство было посвящено эмансипации танца и самих себя, а также настоящему творческому исследованию. Принципы их творчества, которые и сегодня фундаментальны в современном танце основывались на импровизации. Импровизация является отличительной чертой и основой эстетики современного танца.

Импровизация (от лат. «improvisus» – неожиданный, внезапный) – это исполнение художественного произведения в момент его создания, или сам процесс создания. Импровизация становится одним из ключевых компонентов танцевальных постановок и хореографических систем. Импровизационные методы используются в качестве средств создания и постановки хореографии, тем самым становясь неотъемлемыми составляющими хореографического процесса и танца самого по себе, а также систематически используются в рамках непосредственного исполнения танца и служат расширению источников движения.

Рассматривая импровизацию как вид современного хореографического творчества, следует отметить, что она объединяет различные танцевальные техники. Импровизационная техника свободного танца А. Дункан – импровизация от внутреннего настроения. Дункан использовала импровизацию в качестве базовой методики обучения технике «свободного танца», в основе которого лежали исследования так называемых, «первоначальных» движений. В основе техники импровизации Дункан лежала имитация телесных образов с полотен шедевров мировой живописи эпохи Ренессанса, силуэтов и поз шедевров скульптуры и вазописи Древней Греции, а также наблюдения за явлениями природы. Реализуя данный принцип, она пыталась воскресить естественные природные движения человеческого тела в танце. В качестве ведущего импульса в школе Айседоры Дункан выступал поиск источника движущей силы в чувственной природе и психической индивидуальности танцора, его глубинных мотивов и потенциала. «Мы называли это новой системой танцевания, но в реальности это не было системой. Я следовала своей фантазии и импровизировала, обучая любому образу, что приходил в мое сердце», – пишет Айседора в своей книге «Моя жизнь». А. Дункан изобрела танцевальную технику и исследовала новые источники движения. Образами, которые порождали те или иные движения, могли быть текущая река или листья пальмы, развеваемые на ветру, которые танцовщица переводила в движение.

Ещё одна из известнейших техник – постмодернистская импровизация американского танцовщика и хореографа У. Форсайта с деструктивными экспериментами. Импровизация У. Форсайта отличается предельной избыточностью вариантов развития любого элемента танца в сочетании с ясностью логики, а также изощренной композицией, усложнённым языком движения, использованием современной авангардной музыки. У. Форсайт совместно со специалистами

немецкого Центра искусств и медиатехнологий разработал компьютерную программу «Технологии импровизации: инструмент аналитического взгляда на танец», которая применяется профессиональными танцевальными труппами всего мира.

Существует так же контактная импровизация С. Пэкстона – импровизация с партнёром, импровизация освобождения. Импровизация освобождения построена на интегрировании разных техник и пластик в одном танце. Для примера: импровизационная техника GaGa, которая предполагает полное освобождение от скованности телесных движений и психологических «барьеров», анализ проявлений внутренней энергии и активности исполнителя, осознанное исполнение, устранение дефектов и развитие хореографического мышления.

Контактная импровизация – спонтанный невербальный диалог (взаимодействие) между партнёрами на уровне физических ощущений и собственных эмоций, на основе которых участники импровизации учатся (без слов и абстрактных понятий «контакта» и «встречи») ощущать и чувствовать индивидуально-психологические особенности партнёров, постигать внутренний мир их личности.

Ещё одной техникой является традиционная импровизационная техника М. Фокина – импровизация с использованием классического танца и свободной пластики. Михаил Фокин был известен своими творческими экспериментами и инновациями в области классического танца. Его техника импровизации, которую он разработал в начале 20-го века, значительно отличалась от традиционных методов. Техника импровизации М. Фокина предполагала использование элементов классического танца, но в сочетании с свободной пластикой. (Свободная пластика – направление в современной хореографии. Особый стиль сценического танца, удивительным образом сочетающий в себе элементы джаза и модерна, техники классического танца, народно-сценическую лексику и восточные единоборства.) Это позволяло танцорам выражать свои эмоции и чувства через движения, которые не были жестко определены заранее.

Современный танец возрождает импровизацию как искусство композиционного мышления, объединяя постановщика и исполнителя. Так, австрийский хореограф Крис Херинг совместно с артистами современной труппы театра «Балет Москва», создал целый импровизационный танцевальный спектакль «Застывший смех». Это спектакль о человеке, которым руководят мультимедиа, который постоянно находится в рамках, но его эмоциональная, энергетическая природа выплескивается наружу, пугая, удивляя, а иногда, приводя в недоумение, как самого человека, так и его окружающих. В этом смысле танцевальная импровизация дает широчайший спектр возможностей для создания аналога социума в рамках сценического пространства. Хореограф задает правила игры, а танцовщики играют. Эти рамки сближают происходящее с реальностью, а сформированная К. Херингом неповторимая движенческая эстетика выводит процесс узнавания на более тонкий ассоциативный уровень.

Импровизация не только обогащает лексику, а также позволяет побороть страх перед сценой, перед зрителем, позволяет войти в состояние раскрепощения. Танцевальная импровизация позволяет качественно повысить уровень исполнения и понимания современного танца, а также способствует выявлению индивидуальности хореографического мышления в балетмейстерской деятельности.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ В ДШИ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ)

*Садовенко Ю.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – В.Г. Мозгот, д.п.н., профессор,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Проблема развития творческих способностей в настоящее время находится в центре внимания многих ученых и специалистов, работающих в сфере образования. В психологии и

педагогике разработана прочная методологическая основа для изучения развития творческих способностей учащихся разных возрастных групп. Так, по мнению **Б. М. Теплова**: способности – это индивидуально-психологические характеристики, которые отличают одного человека от другого и связаны с успехом любой деятельности или ее самых разнообразных видов.

В своей работе «Способности и одаренность» он концептуализирует способности как индивидуальные психологические качества, отличающие одного человека от другого, причем «способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь те, что имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности» [4].

По мнению **Л. А. Венгера** «способности учащихся – это психологические качества, необходимые для осуществления конкретных видов деятельности и проявляющиеся в них. Кроме того, понимая под способностями ориентировочные действия, он отделял их от знаний, умений и навыков, приписывая последние к рабочей, исполнительской частям деятельности» [1].

Известный отечественный ученый **Е. П. Ильин** считает: «Строго говоря, нет людей без какой-либо способности, но есть люди со слабо выраженными способностями. Эти люди при их качественной (сравнительной!) оценке называются неспособными, т. е. не обладающими возможностями добиться в чем-то высокого результата.»

Рассмотрение специфики творческих способностей невозможно без анализа основных понятий составляющих саму проблематику творчества.

Любое творчество – это, прежде всего процесс, в котором создаются материальные и нематериальные объекты человеческой деятельности. Творческая деятельность отличается от репродуктивной в первую очередь созданием нового оригинального продукта (картины, музыкального произведения, хореографической композиции и т.д.). Таким образом, в процессе творчества автор вкладывает в материал, кроме труда, свои эмоции, переживания, то что не всегда можно выразить словами. Например, **П. И. Чайковский** сказал, что «если бы я мог выразить свою музыку словами я бы не написал никогда ни одного произведения». Такой факт придает продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами, изготавливающимися поточным методом. На наш взгляд творчество – это не просто результат, но и сам процесс [3].

Рассмотрим в данном контексте основные понятия, без которых творчество человека невозможно.

Одаренность – это совокупность некоторых конкретных способностей, обуславливающих успешную деятельность человека в определенной области. Она проявляется в умении видеть проблему и способности ее решить оптимально.

Талант – это совокупность способностей, которая позволяет получать продукт деятельности, отличающийся оригинальностью и новизной. Особенность таланта – его применимость к конкретной сфере деятельности при необязательности успеха в других видах. Например, человек может быть талантлив в живописи, при среднем уровне развития способностей в музыке или литературе.

Гениальность – это высшая степень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиально, новое в той или иной сфере деятельности. Гениальность напрямую связана с уникальностью, неповторимостью условно говоря «креативностью» личности. В итоге можно утверждать о том, что **творческие способности** позволяют создавать новое, никогда ранее не существовавшее. Творческие способности человека проявляются в любой деятельности (научной, производственной, художественной и др.). Вместе с тем талант имеет природную основу. Об этом свидетельствует теория развития творческой личности (Г. С. Альтшуллер). С точки зрения автора этой теории, способность к творчеству – не талант, а природа человека. Творчество – норма человеческого бытия. Творческие способности есть у всех, но творческий «генетический клад» сам по себе не откроется, пока не возникнет потребность у общества и не появится возможность реализации у личности [5].

По мнению **Е. П. Ильина** творчество реализуется в интеллектуальной и духовной деятельности человека. Интеллект дает «новое слово», т. е. организованную по-новому информацию. Духовная деятельность есть «генерация мыслей». Поэтому необходимо на всех этапах становления личности стимулировать и организовывать интеллектуальную и духовную

деятельность. Узкая специализация подавляет стимулы к творчеству. Необходимо универсальное образование, но не исключающее специального мастерства.

Главное – не развитие способностей, а создание мотивации на творчество и овладение технологией творческого труда. Основным способом развития творческой личности является самосовершенствование. Роль внешней среды сводится к убеждению личности в естественности процесса творчества и обучения ему, в снабжении личности технологиями творческой работы [3].

Ряд исследователей (Венгер, Л. А., Пирьев, Г. Д., Трифонов) задаются вопросом: что мешает творчеству человека. Кроме чувств, стимулирующих творческую деятельность, есть чувства, тормозящие творческие усилия. Кратко охарактеризуем их.

Самый опасный враг творчества – страх. Боязнь неудач сковывает воображение инициативу.

Второй враг творчества – чересчур высокая самокритичность. Должно быть некоторое равновесие между одаренностью и самокритичностью, потому что слишком придирчивая самооценка творческому тупику.

Третий враг творческого мышления – лень.

Когда человек желает что-то сделать – он непременно должен начать. Истина проста: начать, продолжить и, наконец, завершить. Эти три этапа психологически неравнозначны и требуют различных волевых усилий. Иногда камнем преткновения служит последний этап – завершение [1].

«Конечно, высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, – писал замечательный советский психолог **Л.С. Выготский**, – но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть нота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека. Это высказывание на наш взгляд напрямую относится к изобразительной действительности [2].

Одной из самых важных задач педагога изобразительного искусства является развитие способностей учащегося, при этом необходимо учитывать возрастные особенности детей. Необходимо разработать комплекс занятий, направленных на развитие той или иной способности, без систематизированного подхода они рискуют так и остаться в состоянии зачатков. Дети одного возраста могут находиться на совершенно разных уровнях развития, это зависит от многих факторов.

Как было сказано ранее главный страх, который мешает реализовать творческие способности – это страх неудачи. В своей работе педагог изобразительного искусства должен помочь учащимся избавиться от него, объяснить, что совершать ошибки – это нормально и даже самую большую можно превратить в достоинство работы.

В своей практике мы часто сталкивались с тем, что без ошибок ничего сделать невозможно. Каждый раз, когда на уроке учащиеся делали что-то не так или у них получалось не то, что они хотели, мы вместе исправляли работу до того результата, который устраивал всех. Приведем конкретные примеры.

На практике нами были проведены занятия по холодному батикю. При этом выдвигали несколько задач, в числе которых присутствовали и развитие творческих способностей. При составлении конспекта учитывалось какие из них необходимо развивать в первую очередь (воображение, мелкая моторика, чувство цвета).

Первым этапом было проведение беседы, чтобы учащиеся поняли, о чем именно идет речь. Объяснялась механика создания холодного батика на примере работ **Абакумовой Е. В.** Были представлены репродукции работ, выполненных не только в технике холодного батика, но и примеры горячего. Например, «Бегущая по волнам»: на данной работе мы видим девушку, которая идет по морю, освещая себе путь небольшим фонариком, она выполнена преимущественно в холодных тонах, которые немного разбавляет теплый свет. «Гармония» – на этой картине изображена маленькая девочка, которая играет на флейте, настолько гармонично подобранные цвета и композиция находят свое отражение в названии. «Вдохновение» – нам представлена девушка-художница, которая увлечена работой над своей новой картиной.

Просмотр представленных иллюстраций вызвал у детей бурный эмоциональный отклик, многие говорили, что они вызывают настолько теплые чувства, что хочется прямо сейчас

приступить к работе, Вася З. (10 лет) сказал, что «репродукция «Бегущая по волнам» немного грустная, ведь она одинока». Примечательно высказывание Кати Л. (12 лет) о картине Е.В. Абакумовой «Вдохновение»: «Девушка, пишущая картину, привлекает наше внимание своей увлеченностью и полетом фантазии. Видно, что она занимается любимым делом».

В итоге можно утверждать, что на своих занятиях нам удалось добиться необходимого уровня развития творческих способностей учащихся (воображение, мелкая моторика, чувство цвета) через постановку проблемных заданий. Среди них было: выполнение эскизов и зарисовок как в черно белом варианте, так и в цветном; выполнение небольшой подготовительной работы в качестве тренировки, – все эти задания были направлены на подготовку детей к выполнению итоговой работы.

Естественно, невозможно за несколько занятий полностью развить способности, необходимо каждый раз давать детям задания постепенно увеличивая их сложность. Обучение должно строиться от простого к сложному, с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Список литературы:

1. Венгер, Л. А. Способности и развитие // Вопросы психологии / Л. А. Венгер, Г. Д. Пирьев, Т. М. Трифонов. – 1981, №3. – С. 163-167.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 91 с.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт – Петербург: Питер, 2011, 2012. – 434 с.
4. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий: учебное пособие. – Москва: ЧеРо, 2002. – С. 262-272.
5. Гордашников, В. А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников, А. Я. Осин. [г. Москва, 2009] [Электронный ресурс]: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=2815>

ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ МУЗЫКИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

ВОЗРОЖДЕНИЕ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННОЙ АБХАЗИИ

*Братухина М.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Хоровое пение существует в Абхазии издавна. Во всех абхазских праздниках и на народных гуляниях было высоко развита культура многоголосного пения. Наше исследование началось с изучения истории хорового пения абхазов и в Абхазии. Мы различаем эти понятия. Хоровое пение абхазов – это фольклор. Хоровое пение в Абхазии – это строительство профессионального и любительского пения в специализированных музыкальных учебных заведениях, общеобразовательных школах, в клубах и Домах культуры.

23 сентября 1914 года состоялся первый концерт хора, исполнявшего абхазские народные песни под руководством Дзуку Лолуа. Традиции массового песнопения позволили впервые в истории Абхазии создать из лучших певцов страны хоровой коллектив из 80 человек. Сведений о том, в каком месте Сухума состоялся первый концерт этнографического хора не сохранилось, однако это событие стало знаковым для культурной жизни в Абхазии

Сухумское государственное музыкальное училище по указу Нестора Лакоба было основано в 1930 г. В конце 80-х и начале 90-х г. XX века в музыкальном училище Народная артистка Абхазии

Марина Шамба и руководитель хора Вячеслав Айба решают создать первую детскую хоровую капеллу. С 2017 года руководителем студенческого хора СГМУ была Корташёва Вера Васильевна. Хор музыкального училища на сегодняшний день принимает активное участие во всех Государственных и городских мероприятиях, исполняя при этом известные произведения абхазских, российских и зарубежных композиторов. Это время школьное и любительское хоровое пение в Абхазии практически приходит в упадок. Причины – Отечественная война 1992 года, отсутствие профессиональных кадров, отсутствие высшего музыкального обучения в Абхазии и др.

С нового 2023 года народная артистка Абхазии директор СГМУ Бжания Нинель Борисовна при поддержке Министерства культуры РА запустили проект «Возрождение хорового искусства Абхазии». Где будут принимать участие все музыкальные школы нашей Республики. Идея о возрождении хорового искусства принадлежит самой Н. Б. Бжания. В проекте прозвучат произведения абхазских, советских, а также зарубежных композиторов. Такие как: Гимн молодёжи Абхазии, Мать Абхазия, Прекрасное далёко, Conquest of Paradise, The mass – Era.

Презентация проекта должна состояться к 30 – летию со дня победы ОВ народа Абхазии 30 сентября 2023 г и в конце ноября к юбилею абхазского композитора А.Ч. Чичба.

Работа проводится очень активно. Каждый руководитель хора музыкальной школы работает над данными произведениями. Репетиции будут проходить даже в летние каникулы и периодически будут сводные собрания.

Руководителем хора СГМУ с 2017 является Братухина Манана Викторовна.

Думаю, начало хорошее положено и надеюсь, у него будет прекрасное продолжение, под названием «Возрождение». Выступление сводного хора РА 30 сентября в этом году будет стартом проекта «Возрождение хорового искусства Абхазии». Этапы возрождения, это изучение и анализ состояния хоровых коллективов по республике, приглашение руководителей с каждой школы



и ознакомление с репертуаром, раздача партитур и установление сроков готовности, организация транспортной логистики хоровых коллективов для доставки на репетиционную базу и питание.

Организация хорового пения: первые три месяца (март- апрель - май) на изучение 4 произведений. С мая по август месяцы будут проводиться сводные репетиции в большом зале Государственной филармонии г. Сухум. А с сентября генеральная репетиция с ведущими концертной программы.

Центр народного творчества во главе с директором Кварчия Нури Еремеевичем проводит государственные фестивали и конкурсы народного, фольклорного и хорового исполнения, где коллективы всех музыкальных школ представляют своё мастерство на суд компетентного жюри.

К сожалению, не во всех музыкальных школах районов есть класс хорового пения. В виду непопулярности этого вида музыкального искусства. Задача проекта «Возрождение» – привлечь внимание молодых людей и популяризировать этот жанр. Цели этого проекта - воссоздания хоровых коллективов в местах, где их нет на данный момент, а в школах, где есть хоровые коллективы поддержать и мотивировать их предназначение. И на все хоровые коллективы назначить кураторов. Главная цель проекта — это создание Государственной детской капеллы при СГМУ им. Чичба. В настоящее время наше общество столкнулось с определёнными, глобальными проблемами – падение общего культурного уровня. Современное общество нуждается в культурном развитии. И возродить общее дело хорового искусства.

На данное время обязанности куратора преподавателей хоровых коллективов районных музыкальных школ, а также обязанности дирижёра сводного хора возложены на М.В. Братухину. Проект финансируется Министерством культуры РА.

Мы открыты для сотрудничества и творческого обмена со всеми республиками и регионами России. Этим вопросом занимается Министерство культуры Абхазии. Абхазия нуждается в открытии высшего музыкального факультета, но это вопрос времени, он стоит наряду со многими другими сложными государственными и политическими задачами на ближайшее будущее нашей страны.

Таким образом, строительство профессионального хорового исполнительства началось. Начало положено. Каков будет результат – покажет время. Важно понять, что идеологами нового проекта хорового исполнительства задумано не как разовая акция, а как системное и планомерное действие, имеющее несколько составляющих – педагогическую, образовательную, художественную, концертную, идеологическую, репрезентативную, маркирующую и стимулирующую композиторское творчество.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ АБХАЗИИ

Лакрба А.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность исследования. В результате развала Советского Союза в 1991 году система концертной деятельности на постсоветском пространстве перестала существовать. В бывших республиках Советского Союза образовались административные управления власти во главе с президентами и министерствами. В связи с этим общий культурный обмен между бывшими соседними республиками утратил централизованный характер и потерял поддержку в лице государств. На фоне этого развала начали формироваться коммерческие коллективы и гастрольные туры, основанные на рыночных отношениях, требующих крупных финансовых вложений. Исследование процессов, происходящих в сфере концертной деятельности самостоятельных государственных и административных субъектов, актуально как с познавательной стороны, так и с практической. Оно позволяет понять плюсы и минусы новых форм взаимодействия и роль государственных структур и идеологических установок в деле укрепления мира и согласия на Кавказе.

Введение. Находясь в сфере организации концертной деятельности и являясь автором разнообразных проектов, мы выдвигаем ряд практических предложений по оптимизации концертной деятельности в Абхазии с учетом прошлого (советского) опыта, с учетом современной социокультурной ситуации в регионе и новых информационно-технических средств сопровождения. **Методами исследования** являются обобщение материалов включенного

наблюдения и сравнительно-сопоставительный анализ программ концертной работы отдельных субъектов региона.

Дискуссия. Коммерческое творчество, преследующее извлечение прибыли, не оглядывается на моральную составляющую, зачастую существующую на грани дозволенного и недозволенного. Оно совершенно не заикливаясь на популяризации какого-либо фольклорного и академического творчества с целью продвижения высокой культуры. Государственным коллективам выдержать конкуренцию с рекламой и промоушеном шоу индустрии без поддержки соответствующих ведомств не представляется возможным. Ряд государственных задач, которые легли на плечи новообразовавшихся республик, оттеснили по важности исполнения, вопросы, связанные с культурой. Руководители государственных коллективов, наследовали от СССР гастрольные контакты и наработки, использовали их в качестве продолжения жизнедеятельности своих ансамблей. И эта инициатива помогла некоторым коллективам сохраниться. Для профессионального роста артиста или творческого коллектива границы искусства надо расширять за пределы своих республик, и это желание не должно иметь ограничений. Одной из задач государственных ведомств становится всячески способствовать профессиональному росту существующих коллективов и формированию новых. Эти вопросы касаются деятельности театров, музеев, хореографов, писателей, художников и других художественных структур и коллективов.

Наряду с вышеперечисленными проблемами, и не только, гастрольная деятельность такого жанра, как эстрада, перестала поддерживаться государственным бюджетом, хотя ни один муниципальный, региональный, или государственный праздник не обходится без артистов этого вокального жанра. В должности советника по организации гастрольной деятельности (с октября 2022 года) нам удалось провести рабочие встречи с министрами культуры Карачаево-Черкесии, Кабардино-Балкарии, Адыгеи, Южной Осетии, Республики Крым и др.

На встречах обсуждалась возможность реализации планов, способствующих обмену национальных и культурных контактов и началу гастрольной деятельности коллективов филармоний и театров, а также эстрадных исполнителей в рамках межведомственных мероприятий. Ставился вопрос о привлечении артистов из соседних республик на муниципальные и региональные мероприятия. Работа охватывает широкий спектр задач, обусловленных конъюнктурой гастрольной деятельности. Прорабатывание вопросов логистики и гастрольной карты между республиками в сфере культурных взаимоотношений, это:

1 Мотивация для профессионального роста солистов и коллективов.

2 Открытие новых площадок для реализации творческого потенциала.

3 Путь к сближению и взаимодействию народов, установления взаимопонимания и межкультурного взаимодействия.

4. В глобальном смысле – установление мира на Кавказе.

Анализ существующей ситуации показал, что со стороны чиновничьего аппарата нет единодушного понимания важности обсуждаемого вопроса. В парламенте Абхазии на фоне важнейших вопросов устройства государства, эта проблема кажется ничтожной. А между тем культура и искусство – важнейший механизм налаживания отношений, в том числе экономических и политических. Именно искусство порождает эмоциональный отклик любого человека, в том числе и государственного деятеля. Абхазия 30 лет уже является самостоятельным государством, отстаившим свою независимость кровью ее лучших сынов. Сегодня вопрос культуры и искусства стоит как нельзя остро.

Выводы. Результаты проделанной за полгода работы – запланированные концерты по обмену в Башкирии, Московской области, Краснодарском крае и Северном Кавказе. Из осуществленных договоренностей уже прошли дни культуры Абхазии в Южной Осетии. В концерте принимали участие артисты Государственного хореографического ансамбля им Э. Бебия, Государственного Молодёжного театра и артисты абхазской эстрады. 31 мая 2023 года ожидается ответный визит артистов из Цхинвала. Для реализации намеченных планов предстоит проделать еще огромный объем работы. Основными проблемами в организации этой работы являются:

- 1) Отсутствие кадров для выполнения различного рода работы. В любой филармонии есть режиссер, художественный руководитель, концертный отдел и проч. Все эти функции на данном этапе приходится выполнять мне.
- 2) Связь с регионами России, оформление договоров, юридических и финансовых документов.
- 3) Работа с меценатами и спонсорами. Поиски источников финансирования проектов.
- 4) Творческая работа по составлению программ, подготовки артистов к зарубежным выступлениям.

Надежду вселяет то, что контакты постепенно налаживаются и какие-то подвижки в направлении взаимодействия начались. Мы на начальном этапе пути и верим в успех намеченного.

Министр культуры Карачаево-Черкесии Агирбов Зураб Замирович



Министр культуры Республики Адыгея Аутлев Юрий Шумафович



Министр Культуры Республики Крым Манежина Татьяна Анатольевна



МУЗЫКАЛЬНОЕ И ОБРАЗНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДЕТСКИХ ТУРКМЕНСКИХ ПЕСЕН

Гарриев Я.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

*Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Как известно, в фольклоре любого народа есть детские песни. Существует целый блок песен для усыпления детей, для укачивания – у туркмен такие песни называются *«hüwdi (хувди)»*. «Хув» и «алла хув» имеют такое же смысловое выражение, как «баю-бай» в русских колыбельных песнях.

Вместе с тем, в туркменском фольклоре есть детские считалки, игровые и развивающие песни и др. В советское время появляется новый жанр авторской детской песни, которая должна была приобщать детей к новым советским ценностям. Это ценность любви к родителям, любви к родине, любви к школе. Одну из таких песен по настоящее время знают все туркменские дети. В ней школа воспринимается как рай на земле. Я попробую дословно перевести слова этой песни с туркменского языка. В ней говорится о том, что школа научила нас правильно говорить, научила произносить слова, дала книги в руки, школа освещает нам весь жизненный путь. Слова этой песни несколько противоречат современной реальности. Многие туркменские дети не любят школу, не любят учиться, не хотят ходить в школу. В советское время школа была притягательным местом, она была местом радости, новых знаний, местом игр, походов, совместного труда. В те времена дети исполняли эти песни искренне. Они считали, что школа может дать человеку путевку в жизнь, школа обучит человека относиться к миру позитивно и светло, школа направит человека на какую-то профессию, поэтому и родители, и дети боготворили школу, боготворили учителей. Самые талантливые и известные поэты и композиторы писали о школе.

Кроме того, есть еще одна знаменитая песня, с которой в какой-то мере связана и моя судьба. Эта песня Даврана из кинофильма «Приключения Даврана» (1969). Этот фильм посвящен семилетнему мальчику, который является внуком Бакенщика. Человек работал на реке, зажигал огонь, чтобы лодки и корабли не сели на мель. Ребенок бегает целый день в трусах, всю жизнь он проводит на воздухе, проводит время с цветами, растениями, животными, птицами и об этом же он поет в своей знаменитой песне, которую написал известнейший композитор Туркмении Чары Нурымов. Нурымов учился в Гнесинском институте, закончил класс композиции. Он автор трех балетов, многочисленной камерно-инструментальной и симфонической музыки. Ему удалось написать светлейшую и радостную музыку к этому кинофильму. Когда в Туркмении проводились детские конкурсы, которые выявляли детские таланты (они назывались «Жемчуженки»), я тоже был участником этих конкурсов. Из 36 участников почти половина пели песню Даврана – и девочки и

мальчики. В фильме эту песню, скорее всего, поют солисты ансамбля «Детского хора советского радио и телевидения». Однако настолько скудные сведения в интернете на русском и туркменском языках, что мы до сих пор не установили, кто конкретно в фильме исполняет эту песню.

Интересно, как чутко Нарымов передает чувства ребенка. Здесь каждая строчка повторяется дважды, удобный диапазон для детского голоса. Каждая фраза укладывается либо в большую терцию, либо в чистую кварту. Есть немало репетиционных звуков. И здесь есть настоящие туркменские украшения, идущие от инструментального исполнительства, когда-либо вибрато, либо морденты переключаются на голос. Во взрослом туркменском пении этих украшений гораздо больше, и они гораздо тоньше, а в детской песне они встречаются в каждой фразе хотя бы по одному разу, что придает настоящий национальный колорит.

О туркменских детских песнях очень мало написано, и я, желая представить вам туркменскую детскую музыку, вижу здесь два момента. Первый момент – это универсальный, это те музыкальные и структурно-композиционные текстовые универсалии, которые могут встречаться в любой детской музыке, в русской, украинской, еврейской. Они основаны на небольшом диапазоне и на повторении фраз. Когда эти фразы повторяются во взрослых песнях, возникает некий комический эффект, например: «ветер с моря дул, ветер с моря дул, нагонял беду, нагонял беду», когда повторяется два раз, это является как бы эхом. А для детских песен и детской культуры это норма, универсальная норма, которая касается любых национальностей. Когда мы разговариваем с детьми, чаще всего производим многочисленные повторы: «скушай кашку, кашку скушай, кашку надо кушать, кушаем кашку». В детских песнях обязательно используется прием повтора. И в тоже время в интонационный словарь песни включены украшающие элементы, которые придают музыке национальный колорит.

Тема детской туркменской музыки достойна специального изучения. Наш опыт небольшой, но на туркменском языке по этой теме практически нет наработок. Следовательно, в перспективе есть над чем работать.

СИМВОЛИЧЕСКАЯ РОЛЬ ДЕТСКИХ ПЕСЕН ВЛАДИМИРА ШАИНСКОГО

Фоменко Ф.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Во все времена у композиторов существовали собственные градации. Например, одни создают солидные монументальные произведения, такие как оперы, симфонии и балеты. Для других композиторов ближе развлекательная направленность и они сочиняют лёгкую эстрадную музыку. Но существует и третья, особая категория творцов музыки. Эти композиторы сочиняют музыку для детской аудитории. Их детские песенки входят в жизнь любого человека с самого раннего детства и сопровождают нас на протяжении всей жизни, постепенно передаваясь от одного поколения к другому. Владимир Яковлевич Шаинский относился именно к этой категории композиторов. Без него всеми любимые крокодил Гена и Чебурашка были бы совсем другими. Более того, огромное количество героев из многих известных советских мультипликационных фильмов иначе исполняли бы свои песни.

Композитор родился 12 декабря 1925 года в высокообразованной еврейской семье, которая проживала в Киеве. Его отец был инженером-химиком, а мать работала биологом. В 1936 году Владимир поступил в музыкальную школу-десятилетку. Эта школа действовала при Киевской консерватории. Там Шаинский начал обучаться игре на скрипке. Уже через год его перевели сразу в 4 класс благодаря его отличным музыкальным способностям.

Когда началась Великая Отечественная война, семье пришлось выехать в эвакуацию. Не покинув Киев, семья Шаинских, несомненно, разделила бы трагическую судьбу многих тысяч евреев, которые были уничтожены гитлеровцами в Бабьем Яру. И как следствие, не только советская, но и вся мировая культура, потеряла бы такого талантливейшего человека. Семья

будущего композитора осела в Ташкенте, где Шаинский завершил своё музыкальное образование. До 1943 он занимался в местной консерватории, после чего его призвали в армию. Владимир Яковлевич не попал на фронт. Образованного парня с отличным музыкальным слухом отправили в полк связи, который находился на территории Средней Азии.

Именно во время службы композитор начал сочинять музыку. Так, на стихи своего товарища, Шаинский сочинил свою первую песню о военных связистах. После войны он отправился в Москву. В 1945 году Шаинский поступил на оркестровый факультет в Московскую консерваторию имени П. И. Чайковского. По окончании учебы, он долгих 13 лет искал свое место в музыкальном сообществе. В 1962 композитор поступил в Бакинскую консерваторию на композиторский факультет. С этого момента он начинает писать монументальные произведения. Это были его струнный квартет (1963 год) и симфония (1965 год). После обучения Шаинский вновь возвратился в Москву. Он предложил свои произведения отделу симфонической музыки в студии грамзаписи «Мелодия». Здесь он познакомился с заведующим детской редакцией Юрием Энтином, и эта встреча стала судьбоносной в жизни композитора. Во время этой встречи Владимир Шаинский буквально за несколько минут смог сочинить известную песенку про мальчика Антошку на стихи Энтина. Эту песню предложили отделу выпуска мультипликационного журнала «Карусель» на студии «Союзмультфильм». Она сразу же была взята в работу, а позже для «Карусели» Шаинский придумал еще и музыку для заставки.

Это стало отправной точкой расцвета теперь уже композитора-песенника. В дальнейшем для различного рода фильмов, юных и взрослых исполнителей он написал свыше 400 песен, большинство из которых стали популярными в советском обществе. Особенно это касается сочинений для детей. Песни из огромного количества мультфильмов делали жизнь маленьких слушателей заметно радостнее и счастливее, а героев, их исполнявших, узнаваемыми.

О музыке композитора много говорят и пишут. Шаинский обладает ярким мелодическим дарованием, его песни легко запоминаются благодаря простым, но вовсе не примитивным интонациям. Частые повторения этих интонаций облегчают их запоминание. И в то же время песни Владимира Яковлевича необычайно современны. Их содержание, мелодии близки и понятны детям. Повторяя яркие, запоминающиеся мелодические обороты, человек не только лучше запоминает песню, но и получает огромное удовольствие от самого процесса повторения, пропевания «лакомой» интонации.

В песнях «Голубой вагон» (Э. Успенского), «Крокодил Гена» (А. Тимофеевского), «Чунга-Чанга» и «Антошка» (Ю. Энтина), «Улыбка» (Пляцковского), «Вместе весело шагать» (М. Матусовского), «Кузнечик» (Н. Носова) и многих других, Шаинский смело ввел в детскую песню джазовые куплеты, синкопированный и битовый ритм, «баховские» кадансы в сочетании с яркими мелодиями, блестящими эстрадными аранжировками. Не подстраиваясь под интонации знакомых детских песен, он создал песни, которые современные ребята как бы сочинили сами. Его музыка очень запоминающаяся по причине того, что она написана в весьма простой и лёгкой форме. Достаточно перечислить её особенности: широкое использование секвенций, повторов; небольшой диапазон; часто используется такая схема построения произведения – «Т» и «D» и после отклонение в параллельную тональность; частое использование «мажоро-минора» (куплет написан в миноре, а припев – в мажоре и наоборот). Проследить эти тенденции можно в следующих произведениях.

«Вместе весело шагать» на слова Михаила Матусовского. Песня написана в минорной тональности, что не мешает ей звучать достаточно жизнеутверждающе и позитивно. Она начинается с припева, а не с куплета, как это обычно принято. В ней очень чётко можно проследить типичные приёмы, характерные для музыки Шаинского. Это неоднократные повторы как полные, так и варьированные. Припев написан в миноре, а вот куплеты звучат в мажорной тональности. Причём, в припеве присутствует маршевость, энергичность, а вот куплеты наоборот – очень распевны. В них присутствует нежность и теплота. Это произведение повествует о взаимовыручке, дружбе и положительном отношении к окружающему нас миру.

Следующее произведение знакомо абсолютно каждому человеку - «В траве сидел кузнечик». Текст будущей песни появился намного раньше, чем её «аудиоверсия». Её автор – Николай Носов. Автор включил строки песенки в одну из самых знаменитых своих книг: «Приключения Незнайки

и его друзей» издательства 1954 года. В 1971 году вышел кукольный мультсериал с аналогичным названием, где впервые прозвучала эта песенка. Она моментально стала популярной у учителей и воспитателей детских садов. Ведь, для её исполнения хватало простейшего музыкального сопровождения, а дети (даже самые маленькие) легко заучивали текст за счёт многократных повторений одних и тех же строк в нём. К тому же, песенка имеет маленький диапазон, построена на повторах и секвенциях и построена на узких интервалах, что очень удобно при исполнении.

Так же стоит упомянуть такую задорную песню как «Антошка», автором слов которой является Юрий Энтин. Рассказать об истории возникновения этой песенки мне необходимо с небольшого предисловия, в котором стоит рассказать о том, как Юрий Энтин стал выдающимся поэтом. После окончания педагогического института, будущему поэту в то время необходимо было поработать в школе. Но у Энтина это не получалось. Дети на уроках шумели и переговаривались, чем сильно злили неопытного преподавателя. Но особенно, его раздражали отговорки учеников по поводу невыученных уроков. Юрию Сергеевичу особенно запомнился один мальчишка по имени Антон Петров – жуткий лентяй, который каждый раз, оправдываясь из-за неподготовленного материала, говорил: «Эту тему мы не проходили, и Вы нам этого не объясняли». Так, совершенно произвольно в голове у Энтина родилось стихотворение про «Антошку». Эта песенка по своему строению схожа с предыдущими примерами – повторы, секвенции, лёгкий, пружинистый ритм и небольшой диапазон, что, как уже говорилось ранее, является типичным для музыки композитора.

Следующая песня вызывает у слушателя ощущение почти детской веры в чудеса и доброту. Это «Голубой вагон» на слова поэта, драматурга и сценариста Эдуарда Успенского. Произведение написано в ля-миноре. Простая на первый взгляд песенка для детской аудитории на деле достаточно затейлива не только в плане исполнения, но и в смысловой нагрузке текста. Несмотря на довольно позитивный и жизнеутверждающий текст, инструментальная составляющая песни вторит вокалу Ферапонтова, пропитывающему всё произведение нотками светлой грусти по уходящим приятным мгновениям. Строчка о желании продлить текущий день ещё на целый год ясно выражает сожаление автора по поводу скоротечного ритма жизни. Мало какое современное детское произведение способно не только преподать какие-либо прописные истины ребёнку, но и заставить задуматься взрослого. Мелодия построена на повторах – как полных, так и варьированных. Она довольно плавная, напевная, очень лиричная. Умению оставлять прошлое в прошлом и верить только в лучшее в будущем – вот чему учит это произведение, исполняемое добрым и интеллигентным персонажем, полюбившимся миллионам детей по всей стране. Лёгкость музыки, харизматичность исполнения и простота повествования в этой детской песенке работают в одном направлении, вызывая тёплую и чуть ностальгическую улыбку у слушателя.

На протяжении многих лет взрослыми и детьми слушаются и поются добрые, светлые детские песни Владимира Шаинского. Их популярность огромна. Сколько раз критики, специалисты пытались объяснить феномен песен Шаинского. А автор просто объяснял это тем, что нашел свой музыкальный ключ в общении с детьми. Он умел разговаривать с ребятами «по душам», как бы на равных: то с озорством и лукавством, то ласково и серьезно, то с добродушным юмором и неудержимым весельем. Кто-то назвал песни Шаинского «школой радости». «Улыбка» научит сражать любого врага доброжелательностью. «Голубой вагон» не перестает напоминать, что все проходит, и надо верить в лучшее, которое обязательно наступит. «Вместе весело шагать» соберет вместе друзей. Но чтобы написать простую, легко запоминающуюся песню, с ясной, доступной всем мелодией, нужен огромный труд. И не только труд. Без высокого мастерства и настоящего таланта не создать песню, способную к большой и долгой жизни.

Все, о чем поется в песнях Шаинского – неоценимое богатство жизненных знаний, психологических установок, которые помогают быть успешными в жизни. Поэтому-то они и по нынешний день актуальны и востребованы, и в школах, и в детских садах. Сказочные, игровые сюжеты, поэтические образы его песен легко запоминаются, их можно обыгрывать, инсценировать. Замечательные песни Владимира Яковлевича поет уже не одно поколение детей, их смело можно назвать отечественной музыкальной классикой. Сейчас Владимира Шаинского называют символом нашей страны, без песен которого не обошлось ни одно детство.

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ВИД ПСИХОТЕРАПИИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Бойчук В.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – А.Н. Соколова, доктор искусствоведения, профессор

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Танцевально-двигательную терапию принято рассматривать как особый вид психотерапии, в котором используется танцевальное движение для развития физической, социальной и эмоциональной жизни индивида. Данная форма психосоматического лечения ориентирована на выявление связей между психическими конфликтами и соматическими симптомами, а также на освобождение от психического и физического напряжения.

Основателем телесно-ориентированной терапии считается Вильгельм Райх. В 1939 году он открыл органное излучение, позже была представлена «органная терапия». Суть данного метода заключается в том, что у любого человека в течение всей жизни формируется характер, который В. Райх назвал панцирем, основой характерной модели поведения человека. Смысл такого поведения – защита эго от внешних и внутренних опасностей. В. Райх установил, что сегментное строение имеет мышечный панцирь. Сегменты, или панцирные кольца расположены перпендикулярно позвоночнику. Панцирь состоит из семи сегментов и каждый из них в определенных ситуациях сдерживает рефлексии на эти ситуации. В. Райх определил следующие сегменты: глазной сегмент, оральный сегмент, шейный, грудной, диафрагмальный, брюшной сегмент, а также сегмент, включающий все мышцы таза и нижних конечностей. Главной задачей является восстановление подвижности плазмы. «У скованного панцирем человека во всех органах в той или иной степени снижена или ограничена пульсация, и органная терапия призвана полностью ее восстановить. Это делается биофизически, путем разрушения позы сдерживания. Идеальный результат органной терапии — появление оргастического рефлекса».

Большое влияние на развитие телесной терапии и хореографии оказала система Рудольфа фон Лабана, суть которой заключается в анализе двигательного поведения человека с точки зрения 4-х факторов: время, пространство, динамика и поток. Каждый из параметров представляет собой шкалу с двумя полюсами. В результате исследований Р. Лабана танец стал рассматриваться, как социально психологическое и психофизиологическое – как форма невербальной коммуникации и самовыражения. Это привело в конце 1940-х гг. в США к возникновению нового направления – танцевальной психотерапии.

В конце 1950-х гг. в США были созданы первые обучающие программы, разработанные танцорами-профессионалами Мэрион Чейз, Труди Шуп, Мэри Уайтхаус, Лилиан Эспенек, активно разрабатывались экспериментальные методы расширения самосознания, проводились исследования по развитию интуитивного мышления, также анализировалось и изучалось коммуникативное поведение, и невербальная коммуникация в целом. В 1966 г. была учреждена Американская ассоциация танцевальной психотерапии (ADTA- American Dance Therapy Association), которая рассматривает танцевальную психотерапию как целенаправленное использование любых аспектов танца для помощи в физической и психической интеграции личности.

Т.А. Шкурко в своей статье «Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе» говорит о том, что наиболее развитыми являются английская, американская и немецкая школы танцевальной психотерапии. Немецкая школа танцевальной психотерапии базируется на гуманно-структурированной танцевальной терапии, основой которой является концепция Гюнтера Аммона «гуманистическая структурология» и теория многомерной личности с интегрированными измерениями в здоровье и дезинтегрированными в болезни. Фундаментальными аспектами данной танцевальной терапии являются: индивидуальный спонтанный танец, который выражает внутреннее состояние; коммуникация через движения и тело танцора; обратная связь группы, которую танцор получает после исполнения танца. Ученица Аммона Мария Бергер описывает психотерапевтический процесс в НДТ (Гуманно структурированная танцевальная терапия): «В

Гуманно структурированной танцевальной терапии имеют место постоянное взаимодействие между сознанием и бессознательным, между индивидуальностью и группой, между мужчиной и женщиной, между здоровьем и болезнью». Бергер провела экспериментальное исследование результатов 3-месячной танцевальной психотерапевтической сессии. Полученные результаты данной сессии, а также сама постановка вопроса о возможных сферах эффективности танцевальных психотерапевтических процедур свидетельствуют о смещении акцента в танцевальной психотерапии с психиатрических целей на социально-психологические. В рамках американской и английской школ выделяют два основных подхода: психодинамический и не психодинамический. Первый является теоретическим базисом ТДТ и представляет собой психоаналитическую теорию, в которой основной акцент ставится на изучении сознательного и бессознательного аспектов психики человека, которые проявляются в движении и в танце.

В 1992 году под редакцией Х. Пейн выходит книга «Танцевально-двигательная терапия: теория и практика». Она является одной из первых попыток обобщить опыт, накопленный этой дисциплиной за годы своего развития. Х. Пейн подчеркивает, что применение танца в ДМТ основано на его катарсической природе: «Катарсическая природа танца освобождает напряжение, вызванное стрессом, принося облегчение. Танцевальное движение является приносящим удовольствие расходом энергии, в отличие от обычных движений, которые являются релаксацией и сублимацией. Оно может иногда приводить к противоположному состоянию осознания». Особенность ТДТ в Великобритании является ее неинтерпретирующий характер. Именно по этому критерию английская ТДТ отличается от американской. Она не отрицает взаимосвязь между характеристиками движений и личностными переживаниями и чертами, но она подчеркивает неоднозначный характер этой связи. В момент рефлексии на психотерапевтических сессиях терапевт не делает умозрительных заключений и не связывает аспекты жизненной истории клиента с его движениями и интерактивным поведением. В качестве обратной связи терапевт может лишь «подстрочный комментарий к движению».

История танцевальной терапии в России – отдельная тема, которая будет представлена нами в другой раз. Скажу лишь, что наше внимание к этому виду деятельности связан с личным опытом организации танцевально-двигательной терапии в санаторных условиях. Контингент отдыхающих – в основном пожилые люди, тем не менее, неожиданно проект приобрел широкий резонанс. Надеюсь, что теоретическая подготовка и общение с более опытными хореографами, такими, как Алла Йилмаз, позволят нам и теорию, и практику перевести на новый уровень.

Список литературы:

1. Райх В. Анализ характера. Пер. с англ. – Москва: Апрель Пресс, изд-во ЭКМО Пресс, 2000. – 528 с.
2. Садыкова Д.А. Теоретические основы танцевально-двигательной терапии // *Studia Culturae*, 2014. № 20. С. 143-150.
3. Шкурко Т.А. Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе // *Психологический вестник*. – Ростов-на-Дону, 1996. № 1. С. 327–348.
4. Шкурко Т.А. Учебно-методический комплекс по спецкурсу «Основы танцевально-экспрессивного тренинга» «Южный Федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2007.
5. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг // Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2003. – 192 с.
6. Berger M. Psychological Investigation on Humanstructural Dance // *Dynamic Psychology*, 1988. № 108/109. P. 128-157. 7. Payne H. Introduction // *Dance Movement Therapy: Theory and Practice*. London & N.-Y, 1992. P. 1-17
7. Гренлюнд, Э. Танцевальная терапия / Н.Ю. Оганесян. – Санкт-Петербург: Речь, 2011. – 288 с.

ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Ахмедов Э.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Митус И.В., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Занятие импровизацией по хореографии – это подготовленное и продуманное педагогом занятие, на котором дети учатся двигаться спонтанно, создавая движения в момент их исполнения и согласно заданию, предложенному педагогом.

На *первом этапе* развития навыков танцевальной импровизации педагогу необходимо определить исходный уровень импровизационных способностей, обучающихся и знание базовых элементов в танце с помощью различных упражнений и заданий.

После этого педагог может составить план, по которому он будет заниматься развитием навыков импровизации у обучающихся.

Занятие начинается с разминки, и для того, чтобы придать этому разделу занятия импровизационный характер, педагог дает детям определенные задания. Например, одним из эффективных упражнений на импровизацию является медленное движение. Начиная с движений очень маленькой амплитуды, можно просто раскачиваться из стороны в сторону, перенося равновесие с одной ноги на другую. Важно научить учеников чувствовать, как движение зарождается глубоко в теле. Освоение этого навыка занимает обычно от одного до трех занятий.

Постепенно увеличивая амплитуду движения, ученики используют все больше пространства. Плавные движения позволяют глубже исследовать собственное тело, группы мышц, и после это позволяют составить бесчисленное множество форм комбинаций. Выполняется данное упражнение на импровизацию от 10 до 30 минут. Этим упражнением можно начать танцевальное занятие, что позволит подготовить мышцы и суставы к более серьезным нагрузкам.

На первом этапе особое внимание уделяется развитию воображения, мимики, знанию базовых элементов, умению передать плавность в непрерывности перехода от одного движения к другому, начинается развитие элементарных двигательных качеств – пластичности, координации движений. На этом этапе обучающиеся выполняют движения в основном по показу педагога, использующего метод наглядности.

Следующий, *второй этап* – развитие самостоятельности учеников в исполнении композиций и других упражнений. Педагог время от времени прекращает показ в процессе совместного исполнения и предлагает детям исполнять движения самостоятельно. Такие задания направлены на формирование произвольного внимания, памяти, воли.

Третий этап работы – подведение детей к творческой интерпретации музыкального произведения, развития способности к самовыражению в движении, умение самостоятельно подбирать и комбинировать знакомые движения и придумывать собственные, оригинальные движения. На этом этапе очень важен выбор музыкального материала с четкой метрической структурой. Преимущественно можно использовать классическую музыку, потому что классическая музыка понятнее для детей, ее легче танцевать, т. к. в ней ярко выражены эмоции, впечатления, ритм. Научившись танцевать под классическую музыку, легко танцевать под любую.

При использовании импровизации на занятии никакого предварительного прослушивания музыки и разучивания движений не предполагается. Обучающиеся должны сами находить необходимые движения под непосредственным воздействием музыки. При этом педагог должен напомнить, что движение должно не предшествовать музыке, а следовать за ней. Оно должно быть сделано, только если музыка «говорит» нам его сделать.

Не стоит подсказывать обучающимся вид движения и отмечать (на первом этапе) более успевающих детей, так как это приводит к слепому копированию. Не нужно мешать им свободно импровизировать, но педагог должен следить за тем, чтобы они не придумывали движения, не связанные с музыкой. В таких ситуациях педагог тактично направляет внимание обучающихся на

подлинный характер музыки, на поиск собственных нюансов движений и показ личностного восприятия музыки с последующей передачей в исполнении. В некоторых композициях импровизация предполагается на определенный фрагмент музыки – проигрыш, припев. Это тренирует произвольность движений и готовит к импровизации на целостные музыкальные произведения.

Затем можно перейти к несложным творческим заданиям, к которым относится инсценирование песен. Обучающиеся по тексту пытаются выразить в движении содержание песни.

Роль педагога заключается в наблюдении за проявлениями детей, необходимости поддерживать их психологически («это движение очень интересное», «это уже лучше», «попробуй добавить и расширить движение», и т.д.), помогать в подборе образных движений и оформлении целостной композиции. На этом этапе работы можно использовать следующие формы работы:

- слушание музыки и беседы о ней, словесные описания музыкальных образов, придумывание психологических программ, пластического решения содержания музыкального произведения;

- подбор стихов и других произведений, помогающих интерпретировать образ;

- показ вариантов движений педагогом, и выбор обучающимися наиболее удачных.

В каждом ребенке самой природой заложено творческое начало. Нет детей, лишенных воображения, фантазии, с высоким уровнем сценической застенчивости. Но если педагог выделяет наличие в группе застенчивых детей, с малым количеством творческих идей, то необходимо использовать упражнения по развитию навыков импровизации. Педагогическая практика доказала, что импровизация помогает педагогу развивать при изучении современной хореографии творческое начало, творческую фантазию, пластическое воображение.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА

Агирбова В.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Митус И.В., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Обращение к изучению любого направления изучения хореографического искусства всегда сопряжено с необходимостью сочетать изучение танцевальных движений и поддерживать интерес к процессу обучения. Эта необходимость особенно важна на начальном этапе изучения в классе хореографической хореографии.

Современные поколения педагогов классического танца оснащено разнообразными теоретическими знаниями, многие известные педагоги имеют свой практический опыт.

Нередко на начальном этапе при изучении классического танца педагог испытывает затруднения в работе с учениками. В какой последовательности изучать те или иные движения, сколько раз движение должно быть повторено в учебном примере, какие движения целесообразнее сочетать в одной комбинации, как построить урок в целом? Что делать для поддержания интереса к изучению классической хореографии на протяжении всего процесса обучения? Эти и многие другие вопросы встают перед начинающими педагогами.

Ответы на эти вопросы мы начинаем искать на самых первых занятиях. Чем вас заинтересовала классическая хореография? Что послужило толчком: «танцует старшая сестра», «мама привела», «увидела фрагмент балета, и сама захотела учиться», и др.

Мы мало знаем, как строили свои уроки, как добивались замечательных результатов знаменитые педагоги прошлого. История донесла до нас лишь описание методов преподавания К. Блазиса и один из уроков Ф. Тальони. Ученицы А.Я. Вагановой, конечно, хранят в памяти ее уроки, но лишь два урока полностью зафиксированы в ее книге «Основы классического танца». Уроки А.М. Мессера могут лишь частично служить ориентиром для педагогов, так как они рассчитаны не на учащихся, а на артистов балета. Записи уроков многих других выдающихся педагогов (Вазем, Легата, Тихомирова, Собещанской), к сожалению, не систематизированы и не

опубликованы и поэтому не могут быть достоянием педагогов наших дней. Единственным учебным пособием для педагогов служит уже много лет книга В.С. Костровицкой «100 уроков классического танца».

Обучение классическому танцу начинается с экзерсиса (экзерсис – комплекс всевозможных тренировочных упражнений, составляющих основу урока классического танца, способствующий развитию силы мышц, эластичности связок...). В экзерсисе разносторонне развиваются мускулатура ног, их выворотность, шаг и plie (приседание), постановка корпуса, рук и головы, координация движений. В результате систематических тренировок фигура приобретает подтянутость, вырабатывается устойчивость.

Экзерсис начинается у станка, затем – по мере усвоения движений – переносится на середину зала. За упражнениями на середине зала следует adagio и allegro. Навыки, приобретенные учащимися в экзерсисе, должны поддерживаться систематическими тренировками, основанными на строгих методических правилах. Результаты достигаются только упорными занятиями, а маленьким ученицам это сложно выдержать, поэтому я использую приемы психологической поддержки – как во время занятий, так и в беседах с родителями – до и после занятий.

Особенно благоприятно действуют на детей собственные успехи, которые укрепляют их веру в свои силы и возможности. Для достижения ситуации успеха, как наиболее эффективного стимула формирования мотивации, я продумываю структуру занятия, использую различные формы обучения (игра – путешествие, импровизированный концерт и др.), методы и приёмы подачи учебного материала.

На занятиях я использую разнообразные игры, массовые танцы с пением, **подговорки** – малый фольклорный жанр, в котором в стихотворной форме раскрывается техника исполнения танцевального движения, его название. Использование подговорок способствует усвоению танцевальных движений. Подговорки помогают детям с интересом заниматься и выполнять танцевальные движения.

У принцессы первый бал:

Нужно выучить поклон.

Мы сейчас покажем Вам

Вот такой *препарасьен!*

Шаг, приставка – голова.

Раз, два. Раз и два. (*выполняют поклон и проговаривают стихи вместе с педагогом*)

Педагог-хореограф:

- Чтобы поехать на бал каждой принцессе нужен наряд...

Вот наряд в моих руках,

Надеваю я *корсет*.

Стала спинка высока,

Живота отныне нет. (*выводят руки вперед, затем на пояс*)

Педагог-хореограф:

- Каждая принцесса должна уметь танцевать на балу. Вот и мы с вами сейчас этому научимся...

На *плие* спина прямая,

Подбородок поднимаю (*позиция ног: пятки вместе, носки врозь. Девочки выполняют «пружинку», руки на поясе*)

Глажу ножкою паркет,

Словно линию веду.

Пятка вверх, колена нет.

Называется «Тондю» (*поочередное выставление ног в сторону с вытянутым носком*)

Под короной паричок

У меня на голове.

Я высокий каблучок,

Называю «Релеве». (*встают на полупальцы*)

Вот пяточкой вперед,

А пальцами назад.

Я выворотно «Ронд»

Стараюсь показать. (выводят правую ногу вперед, затем в сторону и возвращаются в исходное положение)

Любой танец состоит из логической цепочки танцевальных движений и их элементов. Красивое исполнение танца, самовыражение каждого ребёнка в нём зависят от качества усвоения и выполнения того или иного танцевального движения в отдельности. Подговорки представляют удобный материал для решения этой задачи. Они образны, музыкальны, ритмичны. Исполнение одного танцевального этюда с подговоркой активизирует у ребёнка разные группы мышц и отрабатываются разные танцевальные движения.

Физическую нагрузку в течение урока следует распределять равномерно во всех упражнениях. «Если преподаватель находит необходимым увеличить количество повторений какого-либо движения, то следующее упражнение следует сократить, так как всякая физическая перегрузка вредна: она приводит к расслаблению мышечной системы и связок, в результате чего легко повреждаются ноги».

Последовательность экзерсиса не должна быть случайной. В зависимости от степени трудности, следует учитывать полезное и логическое сочетание движений, не соединяя их в комбинации только ради рисунка движений.

Экзерсис у станка содержит много трудных движений. Поэтому считается правильным рекомендовать ученикам возможность разогревать мышцы и связки ног до начала урока, особенно в средних классах. Для младших классов бывает достаточно обыкновенной разминки по кругу в начале урока. Это дает возможность вести работу у станка более эффективно.

В школе экзерсис у станка носит учебный характер. Движения должны так сочетаться в комбинации, чтобы можно было закрепить пройденный в предыдущих классах материал, дать возможность учащимся грамотно исполнить движения и контролировать свое исполнение. В тоже время именно у станка разучиваются новые сложные движения, которые затем составляют основу экзерсиса на середине зала.

Существуют разные точки зрения на то, с какого движения следует начинать урок классического класса. Одни (эта традиция идет от Блазиса, и А. Ваганова ее поддерживала) считают, что начинать экзерсис у станка надо с plie. Другие педагоги начинают урок с ballement tendu, так делал, в частности, известный педагог Николай Густавович Легат.

Мы предлагаем экзерсис у станка, на середине, adagio и allegro для средних классов общеобразовательной школы. Наш урок начинается с demi-plie и grand plie, они сочетаются с различными видами port de bras. Это большая по длительности комбинация. Важно включить в работу и ноги, и весь корпус. Demi – plie присуще всем танцевальным движениям, оно встречается в каждом танцевальном pas, ему нужно уделить совершенно особое внимание при исполнении экзерсиса от растянутости ахилл, разогретой стопы зависит дальнейшие движения grand-plie и прыжки, готовит стопу для дальнейшей нагрузки на нее, grand-plie растягивает и укрепляет мышцы, работающие на выворотность бедра.

Обычно port de bras даются после rond de jambe par terre, мы же даем их в первом упражнении, в частности 1-е port de bras, т.к. оно хорошо включает в работу мышцы самого корпуса. Второе и третье упражнение – battements tendus и battements tendus jetes. В этих упражнениях приобретаются постановка ног, выворотность, активно вводятся в работу все группы малых и больших мышц. Это основные движения, тренирующие и вырабатывающие силу ног.

Battements tendus jetes органически связаны с battements tendus, поэтому исполняются непосредственно за ним. Темп исполнения, по сравнению с battements tendus, не ускоряется. Музыкальный размер не изменяется, но он может ускоряться в старших классах в два раза.

Четвертое упражнение – ronds de jambe par terre. Это движение, наиболее эффективное во всем экзерсисе, выполняет функции, направленные на развитие вращательной подвижности тазобедренного сустава, от которой зависит диапазон выворотности ног.

Экзерсис на середине зала имеет такое же значение и развитие, как и экзерсис у палки. Последовательность его в основном та же. На середине зала он значительно сложнее, т.к. следует

сохранять выворотность ног и равновесие тела без палки. Правильное распределение центра тяжести подтянутого корпуса на двух или на одной ноге, равные бедра и, в особенности, подтянутое и выворотное бедро работающей ноги – основные условия для овладения устойчивостью.

Работая перед зеркалом, не следует сосредотачивать внимание на какой-либо отдельной части тела, - необходимо охватывать взглядом всю фигуру, следуя за правильностью формы и положения ног. Но кроме зрительного восприятия должно быть и ощущение всего тела, его собранности и подтянутости.

Выводы. На начальном этапе обучения молодым педагогам необходимо формировать интерес у детей. И методически правильное построение урока с активным применением приемов формирования интереса к изучению классического танца позволяет решать как вопросы освоения обязательных движений классического танца, так и поддержания интереса к его изучению.

При изучении ритмики возможно применять прием сравнения движений с явлениями природы, миром животных, но при изучении классической хореографии такие приемы не применяются.

Опираясь на практический опыт, мы сделали вывод, что при изучении классической хореографии необходимо использовать приемы формирования интереса, активизации интереса к занятиям.

1. На занятиях постоянно звучат мотивационные призывы: «у вас будет красивая фигура», «у вас будет красивая, элегантная походка», «на вас все будут смотреть».

2. Активно используется наглядность – показ движений учителем как у станка, так и в середине зала. Также очень заинтересовывает учениц видеонаглядность: это просмотр небольших фрагментов из классических балетов с изучаемыми элементами, и видео занятий студентов хореографического отделения колледжа культуры и искусств.

3. Эффективен прием состязательности. В конце занятия проводится конкурсное исполнение упражнений у станка, *demi-plié*, и по предложению учителя ученицы придумывают свои комбинации из изученных элементов и добавляют элементы по желанию. Возможно, что движения не подходят к комбинации, но важно поддержать идею, желание учениц придумывать.

4. Для того, чтобы поддержать, мотивировать стеснительных учениц, я предлагаю исполнить упражнения вместе со мной; также говорю: «Ты – будущая балерина!», «Так держать!»

5. Очень повышает интерес учениц к занятиям концертные сценические выступления – перед родителями (в конце четверти), на семинаре – перед преподавателями хореографии республики;

6. выступление младших учениц перед старшеклассницами и подготовка совместных танцев.

7. возможность импровизировать и правильно составлять комбинации из выученных элементов.

8. Особо необходимо отметить использование в содержании занятий **подговорок**. Применение подговорок в непринужденной, игровой форме способствует лучшему усвоению и запоминанию материала. Работать с ними удобно в любых условиях: в самостоятельной музыкальной деятельности, в часы досуга, на утренней гимнастике, в развлечениях, на музыкальных занятиях.

Заниматься с детьми можно индивидуально, подгруппами и всей группой. Материал удобно использовать на всех этапах работы:

- знакомство с танцевальными движениями;
- разучивание, отработка, повторение и закрепление танцевальных движений;
- художественная, творческая деятельность самих детей.

В процессе работы следует обращать внимание на четкость, выразительность, эмоциональность произношения текста, что в свою очередь влияет на характер, качество выполнения движения. Следует следить за метрической стороной произношения текста, так как это определяет темп выполнения движения.

Благодаря глубокому изучению изданий по методике преподавания классического танца и психологии младших школьников я разрабатываю различные приемы формирования интереса к классической хореографии. Практика и опыт показывают эффективность одних приемов, необходимость варьирования других. Главное – ученикам интересно изучать классические танцы.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКИХ ТАНЦЕВ В РОССИЙСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ АНСАМБЛЯХ

Малюченко Г.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Митус И.В., к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Как известно, двигательные навыки человека формируются и развиваются с первых дней его жизни. Вначале ребёнок учится ходить, затем бегать, прыгать и т. д. Любое движение представляет собой рефлекс и на овладение любым танцевальным движением требуется время. Таким образом, танцевально-двигательный навык вырабатывается не сразу, а постепенно и процесс усвоения материала предполагает поэтапное изучение. Изучение танцев любого этноса объединяют в себе задачи воспитания образно-пластического творчества и развития хореографических навыков и умений.

У каждого народа есть свои неповторимые традиции. Путешественники, приезжающие в Китай, нередко любят красочными местными обычаями, национальной одеждой в неповторимом стиле, самобытными праздниками, необычной кулинарией, сочетающей сладкое и острое... Особое место в восточной культуре занимает китайский танец.

Китайцы бережно относятся к своей национальной культуре: они почитают традиции предков и не стремятся заимствовать обычаи других народов. С древних времен до наших дней практически в неизменном виде дошли традиции приветствия, свадебные обряды, отношения в семье, церемония чаепития, иероглифы, специфическое звучание музыкальных инструментов, народный китайский танец.

На территории Китая проживает множество этнических групп, каждая из которых имеет свои культурные традиции. Это относится и к танцевальному искусству.

Поклонение божествам, страх и злость, радость и счастье древних людей – все это до сих пор мы можем увидеть в китайских танцах, история которых насчитывает более пяти тысяч лет. В своих первых танцах люди описывали путь звёзд и воплощали идею устройства Неба и Поднебесной. В древнем Китае крестьяне предпочитали исполнять групповые танцы. Впоследствии некоторые из них стали танцевать для других, сделав танец своим ремеслом.

Традиционный китайский танец настолько обширен и многообразен, что способен передать многотысячную захватывающую историю китайского народа, историю, полную трагедий и драм, великолепия и надежд.

Идея познакомить своих воспитанников именно с китайским танцем пришла не сразу. В маленьком городе Усть-Лабинск трудятся и развиваются шесть Образцовых ансамблей, из них – четыре народных. И для того, чтобы привлечь, заинтересовать детей, возникла необходимость разнообразить репертуар. В результате было выбрано направление педагогической деятельности – знакомство детей с совершенно другой культурой, другими красками в костюмах, с другими традициями и совершенно необычными для славян атрибутами в хореографической постановке. Именно в погружении в атмосферу далекой природы, мир иных символов, требующих новых движений, пластики, темпа состоит особенность педагогической деятельности руководителя хореографического коллектива.

На занятиях знакомство с идеей и сюжетами китайских танцев также включает и изучение смысла использования непривычных атрибутов. В китайском танце различные яркие атрибуты – веера различных форм, зонтики, полотна ткани, фонари, цветы, бамбуковые палочки, длинные рукава и множество других – это тайные смыслы, связь с природой, установление взаимоотношений, и пр.

Педагог подчеркивает, что движения в танцевальных китайских композициях совершенно отличаются от русских народных танцев. Они включают в себя специфические движения рук и па. Например, следующие:

- «ху де хуа» – бабочка на цветке – это вытянутые вперед руки перед собой, при этом делая вращательные движения запястьем;

- «*жао*» (вращение, качание лодки)» работа рук с веером – вращение кистей так, чтобы веер как бы сам по себе открывался;
- «*нянь бу*» (расцветает сад) – «мягкий шаг» – изящный шаг для смены рисунка в композиции, при выполнении этого шага танцор делает плавный переход с пятки на носок;
- «*сяо вай*» (марширующие военные) – это небольшие, даже маленькие четкие шаги, во время которых необходимо раскачивать бедра из стороны в сторону;
- «*туань шань*» (распускающийся цветок) – плавное круговое движения кистями рук;
- «*коу шань*» (цветок Юга, восход солнца) – поднятие рук с веерами, раскрытие веерами полного круга перед собой;
- «*сяо-ян*» (лев чешется) – энергичный танец, битва Сяо Ян (Небесный Владыка) против Императора битвы (Небесный Владыка);
- «*гун-си-сю*» (лев, играющий с мячом) – базовые движения танца применяются в большинстве китайских боевых искусств.

Еще очень важный момент в китайском танце – это движение глаз и дыхание. Дыхание в танцах является одним из самых важных элементов. Очень важно поддерживать контакт глазами со зрителем. Глаза то застывают на месте, то постоянно двигаются. Например: исходное положение подбородок опущен к плечу, на «раз» – вдох и поворот головы на зрителя, на счет «два», «три» – глаза медленно начинают поднимать взгляд вверх, полный открытый взгляд – на счет «четыре». Работа над техникой и манерой исполнения танцевальных элементов требует от учеников длительного процесса обучения, воспитывает внутренне спокойствие, настраивает на философское мировосприятие.

Обучение китайскому танцу в ансамбле «Фантазия» города Усть-Лабинска строится посредством наглядного показа педагогом разнообразных движений, в дальнейшем переводя показ в процесс совместного исполнения движений. И в заключение детям предлагается исполнять их самостоятельно. Умение детей самостоятельно выполнять хореографические этюды является показателем результата обучения.

Работа строится на основе развития пластических возможностей детей, расширения их двигательного-пластического опыта. Активно развиваются у детей творческие возможности, раскрывая их индивидуальность. Приобретая знания и навыки в области танца, дети начинают понимать, что каждый китайский танец имеет своё содержание, воплощающий характер и образ путем смены разнообразных рисунков, применения атрибутов. Важная составляющая – яркие костюмы, завораживающая музыка.

Педагог в процессе изучения движений китайских танцев применяет практический показ и словесные объяснения. Однако излишнее и подробное словесное объяснение может привести к потере внимания, вызовет скуку. В то же время нецелесообразно ограничиваться только практическими показами, так как в этом случае дети воспринимают материал подражательно и неосознанно, не связывают смысла и содержания движений.

Безусловно, обращение к изучению танцевальных элементов китайской народной хореографии в небольшом российском городе вызывает определенные сложности, например, при работе с атрибутами: работа с веером требует напряжения вывернутой кисти, постоянного движения, что приводит к появлению мозоли. Фонарики на начальном этапе часто выпадают из рук, что преодолевается со временем развитием контроля пальцев. В китайских танцах очень непривычный, неудобный шаг – с пятки на носок, с наклоном корпуса 45% вперед, что приводит к переносу центра тяжести тела диагонально. Для освоения такой позиции, для сохранения прямой спины придумываем различные игровые упражнения.

Процесс изучения китайских танцев укладывается в традиционную схему, но требует особо уделять внимание рассказу об этнических символах.

1 этап: ознакомление детей с идеей, смыслом танца, значением каждого движения, его ролью в танцевальной композиции.

Цель: заинтересовать детей, раскрыть содержание танца.

Методы: наглядный, словесный.

2 этап: Разучивание отдельных танцевальных движений, определение их связи с миром восточной природы; танцевальных этюдов.

Методы: наглядный, словесный, практический.

Приёмы: объяснение движений, показ элементов, характеристика приёмов исполнения.

3 этап: выразительное исполнение выученной танцевальной композиции, её закрепление; максимальный контроль соответствия темпа и пластичности исполнения движений музыкальному сопровождению.

Танец китайского народа существенно отличается от родного русского танца, и для того, чтобы увидеть результат – необходимо много репетировать. Во многом изучению китайского танца помогает предварительная демонстрация наглядного материала:

- рассказ о жизни, быта народа;
- просмотр танцевальных композиций Китая;
- знакомство с костюмом, атрибутами, макияжем;
- знакомство с манерой исполнения;
- постоянный анализ соответствия каждого движения идее, образу, символу и смыслу танца.

И соответственно работа и упорный труд, через упорные тренировки ребенок учится добиваться целей.

Репетиция является основным звеном всей учебной, организационно-методической, воспитательной и образовательной работы с коллективом. По репетиции можно судить об уровне его творческой деятельности, общей эстетической направленности и характере исполнительских принципов.

Репетиция представляет сложный художественно-педагогический процесс, в основе которого лежит коллективная творческая деятельность, предполагающая определённый уровень подготовки участников. Особые сложности начинаются во время репетиции в этнических костюмах, что требует от учеников дополнительного мышечно-пространственного контроля.

Сценический показ, концертное выступление – ответственный момент в жизни хореографического коллектива. Публичное представление творческого продукта является качественным показателем всей организационной, учебно-творческой, воспитательной работы художественного руководителя и самих участников коллектива. Показ китайских танцев уже вызывает неподдельный интерес зрителей, но требуется корректная подготовка к восприятию, краткое введение в мир восточного танца и музыки. Наш педагогический опыт показывает, что наиболее удачной формой являются поэтические строки – четыре или восемь строк.

После концерта мы проводим совместный анализ выступления по нескольким параметрам: воплощение идеи танца, точность эмоционально-пластического исполнения, ансамблевость, работа с атрибутами.

Поэтапная педагогическая деятельность по изучению китайских танцев в российских хореографических ансамблях позволяет не только освоить восточную танцевальную пластику, но и способствует эстетическому развитию исполнителей, позволяя достичь новых художественно-исполнительских результатов.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ В ДХШ И ДШИ

*Гавренкова Я.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – А. Г. Хабаху, к.п.н., доцент.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Иллюстрация чаще всего является первым художественным произведением, которое входит в жизнь детей. Она играет особую роль в художественно-эстетическом воспитании и, как наиболее доступный вид изобразительного искусства, готовит ребенка к знакомству с другими видами искусства. Когда дети рассматривают иллюстрации, они приходят в восторг от гармонии между литературными и художественными образами, что дает им простор для собственного творчества и воображения. Обладая столь сильной способностью воздействовать на детей, иллюстрация, в том числе как процесс творческой деятельности, не могла не заинтересовать ученых, педагогов и художников.

Важность иллюстрации затрагивается в научных исследованиях, проведенных педагогом В. А. Езикеевой [1] и доктором наук Т.А. Репиной [5], указывающих на то, что художественные иллюстрации могут влиять на понимание текста детьми. Иллюстрация наиболее точно передает основные моменты содержания текста, помогая следить за событиями, что, в свою очередь, увеличивает эффективность восприятия и осмысления. Также в ряде исследований были рассмотрены отдельные проблемы художественного иллюстрирования: восприятие иллюстраций школьниками (Л. И. Олефиренко) [4], о художественной ценности иллюстраций (Е. Н. Колокольцев) [2]. Эффективность обучения учащихся ДХШ и ДШИ искусству иллюстрации – это педагогическая проблема, изучением которой занимались Е.В. Шорохов [8], В.С. Кузин [3], Н.М. Сокольникова [7], Е.Е. Рожкова [6].

Иллюстрирование способствует возрождению традиций народа, прививает любовь к литературным произведениям и является тем механизмом, который служит для осуществления межпредметных связей (литература, история), благодаря чему появляется возможность лучше представить историческую эпоху или замысел литературного произведения. Литературоведом и педагогом Е.Н. Колокольцевым [2] был подробно рассмотрен синтез литературного и художественного произведения - использование иллюстраций при изучении литературы, биографии писателя, для анализа текстов.

Актуальность исследования заключается в том, что процесс работы над иллюстрацией на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ является эффективным средством развития художественно-творческой деятельности учащихся, которое дает возможности формирования их образного мышления и воображения. Вместе с тем происходит эстетическое и нравственное воспитание учащихся. Анализ научных трудов по иллюстрированию и изучение опыта практической работы позволил выявить противоречие между необходимостью целенаправленной и эффективной организации работы над иллюстрацией по композиции с тем, что в существующей методической литературе недостаточно представлены методики обучения учащихся иллюстрированию на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ. Указанное противоречие позволило сформулировать проблему исследования, которая заключается в разработке методики по выполнению иллюстрации на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ.

Исходя из вышесказанного, целью исследовательской работы является теоретическое обоснование и разработка методики по выполнению иллюстрации на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: изучить педагогическую и методическую литературу по данной проблеме; изучить и проанализировать композиционную работу по иллюстрированию программ ДХШ и ДШИ г. Майкопа.

Объектом исследования является методика преподавания в детской художественной школе. Предмет исследования – содержание и этапы работы над иллюстрацией на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ.

В ходе исследования были рассмотрены дополнительные предпрофессиональные образовательные программы в области изобразительного искусства ДХШ г. Майкопа «Живопись», разработанные Бредихиной И.В., а также по таким учебным предметам, как «Композиция станковая», «Композиция декоративная» и «Композиция графическая». Анализ программ позволил сделать вывод о том, что они направлены на постепенное ознакомление учащихся с иллюстрацией, на развитие умений вести последовательную работу от эскизов до законченного варианта и на создание иллюстраций, которые отражают творческую индивидуальность учеников.

Если целью иллюстрации является помощь в понимании литературного произведения, переживание эмоций автора, то цель иллюстрирования – это передача своего отношения и понимания произведения при помощи изобразительных средств. Для воплощения этой цели требуется выполнить определенные этапы работы.

1. Этап отбора и изучения иллюстрируемого произведения.

Приступая к работе над иллюстрацией, учащимся мало знать лишь содержание книги, хотя это непереносимое условие. Преподавателю важно рассказать, что такое иллюстрация, и как она связана со своим литературным источником, какая требуется подготовительная исследовательская работа. На этом этапе происходит знакомство с литературным произведением (вдумчивое чтение текста, установление главной мысли, идеи), персонажами; отбор наиболее характерных сюжетов иллюстрируемого произведения, подходящих для визуализации; сбор материала, характеризующего историческую эпоху, персонажей (информация об эпохе, укладе жизни героев, наглядный материал в виде изображений одежды, интерьера и др.).

2. Этап выполнения поисковых набросков и эскизов.

На этом этапе происходит разработка эскизов поисков персонажей, фонов и реализация выбранных сюжетов в композиционных поисках. Начинается самостоятельная работа учащихся над иллюстрацией, появляются первые поисковые наброски. Наиболее важным, и в то же время сложным этапом в процессе иллюстрирования является компоновка объектов, составляющих основу сюжетного решения. Работая над этим, следует учитывать каким материалом и на каком формате будет выполнена иллюстрация. Педагог на этом этапе ведет фронтальную работу над общими ошибками со всем классом, а также помогает индивидуально тем детям, которые в этом нуждаются.

3. Этап выбора художественных материалов и техники исполнения.

Если сюжетная композиция выполнена по правилам, учащиеся готовятся к работе с цветом и выбирают, каким материалом они будут работать.

4. Этап выполнения окончательного варианта иллюстрации.

На завершающем этапе у учащегося уже складывается определенный творческий замысел и представление, в какой технике будет выполнена иллюстрация. Итоговая работа должна не только соответствовать духу произведения, но и отражать творческую индивидуальность учащегося.

В заключение можно сказать, что иллюстрация, как особый вид изобразительного искусства, оказывает значительное влияние на формирование чувственного восприятия мира. Работа над иллюстрацией на занятиях по композиции дает возможность образно и ассоциативно мыслить, поскольку происходит более близкое знакомство с содержанием текста, что способствует успешной визуализации сюжетов. В силу этого важно уделять особое внимание методике работы над иллюстрацией на занятиях по композиции в ДХШ и ДШИ, совершенствуя ее и находя новые интересные и привлекательные решения.

Список литературы:

1. Езикеева, В. А. Ознакомление детей дошкольного возраста с иллюстрацией в книге. Наглядность и слово в художественном воспитании дошкольников (Методы художественного воспитания): Труды института художественного воспитания / В. А. Езикеева. Отв. ред. Н. П. Сакулина. – Москва: Изв. АПН РСФСР. - 1955. - Вып. 69. – С. 205-232.

2. Колокольцев, Е. Н. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / [Е.Н. Колокольцев, А. В. Дановский, М. А. Дмитриева и др.]; Под ред. Е.Н. Колокольцева. – Москва: Просвещение, 1990.

3. Кузин, В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах: Учеб. пособие для пед. училищ по спец. № 2001 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. школы» / В. С. Кузин – Москва : Просвещение, 1984. – 319 с., ил.

4. Олефиренко, Л.И. Воспитание эстетических оценок у младших школьников средствами искусства книжной графики: Дис. канд. пед. наук / Л.И. Олефиренко. – Киев, 1971. – 134 с.

5. Репина, Т. А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста / Т. А. Репина // Вопросы психологии / Ред. Б.М. Теплов, М.В. Соколов. – 1959. – №1 январь-февраль 1959. – С. 127-141.

6. Рожкова Е. Е., Херсонская Е.Л. Рисование: V класс / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. – Москва: Просвещение, 1964. – 227 с.

7. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе, Учеб. пособие для студ. пед. вузов. / Н.М. Сокольникова. – Москва: Академия, 1999. – 368 с.

8. Шорохов, Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. Пособие для учителей / Е. В. Шорохов. – Москва: Просвещение, 1977. – 112 с.: ил.

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ДШИ И ДХШ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ В ТРАДИЦИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ АДЫГЕЕ

*Пиштыкова (Кучмезова) З.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – А. Г. Хабаху, к.п.н., доцент.
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В современном мире происходит множество сдвигов, которые захватывают все сферы нашей жизни. Они требуют слаженности в работе, учебе, быту, а также хорошего взаимодействия разных культур единой страны, для того чтобы повысить уровень эффективности каждого человека в системе развития города, республики, государства. В поликультурной стране предстоит всегда искать и поддерживать оптимальную связь национальной принадлежности с фундаментальными общероссийскими ценностями.

Современная действительность ставит перед образованием сложную задачу воспитания молодежи в духе мира и уважения всех народов, формирования у подрастающего поколения умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, вероисповеданий, социальных групп, понимать и ценить своеобразие культур других народов. Поэтому проблема подготовки будущих специалистов к работе в поликультурной среде является весьма актуальной и занимает одно из приоритетных положений среди проблем современного образования [1, с. 5].

О проблемах взаимодействия культур в многонациональных государствах написал многими учеными. Проблему соотношений национальных и заимствованных ценностей исследовал основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский. Широко известна его концепция о взаимосвязи между заимствованиями из других культур и самосознанием народа. В основе национального образования должно лежать уважительное отношение к другим культурам, их постижение, уважение к своей стране, а также к религиозной культуре всех народов, изучение языка и истории национальностей большой страны. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже, но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут ещё больше» [2. с. 23].

Сказанное актуально для педагогических вузов в подготовке будущих учителей, развитие у них личностных качеств, которые вбирают в себя технологии, направленные органично формировать диалогическую культуру у самого учителя и его будущих учеников. В результате должны быть сформированы навыки практического применения этих занятий в учебно-воспитательной работе.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и практическое подтверждение методических условий на занятиях по изобразительному искусству в ДХШ и ДШИ, способствующих диалогу культур в многонациональной республике.

Исходя из поставленной цели были поставлены задачи:

- изучить важнейшие источники и научные труды по теме воспитания и образования посредством изобразительного искусства;

- исследовать опыт педагогов в данной области в регионах России и в Республике Адыгея;
- теоретически обосновать методические условия для формирования диалога культур в ДХШ и ДШИ;

- разработать модель реализации методических условий, способных привести к эффективности взаимодействия культур;

- экспериментально проверить методические условия для формирования диалога культур на занятиях изобразительным искусством в ДХШ и ДШИ.

Объектом исследования является процесс формирования диалога культур на занятиях изобразительным искусством в ДХШ и ДШИ Республики Адыгея.

Предметом исследования является совокупность методических условий для формирования диалога культур в процессе обучения изобразительному искусству.

Для определения необходимых методических условий для диалога культур на занятиях изобразительным искусством стояла задача проанализировать существующие меры, осуществляемые художественными школами на территории Республики Адыгея. По итогам анализа были выдвинуты такие методические условия:

1. Содержательные, в основу которого входит учет уровня подготовленности к усвоению предложенной информации у детей, их рациональный подбор. Проведение различных практических занятий, которые позволят ученикам самостоятельно приобретать знания.

2. Психофизиологические условия, которые включают в себя наличие или отсутствие монотонности в работе, корректирование темпа работы с учениками, их содержательность, сплочение класса путем стимулирования.

3. Процессульные методические условия, заключаются в применении различных организационных форм обучения, обеспечение возможности перехода обучения на более высокий уровень, проведении мастер-классов, уроков-бесед, с приглашением художников из разных республик, представляющих разные культуры.

4. Материально-технические условия, заключающиеся в использовании информационных, учебно-технических и технических средств. В данное время, когда есть возможность связи, находясь далеко от объекта, следует пользоваться этими условиями во благо воспитания и обучения детей. Одна из форм – практиковать выходы на онлайн встречи с художниками из разных национальных республик.

Таким образом, были выдвинуты и проанализированы методические условия, которые способствуют диалогу культур, расширению кругозора у детей, обучающихся в ДХШ и ДШИ в многонациональной республике. Целесообразно дальнейшее изучение представленной проблемы, и нахождение возможностей введения результатов исследования в систему образования и воспитания в художественных школах.

Список литературы:

1. Новолодская, С. Л. История и современность поликультурного образования: монография/ С. Л. Новолодская. – Чита: ЗИП СибУПК, 2015. – 122 с.

2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва: Искусство, 1986. – 445 с.

ТЕМА ПАТРИОТИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ НАРОДНОГО ХУДОЖНИКА РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ АБДУЛАХА МАХМУДОВИЧА БЕРСИРОВА

Девятко В.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Е.В. Абакумова, к.п.н., доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Особой непреходящей ценностью, присущей всем сферам жизни общества и государства, является уникальная черта всестороннего развития личности – патриотизм. Патриотическое чувство

- важнейшее духовное достояние личности, характеризующее высший уровень ее развития и мотивирующей к активно-деятельной самореализации на благо Родины.

А. Н. Соколова в статье «Мир глазами черкесских художников», раскрывая тему Родины и патриотизма в творчестве художников-черкесов, утверждает, что «родовые связи, опора на свой родовой корень, наличие строго исполняемых табу, вера в священные деревья, рощи, леса, колодцы, родники и прочее - отсюда происходит определенная идеализация прошлого, которое кажется более гармоничным, целостным, рациональным и упорядоченным по сравнению с современной жизнью. Именно поэтому прошлое постоянно интересует художников-черкесов как некий идеал, который если и невозможно вернуть, но на него надо ориентироваться» [3].

Обращение к народным истокам способствует более глубокому осмыслению национальной специфики и возвращают у подрастающих поколений чувство любви к Родине и дух патриотизма. Е.В. Абакумова утверждает, что «история родного края, подвиги героев Отечества должны стать основой патриотического воспитания. Все это призвано сохранить преемственность поколений» [1].

Каждый человек осознает свою идентичность в контексте со своей Родиной, как части социокультурного пространства. Национальные особенности восприятия мира находят яркое отражение в культуре этносов - у каждого народа есть своя собственная культура, созданная в определенных исторических условиях и обогащаемая новым поколением творцов.

В статье «Тема Родины в творчестве художников Адыгеи» Е. В. Абакумова и Т. С. Позднякова полагают, что «В художественном творчестве Северного Кавказа отражается многообразие культур и национальные особенности народов, населяющих этот регион. Человечность, почтительность, мудрость, мужество, честь – эти принципы адыгства нашли отражение в творчестве художников Адыгеи» [1].

Один из ярких представителей художественной культуры Адыгеи является А.М. Берсиров – «творчество этого выдающегося представителя адыгского искусства тесно соприкасается с народным фольклором, оно буквально пронизано сюжетами из адыгской истории и мотивами культурного наследия адыгов» [4].

Искусствовед и художник Н. Г. Ловпаче пишет об А. М. Берсирове так: «...самое решающее качество этого художника, выделяющее его из всей когорты графиков, живописцев и скульпторов Адыгеи и даже всего адыгского мира, это глубокий историзм, составляющий методологическую и сюжетно-тематическую базу творчества. Абдулах с безграничным терпением скрупулезно вырисовывает и с любовью шлифует мельчайшие этнографические детали адыгского быта, с фотографически-документальной точностью и с одинаковой уважительностью выписывает и элементы ландшафта, и костюмы, и фигуры, и лица людей» [2].

А. М. Берсиров – талантливый художник, работающий в жанрах живописи, графики, скульптуры и монументальной живописи. Он – народный художник Республики Адыгея, признанный мастер своего дела и уважаемый член общества в своей родной земле.

Тема патриотизма является одной из важнейших тем в творчестве А.М. Берсирова. В его работах отражается любовь к родной земле, культуре и истории своего народа. Он знакомит зрителя с красотой и богатством природы, наследием предков и традициями народа.

Одной из наиболее известных работ А. М. Берсирова на тему патриотизма является картина «Родина моя, Адыгея». На ней изображен пейзаж родной земли и адыгские национальные символы – герб, флаг, головной убор – чоко. Деревья, горы и реки – все, что создает уникальный облик этого региона, изображены яркими красками и точными линиями. Картина наполнена эмоциями гордости и любви к своей родине, что отражает непоколебимую веру художника в красоту и величие своей земли.

Другая серия «Адыгэ календарь» («Адыгский календарь»), куда вошло 12 графических листов, посвящена культуре и быту адыгов – народа, проживающего на территории республики. Они позволяют зрителю окунуться в историю древнего народа, узнать о его обычаях и традициях, о том, как они жили и трудились.

Серия «Адыгэ календарь», выполненных цветной гуашью на бумаге, отражает в себе адыгские представления о календаре и связанным с ним сельскохозяйственном цикле, а также земледельческо-животноводческом образом жизни адыгского народа, любящего созидательный

труд, землю и ее дары. На нескольких работах этой серии изображены языческие божества, которые, согласно адыгской мифологии, олицетворяли как раз могущество и щедрость природы и являлись покровителями отдельных отраслей сельского хозяйства. На основе этих работ были выпущены знаменитые печатные адыгские календари.

В работах А. М. Берсирова «Красота моей земли» и «Славные бои наших предков», художник изображает сцены из истории адыгского народа, демонстрируя героизм и мужество во время боев и военных конфликтов. Он также изображает пейзажи, связанные с местными традициями и обычаями, такими как национальный танец «Лезгинка».

Еще один важный элемент патриотической тематики в творчестве А.М. Берсирова – это изображение общенациональных символов и героев. На его картинах можно увидеть герб и флаг России, героев Отечественной войны, знаменитых российских поэтов и деятелей культуры.

Особое место в творчестве художника занимают портреты известных личностей и памятные монументы, созданные им в честь национальных героев и важных исторических событий. Вход в новое тысячелетие, отмеченный в Республике Адыгея постройкой победной аркой, является еще одним примером творческой работы А. М. Берсирова на благо своей Родины.

А. М. Берсиров с особым трепетом относится к трагической истории своего народа. Так художником была задумана серия картин-миниатюр «Песнь аулов» для того, чтобы вернуть адыгам некогда популярную, но незаслуженно забытую народную песню, написанную вскоре после окончания Кавказской войны.

Автор песни обошёл все оставшиеся на Западном Кавказе адыгские аулы и о каждом из них написал короткие, но ёмкие, наполненные болью и горечью строки. Безвестный адыгский философ вложил в них трагедию каждого адыгского селения, которая состояла в крушении морально-этических ценностей, всегда бывших стержнем древней культуры этноса. Написав эту песню, её создатель предложил адыгам взглянуть на себя со стороны и задуматься о своём будущем. Народ понял и принял её [4].

Но в годы советской власти почти о каждом адыгском ауле были написаны мажорные песни, посвящённые прекрасной новой жизни и светлому завтрашнему дню адыгов. Их благостный тон располагал к самоутраченности, и постепенно горькая «Песнь аулов» была забыта. Однако проблемы, вскрытые её автором, за эти годы не только не исчезли, но и усугубились. Поэтому А.М. Берсиров задумал дать этой песне второе рождение, но уже средствами изобразительного искусства, чтобы наглядно донести до своих соотечественников-современников содержание этого глубочайшего памятника адыгского фольклора. Работа над серией велась на протяжении 8 лет. Она состоит из 42 картин-миниатюр, иллюстрирующих содержание одного куплета «Песни аулов» [4].

Сюжет каждой из них наполнен глубоким философским смыслом, тревогой за судьбу своего народа и надеждой на его духовно-нравственное возрождение, которому сам художник служит своим искусством. Опорой в этом ему стало знание фольклорной традиции адыгов, которая на протяжении тысячелетий аккумулировала и транслировала важнейшие духовно-нравственные ценности и была главным ориентиром в деле воспитания новых поколений [4].

Н. Г. Ловпаче пишет об этой серии следующее: «автор в колористически ярком, в динамически активном и по-романтически контрастном стиле с любовью и юмором изображает аульчан и создает меткие саркастические образы всех известных «адыгэкъуаджэ», следуя беспощадным народно-поэтическим характеристикам. Несмотря на то, что художник пользуется средствами европейского изобразительного искусства, школу которого он прошел в Российской художественной академии, в этой серии достигнут уровень метафоричности древнекавказского символизма. Смелые контрастные сдвиги сопоставления реального и фантастического в итоге формируют сюрреалистический строй этой серии, несомненно, наиболее соответствующий замыслу» [2].

Еще одна сюжетная составляющая работ А. М. Берсирова – реакция на уже постсоветские войны на Северном Кавказе, отражением чего стала работа «Разрушенный город – Мираж». Кроме того, художник обращается и к теме Великой Отечественной войны, написав композицию «Возмездие».

А. М. Берсиров посвятил много работ теме патриотизма и национальной идентичности. В его работах прослеживается сильное влияние культуры адыгов и любовь к своей Родине, ее культуре, традициям и истории. Творчество А.М. Берсирова важно не только для Республики Адыгея, но и для всей России. Оно помогает сохранить и укрепить культурную и историческую связь между народами и подчеркивает богатство культурного наследия народов Кавказа. Его работы – это непререкаемый элемент национального достояния и гордости.

Список литературы:

1. Абакумова, Е. В. Тема родины в творчестве художников Адыгеи [Электронный ресурс]/ Е. В. Абакумова, Т.С. Позднякова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Искусствоведение. - 2018. -№2 (217). – Режим доступа: <http://vestnik.adygnet.ru/files/2018.2/5411/247-252.pdf>
2. Ловпаче, Н. Г. Берсей – Мастер Адыгской Графики [Электронный ресурс]/ Н. Г. Ловпаче // А-ХЭКУ, 25 ноября 2005. – Режим доступа: <https://aheku.net/articles/russian/kultura/74>
3. Соколова, А. Н. Мир глазами черкесских художников [Электронный ресурс]: электронное научное издание (сборник статей)/ Сост. и гл. ред. А.Н. Соколова. – Майкоп: ЭЛИТ, 2020. – Режим доступа: <https://201824.selcdn.ru/elit-134/pdf/9785604474594.pdf>
4. Фольклорно-мифологические сюжеты в творчестве Абдулаха Берсирова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.adygi.ru/index.php?newsid=6975>

КОНЦЕПЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Джанчатова Д.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Евтых С.Ш., к.п.н., доц.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Человеческий опыт отражается в категориях, понятиях и образах, и это является важным средством формирования сознания. Однако мышление позволяет человеку преодолеть ограничения сенсорного опыта и получить новые знания, которые невозможно получить исключительно на основе опыта. Художники особенно нуждаются в развитом творческом мышлении, поскольку степень развития художественно-образного мышления и воображения является одним из ключевых критериев оценки качества их работы [1]. Более того, развитие художественно-образного мышления и воображения является необходимым элементом профессиональной подготовки в данной области.

Мышление – это ключевой стратегический инструмент сознания, который даёт возможность человеку понимать и создавать знания, образы и воспоминания. Оно проявляется во время решения практических задач. Несмотря на то, что мышление позволяет логически мыслить, в его процессе присутствуют и другие, не всегда логичные элементы.

Художественный образ – это универсальная категория в художественном творчестве, которая позволяет интерпретировать и управлять миром с идеальной точки зрения, создавая эстетически привлекательные объекты. В теории искусства фундаментальным понятием является образ, который определяется как создание и восприятие специфической формы, отражающей окружающую действительность. Любое явление, творчески воплощенное в произведении искусства, также может рассматриваться как художественный образ. Понятие «образ» обладает двойственностью: образ как ментальная модель реальности и образ как восприятие и воплощение в материальной форме. Для разрешения этой двойственности в теории искусства вводятся дополнительные понятия, такие как прототип, образ, образное представление и образное мышление в художественных формах [2].

Семантическое развитие термина «художественно-образное мышление» в контексте формирования концепции художественного образа. Эволюция художественного образного мышления как понятия проходит путь от античной философии к эстетической концепции Гегеля и к современным концепциям. В работах ученых показаны психологические особенности данного

типа мышления, формирование которого является одним из основных приоритетов художественного образования на всех уровнях. Идеальный прообраз всего сущего существует в мыслях, и он может быть выражен.

Мышление, как способность сознания, проявляется в процессе решения практических и теоретических задач. Различные виды мышления классифицируются в зависимости от характера проблемы и способа ее решения. Однако понятие «мышление» включает в себя не только навыки логического рассуждения, но и нелогичные элементы. Это объясняется тем, что биологической основой мышления является мозг, который достиг определенной стадии развития в период становления материальной и духовной культуры человека. Человеческий опыт, выраженный через категории, понятия и образы, является важной средой, в которой формируется сознание. Мышление позволяет нам выходить за рамки чувственного опыта и получать новые знания, которые недоступны эмпирическим путем.

Философия и эстетическая мысль всегда интересовались этим вопросом, начиная с древних времен. Древние мыслители считали, что человеческое сознание способно генерировать, анализировать и реализовывать различные образы в творческом процессе. По мнению Платона, красота может развиваться от материального к духовному. Платон признает существование способности человеческого сознания выявлять определенные сущности узнаваемых предметов и явлений, а также агрегировать эти сущности и реализовывать их в другой, более полной форме. Человеческий ум находит красоту в отдельных предметах, и с пониманием этой красоты приходит осознание красоты в целом. В итоге, человек достигает понимания идеала высшего совершенства. Художник, благодаря своей способности, может избавить предметы от материальных факторов и увидеть их красоту в чистом виде. Платон подчеркивает, что человеческий разум может выделить сущность узнаваемого объекта и передать ее в другой, более полный образ. Сократ в данном вопросе, касающемся художественно-образного мышления, отмечал, что в процессе творчества у художника возникает определенный образ в голове. Для того чтобы воплотить этот образ, художник анализирует и синтезирует несколько элементов и выбирает из окружающей действительности необходимые компоненты для реализации идеи.

Аристотель, основатель теории искусства и эстетической мысли, говорит о способности творческого сознания воспроизводить определенные художественные образы, возникающие в процессе подражания и созерцания окружающей среды художником в его творческой деятельности. Для воплощения художественного образа в жизнь художник анализирует и синтезирует множество элементов, отбирая необходимые компоненты из окружающей действительности. Однако Аристотель не столько призывает к подражанию, сколько указывает на возможность того, что художественные образы могут иметь вымышленные или искаженные аспекты. Кроме того, термин «подражание» имеет и другое значение, которое заключается в том, что зритель, анализируя произведение искусства, пытается войти в образ человека и ощутить его эмоции. Этот подход подчеркивает, что на процесс создания художественного образа влияют как внешние факторы, так и особенности характера, мышления и восприятия художника. Все художники черпают свои идеи из окружающего мира, обрабатывая их художественными средствами и воплощая в новых формах. Однако, важно отметить, что созданный образ также отражает качества самого художника.

К концу XVIII и в XIX вв. искусство стало более свободным и независимым от церкви, открывая новые горизонты для творческой свободы. Возникла необходимость «теоретизировать искусство» в попытке представить его как серию конкретных процессов, что отличает этот вид мышления от научного концептуального мышления. Гегель отмечал, что образы открывают перед нами не абстрактные сущности, а их конкретную реальность. Он также подчеркивал относительную независимость произведений искусства, созданных руками и сознанием человека, от реальных, действительных явлений и предметов.

Философские труды Гегеля заложили основы художественного и образного мышления, что привело к изучению его как уникального способа познания мира. Данная проблема была продолжена такими известными философами, как М. Хайдеггер, Ф. Ницше, К. Ясперс и А. Шопенгауэр. В экзистенциальной концепции эстетики и искусства, представленной А. Камю и Ж.П. Сартром, была рассмотрена проблема художественного мышления. Также представители

психоанализа, З. Фрейд и К. Юнг, обращались к вопросам, связанным с этим видом мышления.

Представители гештальтпсихологии высказались о важности создания образов в данном типе мышления и попытались объяснить природу их формирования. Их необычный подход к пониманию природы мышления помог изменить привычный взгляд на сознание, демонстрируя, что исследование сознания должно базироваться на целостных ментальных образах, а не на отдельных элементах.

Анализ художественно-образного мышления в художественной педагогике имеет несомненное значение, так как его результаты могут быть использованы в методических разработках эстетического цикла.

Список литературы:

1. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / В.П. Зинченко. – Москва: Гардарики, 2002 – 431 с.

2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – Москва: Педагогика, 1983. – 392 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ АКВАРЕЛЬЮ С УЧАЩИМИСЯ ДШИ И ДХШ

*Вихлянцева Л.
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Актуальность исследования состоит в том, что, несмотря на свою относительную молодость, натюрморт тесно связан с многовековой историей мировой художественной культуры. В натюрморте, как и в других жанрах изобразительного искусства, установились свои традиции, выработались свои каноны. Исследование литературы по данной теме, анализ учебных программ ДШИ и ДХШ показывает, что тема изображения натюрморта мало изучена, требует дальнейших теоретических и практических разработок. Но между тем натюрморт, по мнению различных авторов, считается эффективным средством освоения закономерностей формы, освещенности и цвета при обучении учащихся. Возможности натюрморта имеют большое значение для воспитания художественного и эстетического вкуса у учащихся [1].

Натюрморт для обучения учащихся рисованию - удобная во всех отношениях натура: она неподвижна, на длительное время сохраняет свой внешний облик, натюрмортным предметам можно придать любое положение и получить интересное сочетание форм, движений, фактур, величин и окрасок. Натюрморт учит решать основные учебные задачи, а вместе с ними и задачи творческие.

Через целенаправленный отбор объектов изображения, и их трактовку он выражает свое отношение к действительности, раскрывает свои мысли и чувства. Это повышает актуальность выбранной для исследования темы.

Объектом исследования является процесс работы акварелью над натюрмортом с учащимися ДШИ и ДХШ.

Предмет – натюрморт как жанр изобразительного искусства.

Цель работы – систематизировать методику работы над натюрмортом акварелью с учащимися ДШИ и ДПИ [2].

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть историю возникновения и специфику натюрморта как жанра изобразительного искусства.

2. Структурировать организацию работы над натюрмортом акварелью с учащимися ДШИ и ДПИ.

3. Разработать методические рекомендации работы над натюрмортом акварелью с учащимися ДШИ и ДПИ.

В искусстве натюрмортом (от французского *natur morte* – «мертвая природа») обычно называют объединение неживых предметов в единую композицию. Картины натюрморта имеют не только самостоятельное значение, но иногда являются неотъемлемой частью композиции жанровых картин [3].

Натюрмортная живопись отображает отношение человека к окружающему его миру. Она раскрывает понимание красоты художником как человеком своего времени.

Искусство вещь издавна, еще задолго до превращения в самостоятельную область художественного творчества, было неотъемлемой частью всякого значительного произведения. Роль натюрморта в картине никогда не исчерпывалась простой информацией, случайным добавлением к основному содержанию [4]. В зависимости от исторических условий и общественных запросов предметы более или менее участвовали в создании образа, оттеняя ту или иную сторону замысла. До того, как натюрморт сложился в самостоятельный жанр, вещи, окружающие человека в обыденной жизни, лишь в той или иной мере входили в качестве атрибута в картины древности. Иногда такая деталь приобретала неожиданно глубокую значительность, получала собственный смысл [6].

Методы работы в рамках предпрофессиональной программы являются наиболее продуктивными для реализации целей и задач предмета и основаны на проверенных методах и сложившихся традициях в изобразительном искусстве. Для достижения целей и задач курса используются следующие методы обучения

- словесный (объяснение, беседа, рассказ);
- наглядный (показ, наблюдение, демонстрация приемов работы) [7];
- практический;
- эмоциональный (подбор ассоциаций, образов, художественные впечатления).

Натюрмортная живопись в образовательной практике будет способствовать росту творческого потенциала учащихся, улучшит их навыки, композиционное мышление, технику, умение передавать свет, объем формы, материалы и в конечном итоге позволит ученикам выразить свои эмоции, переживания и настроение.

Рекомендуется чередовать краткосрочную практику с долгосрочными задачами, такими как зарисовка отдельных объектов или групп объектов. Долгосрочная практика натюрморта должна развивать творческое познание, комплексное восприятие, формирующее мышление и воображение, а также внимание.

Важное место в методике преподавания живописи натюрморта занимает культура освоения живописной техники и обретения специфики, художественности, живописной символики и содержательности материала. Основная цель такого обучения- научить студентов «видеть» материал и развить навыки целостного решения образа, представив возможности выбранной живописной техники в создании художественного образа [5].

Основной раздел учебного пособия содержит теоретические основы задания и включает контрольные вопросы для закрепления и повторения теоретического материала.

Натюрморт – это жанр живописи, посвященный воспроизведению предметов быта, фруктов, овощей и цветов. Цель художника, пишущего натюрморт, – передать красочную красоту, объемную и материальную сущность окружающих предметов, а также собственное отношение к изображаемым объектам. Написание натюрмортов особенно полезно для приобретения живописных навыков, позволяя начинающим художникам изучить законы цветовой гармонии и приобрести технические навыки живописной моделировки форм.

Основой композиции в натюрморте является подбор объектов таким образом, чтобы наиболее четко выразить их общее содержание или тему.

Существуют несколько видов натюрмортов:

- сюжетно- тематический;
- учебный;
- учебно-творческий;
- творческий.

Натюрморты различают:

- по колориту (теплый, холодный);
- по цвету (сближенные, контрастные);
- по освещенности (прямое освещение, боковое освещение, против света);
- по месту расположения (натюрморт в интерьере, в пейзаже);
- по времени исполнения (краткосрочный «нашлепок» – многочасовые постановки);
- по постановке учебной задачи (реалистичный, декоративный и т.д.).

Акварелью можно писать по-разному. Например, весь эскиз может быть написан ненасыщенными красками, а затем все цвета могут быть собраны вместе в соответствии с характером работы. Иногда эскизы выполняются одним цветом зараз, чтобы они оставались нетронутыми. В этом случае эскиз делается по частям, а цвета тщательно и намеренно подбираются. Этот метод требует значительного опыта и мастерства.

Список литературы:

1. Авсиян, О. Композиция в работе с натуры / О. Авсиян – Москва: Юный художник, 2003. – 147 с.
2. Булгаков, Ф. Большая художественная энциклопедия / Ф. Булгаков - Санкт-Петербург: А.С. Суворина, 2007. – 124 с.
3. Виппер, Б. Проблема и развитие натюрморта / Б. Виппер. – Казань: Азбука-классика, 2005. – 380 с.
4. Дмитриев, И.А. «Краткая история искусств» 1 книга. – Москва: 1968. – 150 с.
5. Могильцев, В., Основы живописи / В. Могильцев. – Москва: Издательство: 4art, 2012. – 224 с.
6. Назаров, А.К. Основные способы акварельной живописи / А.К. Назаров. – Москва: Орбита, 2002. – 356 с.
7. Орлова, М.А. Анализ и интерпретации произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ ДЕТСКОЙ КНИГИ

*Болдырева Д.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Книги являются неотъемлемой частью процесса обучения детей. Детская литература – первый источник получения информации, отличается обязательным наличием иллюстрации. С одной стороны, иллюстрация помогает глубже проникнуть и понять написанный текст, с другой стороны, иллюстрация является самостоятельным и уникальным видом изобразительного искусства.

Актуальность исследования состоит в том, что детская иллюстрация содержит зрительно-образную информацию, которая играет значимую роль в формировании у ребенка знания о мире, воспитании, помогает в дальнейшем развитии. Так, определяется необходимость исследования аспектов работы над иллюстрированием произведений детской литературы. Цель исследования — рассмотреть особенности работы над детской иллюстрацией. Задачами являются рассмотрение специфики видов иллюстрации, анализ особенностей детской иллюстрации, искусствоведческий, композиционный анализ детской иллюстрации. Метод исследования: изучение и анализ литературы, метод сравнения.

Иллюстрация — это изображение, поясняющее или дополняющее основной текст, помещенное на страницах и других элементах материальной конструкции издания [3]. Соответственно целям, которые преследует изображение, иллюстрации можно подразделить на:

1. художественно-образные (истолкование литературного произведения средствами книжной графики);
2. научно-познавательные (карты, планы, схемы, чертежи).

Художественно-образные иллюстрации создаются художником и являются художественной интерпретацией текста произведения, усиливают и дополняют впечатление от произведения. Научно-познавательные иллюстрации — это изображения предметов и явлений окружающего мира, визуализация научных достижений человечества, выполненная в достоверной реалистичной изобразительной манере или с использованием специфичного условного изобразительного языка.

У каждой книги есть свой читатель, что определяет возрастную категорию. Текст и иллюстрации готовятся с учетом читательской аудитории. При издании иллюстрированных книг недооценка или переоценка подготовленности читателя наносит ущерб литературному тексту. Всех читателей можно более компактно разделить на три группы: дети, молодежь и взрослые [5].

«Специфика литературы и иллюстраций для каждой группы читателей выражается в подборе соответствующей тематики и стиля изложения. Возраст читателя так или иначе свидетельствует о границах познания мира, запасе слов, психологическом складе и чувстве прекрасного. Для взрослых детей используются более сложные иллюстрации, книги для старшего поколения можно издавать и без рисунков. Редактор должен знать, что выбор тем иллюстраций для той или иной группы читателей необходимо проводить с учётом её заинтересованности и воспитательной для данного возраста ценности. Стилль иллюстрации зависит от того, к кому она обращена. Недосказанность в рисунках, лаконизм в применении выразительных средств, рассчитанные обычно на дополнительное воображение читателя, могут быть лишь в тех книгах, которые предназначаются для людей с соответствующей подготовкой и опытом. Такие рисунки могут быть понятны взрослому человеку и совсем не понятны ребёнку» [4].

Детская иллюстрация обладает дополнительным рядом характерных для нее черт и функций: воспитательной, познавательной, эстетической и дополняющей. Отмечается, что необходима связь между изображением и действительностью. Дети, особенно младшего возраста, еще не умеют отделять друг от друга реальный мир и мир фантастики. Этот факт определяет формирование устойчивого мировоззрения, необходимость большего внимания связи с реальным миром. Необходимо в композиции обеспечить узнаваемость форм, чтобы ребенок мог узнавать изображаемые предметы в жизни. Выполнять иллюстрацию в определённой цветовой гамме, так как разные цвета по-разному влияют на психику ребенка. Не стоит забывать об информативности, рациональной нагрузке, расстановке акцентов. Перед иллюстратором всегда ставится непростая задача, если говорить о создании книжной иллюстрации для детской книги. Главенствующим определением является то, что, создавая иллюстрацию художник выступает посредником между автором и ребенком. Поэтому необходимо взглянуть на мир глазами ребенка и воссоздать мир таким, каким воспринимает его ребенок. Детский художник Н. Лакшин, рассуждая о требованиях к детскому рисунку, говорил, что они должны «не рассказывать, а показывать; показывать вещи, показывать связь вещей между собой, показывать природу, человека, мир и показывать их художественно, то есть творчески усвоенные. Это не чертеж, не протокол вещи, это раскрытие качества вещи, человека, природы и так далее в их взаимной связи. Чем же отличается художественный показ от нехудожественного? Тем, что художественный показывает вещь так, как он ее чувствует, воспринимает – не механически, а творчески» [4, с. 122].

Анализируя два изображения к произведению Карло Коллоди «Приключения Пинокио. История деревянной куклы», можно встретить ряд отличий. Работа Роберт Ингпена, австрийского художника и иллюстратора детских книг выполнена акварелью, с использованием сложных оттенков, игрой света и тени. Главный персонаж — Пинокио, изображается деревянной куклой с приближенным к реальному человеку лицом присутствует мимика, наблюдается приближенность к описанию внешности персонажа. Но стоит отметить, что сам стиль художника мрачноват и сложен для понимания маленьким ребенком. Использование сложных оттенков и темной холодной палитры, грубоватое изображение эмоции и остальные аспекты, создают негативные ощущения со стороны детей.

В качестве противопоставления возьмем иллюстрации российского художника-иллюстратора Максима Сергеевича Митрофанова. Яркая и теплая цветовая гамма, ярко выраженные эмоции, простые формы окружения и деталей делают изображение понятным для детей. Конкретизация и выразительность определяет отсутствие потери смысла изображения действия или описания, ведь оно четко проиллюстрировано.

Таким образом, подтверждаются критерии, которые мы описывали ранее: связь между изображением и текстом, узнаваемость предметов, через передачу простыми формами, использование ярких и теплых оттенков и другое. Всё это поможет заинтересовать и привлечь ребенка к книге. Прежде чем приступить работе над иллюстрацией необходимо провести ряд действий, таких, как:

1. Ознакомиться с содержанием произведения, подробно узнать главные части сюжета.
2. Определиться с размером и размещением изображения по отношению к тексту.
3. Выбрать стиль и технику рисования.
4. Ознакомиться с историей персонажа (его характер, отличительные черты внешности и т.д.).
5. Нарисовать первоначальные эскизы персонажей и окружающей среды.
6. Утвердить эскизы и приступить к выполнению итогового изображения.

Эти действия приведут к дальнейшей работе других специалистов и выпуску детской книги. При работе с детской иллюстрацией необходимо помнить, что это главный источник информации ребенка, поэтому нужно быть внимательным на протяжении всего периода работы. Следует знать тонкости и особенности выполнения работы над детской книгой, ведь отношение и эмоции читателя зависят от того, насколько профессионально проделана работа. Также стоит учитывать возраст читателя (дошкольник, дети младшего школьного возраста и т.д.), чтобы точно учесть все предпочтения читателя. Не стоит забывать, что детей привлекает именно картинка, поскольку она является главным центром их внимания при прочтении литературы, поэтому простота и ясность играют важную роль.

Список литературы:

1. Васильева С. А., Вечность как сюжет: Статьи и материалы / С. А. Васильева, А. Ю. Сорочан. – Тверь: Издательство Марины Батасовой, 2015 – 352 с.
2. Из истории иллюстрированной детской книги в России. – URL: <http://odub.tomsk.ru/Illustrators/FromTheHistoryOfIllustrations.aspx> (дата обращения 06.04.2023).
3. Курочкина, Н.А. Детям о книжной графике / Н.А. Курочкина. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2004. – 160 с.
4. Особенности иллюстрирования. — URL: http://www.textfighter.org/text12/59_illyustratsiy_knigi_byit_9.php (дата обращения: 06.04.2023).
5. Фоменко, И. Г. Иллюстрация детской книги: учебное пособие / И. Г. Фоменко, И. Ф. Заманова. – Белгород: БГИИК, 2019. – 64 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/153892> (дата обращения: 06.04.2023). – С. 8.
6. Художники детской книги о себе и своем искусстве: сб. ст. / отв. ред. В. Глоцер. – Москва: Книга, 1987. – 305 с.

КОЛОРИТ КАК СРЕДСТВО КОМПОЗИЦИИ

*Диброва М.А.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Слово «колорит» было заимствовано многими европейскими странами, а означает оно буквально «цвет» или «краска», происходя от латинского слова «color». Колорит есть набор цветов и их взаимосвязь в работе автора, тот компонент, который может передать определённое настроение и состояние картины. Следует вывод, что колорит является неотъемлемой частью и главной

составляющей в композиции. Цель исследования заключается в определении теоретических основ понятия «колорит». Задачами исследования являются краткий обзор становления колористического начала композиций изобразительного искусства, искусствоведческий анализ картин художников, структурирование знаний по цветоведению.

Композиция в живописи – это основа хорошей работы, фактор без которого будет сложно добиться гармонии, выразительности и правильности. В ходе развития истории искусств колорит как качество произведений играл неоднозначную роль. Например, во времена искусства Древнего Мира цвета не сочетали друг с другом, и цветные пятна были лаконично разбросаны на рисунке, изображая предметы и объекты частично примитивно. В Средневековую эпоху вместе с понятием «колорит» в искусство пришло понимание равновесия цветовых пятен, их размера по подобию нарисованного объекта или силуэта, изменение светлоты, которые можно наблюдать в иконах и книжных иллюстрациях.

Художники, уделяя особое внимание колориту, в XVII веке добились значительных успехов в живописи. Цвета гармонично распределяли, холодные с холодными, тёплые с тёплыми, и обязательно учитывая локальный цвет. Используются такие приёмы как цветные тени, рефлексы, при грамотных цветовых переходах учитывается цвет света в работе. Во времена классицизма художники не боялись экспериментировать, возвращаясь к истокам, использовали локальный упрощённый колорит. На первый взгляд может показаться, что у художников того времени был очень ограниченный набор материалов. Важную роль играет колорит в композиции, достаточно взглянуть на картины известных разных эпох [1].

Произведение искусства конца эпохи Средневековья «Мадонна канцлера Ролена» [5], датируемая 1435 годом, художника Яна ван Эйка нидерландского художника-новатора Северного Возрождения символична, каждая деталь, подмеченная автором, несёт в себе определённый смысл. Изображение гармонично разделено на три плана: передний, средний и дальний. Повествуется сюжет, который находится за пределами переднего плана, спрятанного за тройным арочным окном лоджии. Архитектурные элементы самой лоджии изображают ветхозаветные сцены. Передний план повествует зрителю о канцлере и Богородице с младенцем. Николай Ролен изображен в роскошных одеяниях сбоку, стоящим на коленях перед молитвенным столиком, пока младенец на коленях Богородицы его благословляет. Такая расстановка фигур нехарактерна для того времени. Не смотря на обилие сюжетов и аллегорий, картина в настоящее время может вызвать некий дискомфорт у зрителя. Глаза зрителя «кружат» по изображению, цепляясь за всё и сразу, в то время как цвета не зависимы друг от друга. Холмы с деревьями исполнены в нескольких оттенках зелёного, почти вся часть картины занята сероватыми, каменистыми цветами архитектуры, как на фоне, так и переднем плане. Но наперекор этому художник выделяет яркими цветами одежды фигуры по бокам и самому центру картины, добиваясь таким способом зрительной концентрации на главном. В картине «Христос в пустыне» (1872) Иван Николаевич Крамской изобразил Иисуса, сидящего на камнях. Он ушел, чтобы противостоять миру и самому себе, постившись сорок дней и сорок ночей. Одинокая тёмная фигура о чём-то мыслит, встречая рассвет. Композиционно видно, что главным центром картины является сам Христос, а фон символично разделен на две части. Светлое небо в пастельных тонах, плавный градиент от голубого к блёклому розовому, а на горизонте, соблюдая законы воздушной перспективы, художник изобразил песчаные холмы фиолетового оттенка, всё это в сочетании зрителю напомнит о светлом. Другая половина полотна — это безжизненные холодные камни, на них ничего не растёт, никакого намёка на жизнь, олицетворение мрака и хаоса человеческой жизни. Рассматривая и анализируя картину, мы можем подмечать детали, погружаясь в среду изображения и знакомясь с сюжетом полотна. И. Н. Крамской создал картину в спокойном колорите, стремясь передать отрешённость Христа от реального мира, мучительную борьбу духа [4].

Если бы не цветовые приёмы, художники просто не смогли бы общаться со зрителями через свои творения, не сумели бы выделить главное, без соблюдения правил колорита. Даже самое гениальное изображение напоминало бы хаос из простого набора цветов, переставая быть полноправным произведением искусства.

Главная составляющая колорита это, несомненно, цвет, его насыщенность, тональность, контрасты и тепло-холодность. Так, в 1708 году художник Клодом Буте на основании теории Ньютона создал 12-цветный круг. В начале XX в. немецкий учёный Оствальд создал цветовой круг с 24 цветами. Но в последствии упорядочил эту систему швейцарский художник Иоханнес Иттен [3], сформулировав теорию сочетания оттенков. В последствии такая цветовая схема стала вспомогательным инструментом художников для создания гармоничных живописных картин, а для дизайнеров наставлением в дизайне одежды, интерьера и много другого.

Первичные цвета в таком круге находятся в центре – синий, жёлтый и красный. Считается, что при их смешивании можно получить любые другие оттенки, различимые человеческим глазом. Далее идут вторичные цвета, соединение двух основных цветов. Синий и жёлтый вместе создают зелёный цвет, жёлтый и красный — оранжевый, а синий с красным - фиолетовый. Третичные цвета уже расположены по кругу, получаются они при смешивании первичного и вторичного цветов. Например, первичный жёлтый и вторичный зелёный вместе создают салатный цвет, первичный синий и вторичный зелёный вместе – оттенок голубого или бирюзового. Три первичных цвета, три вторичных и шесть третичных в сумме получается двенадцать цветов в данной схеме. Однако это не значит, что нужно ограничиваться этими оттенками, но стоит опираться на них как на основу. Для передачи в картине тоски или душевно тяжёлого сюжета, как правило используются цвета холодные, темные. Если же композиция подразумевается радостная, то цвета светлые и тёплые, колорит приподнятый, светлый, мажорный. Комплементарное сочетание получается из двух противоположных друг другу цветов по прямой линии, учитывая, что один из цветов основной, а второй дополнительный. Триада, в буквальном смысле схема треугольника. Триада бывает: контрастная, классическая, аналоговая. Контрастная подходит для расширения палитры или в том случае если нужно обогатить цветами картину. Классическая (равносторонний треугольник) – простой подбор дополнительных оттенков для основной палитры. Аналоговая – три цвета, находящиеся рядом на круге, используется в случае, если колорит в картине нужно создать спокойный, без ярких акцентов или резких переходов. Тетрада – цвета отдалены друг от друга по углам квадрата, применяется для воплощения красочных сюжетов и мотивов в композиции посредством обогащенного колорита из четырёх разных цветов. Прямоугольное сочетание. Выбираются два схожих цвета на одной стороне круга и два на противоположной. В отличии от тетрады подходит для достижения менее контрастного колорита в изображении с плавными переходами [2].

Колорит может быть тёплым, как например в пейзаже Ильи Ефимовича Репина «Берег реки», холодным – пейзаж Ивана Ивановича Шишкина «Первый снег». Может быть насыщенным и передавать состояние радости и триумфа (И. И. Машков «Синие сливы»), разбеленный – спокойствие, умиротворение (Клод Моне «Утро на Сене близ Живерни»), ломаный – передаёт чувство трагизма, усталости или угасания (И. К. Айвазовский «Синопский бой»), зачернённый – трагизм, тайна, драма (И. К. Айвазовский «Ливень в Судак»), классический – цвета гармонизированы (Пабло Пикассо «Семья комедиантов»).

Художник, написав радостный сюжет в холодном и зачернённом колорите, может создать путаницу для понимания зрителей, то же касается и других состояний изображений.

Колорит играет важную роль в живописи и в искусстве в целом. Общий цветовой строй помогает достичь выразительности в картине и передать замысел композиции. Соблюдая схемы и законы композиции можно точно и выразительно изобразить на полотне замысел. Тема колорита в композиции изобразительного искусства неразрывно связана с необходимостью цельного характера изображения и цветовой строй усиливает и сохраняет единение, баланс элементов произведения. Теоретические знания, необходимо подкреплять практическими упражнениями, эскизированием. Так в рамках дисциплины «Композиция» учебной задачей студентов является разработка эскиза тематической графической работы, в которой колорит будет являться важным средством художественной выразительности. Практическая работа подтверждает, что совершенствование живописных навыков, позволяет достичь композиционного равновесия, цветовой гармонии, убедительности в передаче идеи художественного произведения.

Список литературы:

1. Дмитриева, Н. А. Краткая история искусств / Н.А. Дмитриева. – Москва: АСТ-Пресс: Галарт, 2008. – 623 с.
2. Зайцев, А.С. Наука о цвете и живопись / А.С. Зайцев. – Москва: Искусство, 1986. – 159 с.
3. Иоханнес, И. Искусство цвета / И. Иоханнес. - Предисловие Л. Монаховой. – Москва: Изд. Д. Аронов, 2021. – 96 с.
4. Манин, В. С. Русская живопись XIX века / В. С. Манин. – Москва: СоюзДизайн, 2005 (ПФ Красный пролетарий). – 309 с.
5. Уколова, В. И. Осень Средневековья: Соч. в 3-х тт. Т. 1: Пер. с нидерланд. Вступ. ст. и общ. ред. Уколовой В.И. – Москва: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – 416 с.

СОЗДАНИЕ КОМПОЗИЦИИ В АНИМАЛИСТИЧЕСКОМ ЖАНРЕ

*Магарина В.О.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп,
Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

«Анималистика (анимализм, анималистический жанр, художники-анималисты; от лат. *animal* – животное) – жанр изобразительного искусства, главным мотивом и основным объектом которого являются животные, главным образом в живописи, фотографии, скульптуре, графике и реже в декоративном искусстве».

Данная тема очень актуальна, как в прошлом, так и в настоящем времени, ведь человек тесно связан с природой, частью которой являются животные. С самых древних времён люди жили среди зверей и по-разному взаимодействовали с ними: одних приручали, других использовали для продовольствия, впрочем, как и сейчас. Создание анималистических изображений довольно длительный и трудный процесс, так как животный мир разнообразен, и чтобы правильно передать изображение того или иного живого существа, нужны базовые навыки рисования, а также знания пластической анатомии различных видов животных. Изображения животных окружают нас на протяжении всей жизни, начиная с различных сказок и мультиков, в энциклопедиях, где можно увидеть весь животный мир. Именно поэтому стоит освещать эту тему и уделять должное внимание изображению животных. Считается, что изображать животных начали первобытные люди, создавая из природных материалов наскальные рисунки внутри пещер, в которых они жили. Позднее свой вклад в развитие анималистического жанра внесли древние египтяне, создавая во дворцах и гробницах изображения животных. В средние века животных стали изображать более сказочными, то есть более стилизованными, нежели реалистичными. Художники эпохи Возрождения не искали лёгких путей и старались писать животных с натуры, что было крайне трудно. В XIX-XX вв. художники-анималисты перешли к реализму, создавая невероятные картины, при просмотре которых появлялись сомнения, действительно ли это картина, а не фотография [1].

Помимо создания изображений животных, также создавались скульптуры. «Первыми скульпторами снова выступили древние люди, используя в качестве материала глину, золу, смешанными с пережжёнными костями и жиром. В керамике и скульптуре образы животных, рыб и птиц запечатлели древние народы Латинской Америки и Африки, в статуях древнеегипетских богов и ассирийских Шеду, а также в изделиях декоративно-прикладного искусства народов Кавказа и Ближнего Востока, древнекитайских статуэтках из драгоценных камней» [2].

Существует множество известных художников-анималистов своего времени. Древнекитайский живописец И Юаньцзи создавал изображения животных, в основном обезьян, на бумаге, шёлке и предметах прикладного искусства. Немецкий живописец Альбрехт Дюрер создавал анималистические гравюры. В картинах таких знаменитых художников, как Леонардо да Винчи и Рембрандта, также присутствуют изображения животных. Голландский мастер натюрморта и анималистики в стиле барокко, Франс Снайдерс, прославился картинами на тему охоты. Джордж Стаббс – английский живописец отличался безупречно натуральным изображением животных на

картинах. **Генриетта Роннер-Книп в основном писала домашних животных в своих картинах, но главными персонажами её работ были кошки.** Луис Уэйн тоже специализировался на изображении кошек, но его коты обладают антропоморфными чертами, то есть художник наделял их человеческими мимикой и позами. Валентин Серов – русский художник-портретист, оставил потомкам серию ярких иллюстраций к басням Крылова, героями которых были животные. Василий Ватагин – известный российский художник—анималист, скульптор, ученый-зоолог, его методические зарисовки присутствуют в обучающих книгах по рисованию животных. Яхненко отмечает, что «в древнерусской пластике есть изображения утиц, коников, зайчиков. Фигуры эти выполняли в разных материалах: глине, дереве, металле, кости, а также в разных техниках: лепке и резьбе по дереву и кости, литье и чеканке, филигрании и чернении. Это и небольшие детские игрушки, и подвески-амулеты, и накладные украшения. Именно в небольших работах русских мастеровых были заложены традиции национальной пластической культуры — обобщенный подход к изображению, выявление декоративных качеств материала, его цветовых и фактурных свойств, наделение предмета личностным отношением самого автора. Эти особенности мелкой пластики берегут и развивают и скульпторы—анималисты современности» [3]. В первой трети XX века анималистке уделяли внимание такие известные российские скульпторы, как А. Голубкина и С. Коненков, В. Домогатский и И. Ефимов, П. Кожин, В. Ватагин. Среди выдающихся скульпторов также можно отметить Э. Фальконе, П. К. Кодта, Е. А. Лансере, П. Трубецкого, которые прославились скульптурными памятниками основными образами которых были лошади.

XIX век был расцветом анималистического жанра в русской скульптуре и образ лошади занимал особое достойное место. Г. Н. Карлов создал учебное пособие по рисованию животных и птиц. В этой книге в основном рассказывается про пластическую анатомию животных: как выглядят их кости и мышцы. В книге А. А. Марковской «Рисуем животных» рассказано и показано, как с помощью простых линий и геометрических фигур поэтапно рисовать животных разных видов в самых разнообразных позах. В книге показаны построения домашних и диких животных, птиц и морских обитателей. Этот материал будет очень полезен для новичков. Готтфрид Баммес в своей книге «Изображение животных» рассказывает о пластической анатомии животных. В книге много наглядных рисунков, созданными различными материалами, среди них мел, графит, сангина, карандаш, акварель и другое. Существует множество композиций, созданных в анималистическом жанре. Эти композиции подразделяются на различные подвиды. Одним из таких подвидов является анималистический натюрморт. В таком натюрморте задействованы образы животных, но в основном животные небольшие, такие как коты, зайцы, птицы и тому подобное. Следующим подвидом жанра считается животное в пейзаже, в котором изображение животного является главным в композиции, но при этом оно окружено природой. Пейзаж в этом случае может быть очень разнообразен, соответствующим времени года, например, осень, зима, весна или лето, так и иметь какое-то отношение к самой местности: лес, пустыня, горы, водоём (океан, море, озеро, река) и другое. В живописи и графике можно встретить самостоятельное изображение животного, при котором изображение на нейтральном спокойном фоне, выполняющем дополняющую функцию. В графическом искусстве фоном служит бумага, на которой был нарисован зверь. Широкое распространение получили декоративные и стилизованные изображения животных, которых часто можно заметить в иллюстрациях детских книг, на различных упаковках продуктов, в анимации. Такие декоративно изображённые представители животного мира обладают антропоморфными чертами, у них может быть увеличен размер глаз, рта или же наоборот уменьшены какие-либо части тела, и они в целом могут выглядеть непохожими на реальное животное. Помимо изменения каких-либо внешних качеств животных, их также могут изобразить в различных одеяниях. Иногда можно увидеть изображения животных, которых в природе уже не существует или никогда не существовало, но их образы сразу возникают в голове при одном упоминании. Это могут быть такие животные, как пегасы, единороги, драконы, грифоны, фениксы, мантикоры. Были исследованы методические, искусствоведческие аспекты темы анималистического жанра в изобразительном искусстве. Художники-анималисты внесли очень большой вклад в развитие жанра, опираясь на их творчество, можно выявить композиционные схемы, специфику пластической анатомии животных.

Список литературы:

1. Анималистический жанр в изобразительном искусстве — URL: <https://www.izocenter.ru/blog/animalisticheskij—zhanr—v—izobrazitelnom—iskusstve/>
2. Суров, И. Н. Анималистика в синтезе изобразительных искусств / И. Н. Суров // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: Сборник статей XXVIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Пенза, 10 июня 2020 года. Том Часть 1. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 224-226.
3. Яхненко, Е. Анималистическая пластика первой трети XX века – URL: <https://antiqueland.ru/articles/702/>

КОМПОЗИЦИЯ СЮЖЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ

*Усова Д.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Латинское слово «компонере» означает «сочинять», «располагать», «составлять». Художник на картине так располагает «детали, линии, пятна цвета и света, чтобы произведение в целом было максимально выразительным, а вместе с тем обладало прекрасным качеством целостности» [1, с. 189]. Цель исследования выявить композиционные особенности построения композиции сюжетно-тематической картины. Задачами являются определение терминов композиция и сюжетно-тематическая композиция, определение характерных композиционных законов и правил композиции.

Художественная композиция – это сложная и совершенная форма искусства, которая не является отдельным элементом, таким как линия, цвет или пространство, а представляет собой целостность формы и содержания, где все элементы связаны между собой гармонично. Ее можно сравнить с живым организмом, где душа и тело органично соединены.

«Тематическая станковая живопись» – понятие, которое связано с жанрами, такими как бытовая жизнь, история и битва. В отличие от этюдной живописи, которая имеет вспомогательную роль и решает конкретные, узкоспециализированные задачи, тематическая живопись создается на основе натуры, но является более значимой и самостоятельной формой искусства. Правила композиции не всегда однозначны и могут вызывать разногласия, имеют разные методические школы [2; 3]. Но освоив теоретические и практические основы композиционного правила возможно прийти к новым решениям в индивидуальном художественном творчестве.

Художественные правила могут происходить из наблюдений и обобщений о мире вокруг нас, а также из субъективных значений, приписываемых качествам, таким как цвет, симметрия и баланс. Некоторые правила могут строиться на здравом смысле, например, выровненный горизонт, в то время как другие могут быть более сложными и не интуитивными. Например, правило третей относится к категории синтетических правил, так как оно помогает создавать композиции с балансом между элементами.

Биценко Р.В. отмечает, что «в процессе работы над тематической, сюжетной композицией живописец должен осуществлять постоянное наблюдение, эстетическое освоение жизни, изучать человеческие типы и характеры, накапливать представления об окружающей действительности, впечатления и эмоции, формировать духовные образы событий, предметов и явлений. Когда в поле зрения художника попадает какое-то особенно волнующее его явление действительности, то наблюдение становится более целенаправленным и духовно осмысленным» [1].

В сюжетно-тематической композиции, состоящей из большого количества элементов: фигур людей, атрибутов интерьера, экстерьера, важным является соблюдение закона цельности композиции, через построение конструктивной идеи [3]. Закон контраста в сюжетной композиции проявляется через противопоставление персонажей по характеру, возрасту, социальному положению, что дает яркий психологический аспект восприятия художественной работы.

Композиционное правило в основе которого лежит идея, что объект, размещенный на картине, должен иметь свободное пространство перед ним, чтобы создать ощущение движения или направления улучшает читаемость изображения, придает динамику. Однако, если объект, размещенный у края картины без направляющего пространства перед ним также может использоваться в композиционном творчестве. Это может быть полезно, когда необходимо перенаправить внимание зрителя на определенные элементы на изображении, возникающие при смещенном ракурсе. Вообще резкий ракурс, смещение главной точки картины часто применяется для композиций с движением, например, спорт или батальные сцены.

В целом, использование композиционных правил в искусстве – руководство, которое помогает художнику создавать более эффективные и привлекательные изображения. Но в то же время, нарушение этих правил может привести к созданию уникальных и захватывающих взгляд изображений, которые могут привлечь внимание зрителей.

Композиционные оси (линии) в картине могут быть различных типов – вертикальные, горизонтальные, диагональные и перспективные. Причем роль осей, направляющих взгляд зрителя не только в определении симметрии, но создании впечатления движения или покоя. Вертикальные оси создают впечатление торжественности и устремленности, горизонтальные – неспешного движения, а диагональные – динамичности и развития. Особое значение имеют перспективные оси, которые позволяют зрителю видеть объекты, удаляющиеся в бесконечность, и делают его участником происходящего. Оси могут сочетаться друг с другом, образуя сложные связи. Однако некоторые композиционные принципы могут быть визуально гармоничными и иметь универсальное значение. Изучение этих принципов может помочь художникам использовать их как отправную точку для своих творческих идей.

Композиция картины является результатом труда художника, включающий процесс постоянных наблюдений, изобразительные поиски (эскизы, наброски, зарисовки, этюды), грамотное расположение элементов на выбранном формате композиции, подключение теоретических знаний (законы, правила и приемы) по композиции.

Список литературы:

1. Биценко, Р. В. Тематическая композиция как средство развития духовных способностей студентов художественно-творческих направлений // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №1 (49). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskaya-kompozitsiya-kak-sredstvo-razvitiya-duhovnyh-sposobnostey-studentov-hudozhestvenno-tvorcheskih>
2. Паранюшкин, Р. В. Композиция / Серия «Школа изобразительных искусств». – Ростов н/Д: издательство «Феникс», 2001. – 80 с.
3. Шорохов, Е. В. Композиция: Учеб. Для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1986. – 207 с., ил.
4. Энциклопедический словарь юного художника. Сост. Н.И. Платонова, В.Д. Синюков. – Москва: Педагогика, 1983. – 416 с., ил.

СТИЛИЗАЦИЯ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ДЕКОРАТИВНОГО НАТЮРМОРТА

Чуданова А.С.,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Научный руководитель – Позднякова Т.С., к. соц. н, доцент,

ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.

Актуальность темы заключается в необходимости искусствоведческого осмысления декоративного начала в изобразительном искусстве, стилизации объектов предметного мира художниками разных периодов истории. Цель работы выявить специфику стилизации как принципа композиции натюрморта. Задачами работы являются анализ истории жанра натюрморта, изучение особенностей декоративного натюрморта, обоснование выбора цвета для выражения замысла натюрморта.

Натюрморт является одним из жанров изобразительного искусства. История натюрморта как отдельного жанра живописи сформировалась лишь примерно в XVII веке. Но люди издавна изображали окружающие их предметы на стенах и картинах. В гробницах Древнего Египта изображали предметы быта. Художники не изображали их максимально четко, а показывали важность предметов. До наших дней сохранились натюрморты, выполненные мозаикой Древнего Рима и Греции. Мозаики были выполнены из множества разных цветов, однако композиции имели декоративный характер. В XVII веке натюрморт стал полноценным жанром искусства благодаря голландцам. Мастера перестали получать заказы из церквей, но стали писать картины на заказ. Работы стали иметь высокий спрос, а картины высоко ценили голландцы. Голландская живопись отличалась знанием своего дела, уверенностью, и энергичностью мазка. Натюрморты как будто не застыли на полотнах, а имели внутреннюю динамику. А в предметах натюрморта присутствовал символизм. Каждый предмет имел свой смысл, и картину можно было прочесть как книгу. Цветы в натюрморте тоже имели свой смысл. Нарцисс был символом Богородицы, а также означал самовлюбленность. Тюльпаны символизируют обращение Богородицы к Христу. Стеклянные сосуды означали хрупкость человеческой жизни. Серебряная посуда означала богатство, а нож – предательство.

Существуют ещё разные виды натюрморта. Перед тем как начать писать картину, художник составляет натюрморт, у каждого натюрморта своя смысловая задача, и по этим задачам разделяют натюрморты по типам: цветочный, кухонный или охотничий. Подвидов натюрморта много. К ним относят: ванитас, религиозный, завтраки и банкеты, ученый, фруктовый, восточный, и т.д.

Декоративный натюрморт не менее известный в истории искусства. Появление декоративного натюрморта связано с появлением кубизма и фовизма. Кубизм выдвигал на первый план конструкцию объемной формы при помощи геометрических форм. Фовизм – течение в искусстве, которое стало уходить от реализма. Фовистов объединял декоративный характер видения. Работы имели примитивную, обобщенную форму, обобщение пространства, объема и рисунка, сводили форму к простым очертаниям, а также ушли от понятия светотени и линейной перспективы. Человек, который придумал этот стиль вместе с Андре Дереном является экспериментатором, идейным человеком, Анри Матисс направился зову сердца и стал изображать эмоции с помощью формы и цвета. В его работах стали играть главную роль цветовые пятна. Декоративные натюрморты Матисса выполнены яркими, чистыми цветами, каждый предмет выполнен одним, своим цветом. Драпировки украшены орнаментом, что подчеркивает декоративность и яркость деталей в работе. Это хорошо просматривается в «Испанском натюрморте», «Натюрморте с баклажанами», «На голубой скатерти». Орнаменты на драпировках четко прорисованы на переднем и дальнем плане.

Декоративный (декор) переводится как украшение. Таким образом, декоративное искусство делает красивыми предметы и если нет объема предмета, то выявляются другие, интересные черты предмета. К примеру: орнамент, ручка, цвет и т.д. Всё это повышает выразительность натюрморта. Поэтому, создание декоративного натюрморта – это стилизация, или упрощение формы, с выявлением наиболее характерных черт предмета.

Стилизация – это упрощенный четкий линейный рисунок, который изображается при помощи линии, штриха, силуэта, контура, пятном, линией или точкой. Стилизацию выполняют цветом или гелевыми, цветными или черными ручками. Стилизация, как средство композиции связана с декоративным искусством, и выполняется обобщением и упрощением изображаемых фигур по рисунку и цвету. При выполнении декоративного натюрморта следует начинать от большого к маленькому. Сначала идет прорисовка форм и пятен, затем можно переходить к мелким деталям и фактурам.

Декоративный натюрморт если выполняют в цвете, то используют гуашь, акрил, акварель или масло. И делают акцент на красоту линии, формы и цвета предмета. Также можно объединять цвет и гелевые ручки, к примеру: акварель и черную ручку. Создание таких натюрмортов – это процесс, состоящий из стилизации формы, цвета и тона предметов. Перед выполнением декоративного натюрморта следует выбрать сначала тематику работы, изобразить с цветами,

охотничий, кухонный. Также нужно выбрать предметы, поставить натюрморт с законами композиции. Выбрать холст и краски. Выбор цветов в композиции тоже осуществляется не интуитивно. Холодные и теплые цвета ассоциируются у человека по-разному. И каждый цвет имеет своё воздействие на человека. Красный цвет будоражит человека. Это цвет нетерпимости, страсти и энергии. Красный цвет используют в военных тематиках. Также в тех работах, где нужно подчеркнуть яркость персонажа, отдельного предмета или настроения в целом. Розовый оттенок используют в весенних тематиках. Это цвет нежности, свежести и легкости. Пастельные оттенки также создают воздушность и легкость. А на контрасте с темными оттенками становятся ещё выразительнее и сдержанней. Контраст (резкая противоположность цветов), тоже используют при выполнении декоративных натюрмортов. Синий цвет является холодным и вызывает ощущение мира и покоя. Ассоциируется у человека со спокойным океаном, прохладой и свежестью. Синий цвет не является акцентным, как красный, к примеру. Фиолетовый цвет получается при помощи соединения синего и красного, поэтому разные оттенки фиолетового могут привлечь в себе внимание или наоборот остаться в тени. Но в тени или на свету этот цвет будет привлекать к себе внимание глубокой тенью, или красивым пастельным оттенком.

Скрипникова Е. В. отмечает, что «усиление декоративного звучания цвета, активизация пластики, орнаментальной среды» являются принципами организации декоративного натюрморта [1]. Таким образом, декоративная композиция – это удивительное сочетание цвета и формы предметов. Абстрагирование форм и условное решение цвета, направленное на образное решение, определяет уровень декоративности натюрморта. Через натюрморт можно показать настроение, колорит, общий фон. Натюрморты выполнялись яркими красками и являлись или протестом, или великим открытием. Натюрморты можно разделить по типам, (кухонный, цветочный, охотничий и т.д.) и выполнение работы зависит от этого типа. Но не только выбор тематики влияет на работу, но и цвета. Каждый цвет может как гармонизировать между собой, так совершенно не сочетаться. Для этого нужно смотреть на схемы и свойства цветов.

Список литературы:

1. Скрипникова, Е. В. Композиционные принципы декоративного натюрморта // ОНВ, 2011. №6 (102). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsionnye-printsipy-dekorativnogo-natyurmorta>
2. Натюрморт – жанр живописи, идеально отражающий внутреннюю Вселенную художника. – Режим доступа: <https://veryimportantlot.com/ru/news/blog/natyurmort-zhanr-zhivopisi>

ТЕХНИКА ИЗГОТОВЛЕНИЯ ПЛАКАТОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)

*Боженко Л.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Плакаты – это вид графического искусства, рассчитанный на широкую аудиторию. Плакаты отражают самые серьезные события и поднимают вопросы, о которых люди должны знать. Плакат на улицах – это наглядное свидетельство того, к чему стремится страна или мир.

Плакаты (нем. Plakat от фр. placard – объявление, афиша, от plaquer – наклеивать, приклеивать) – крупные, привлекающие внимание изображения с коротким текстом, изготовленные для агитации, рекламы, информирования и просвещения. Они широко используются в детских образовательных учреждениях и лагерях.

Первые плакаты появились еще в государствах древнего мира. В Древнем Египте, Греции и Риме плакаты широко использовались для объявления ярмарок и коммерческих сделок, писались на больших листах бумаги и вывешивались на городских улицах и в людных местах [5].

Виды плакатов включают театральные плакаты, киноплакаты, музыкальные плакаты, политические плакаты, спортивные плакаты, социальные плакаты, концептуальные плакаты, рекламные плакаты и образовательные плакаты.

Детские образовательные учреждения, в том числе ДОЛ, используют:

Информационные и рекламные плакаты – содержат информацию и анонсы культурных и образовательных мероприятий.

Тематические плакаты, которые могут быть разработаны специально для определенного вида учебной деятельности. Они также могут быть созданы в отношении культуры, образования, укрепления здоровья, физической культуры/спорта и здорового образа жизни.

Инструктивные плакаты – распространение научных знаний, методов работы, различных правил, инструкций по эксплуатации. Всегда содержат большой объем текста, множество изображений и подписей. Плакаты предназначены для длительного использования.

Как разрабатываются плакаты

Плакаты должны быть просты для понимания, видны издалека и восприниматься зрителем. Можно использовать художественные метафоры, фигуры разного масштаба, изображения событий, происходящих в разное время и в разных местах, очерчивание объектов и т.д. Для текста ключевыми элементами являются шрифт, расположение и цвет. Шрифты и изображения в единой композиции создают единый комплекс. Фотографии также можно сочетать с рисунками и картинками для плакатов.

Поэтапное изготовление плаката

1. Выбор темы, разработка идеи, выбор метафоры, короткого слогана для плаката.
2. Выбор формата поверхности, на которой будет написан плакат.
3. Разработка композиции изображения. Выделение основных моментов, где все части изображения должны составлять единое целое [1].
4. Выбор шрифтов (начертание, размер, цвет шрифта и фона) и изобразительной техники с использованием различных инструментов [2].
5. Набросок в карандаше и добавлений деталей.
6. Завершить работу в композиции всех элементов и этапов.
7. Работа в цвете [7].
8. Завершение работы.

Целесообразно проводить на уроках различные методы, приемы и формы работы с плакатом. Рассказ-беседа; проблемные методы, побуждающие учащихся к самостоятельному изучению плакатов; методы активного взаимодействия преподавателя и учеников в процессе изучения особенностей плакатов; анализ и интерпретация плакатов известных художников в процессе урока [8] и другие.

Изучение основ дизайна и композиции плаката позволяет ученикам быть более отзывчивыми к красоте и лучше понимать смысл событий в окружающем мире. Наглядное оформление воспитывает уважение к учебной работе, творчеству, позволяет делать результаты творческих достижений учащихся значимыми и нужными.

Список литературы:

1. Агостон, Ж. Теория цвета и ее применение в искусстве и дизайне [Текст]/ Ж. Агостон; пер. с англ. И. В. Пеневой. – Москва: Мир, 1982. – 184 с.
2. Буковецкая, О.А. Дизайн текста: шрифты, эффекты, цвет. – Москва: ДМК Пресс, 2000. – 304 с.
3. Воронов, Н.В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна / Н.В. Воронов. – Москва: Союз Дизайнеров России, 2001. - Т. 2. – 392 с.
4. Ермолаева, Л. П. «Основы дизайнерского искусства» [Текст]/ Л.П. Ермолаева. – Москва: «Гном и Д», 2001. – 85 с.
5. Ковешникова, Н. А. Дизайн: история и теория [Текст] : учеб. пособие /Н.А. Ковешникова. – 5-е изд., стер. – Москва: Изд-во Омега-Л, 2006. – 224 с.

6. Ковешникова, Н. А. История дизайна: учебное пособие [Текст] / Н. А. Ковешникова. – 4-е изд., стер. – Москва: Изд-во Омега-Л, 2015. – 256 с.
7. Миронова, Л. Н. Цвет в изобразительном искусстве: пособие для учителей [Текст] / Л. Н. Миронова. – Минск: Беларусь, 2005. – 151 с.
8. Орлова, М. А. Анализ и интерпретация произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.
9. Чернышев, О.В. Формальная композиция / О.В. Чернышев. – Минск: Харвест, 1999. – 31 с.

МЕТОДИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ ПОРТРЕТА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ (ДОЛ)

*Бурлаева С.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Портрет – изображение человека или группы людей с помощью художественных средств – живописи, гравюры, скульптуры, а в последнее время ещё и фотографии [3].

Еще в Древнем Египте скульпторы создавали довольно точное подобие внешнего облика человека. В Древней Греции портреты создавались идеализированными, как бы приобщенными к прекрасному миру богов и мифических героев.

Изображение портрета с натуры – новая ступень в процессе формирования изобразительных навыков учащихся.

В процессе изучения портрета ученики начинают внимательнее относиться к окружающим людям, подмечая в них красоту, их особенности и характерные черты. Школьники во время рисования портрета овладевают не только практическими навыками, но и обретают умения находить красоту в повседневной жизни человека. Работа над портретом обогащает насмотренность учащихся, развивает фантазию и зрительную память [1].

Чтобы сформировать навык изображения портрета необходимо освоить рисование с натуры. Педагог должен помочь детям научиться видеть, какими качествами отличаются люди друг от друга, что делает каждого человека неповторимым. Но первостепенная задача - показать, чем люди похожи друг на друга. Основой изучения являются знания конструкции головы человека, ее пропорциях, умение передавать свет и тень в рисунках [5].

Рисование человека с натуры является методом наглядного обучения, и отлично влияет на развитие внимания, наблюдения, а также пробуждает интерес к анализу натуры. Для учащихся детского образовательного лагеря обучение портрету является частью познавательной деятельности, развивающей в них насмотренность, эстетический взгляд и знакомящей детей с изобразительным искусством как таковым [1].

Перед началом выполнения портрета необходимо познакомить обучающихся с наглядными пособиями: примерами портретов, созданных мастерами и классиками живописи и графики.

При ознакомлении детей с произведениями живописи развиваются их представления о средствах выразительности – цвете, композиции, линии, светотени. Например, когда ребенок наблюдает за человеком, а затем рисует эскиз, он замечает детали, которые, возможно, раньше не рассматривал.

Следующим этапом работы будет создание эскизов будущего портрета. Учащиеся, на основе изученного материала, работают над компоновкой и поисками будущего портрета. Важно объяснить учащимся, как работает композиция, чтобы они точно уложились в формат.

После того, как детям удалось справиться с работой над композицией, преподаватель должен объяснить, как работает в портрете свет и тень. В качестве примера отлично подойдет техника «сухой кистью» – таким образом, максимально наглядно видно, как увести лицо в тон, обозначить форму. Дети могут попробовать данную технику сами, для лучшего понимания, а затем приступить

к работе другими материалами, используя полученные знания. Важно, чтобы учащиеся верно поняли конструкцию головы и лица. Для этого преподаватель знакомит детей с правилами визирования и параллельного переноса. На этом этапе нужно быть на подхвате и помогать, устраняя недочеты в построении. Важно анализировать работы известных художников на занятиях, проводить беседы, включать в занятия различные формы работы и упражнения с произведениями искусства [4].

По завершению работы над портретом важно провести рефлексию с учащимися: разговорную или в виде выставки работ учащихся, к примеру, в отрядном уголке. Таким образом, дети будут чувствовать значимость изученного ими материала и получат удовольствие от проделанной работы.

Подводя итог выше изложенному, применение методики изображения портрета в ДОЛ многообразно: детям периодически требуется рисовать плакаты, газеты, работы для отрядного уголка. Зачастую учащиеся называют свою команду в честь какого-либо выдающегося деятеля. Тут-то и может пригодиться умение изображать портрет. Это создает базовый навык работы с наглядными пособиями, вызывает интерес к изучению вопросов, касающихся изображаемой личности, умение работать с различными художественными материалами и прививает любовь к изобразительному искусству в целом.

Список литературы:

1. Адаскина, А.А. Художественное восприятие действительности у детей и взрослых / А.А. Адаскина: Канд. дис. – Москва: ПИРАО, 2010. – 358 с.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика. Учеб. Пособие для студентов пед. институтов /Ю.К. Бабанский – Москва: Просвещение, 1983 – 608 с.
3. Курочкина, И.О. О портретной живописи / И.О. Курочкина – Москва: АГАР, 2008 – 99 с.
4. Орлова, М.А. Анализ и интерпретация произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.
5. Щербаков, В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество /В.С. Щербаков – Москва: Просвещение, 1969 – 271 с.

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ СКУЛЬПТУРЫ И ПРИМЕНЕНИЯ ДЛЯ ЭСТЕТИЗАЦИИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В ДОЛ

*Гайворонская П.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Скульптура (лат. *sculptura*, от *sculpo* – высекаю, вырезаю) – вид изобразительного искусства, произведения которого имеют объемную форму и выполняются из твердых или пластичных материалов [2].

В скульптуре различают два основных вида: круглая скульптура, как правило, свободно размещающаяся в пространстве, и рельеф – изображение плоское, образующее фон.

Круглую скульптуру подразделяют на следующие виды:

- статуя или фигура в рост
 - группа – две фигуры или несколько фигур, которые составляют единое целое;
 - статуэтка – фигура, имеющая значительно меньший размер относительно натуральной величины,
 - торс – изображение человеческого туловища;
 - бюст – погрудное изображение человека.
- Рельеф подразделяют на следующие виды:
- низкий – барельеф;
 - высокий – горельеф;
 - контррельеф.

Скульптура разделяется по содержанию на монументально-декоративную, станковую, а также скульптуру малых форм.

Первоначальное знакомство со скульптурой у учащихся происходит на уроках лепки. Лепка – один из видов изобразительного искусства, предполагающее создание скульптуры из мягких материалов. Такие занятия способствуют формированию художественного кругозора и творческих способностей, развивают пространственное мышление обучающихся.

Как правило, подобные занятия можно начинать с учащимися младшего возраста, с учетом возрастных особенностей. Каждый ребенок индивидуален – его творческие способности развиваются по-разному, но в любом случае педагог обязан поддерживать в ребенке интерес к делу, чтобы помочь его потенциалу раскрыться.

- До начала работы с материалом, учащихся обязательно следует познакомить с основными требованиями работы, а также с техникой безопасности:

- Изделие должно быть устойчивым на плоскости: при обжиге в печи оно не должно заваливаться, а тем более падать;

- При обжиге и сушке изделий оно оседает и уменьшается на 15-20%, а значит, оно не должно быть слишком тонким или иметь детали, примазанные к готовому изделию тонким слоем глины – такие изделия попросту развалятся при термической обработке;

- Форма изделий должна быть пригодной для дальнейшего декорирования, а значит, должна быть обобщенной и достаточно сглаженной (если изделие не предполагает иную задумку).

На базе ВДЦ «Смена» мы проходили педагогическую практику, где смогли собрать материал для данной статьи. Для работы мы изучили и структурировали методы обучения учащихся, опираясь на труды М. Н. Скаткина и И. Я. Лернеру.

Данные авторы приводят следующие методы:

- Объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный (рецепция – восприятие), метод. Учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти.

- Репродуктивный метод. Заключается в воспроизведении учеником учебных действий по заранее определенному алгоритму.

- Проблемное изложение изучаемого материала. Учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, знакомятся со способом и приемом научного мышления, образцом культуры развертывания познавательных действий.

- Частично-поисковый (эвристический) метод. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения.

- Исследовательский метод. В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы [3].

Занятия скульптурой для учащихся ставят перед собой задачи духовного, эстетического развития, позволяет привить интерес к культурным ценностям. Лепка позволяет любому учащемуся попробовать себя в роли настоящего скульптора, он начинает тоньше чувствовать окружающий его мир, анализировать его. Прикладной труд прививает уважение к собственной и чужой ручной работе, внимание к окружающим ребенка событиям, людям, предметам, а также видеть окружающую его повсеместно красоту, которую можно воплотить собственными руками [4].

Главной задачей является развитие у учащихся мелкой моторики, формирование умственных способностей, развитие художественного вкуса, индивидуальности и аккуратности в работе.

Обучение учащихся представляет собой последовательный процесс:

Педагог знакомит обучающихся с понятием «скульптура» в целом. Важно рассказать о выдающихся примерах мастеров мира, показать, какие виды скульптуры существуют, какие есть виды материалов. В нашем случае речь идет о ВДЦ «Смена», где наглядным пособием является «Аллея Российской Славы» – памятник выдающимся деятелям России всех времен, где представлены множество бюстов. На основе увиденного и услышанного учащиеся составляют

собственное представление о предмете изучения, что позволит приступить к дальнейшему этапу работы. С учащимися создаются эскизы их будущих скульптур, с учетом композиционных особенностей и симметрии. Проводятся беседы, анализ произведений искусства [5]. При работе в материале педагог помогает своим воспитанникам справиться с поставленной задачей, показывает и рассказывает, как улучшить результат, находит плюсы и минусы проделанной работы, чтобы обучающимся было легче сделать выводы. После обжигать скульптурок можно провести выставку творений учащихся, провести рефлексию: выявить умения, приобретенные на уроке, рассказать о приобретённом опыте.

Подводя итог нужно сказать, что применение методики создания скульптуры и применения для эстетизации и просвещения в ДОЛ многообразна: учащиеся занимаются лепкой на компетенции «Ремесленная керамика», где создают различные предметы кружки, тарелки, вазы и т.д.

Применив методику создания скульптуры, мы с учащимися создали несколько копий бюстов, представленных на Аллее Славы. Лепка помогла учащимся создать новое изделие, сохранить материально-духовную культуру и вызвать неподдельный интерес к скульптуре и искусству в целом.

Скульптура, как и другие виды изобразительного искусства, оперирует образами, но не плоскости, а в пространстве, пользуясь особыми средствами и способами. На всем протяжении обучения скульптуре, при выполнении происходит активизация пространственного мышления учащихся, что положительно сказывается на успехах в других видах изобразительной деятельности.

Список литературы:

1. Адаскина, А.А. Художественное восприятие действительности у детей и взрослых / А.А. Адаскина: Канд. дис. – Москва: ПИРАО, 2010. – 358 с.
2. Григорян, М. Е. История искусств: конспект лекций / М. Е. Григорян; Южный федеральный университет, Инженерно-технологическая академия. – Таганрог: Южный федеральный университет, Москва: 2016. – Часть 1. – 107 с
3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: «Педагогика», 1981. – 184 с.
4. Оганесян, Г. Н. Скульптура: учебно-методическое пособие / Г. Н. Оганесян; Новосибирский государственный технический университет. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2019. – 64 с.
5. Орлова, М.А. Анализ и интерпретация произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.
6. Полуянов Ю.А. Воображение и способности / Ю.А. Полуянов – Москва: Знание, 2011. – 169 с.

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

*Шукова Л.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Дистанционное обучение существует уже более ста лет, однако только с появлением Интернета в 1969 году оно стало действительно популярным. Актуальность данного способа обучения заключается в его способности облегчить процесс обучения, предоставить возможность получить образование независимо от места проживания обучаемого. Кроме того, эта система предназначена для быстрой адаптации к изменениям в предметной области за счет своевременных обновлений содержаний обучения. На наш взгляд дистанционная форма обучения считается одной из перспективных и интегральных форм образования, она является системой XXI века.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [1] утвердил возможность использования дистанционных образовательных технологий, для успешной интеграции разнообразных образовательных программ. После принятия этого закона прошло 11 лет, но технологию внедрения и адаптации ДО в сфере изобразительного искусства практически не поднималась, доказательство тому, пандемия в 2020 году, которая показала неготовность работы художественных школ в условиях дистанционного обучения.

На сегодняшний день нет другой формы обучения, которая могла бы конкурировать с ДО, поскольку она дает возможность массового непрерывного самообучения, обмена информацией независимо от пространственных и временных поясов, именно поэтому так важно суметь адаптировать ее для всех направлений, в том числе и для изобразительного искусства.

В процессе нашего исследования были выявлены следующие задачи:

- 1). Теоретически обосновать применение методики преподавания изобразительного искусства в условиях дистанционного обучения в детской художественной школе;
- 2). Выявить критерии, показатели и уровни методики преподавания изобразительного искусства в условиях дистанционного обучения в детской художественной школе;
- 3). Экспериментально апробировать методику преподавания изобразительного искусства в условиях дистанционного обучения в детской художественной школе.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использован комплекс методов:

- теоретические: анализ проблем дистанционного обучения, изучение литературы по данной теме, диссертационных исследований, учебных программ;
- эмпирические: анкетирование, беседа, опытно-экспериментальная работа.

Исследованию проблем и развития дистанционного обучения посвящены работы: Е.Н. Алексеева [2], Д.Р. Абиева, Г.В. Ахметжанова [3], С.Е. Глазнева, Е.А. Коняева [7].

Исследования методов и организации учебного процесса в условиях (ДО) рассмотрен в трудах авторов: Т.А. Бороненко [5], Н.В. Волженина [6].

Исследования посвященные готовности классической системы образования и педагогов к системе дистанционного обучения, а также создание и развитие педагога к использованию технологий интерактивного обучения в педагогической деятельности: А.А. Андреев [4], Л.Н. Еременко, М.В. Еременко, И.В. Львова [8], Е.В. Коротаева [9].

Технология дистанционного обучения предлагает ряд педагогических методов для повышения качества обучения. К основным приемам этих технологий относятся:

- 1) Обучение через интерактивное взаимодействие ученика и учителя, которое может быть достигнуто с помощью различных образовательных ресурсов, таких как печатные материалы, аудио- и видеоматериалы, и учебные пособия.
- 2) Индивидуальное преподавание и обучение, которое можно осуществлять с помощью средств связи, таких как телефон, электронная почта или Skype.
- 3) Метод изложения учебного материала преподавателем. Этот метод является эффективным, когда студенты одинаково подготовлены и конечная цель у всех одинакова. К Подобным живым лекциям отлично идут в дополнения электронные.
- 4) Метод активного взаимодействия. Образовательный процесс, который способствует активному взаимодействию всех участников с помощью проблемных и исследовательских методов, позволяющих проводить командно-ориентированное обучение и обучение в малых группах. Роль учителя заключается в содействии обсуждению, создании благоприятной среды и контролем работы.

5) Проблемное обучение. Это метод, позволяющий нам исследовать сложные когнитивные задачи, имеющие практическое или теоретическое значение. В процессе проблемного обучения учащиеся направляют свое внимание к основным проблемам, благодаря чему у них развивается познавательную активность, которая способствуют развитию навыков решения проблем и расширяет их возможности.

б) Исследовательский метод обучения характеризуется четкими и значимыми целями, хорошо структурированным подходом, использованием различных исследовательских и научных методов для обработки и представления результатов.

Передовые телекоммуникационные инструменты расширяют спектр форм дистанционного обучения, способствуя развитию когнитивных и творческих навыков учащихся, а также общих компетенций.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию применения дистанционного обучения в детской художественной школе на уроках изобразительного искусства. Оно даёт возможность:

- 1) Организации работы с часто болеющими детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) Предоставление дополнительных занятий отстающим учащимся;
- 3) Включение разнообразных нестандартных задач, таких как головоломки и кроссворды, чтобы обогатить учебный процесс;
- 4) Гибкий график обучения.

Кроме того, дистанционное обучение решает и педагогические задачи:

- 1) Оно помогает педагогам стимулировать самостоятельную и познавательную деятельность учащихся.
- 2) Развивает у них навыки критического мышления и конструктивный подход к обсуждению различных точек зрения.

Все это помогает расширять и обогащает представления о построении образовательного процесса в художественном образовании.

В заключение, итоговые показатели и достигнутые цели опытно-экспериментальной деятельности представляют эффективность дистанционного обучения в детской художественной школе. Разработанная методика преподавания изобразительного искусства в условиях дистанционного обучения может быть внедрена в процесс педагогической деятельности образовательных учреждений.

В рамках предлагаемой нами методики, базирующейся на разработанном критериально-диагностическом аппарате, показатели которого отражают уровни эффективности применения дистанционного обучения изобразительному искусству, педагоги могут сделать вывод о плодотворности и адекватности применения предлагаемой ее в своем педагогическом опыте. Разработанные методические рекомендации могут быть использованы в художественно-педагогической практике всех уровней: в общеобразовательных, художественных школах, в средних специальных и высших учебных заведениях региона.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Концепция создания и развития дистанционного образования в России // Проблемы информатизации высшей школы. Вып. 3. Москва: 2012. - 117 с.
2. Алексеева, Е. Н. Развитие дистанционного обучения и проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в высшей школе на современном этапе модернизации Российского образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. №2 (65). 251 с.
3. Ахметжанова, Г. В., Абиева Д. Р. Особенности деятельности педагога в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 3(28). 28-31 с.
4. Андреев, А. А. Онлайн-обучение и его качество // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. № 1-2. 91 с.
5. Бороненко, Т. А. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения /Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Научный диалог. – Москва: - 2017. № 1. – 243 с.

6. Волженина, Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учебное пособие / Н.В. Волженина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. – 78 с.

7. Глазнева, С. Е. Положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения / С. Е. Глазнева, Е. А. Коняева // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: материалы Всероссийск. студ. науч.-практ. Конференции. – Москва: «Золотой феникс», 2016. – 59 с.

8. Еременко, Л. Н. Готовность педагога к использованию технологий интерактивного обучения в педагогической деятельности / Л. Н. Еременко, М. В. Еременко, И. В. Львова. № 11(65). Часть 2. 2019. – С. 79-84.

9. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Коротаева. – Москва: Юрайт, 2019. – 223 с.

10. Орлова, М. А. Анализ и интерпретации произведений искусства / М. А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРИ РАБОТЕ НАД ПОРТРЕТОМ

*Ляушева К.З.,
ГБПОУ РА АПК им. Х. Андрухаева, г. Майкоп.
Научный руководитель – Шульцева В.Г.
ГБПОУ РА АПК им. Х. Андрухаева, г. Майкоп.*

Сложные творческие задачи встают перед художником при создании портрета. Говоря словами Гоголя: «В портретном образе важно «схватить душу», а не платье и тело». В мимике, в жестах, в движении, в деталях одежды многое может быть случайным и несущественным. Поэтому опытный живописец жертвует мелочами ради выявления типичного и главного. У каждого человека многократно меняется настроение, и в связи с этим меняется выражение лица. Необходимо долго и внимательно наблюдать, чтобы найти такой жест, такую позу, которые глубже и полнее всего выражают характер данного человека. При этом ему важно избавиться от налета скованности, обычной у позирующей модели.

Актуальность данной темы заключается в необходимости получения новых знаний в области художественного творчества вообще и портретного искусства, в частности, в развитии собственной индивидуальности и использовании полученных знаний на практике. Приобщение к творческой деятельности позволяет узнать больше о техниках и задачах при исполнении портрета.

Какие же творческие задачи стоят перед автором при написании портрета? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо погрузиться в историю возникновения такого художественного жанра, как портрет.

Слово «портрет» произошло от французского «*portrait*», что в точном переводе означает «воспроизводить берта в черту». Ранее вместо данного термина использовалось слово «Парсуна», откуда и пошло современное «Персона».

Сегодня персона – это конкретная личность. Изначально же его значение определялось, как описание или изображение человека, а также группы людей, которые существуют или существовали в реальной жизни.

В изобразительном искусстве под портретом подразумевается обособленный жанр, в котором отражаются все визуальные характеристики человека. Само же произведение также называется портретом.

Художник способен раскрыть внутренний мир человека через его внешний облик. Идеино-художественная интерпретация живого лица повторяется в красках, линиях и пластических формах. Портрет, как жанр, зародился несколько тысяч лет назад.

Люди с древних времен восхищались красотой человеческого лица и всячески воспевали ее. Практически все мастера художественного искусства с мировым именем работали в данном жанре. Портрет встречается в живописи Тициана, Леонардо да Винчи, Э. Дега, П. Пикассо. К русским

художникам-портретистам относятся В. Боровиковский, П. Брюллов, В. Перов, В. Серов, И. Крамской, М. Врубель, И. Репин.

Французский историк Андре Фелибьен первым предложил использовать термин «портрет» к изображению лица конкретного человека. Это, казалось бы, несущественное событие в мире искусства привело к огромному перелому в сознании [1].

Портретный жанр развивался с глубокой древности. Его история затрагивает все временные эпохи, включая и наше время. Первые портретные образцы представляли собой скульптуры.

Они появились в Древнем Египте и получили широкую популярность в период античности. Эпоха Средневековья ознаменовалась, как период упадка жанра. Лишь только в период Возрождения портрет приобретает былую значимость [1].

Необходимо выделить две основные тенденции, с которыми связано развитие портрета. Первая связана с прогрессом технических средств и навыков, которые необходимы для решения сложных художественных задач, поиском новых средств передачи психологии портрета. Вторая же тенденция определяется изменением представлений о месте и роли человека в картине мира.

Кроме того, портретный жанр развивался с учетом двух принципов [1]:

- 1) принципа демократизации, который связан с переходом от портретов для представителей аристократии или богатых людей к портретам, доступным всем социальным слоям;
- 2) принципа изменения формата, когда портрет от личной вещи перешел в элемент украшения/декора помещений.

Первые попытки изобразить лицо человека предпринимались еще 27 тысяч лет назад. В пещере Вильонер (Франция) был найден меловой портрет, сделанный на выпуклой стене [2].

Первые же настоящие портреты появились в V веке до н.э. Это были статуи и гермы Дмитрия Алопекского. При Александре Македонском в портретном искусстве сформировалось и утвердилось реалистическое направление. Скульпторы того времени формировали маски с натуры.

Эллинистические портреты конца V века до н.э. уже передавали не только индивидуальные черты лица, но и особенности душевного образа человека.

Римляне переняли вид искусства, в котором портрет создавался в виде пластического изображения. Исконно римский вид скульптуры – бюст.

Человек должен быть представлен так, как его видят в реальной жизни. Не допускается сокрытие следов старения или вуалирование физических недостатков.

Несмотря на то, что римская история оставила опыт изготовления портретов на основе посмертных масок, возведения статуй ярких политических деятелей, чеканки монет и т.п., в Средневековье можно даже говорить об упадке портретного жанра, что во многом было связано с церковными запретами.

Возвращение портрета в искусство происходит в X–XII вв., но активное развитие жанра не наблюдается. Важный вклад в актуализацию портрета внесла французская культура. Реализм в портрет возвращается только к концу XIX в. Постепенно начинает развиваться пастельная техника, при помощи которой удобно передавать настроения.

В данный период в мировом искусстве популярными становятся российские художники, которые в своих работах пытались раскрыть внутренний мир героев, передать социальные характеристики, усилить психологическую составляющую портрета. Кроме того, они активно развивали самостоятельное направление в портретном жанре - портретную миниатюру.

Конечно, нельзя не упомянуть средневековый китайский портрет, который отличается высокой степенью конкретности, выходом на рамки установленных канонов и интеллектуализмом. В то же время портреты японских художников отличаются психологическим содержанием [2].

В XX веке развитие технологий, появление фото и видео оказывает существенное влияние на портретный жанр, ведь находятся и другие способы отображения действительности.

Портретный жанр богат классификационными моделями, начиная от выделения портретов по характеру работы (парадный, камерный, групповой, индивидуальный), заканчивая разделением портретов на поджанры (костюмированный, исторический, ретроспективный, религиозный, групповой, парный, семейный, фамильный, сословный, автопортрет и др.) [2].

В связи с вышесказанным при написании портрета перед художником, особенно начинающим (учеником или студентом) встают сложные творческие задачи. Воспроизводя неповторимые, индивидуальные черты человека, художнику во имя главного приходится жертвовать одними и подчеркивать другие качества натуры, чтобы освободить создаваемый образ от всего случайного и второстепенного. Подчеркивая и усиливая отдельные качества натуры, художник раскрывает через них внутренний мир и сущность характера человека, его социально-типические черты.

Следует отметить, что творческое начало не исключается при решении самой элементарной задачи изображения, будь то в этюде, рисунке, натюрморте, пейзаже и т.д. Исходя из принципов реалистического изображения и опираясь на них, рисующий дает свою собственную оценку натуре и в соответствии с этим выбирает приемы, средства для ее изображения на картинной плоскости. Эта авторская оценка в пределах любого учебного задания может проявляться у учащегося в композиционном и цветовом решении, в выявлении индивидуальных и типических черт портретируемого, в выборе приемов работы изобразительным материалом, обработке фактуры красочной поверхности и т. д. При самостоятельных формах работы творческий подход должен проявляться в выборе темы, сюжета, модели, освещения, костюма, места для организации постановки и т.д.

Таким образом, на каждой ступени обучения творческие и учебные задачи должны находиться в тесной взаимосвязи, разумно сочетаться и правильно пониматься учащимися. Нужно всегда помнить, какие задачи должны быть доминирующими в том или ином задании, форме работы на том или ином этапе обучения.

Так, в учебных академических постановках, не исключая творческого начала, активного авторского отношения к натуре, необходимо добиваться безусловного решения четко поставленных учебных задач. Учащийся должен овладеть всей суммой профессиональных знаний и навыков как необходимой базой и важнейшим условием для дальнейшей самостоятельной творческой работы.

Многому может научить опыт работы выдающихся мастеров портретного искусства. На выставках и в музеях полезно вплотную подходить к холстам и внимательно изучать их технику, мысленно как бы повторять движение кисти, моделировавшей форму. Надо не просто запечатлеть в памяти рассматриваемые произведения, но и стараться понять, какими средствами были переданы особенности формы и освещенности натуры. Опыт мастеров поможет студентам самостоятельно решать аналогичные задачи.

Кроме пластической анатомии в работе над портретом, учащиеся должны думать о конструктивном строении головы. Сочная пастозная живопись О.А. Кипренского в его автопортрете свидетельствует о мастерском владении пластической анатомией головы [3]. Можно мысленно представить себе параллельные осевые линии, проходящие через наружные и внутренние уголки глаз, основания носа и разрез рта. Воображаемая срединная линия лица проходит через центр лба и переносицы, середину носа, рта и подбородка. Полушария глаз на портрете «вставлены» в глазничные впадины, а рефлексы на лбу, скуле и боковой поверхности носа способствуют передаче объемности головы. Уверенные мазки лепят светотеневое решение формы лица. Все сказанное служит для выразительной характеристики полного жизненной правды изображения. Перед нами психологический портрет энергичного молодого художника, анализирующего создаваемое им произведение. Умение увидеть соподчинение всех тональностей и цветовых отношений общему решению живописи головы является важным качеством портретиста. Закономерности освещения надо внимательно анализировать в живописи портрета.

В портрете археолога Ланчи кисти К.П. Брюллова каждый мазок лепит анатомическую форму [3]. Четко выявлены полушария глазных яблок в глазничных впадинах. Рассматривая живопись, мы видим затененные верхние веки и ярко освещенные нижние. Матовая поверхность кожи контрастирует с блестящими радужными оболочками, на которых блики положены сразу точными ударами кисти.

Портрет Ланчи убедительно показывает, как художник подчинил трактовку формы выявлению полного жизни художественного образа. Студентам рекомендуется как бы мысленно следить за движениями кисти мастера, лепившего пластическую форму. Надо обратить внимание,

с каким высоким мастерством анатомические детали расположены на четко выявленном большом объеме.

Портрет крестьянина Мины Моисеева написан И.Н. Крамским с большой степенью детализации [3]. Кисть художника внимательно пролепила складки кожи на старческом лице, каждая из которых соответствует расположению мимических мышц и индивидуальным особенностям позирующего старика. Блики на волосах имеют направления спадающих прядей, и одновременно с этим они подчеркивают округленность черепной коробки. Яркий свет на ближайшем к зрителю плече передает его первопланность.

Мы можем сделать такой вывод, что в работах всех великих мастеров четко соблюдены все требования конструктивного строения головы и знаний пластической анатомии, которые мастера изобразительного искусства считают необходимыми при решении творческих задач. У выдающихся мастеров реалистического искусства, создававших свои произведения в разные эпохи, общим является выполнение всех требований рисунка, жизненная убедительность и тонкий анализ индивидуальных характеристик изображенных людей.

Таким образом, за свою долгую историю портрет пережил много этапов, но до конца не исчерпал себя и не утратил своей актуальности. Возможно, в первую очередь, потому, что дает возможность запечатлеть конкретного человека в конкретный момент времени и в определенной эмоциональной обстановке.

Список литературы:

1. Ковалева Н. Портрет, как один из популярных жанров живописи // <https://kovaleva.gallery/portret>. Дата обращения 16.04.2023.
2. Портрет. История возникновения и особенности жанра-<https://lihtaryk.com.ua/portret-istoriya-vozniknoveniya-i-osobennosti-zhanra/?lang=ru>. Дата обращения 16.04.2023.
3. Учебные и творческие задачи при создании портрета-<https://studfile.net/preview/5357708/page:3/>. Дата обращения 16.04.2023.

ДИЗАЙН И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО

ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ДИЗАЙН

*Бурьянова М.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Термин «классическое искусство» в переводе с латинского (*classicus*) означает «образцовый». Данное понятие изначально включает в себя искусство Древнего Рима и Древней Греции, а также периоды Возрождения и классицизма в искусстве, базирующиеся на античных канонах и представлениях о прекрасном. Эти достижения могут проявляться в совершенно разных формах, иногда совершенно не отсылающих к античным истокам. Классическое искусство неразрывно связано с культурой. Они влияют друг на друга и развиваются одновременно.

В наше время «дизайн» воспринимается как процесс или результат художественно-технической деятельности, в основном направленной на удовлетворение запросов заказчика или публики, в отличие от классической концепции: «Искусство ради искусства», где силой, движущей процесс, является исключительно порыв автора передать свою идею или чувство через эстетическое, визуальное проявление.

Дизайн несет несколько иной характер и цель воздействия на аудиторию. Главная функция – визуальная коммуникация с использованием текста, изображений или продвижения посылки для представления информации. Первоначальной задачей всех направлений дизайна было служить прежде всего коммерческим интересам, (продвижение товара, компании услуги или личности). Но

это не означает, что дизайн не несет художественной ценности и влияния на культуру, общество и историю.

Рассматривая эти два направления, мы можем заключить, что главными отличиями, влияющими на восприятие двух художественных направлений, являются две исторически сложившиеся концепции: «Искусство ради искусства» и «Графический дизайн (или «коммерческого искусства», как его раньше называли) как ремесло». Однако сходства и взаимовлияния в них гораздо больше.

Несмотря на то, что современный графический дизайн в основном реализуется в двух пространствах, независимо от того, печатная это продукция или элемент цифрового оформления, принципы композиции являются фундаментальными для направления. «Сеточная композиция» – прием, который помогает и современным дизайнерам. Идейным вдохновителем такого подхода считается Пит Мондриан, но строить композиции на основе математической сетки художники начали еще в эпоху Возрождения. Золотое сечение (золотая пропорция, иначе: деление в крайнем и среднем отношении, гармоническое деление) – наилучшее, единственное в своём роде отношение частей и целого, при котором отношения частей между собой и каждой части к целому равны [1] (Рисунок 1). В современном дизайне определяется как «правило третей». Следование правилу третей позволяет создать наиболее гармоничную и приятную глазу картинку. Практически все шедевры мирового изобразительного искусства созданы по золотому сечению. Пример – картина «Калидонская охота» Питера Пауля Рубенса (Рисунок 2) и композиционный разбор (рисунок 3).

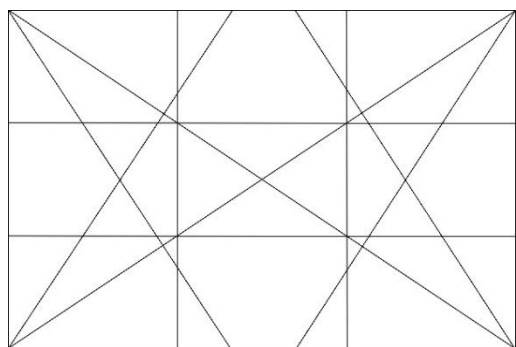


Рисунок 1



Рисунок 2

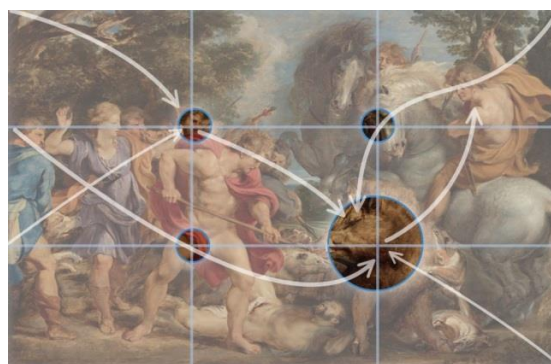


Рисунок 3

Яркими примерами является верстка сайтов, печатной продукции, конструирование логотипов и т.д. Для применения на практике создается эскиз золотого прямоугольника (по формуле соотношения квадратов), получившуюся конструкцию можно перемещать, менять угол наклона и ориентацию относительно рабочего пространства или дублировать, тем самым увеличивая сетку композиции. Такой макет подходит для форм с прямыми углами и острыми формами, либо для простых фигур, вписывающихся в прямоугольник/квадрат. Для округлых форм в каждый квадрат сетки вписывается окружность в соответствующей пропорции. (Рисунок 4).

Пример работы с логотипом «Twitter» (рисунок 5)

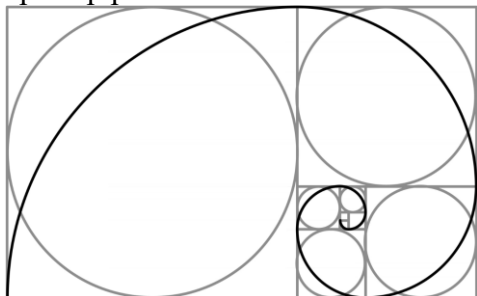


Рисунок 4

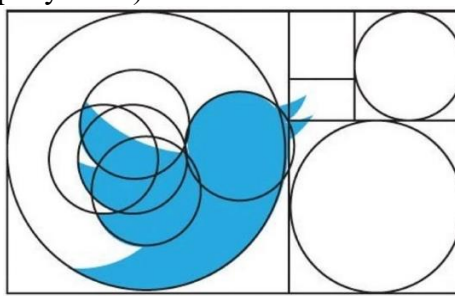
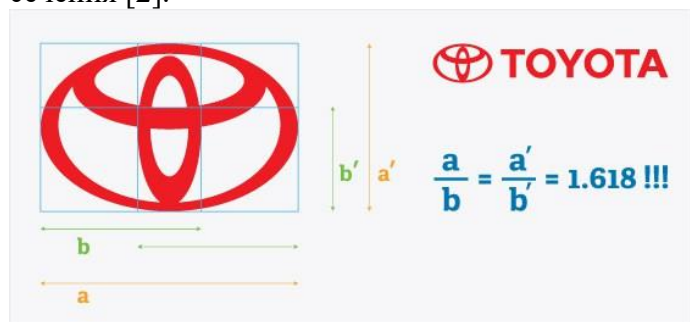


Рисунок 5

Рассмотрим на конкретном примере фирменного знака компании «Toyota». Логотип Toyota использует соотношение а и b, формируя сетку, в которой образуются три кольца. Стоит обратить внимание, что этот логотип использует прямоугольники вместо кругов для создания золотого сечения [2].



Точки пересечения концентрируют внимание зрителя, в них обычно веб-дизайнер размещает тот контент, на который подразумевается обратная связь от пользователя или на который посетитель сайта должен сконцентрироваться. Такой подход наиболее явно можно проследить в верстке страниц интернет-магазинов (Рисунок 6,7) или соцсетей (Рисунок 8).



Рисунок 6

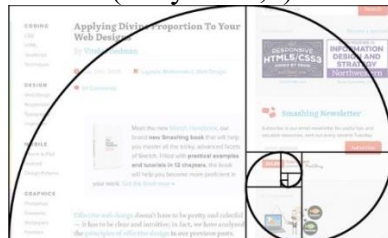


Рисунок 7

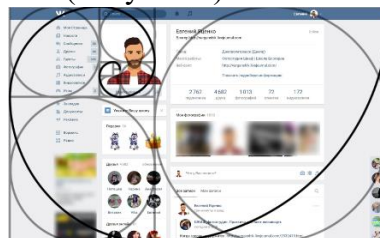


Рисунок 8

Колорит – это система соотношения цветов, образующая их единство и являющаяся эстетическим выражением красочного разнообразия действительности. Цвет как способ воздействия на визуальное и эмоциональное восприятие использовали художники с самых ранних эпох. Научный подход к природе цвета начался с разложения белого солнечного света на спектр с помощью призмы [3]. Данный опыт провел и описал Исаак Ньютон в 1676 году. Далее Гёте выделил три основных (первичных) цвета – красный, желтый и синий – и три вторичных, полученных смешиванием первичных – оранжевый, зеленый и фиолетовый. Он не только считал, что цвет существует реально, он еще и исследовал его влияние на человека. Он первым обратил внимание на психологические аспекты цвета. У Гете каждый цвет – это сгусток эмоциональной сущности, имеющий свой темперамент и по-разному проявляющийся в столкновении с другими цветами. Эмоциональные реакции на эти взаимоотношения являются эстетической основой цветовой гармонии [5].

Благодаря научным открытиям появились и приемы в живописи, сформировались правила и выявились закономерности в цветовых сочетаниях. Опираясь на знания о цвете, великие художники создавали определенную атмосферу в своих шедеврах. Все законы колористики работают и сейчас, как в дизайне полиграфической продукции, так и в цифровой графике, поэтому дизайнеры не редко опираются на работы признанных гениев изобразительного искусства. К примеру, возьмем произведение Эдварда Мунка «Крик». Сам художник подбирал цветовую палитру на основании

природных оттенков – однажды он наблюдал кроваво-красный закат, который и вдохновил его написать данное произведение. После разложения картины на цвета, мы увидим довольно теплую цветовую гамму (Рисунок 9).

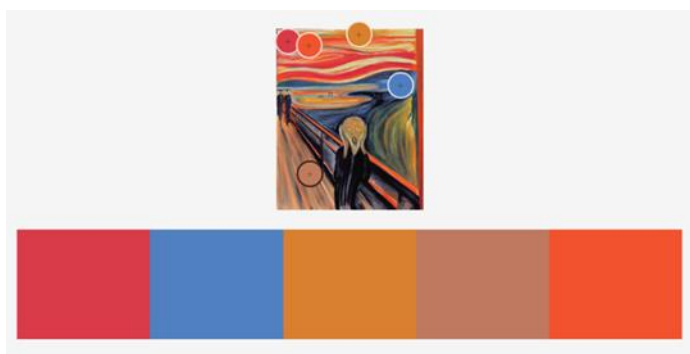


Рисунок 9

На данный момент существует полезная практика (особенно для начинающих специалистов) - заимствования цветовых палитр из шедевров мировой живописи. Чтобы составить такую палитру сейчас, совсем не обязательно делать это в ручную в графическом редакторе через инструмент «пипетка», потому как есть ресурсы, в которых есть подборка цветовых моделей из работ великих художников, а также сайты, которые анализируют изображения по запросу пользователя и так же конвертируют их в палитру. Например, сайты «Color Lisa» и «Gradients.app».

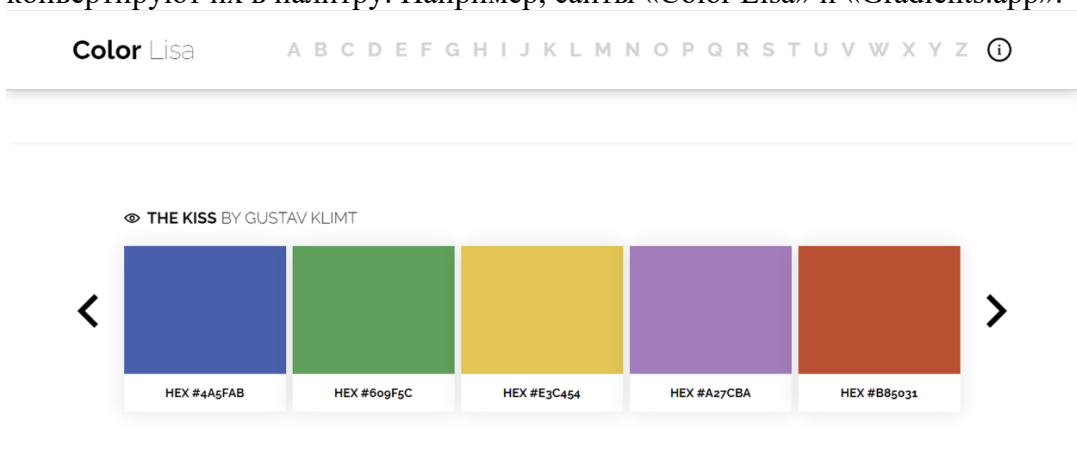


Рисунок 10

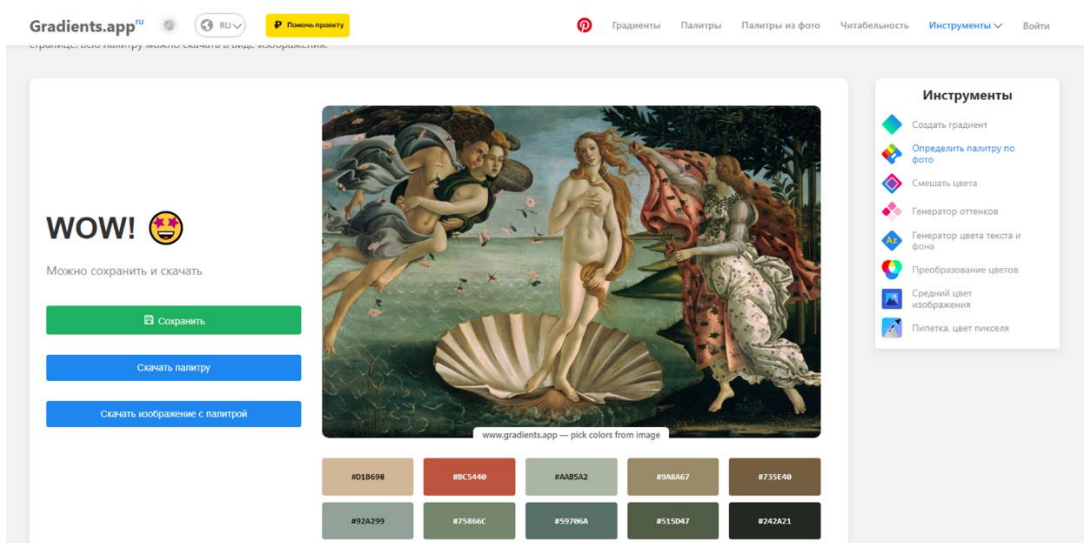


Рисунок 11

С помощью такого метода можно подобрать идеальную палитру для фирменного стиля компании или продукта, а также для сайта и всех элементов дизайна в целом. (рисунок 12)

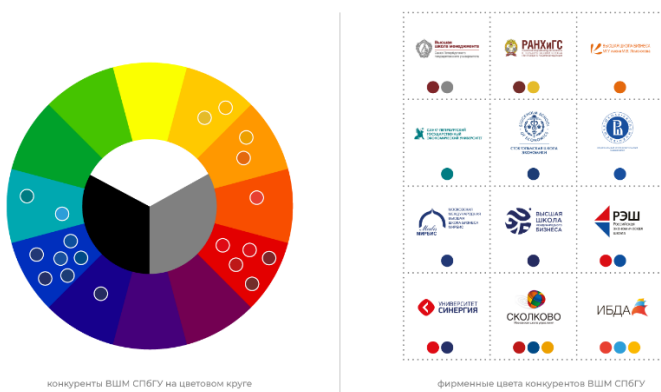


Рисунок 12

Контраст.

Контраст – это художественный приём в изобразительном искусстве, основывающийся на противопоставлении, разнице, противоположности отдельных частей и характеристик изображения для усиления выразительности произведения в целом. Контрасты в изобразительном искусстве задаются по величине (размеру), цвету, движению, фактуре, силуэту, характеру. Как и в случае с цветом и композицией, контраст в дизайне определяет фокус внимания зрителя, например, помогает пользователю быстро находить интерактивные иконки или основную информацию на сайте. При этом могут использоваться все виды контраста в различных комбинациях (по цвету, светлого и темного, холодного и теплого, цветового насыщения, по площади цветowych пятен, контраст дополнительных цветов, симультанный контраст) [3].

Рассмотрим на примере главной страницы «Яндекс» (Рисунок 13). Контраст насыщенности заметен между общим фоном браузера и строкой поиска (Рисунок 14), такой прием сразу выделяет объект, с которым пользователь предположительно будет взаимодействовать. Благодаря контрасту по цвету иконки сервисов «Яндекс» ярко выделяются практически на любом фоне и отличаются друг от друга (Рисунок 15). Каждому сервису в данном дизайне «принадлежит» конкретная палитра, поэтому посетителю сайта не составит труда быстро найти нужный сервис. Также контрастом площади цветowych пятен выделен голосовой помощник, что способствует взаимодействию с ним. Грамотная работа с нюансированием контраста оставляет читаемыми инструменты настройки и персонализации браузера, при этом не отвлекающими от сервисов на странице и поисковой строки (Рисунок 16, 17).

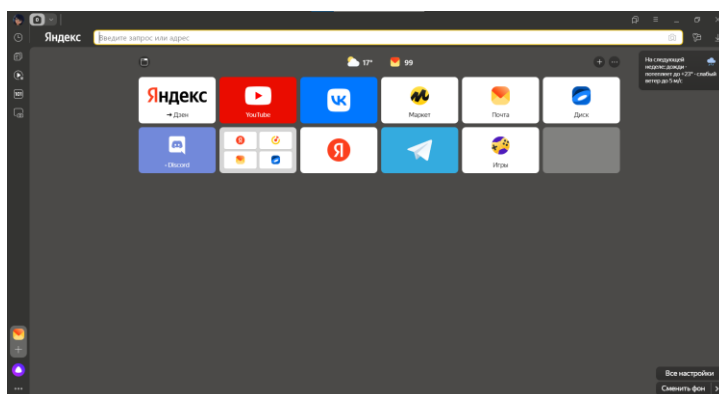


Рисунок 13



Рисунок 14

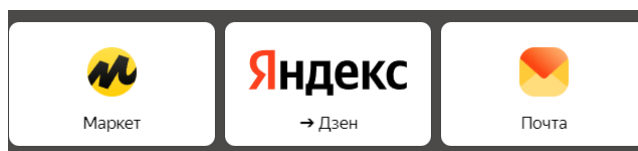


Рисунок 15

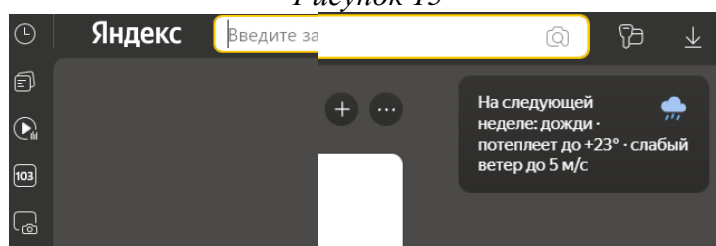


Рисунок 16

Рисунок 17

Следует рассмотреть проанализировать контраст текстур и объемов, который применяется для отделения интерактивных элементов от общего оформления. Важно анализировать произведения искусства различных стилей и направлений, что способствует дальнейшей практической работе [4]. Например, на рисунке 18 активные иконки выделены тенью и объемом.

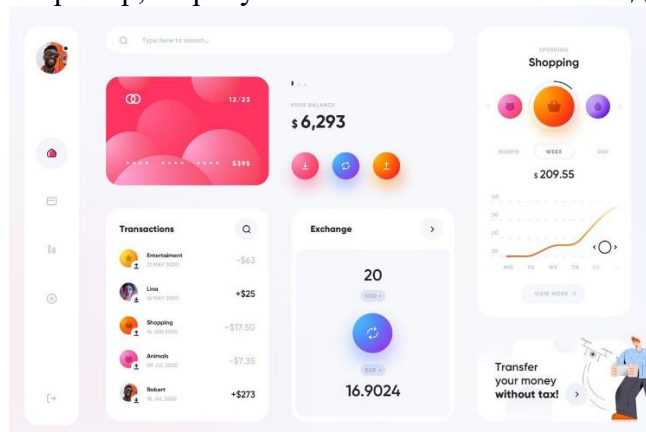


Рисунок 18

Кроме основополагающих законов изобразительного искусства, на дизайн значительно влияет эстетический вклад творцов прошлых эпох. Не редко шедевр искусства становится основным элементом или концептуальным вдохновением современного дизайна. Отсылки на классическую живопись, скульптуру, архитектуру характерны для стилистики тематических сайтов. Например, сайт Эрмитажа. На слайдере используются баннеры с изображением скульптур или полотен известных художников. (Рисунок 19)



Рисунок 19

Иногда произведения используются как большие изображения в качестве фона или оформления «шапки» страницы (Рисунок 20, 21, 22). Как элемент верстки печатной продукции (Рисунок 23).



Рисунок 20



Рисунок 21

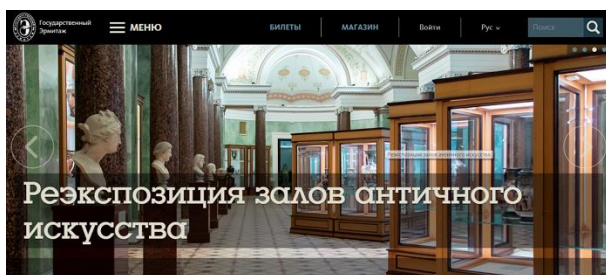


Рисунок 22



Рисунок 23

Актуально также использование стиля великих творцов или их картин, скульптур как основы для логотипов или фирменного стиля. Наследие древних цивилизаций вдохновляет современных дизайнеров в не меньшей степени. Наиболее ярким примером такого заимствования в графическом дизайне можно назвать логотип бренда «Versace», на котором изображена голова мраморной статуи «Медузы Горгоны» (Рисунок 24, 25).



VERSACE

Рисунок 24



Рисунок 25

Преобразование шедевра в «знак» не только эффектное решение, но и полезное с точки зрения обучения и совершенствования навыков как уже опытных специалистов, так и начинающих графических дизайнеров. Студенты института искусств ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» на практике выполняли задание по преобразованию знаменитой картины в знак. Пример интерпретации студентки института искусств направления «Графический дизайн» Складовой Виктории картины Николая Заболотского «За учебой» в знак (Рисунок 26)



Рисунок 26

Культурное наследие как айдентика

Например, фирменный стиль для компании «PAPYROS», копирующий и переосмысляющий стиль мастеров Египта, в логотипе также представлены стилизованные атрибуты Тутанхамона (Рисунок 27).

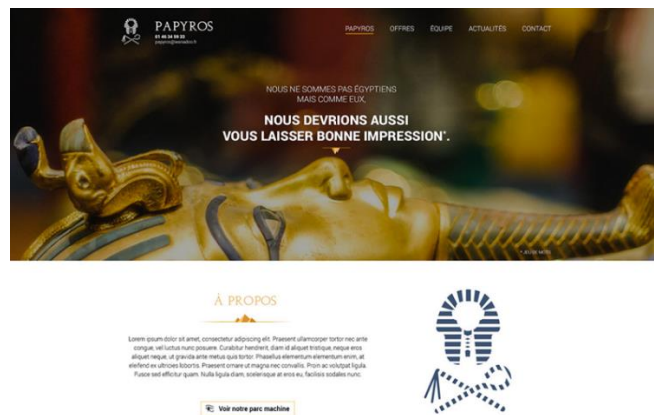


Рисунок 27

Логотипы в стиле более современных художников: Генри Мориса (28), Эдгара Дегара (29), Ван Гога (30). Такая переработка общей концепции всего творчества того или иного художника часто отсылает к самым узнаваемым фрагментам их картин, цветовым палитрам или характерному изображению объектов.



Рисунок 28

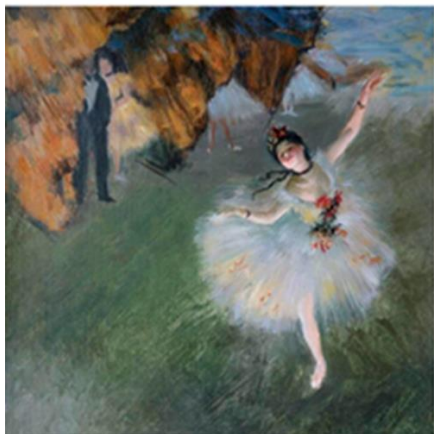


Рисунок 29



Рисунок 30

В ходе нашей исследовательской работы мы рассмотрели, какое влияние оказало классическое изобразительное искусство. В результате исследования выявили, что законы, сформулированные художниками относительно методики работ над произведениями, являются базовыми для современного дизайна. Также наглядно проследили, как готовые художественные решения перерабатываются в новые идеи.

Список литературы:

1. Бочкарева, Н.С. Современная литература и изобразительные искусства: учебное пособие / Н.С. Бочкарева, К.В. Загороднева; Перм. гос. ин-т культуры. – Пермь: 2016. – 100 с.
2. Добробабенко, Н.С. «Фирменный стиль: принципы разработки». – Москва: Инфра-М., 2002 – 234 с.
3. Орлова, М.А. Анализ и интерпретация произведений искусства/ М. А. Орлова. – Майкоп: изд-во «Магарин О.Г», 2021.- 60 с.
4. Уильямс, Р. «Не дизайнерская книга о дизайне». – Москва: Инфра-М., 2006 – 67 с.

РАЗРАБОТКА МОДУЛЬНОГО ОРНАМЕНТА В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ

*Аихамахова Л.А.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Паттерн повсеместно используется во многих отраслях дизайна, актуальность продиктована естественной потребностью продукта в содержательности фирменного стиля, но, зачастую художники и дизайнеры недооценивают важность паттерна, в то время как паттерн может являться сложным по структуре, стать важной составляющей фирменного стиля.

Модульный орнамент (паттерн) в графическом дизайне можно описать как бесшовный узор с повторяющимися элементами. Паттерн использует идентичные элементы в четкой последовательности, при этом может создавать разнообразную живописную и цельную картину.

Первым, кто раскрыл всё разнообразие орнамента, показал его эстетическое и перспективное применение в дизайне, был художник Уильям Моррис. Он создавал свои орнаменты на основе квадратной, ромбической и прямоугольной сетках. Именно Уильям Моррис создал S-образные линии растительного орнамента, заложив этим основу модерна, захватившего вскоре весь мир.

В графическом дизайне паттерны используют как элементы фирменного стиля, создают из них иллюстрации, используют для оформления обложек или просто как фон, и многое другое. Они могут быть как простыми узорами, так и целыми иллюстрациями, состоять из логотипов, персонажей и всего, на что дизайнеру хватит фантазии.

Есть основные типы паттернов: геометрический, абстрактный, зооморфный, растительный и смешанный. Также выделяют три типа орнамента по композиционному построению относительно формата: ленточный, розетка, сетчатый. Паттерн имеет большое разнообразие в применении. Помимо дизайна, паттерн применяют во многих других областях: психологии, биологии, проектировании и т.д. В дизайне модульный орнамент так же встречается в разных сферах: интерьер, одежда, веб-дизайн, промышленный.

Таким образом, паттерн имеет огромное разнообразие в применении. Он может заполнять поверхности любых размеров, скрывать недостатки, следовать любой форме. С его помощью можно упрощать поставленные задачи, выделяться и продвигать свой дизайн, ведь паттерн – это бесконечное вдохновение и развитие индивидуальности.

Для выявления особенностей проектирования модульного орнамента средствами графического редактора нужно разобраться в системе его построения. На сегодняшний день существует много векторных редакторов, с помощью которых можно создавать паттерны любой сложности: CorelDRAW, Adobe Illustrator, Inkscape и другие.

В основе модульных орнаментов лежат композиционные раппортные схемы. Раппорт – это элемент орнамента с минимальной площадью повторяющегося рисунка. В раппортной композиции мотив повторяется ритмически через одинаковый интервал. Самое сложное и главное в разработке орнамента – это маскирование швов при стыковке модулей. Преимущества векторного редактора в том, что при изменении масштаба не меняется качество и есть возможность редактировать каждый элемент отдельно. Паттерн адаптируется под любой формат и не имеет композиционного центра, что упрощает работу в редакторе.

Практическая часть данной работы заключается в разработке обложек для тетрадей по учебным предметам. Были выбраны четыре дисциплины: математика, литература, география и английский язык. Создание паттерна было ориентировано на учеников средней школы (6-9 классы). Особо важным является привлечение внимания ребенка, поэтому элементы не были слишком детскими, но при этом не прорабатывались детально, чтобы в совокупности своей смотрелись просто и интересно.

Разработка обложек состояла из отрисовки элементов (10 штук на каждый предмет), создание модуля из бесшовного паттерна с данными элементами и размещении полученного модульного орнамента на формат тетради. Вся работа проводилась в векторном редакторе CorelDRAW.

Все четыре обложки были объединены единой тематикой, степенью детализирования и толщиной абриса, чтобы показать, что мы разработали серию обложек, а не отдельные сюжеты. Были применены инструменты «Кривая Безье», «Двухточечная линия», «Свободная форма», «Оболочка», инструмент создания форм, геометрические фигуры и направляющие.

Таким образом, были разработаны четыре обложки с паттерном для учебных тетрадей. Паттерны имеют возможность в применении любой тематики, любого формата и сферы. Благодаря возможностям графических редакторов, дизайнеры могут создавать паттерны разного уровня сложности, применяя как мотивы определенной тематики, так и смешанные, абсолютно индивидуальные.



Рисунок 1 Обложки для тетрадей с применением модульного орнамента

Список литературы:

1. Алексеев, А. Г. Дизайн-проектирование / А. Г. Алексеев. – Москва: Юрайт, 2020. – 91 с.
2. Бурлаков, М. CorelDraw 10. Справочник / М. Бурлаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 592 с.
3. Уильямс, Р. Дизайн. Книга для недизайнеров. Принципы оформления и типографики для начинающих / Р. Уильямс. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 240 с.

ВИЗУАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ СТРАНИЦ МУНИЦИПАЛЬНЫХ БЮДЖЕТНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА МАЙКОПА

*Булгакова В.А.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ «АГУ», г. Майкоп.*

В современное время практически каждое предприятие, фирма или организация имеют свою систему идентификации – свой фирменный стиль, представляющий собой систему визуально-коммуникативных средств и методов, которая, как правило, проектируется в целях создания определенного положительного зрительного образа. Фирменный стиль – это элементы индивидуальности фирмы, предъявленные обозрению общественности.

Функции фирменного стиля компании:

- имиджевая;
- дифференцирующая;
- идентифицирующая.

Система фирменного стиля включает в себя следующие элементы: товарный знак, логотип; фирменный, фирменный лозунг (слоган), фирменные цвета, фирменный комплект шрифтов, постоянный коммуникант (лицо, образ компании).

Основой всякого фирменного стиля является знак или логотип. Логотип – это целая концепция и идеология любой компании. Для работы над элементами фирменного стиля и

оформления печатной продукции может быть выбран определенный шрифт. Фирменный комплект шрифтов может подчеркивать различные особенности товара либо услуги и вносить свой вклад в формирование фирменного стиля. Фирменный цвет также является важнейшим элементом фирменного стиля.

Все элементы социальных сетей должны быть идентичны и оформляться в едином стиле. В визуальное оформление социальных сетей входят:

- обложка – вытянутый баннер, находящийся вверху страницы. Один из самых главных элементов оформления страницы, дающий основную информацию пользователю;
- аватар – небольшая картинка, которая находится в общем списке сообществ социальной сети, а так же отображается в ленте и комментариях от лица группы. Обычно в него помещают логотип, делают его ярким, заметным;
- иконка меню – элемент графического интерфейса в виде знака, обозначающего каталог, файл, предоставляемые пабликом, группой, интернет-магазином.

Визуальная идентификация – основной инструмент создания на рынке имиджа бренда. Главной задачей в работе над фирменным стилем образовательного учреждения является создание уместного, уникального, неповторимого, выразительного и запоминающегося образа, чтобы он точно соответствовал целевой аудитории клиента и был легко адаптируемым. Простота помогает людям запомнить дизайн фирменного стиля. А также его легко выполнить, чтобы он продержался как можно дольше. Фирменный стиль должен способствовать идентификации образовательного учреждения, для этого используются специальные элементы и образы.

Выбору данной темы для исследования послужило прохождение учебной практики в Центре управления регионом города Майкопа, где были применены на практике работы в сфере графического дизайна. Перед нами была поставлена задача: разработать визуальную концепцию социальных сетей МБДОУ города Майкопа, а именно создать обложку, аватар и иконки меню для социальной сети Вконтакте.

Первым этапом стал предпроектный анализ. Для каждого детского сада подбирались фирменные цвета, разрабатывались фирменные знаки, индивидуально, но концепция сохранялась единой для всех МБДОУ.

Далее в проектом этапе работы следующим шагом работы стали эскизы и поиски композиции для единого макета всех МБДОУ. На их основе была разработана визуальная идентификация социальных сетей МБДОУ города Майкопа, в которую входили четыре иконки меню, обложка и аватар. Макеты объединены единым композиционным решением, шрифтами, цветовой палитрой. Размеры всех элементов визуальной идентификации страниц социальных сетей МБДОУ города Майкопа соответствуют стандартам, макеты рабочие и внедрены в использование.

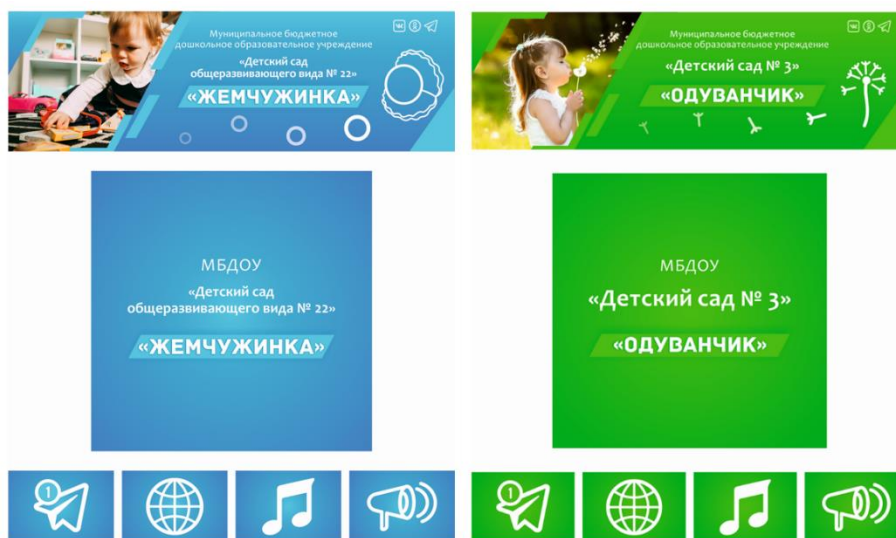


Рисунок 31 Элементы визуальной идентификации страниц социальных сетей МБДОУ г.Майкопа

Подводя итог, необходимо сказать, что фирменный стиль является наиболее очевидной, формализованной частью культуры образовательного учреждения. Новое яркое оформление страниц социальных сетей МБДОУ города Майкопа поможет детским садам привлечь внимание клиентов и увеличить узнаваемость целевой аудитории, что будет способствовать повышению эффективности деятельности МБДОУ города Майкопа.

Список литературы:

1. Визуальная идентификация в социальных сетях [Электронный ресурс]. - 2022. Режим доступа: <https://msuee.ru/2022/02/18/vizualnaya-identifikaciya-v-socialnyx-setyah/>.
2. Ильина, О.В. Визуальные коммуникации в дизайн - проектировании тары и упаковки: учебное пособие/ О.В. Ильина. – Санкт-Петербург: СПб ГТУРП, 2015. – 96 с.
3. Корякина, Г.М. Проектирование в графическом дизайне. Фирменный стиль: учебное наглядное пособие для практических занятий: учебное пособие/ Г.М. Корякина, С.А. Бондарчук. - Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 93 с.

РАЗРАБОТКА ДИЗАЙН-КОНЦЕПТА СЕРИИ КНИЖНЫХ ЗАКЛАДОК «СТИХИИ»

*Гаспаров И.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

Книжные закладки вряд ли можно отнести к предметам, которые часто вызывают интерес у коллекционеров, однако дизайнеры, художники часто обращаются к данной миниатюрной форме. Между тем, чуть ли не со времен создания первой книги существует маленькая, но нужная вещь – книжная закладка.

Многообразие закладок говорит об их многофункциональности: от закладки – произведения декоративно-прикладного искусства до информационной поддержки чтения.

Книжная закладка за свою историю изготавливалась из различных материалов, но основными можно выделить четыре (бумага, ткань, кожа, металл).

Также закладки можно разделить по типу форм:

– прямоугольные (самые распространённые в наши дни, бывают с острыми или закруглёнными углами);

– закладки-регистры (часто использовались в средневековых книгах. Их делали из пергамента или плотной ткани в виде петель, узелков из ниток, ленточек, раскрашивали и украшали аппликациями. Закладка прикреплялась к краю выбранных листов книги либо охватывала лист с обеих сторон);

– закладки-паворозы (были популярны в России в XVI в. конструкции из нескольких лент, шнуров, тесьмы, прикрепленных к держателям самой разнообразной формы. Паворозом можно было закладывать несколько страниц сразу);

– закладки «ляссе» (длинные узкие шелковые или плетёные ленточки);

– дизайнерские (более произвольные закладки, возможны самые сложные формы).

Актуальность темы обусловлена авторским интересом к возрождению практики использования закладок и привлечением, таким образом, современного читателя к чтению традиционных бумажных носителей информации.

Книжные закладки вряд ли можно отнести к предметам, которые часто вызывают интерес у коллекционеров, однако дизайнеры, художники часто обращаются к данной миниатюрной форме. Между тем, чуть ли не со времен создания первой книги существует маленькая, но нужная вещь – книжная закладка.

Многообразие закладок говорит об их многофункциональности: от закладки – произведения декоративно-прикладного искусства до информационной поддержки чтения.

В связи с увлечением данной идеей были изготовлены тематические закладки «Стихии» в графическом стиле с помощью редактора Adobe Illustrator.

Элемент – это один из четырех основных принципов мира в древней и средневековой натурфилософии: земля, вода, воздух и огонь. Эмпедокл был первым, кто разработал теорию четырех стихий, он считал, что элементы материальны и наделены свойствами филии (любви) и фобии (вражды); эти две противоположности, присущие всем телам, приводят материю в движение. Согласно теории, все было создано из этих четырех элементов.

Вдохновившись теорией четырёх стихий, было принято решение создать авторскую серию книжных закладок «Стихии».

Разработка началась с этапа эскизирования на бумаге с помощью карандаша, каждая закладка имела свой неповторимый узор, обусловленный характеристикой каждой природной стихии

Все закладки-стихии объединены в серию благодаря схожим элементам:

- чёрный фон;
- белый логотип-стихия;
- небольшой рисунок своей стихии в нижнем левом углу;
- четыре уникальных мини-элемента в каждом из орнаментов;

Следующим этапом в разработке стала обратная сторона закладки. У каждой – прежний черный фон, орнамент стихий был повторён только уже не в верхней части закладки, а в нижней. Цвета каждой стихии были приглушены, чтобы на передний план вышла надпись. У каждой закладки уникальный короткий текст: название стихии и краткая характеристика элемента.

Таким образом, мы разработали оригинальную серию книжных закладок «Стихии». В будущем данная серия может быть доработана и расширена для серийного производства.



Рисунок 1. Серия закладок «Стихии» (лицевая и оборотная сторона)

Список литературы:

1. Аронов, В. Р. Теоретические концепции зарубежного дизайна / Аронов, В. Р. – Москва: ВНИИТЭ, 1992. – 122 с.: ил.
2. Валькова, Н. П. Дизайн: очерки теории системного проектирования / Валькова, Н. П. – Санкт-Петербург: ЛУ, 1983. – 184 с.
3. Рунге, В. Ф. Основы теории и методологии дизайна: учеб. пособие В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. – Москва: МЗ-Пресс, 2001. – 232 с.

ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА СЕРИИ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ДЛЯ ЦИФРОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

*Карданова Д.А.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель: Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

С появлением графических редакторов в работе с продуктом дизайна возникла острая потребность в обозначении и изучении новых течений искусства. Методы создания иллюстрации вступили в симбиоз с техническим прогрессом, бросая вызов молодому поколению художников и дизайнеров. Рождение цифровой иллюстрации приводит к необходимости поиска иных способов взаимодействия с обществом, из чего следует необходимость более детального изучения цифровой иллюстрации и ее применения в современных способах коммуникации.

Области применения компьютерной графики: графические средства (спецэффекты, визуальные эффекты), цифровая кинематография и телевидение, цифровая фотография и художественная обработка фотографии, цифровая живопись, визуализация научных и деловых данных, системы автоматизированного проектирования, производства образцов и др. Существует два вида компьютерной графики по способу оперирования с объектами: двумерная графика (векторная, растровая) и трехмерная графика (3D - с англ. three dimensions - «три измерения»). Любое изображение на компьютерном мониторе становится растровым. Итак, существуют два основных формата компьютерной графики: векторный и растровый (пиксельный).

Главной отличительной особенностью в работе над созданием цифровой иллюстрации для социальных сетей является то, что художественная образность служит способом коммуникации с человеком и для человека.

Работа над серией началась с определения концепции и истории персонажей. После художественных поисков и углубления в тему необходимо выбрать одного персонажа, раскрыть его особенности и, учитывая коммуникационную функцию, показать несколько вариантов взаимодействия с ним в серии. В качестве такого персонажа был выбран греческий бог Аид (др.-греч. Αΐδης (Aides) или Ἅιδης, или Гадэс) – владыка царства мертвых и сил плодородия.

Следующий этап работы – поиск авторских особенностей стилизации. Для этого были нарисованы несколько эскизных вариантов. При упрощении иллюстрации следует опираться на форматы, заданные различными платформами для размещения стикера. Стоит учитывать, что вся композиция будет расположена в небольшой части диалогового окна на экране гаджета, из чего следует, что высокая детализация стикера усложнит его использование и восприятие.

Второй этап - разработка персонажа, который в дальнейшем становится основой для серии иллюстраций. На данном этапе уже можно определяться с цветовой палитрой, выбирать атрибуты персонажа и придумывать смысловую нагрузку каждого стикера, а также искать позы, ракурсы для воплощения задумки. Первый стикер являлся опорным материалом для дальнейшей работы. Здесь была выполнена предварительная отрисовка Аида в полный рост, этот стикер в своем законченном виде стал отправным. На этапе создания иллюстрации были подобраны основные атрибуты: двузубец бога Аида и пес Цербер, охраняющий врата подземного царства. Цветовая палитра включала в себя холодные или близкие к холодному оттенки синего, фиолетового и розового, символизирующие темноту и безрадостность подземного царства, на контрасте с ярким золотым цветом волос.

Далее нужно было определиться с «цитатами» персонажа, которые отражает стикер. Всего разработано пять стикеров, линейка может расширяться в дальнейшем. Стикеры, как правило, дополняются фразами, для этого набора были выбраны следующие варианты: «Жмыхнуло» (уставший), «В глаза смотри» (злой), «Пришел, увидел, ушел» (шок), «Поплаваем?» (сарказм), «Ну, привет» (ехидный). Когда работа над эскизами закончена, можно приступать к чистовой отрисовке каждого стикера. По примеру первого стикера были выполнены остальные четыре. Последним шагом в работе над серией является постобработка. Данный этап включает в себя сохранение стикеров в формате PNG с прозрачным фоном, добавление надписей и минимальные правки цветокоррекции и ретуши, настройка экспозиции и т.д. Все отрисованные стикеры с планшета экспортируются на ПК для постобработки в программе Adobe Photoshop, где приобретают свой заключительный вид для импорта в интернет-платформы. Изначально в программе Adobe Photoshop на одной монтажной области размещаются все стикеры. Затем каждый стикер отдельно помещается в монтажную область квадратного формата 512 x 512 пикселей, где добавляются подписи, а сама иллюстрация масштабируется в зависимости от общей композиционной задумки. Была подобрана

гарнитура PF Agora Sans Pro, монтажные области сохраняются отдельными файлами формата PNG с прозрачным фоном. В таком виде серия готова к импорту в мессенджер. Загрузка серии стикеров производится с помощью бота в Telegram отдельными файлами. Такой набор стикеров можно добавлять к себе в коллекцию и делиться им.



Рисунок 1. Серия иллюстраций для цифрового использования «Аид»

Цифровая иллюстрация как новейший способ коммуникации упрощает общение посредством социальных сетей, помогает преодолеть языковой барьер пользователям разных возрастов и национальностей, а также служит творческим подспорьем даже тому, кто не посвящен в детали искусствоведения. Серии цифровых иллюстраций как интересно рассматривать, так и применять в повседневном общении. Стикер сегодня является не только хорошим выражением чувств для обывателя, но и большой базой для самореализации и практики дизайнерам и иллюстраторам.

Список литературы:

1. Васильев, В.Е. / Морозов, А.В. Компьютерная графика: учебное пособие. – Санкт-Петербург: СПб-Пресс, 2005. – 128 с.
2. Токарев, С.А. Мифы народов мира / Энциклопедия. (В 2 томах). – Москва: «Советская энциклопедия» // 1980. Т. I, с. 51-52.

ОТКРЫТКА КАК ВИД ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ

*Мальцева К.С.,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.
Научный руководитель – Солодوخина А. Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп.*

В настоящее время поздравительная открытка является одним из главных атрибутов праздника, создает его атмосферу и оставляет в памяти наиболее важные события. С увеличивающейся популярностью открытки, как вида полиграфической продукции, появляется спрос на создание новых макетов, соответствующим современной моде.

Представляется трудным определить точную родину открытки по ряду причин. Прежде всего, процесс создания художниками так называемых 'артистических карточек' имел множество направлений в своем развитии и потребовал немало времени. Кроме того, изготовление первоначального прообраза открытки развивалось параллельно в нескольких странах Европы (Франция, Россия, Англия и Германия) в конце XIX–начале XX вв.

Проследив происхождение и пути развития открытки как средства опосредованной коммуникации и вида полиграфической продукции, мы можем увидеть, что её история уходит

корнями в XV. Как отмечает М. С. Арлазоров, большинство историков сходится в том, что важнейший шаг в развитии открытки, а именно иллюстрирование, был сделан во время Франко-прусской войны (1870–1871), однако их мнения расходятся в вопросе авторства [1].

Путь открытки на территории Российской Империи и Советского Союза представлен в работе М. В. Самбур, исследовавшей открытку в контексте культуры. В России открытка появляется в конце XIX века, но в это время она еще не иллюстрируется. М. В. Самбур отмечает, что причина отсутствия иллюстраций до 1895 г. заключается в закреплении права на изготовление и печать открытых писем исключительно за почтовым ведомством и запрете их пересылки на других бланках [3, с. 29].

Известная с XVIII в. под названием открытое письмо, открытка проделала огромный путь, прежде чем принять привычный сегодня вид.

В эпоху технического прогресса печатные открытки и почтовые карточки как средство коммуникации по-прежнему продолжают развиваться даже с приходом электронных средств общения.

С развитием открыток появляются новые виды и особенности. Их можно разделить на две основные группы – почтовые и не почтовые. Почтовые открытки с одной стороны имеют изображение по всей площади, а со второй – место для текстового сообщения, адресов отправителя и получателя, напечатанную марку или место для ее наклейки. На открытках, не предназначенных для отправки по почте, отсутствуют места для адресатов и марки. Не почтовые карты часто выполняются с одним перегибом, из плотного картона, с дополнительными декоративными элементами.

«Виртуальный музей – каталог почтовых открыток СССР» определил такие виды открыток как маркированные, немаркированные, репродукционные, фотографические, цветные и черно-белые, бумажные, картонные и открытки смешанного типа. По характеру информации они бывают религиозными, информационно-образовательными, шуточными, гостинными и рекламными [2].

Сегодня существует множество видов открыток, большинство которых не имеет отношения к почтовым отправлением. Самыми известными на сегодняшний день стали следующие виды открыток: поздравительные, видовые и фотооткрытки, художественные, репродукционные, историко-событийные, деловые, музыкальные и мобильные.

«День независимости» – один из распространённых национальных праздников, который отмечают многие государства мира, по случаю основания государства, отделения от других стран, государств, регионов, прекращения оккупации и т.д. Также этот праздник даёт возможность продемонстрировать безграничную любовь к Родине и рассказать миру о традициях и обычаях своего народа. Среди многих отмечающих этот праздник стран нами были выбраны США, Мексика, Франция и Индия.

Первым этапом разработки макета открытки, посвященной празднованию Дня независимости, стало эскизирование.

Вторым этапом создания макета открыток стала отрисовка линейных, стилизованных объектов-символов каждой выбранной страны в векторном редакторе. Для Америки были использованы силуэты шляпы Дяди Сэма, факела статуи Свободы и знак доллара, для Мексики использовались изображения гитары, мексиканского черепа и храма Кукулькана; *выбранными силуэтами для Индии стали лотос, слон и воздушный змей, а для Франции – бокал вина, Эйфелева башня и воздушный шар.*

Следующий этап проектной работы – создание своей колористической палитры из 3-4 цветов. Было решено использовать приглушённые оттенки зеленого, синего, оранжевого и красного, соответствующие цветам национальных флагов выбранных стран.

Четвёртый этап работы над макетом авторских открыток – создание эффекта наложения бумажных слоёв. Для этого был использован инструмент Interactive Drop Shadow (интерактивная тень), который позволяет создавать тени как от векторных, так и от растровых объектов. Чтобы достичь правдоподобного эффекта наложения бумажных слоёв, на панели свойств следует выбрать параметры тени: прозрачность, цвет и угол падения.

Пятым этапом стало добавление в макет текста. На макете каждой открытки были набраны

название праздника и дата его проведения в соответствии с выбранной страной. Текст на русском и текст на языке выбранной страны были расположены симметрично относительно центра. Для названий стран был использован шрифт COLUS, а для даты и названия – Azbuka04.

Шестым этапом стало создание фактуры бумаги с помощью растрового редактора AdobePhotoshop.

Заключительным этапом стала подготовка открыток в печать. После проверки на расположение текста и выравнивание иллюстраций относительно центральной оси каждой открытки, серия была отправлена в печать, для которой была использована плотная белая бумага.

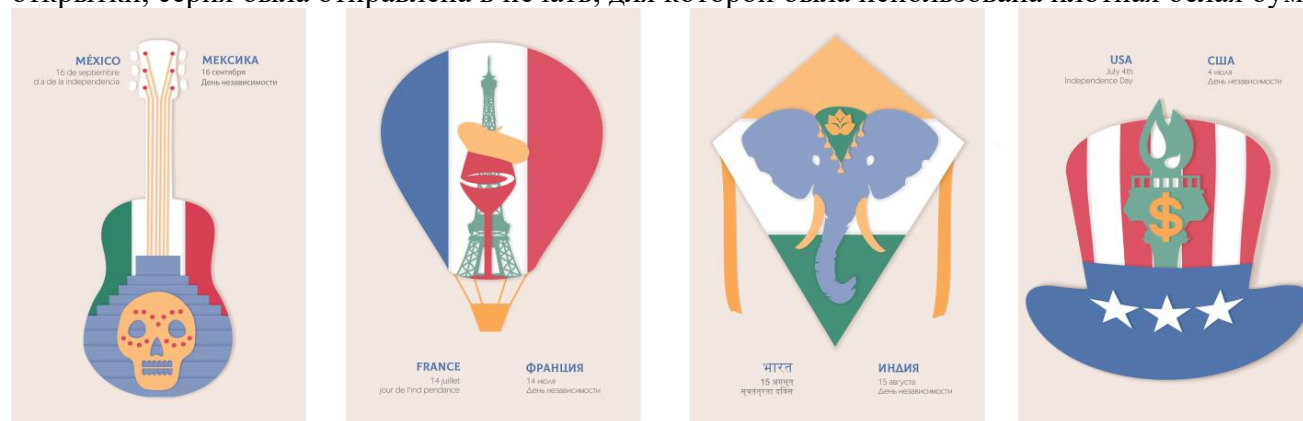


Рисунок 1. Проект «Открытки ко Дню независимости»

Проанализировав все этапы развития открыток в течение десятилетий, была осуществлена работа над созданием практической разработки авторской серии открыток, посвящённой празднику Дня независимости. Изучив символы, отражающие культуру каждой выбранной страны, были созданы эскизы и векторные иллюстрации, выполненные в технике «плоский бумажный дизайн». Таким образом, были созданы макеты авторской серии открыток, посвящённых празднику Дня независимости.

Список литературы:

1. Арлазоров М. С. Вам письмо! История мировой почты / М. С. Арлазоров. – Москва: Советская Россия, 1966. –232 с.
2. Виртуальный музей-каталог почтовых открыток СССР. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izogiz.ru/tip>. (Дата обращения 26.12.2022).
3. Самбур М. В. Открытка в контексте культуры: атрибуция, научное описание, экспонирование: дис. канд. ист. наук: 24.00.03 / М. В. Самбур. – Москва: М-Пресс, 2014.– 192 с.

ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА ИГРАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Оздоева М.М.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.

Научный руководитель: Солодухина А.Г., старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.

В современном мире настольные игры – одно из популярнейших видов времяпрепровождения. Они объединяют людей, дают простор для творчества, а создание новых и интересных игр дает людям возможность проявить себя как одаренные разработчики игр, дизайнеры, иллюстраторы и декораторы.

Основа хорошей настольной игры - яркий и запоминающийся дизайн. Совершая покупку, потенциальные покупатели в первую очередь обращают внимание на дизайн игры, на изображения и только потом на описание. Таким образом, эстетическая составляющая продукта также является важной составляющей успеха продаваемой игры.

В истории мировой художественной культуры печатная графика находится на границе между индустриальным и графическим искусством и обладает способностью наиболее чутко реагировать на изменения эстетических требований и художественного вкуса. Художественная практика карточной игры не потеряла своего значения с момента ее появления в Европе в XIV веке и до второй трети XX века благодаря сохраняющейся популярности карточной игры и расширенной функциональности набора структурно выверенных карт на сегодняшний день, с момента своего появления в Европе в XIV веке до второй трети XX века. Исследование, опубликованное в журнале Psychological Science, показало, что дети, которые часто играют в настольные игры, обладают лучшим пространственным мышлением, умственными способностями и уровнем интеллекта.

Настольная игра – это игра, в которой все игровые компоненты размещены на столе и в руках игроков. Предположительно, первая настольная игра появилась еще до нашей эры, в Древнем Египте, и называлась она Сенет. Внешне она напоминала обычные шашки. Позже в Древнем Китае зародилась игра Го – логическая интеллектуальная игра с двумя наборами фигур (361 фигура, 180 белых и 181 черных) и специальным деревянное игровым полем под названием Гобан. Следом, примерно в тот же промежуток времени, в Индии появляется игра под названием «Чатуранга» – прототип современных шахмат.

Все настольные игры можно разделить на несколько типов. Первым типом настольных игр, безусловно, являются классические логические настольные игры, такие как шахматы, шашки, го, домино или нарды. Второй тип может быть объявлен карточными играми. Следующий тип – коллекционные карточные игры. Такая игра может содержать тысячи различных коллекционных карточек.

Большинство игр так или иначе связаны с картами, цвета которых и королевская свита давно приобрели привычные нам образы. Но их современный дизайн появился не сразу. Карты, к которым мы привыкли с детства, пришли к нам из Франции через Польшу и Германию в начале XVII века. Самый распространенный дизайн игральных карт в России – традиционные «атласные карты» – был создан академиком живописи Адольфом Иосифовичем Шарлеманом в середине XIX в.

Строение игральной карты:

- рубашка – узор на обратной стороне карты, не дающий случайным пятнам стать заметными;
- индекс – изображение достоинства и масти в углу карты;
- фигура – изображение (валета, дамы, короля).

В поиске идей для разработки набора игральных карт мы остановились на проектировании карт для детской аудитории, используя в качестве иллюстраций изображения, нарисованные детьми не старше 4 лет. Следующим этапом становится сканирование детских рисунков для последующей обработки в графическом редакторе Adobe Photoshop.



Рисунок 1. Набор игральных

На лицевой стороне карты расположились индексы и фигуры, а также стилизованные изображения мастей в цветах «детской» палитры – розовый, оранжевый, синий, зеленый. Для рубашки использовались изображения цветов, собранные в модульный орнамент в виде паттерна. Для колоды карт была разработана упаковка с использованием детских рисунков, названием колоды, указанием количества карт. Для макета использовалась гарнитура «Доброшрифт», созданная детьми с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в рамках благотворительного проекта «Доброшрифт». После предпечатной обработки макет был отдан в печать на ламинированной бумаге с округленными краями для увеличения срока использования изделия.

С появлением цифровых графических средств возросла необходимость исследования процесса разработки и создания настольных игр как для углубленного изучения профессионалами, так и для более широкого круга интересующихся данной темой читателей. Продолжение исследований по этой теме предполагает углубленный анализ состояния и перспектив современной картографической графики.

Список литературы:

1. Волкова, Л.А. Технология полиграфического производства. Изготовление печатных форм / Л.А. Волкова. – Москва: Книга, 2009. – 368 с.
2. Ивлев, Р. С. История возникновения настольных игр / Р. С. Ивлев. – Москва: Книга, 2009. – 368 с.
3. Корилов, Д. С. История игральных карт. / Д. С. Корилов. – Москва: Книга, 2008. – 280 с.

ОСОБЕННОСТИ ГОТИЧЕСКОЙ СКУЛЬПТУРЫ XII-XV ВВ.

*Нагорокова М.,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.
Научный руководитель – М.А. Орлова, к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГУ» г. Майкоп.*

Готика – период расцвета монументальной скульптуры, в которой возрастает значение пластики. Как и в романскую эпоху, каменные статуи и рельефы, украшали фасады храмов, надгробия, распятия и т.д. Готика пришла на смену романскому стилю между эпохой Средневековья и эпохой Возрождения. Движущей силой творчества архитекторов и живописцев периода готики выступало христианское мировоззрение, пронизывающее все сферы жизни людей той эпохи. Готический стиль развивался во всех видах искусства под сильным влиянием церкви.

Готика – более зрелый стиль искусства средневековья, чем романский. Он поражает единством и целостностью художественных проявлений во всех видах искусства. Сложный ритм складок одежд, удлинённые пропорции передавали напряжённую духовную жизнь персонажей. Мастера стремились к большей естественности в изображении человеческого лица и тела, поз и жестов, раскрывали в своих произведениях различные эмоции, темпераменты [1].

Религиозные темы.

Большинство готических скульптур, особенно те, которые были созданы для церквей и соборов, имели религиозную тематику. Это были часто изображения святых, апостолов, библейских персонажей и сцены из жизни Христа. Эти скульптуры служили для рассказа религиозных историй и проповедования веры.

Эмоциональность.

Религиозные скульптуры готического периода часто отличались эмоциональностью и выразительностью. Скульпторы стремились передать не только внешний облик своих персонажей, но и их внутренние переживания и эмоции. Например, на скульптурах Христа на кресте можно увидеть боль и страдания, а на скульптурах Девы Марии – грусть и скорбь.

Композиция.

Религиозные скульптуры готического периода часто были созданы с помощью сложных композиционных элементов, чтобы передать более сложные идеи и сцены. Например, на скульптурах Христа и апостолов часто изображались сцены из жизни Христа, такие как последняя вечеря, распятие и воскрешение.

Декоративность.

Религиозные скульптуры готического периода были часто созданы для украшения церквей и соборов и имели высокую декоративность. Скульпторы часто использовали сложные детали и украшения, чтобы улучшить эстетическое впечатление от произведения.

Символика.

Религиозные скульптуры готического периода часто использовали символику, чтобы передать более глубокий смысл. Например, на скульптурах святых часто изображали атрибуты святости, такие как мученические орудия, книги или змеи. Цвет одеяний тоже имел значение.

Расцвет скульптуры начинается на рубеже XII-XV вв. во Франции. Простота и изящество форм, плавность и чистота контуров, ясность пропорций, сдержанные жесты служат выражением нравственной силы, духовного совершенства, возвышенных помыслов [2].

Становление готической скульптуры связано со строительством Шартрского, Реймского и Амьенского соборов, насчитывающих до двух тысяч скульптурных произведений. Для наиболее полного понимания становления и развития скульптуры целесообразно проводить анализ произведений искусства [4]. Среди реймских скульптур выделяются мощные фигуры двух женщин, задрапированных в длинные одежды-Марии и Елизаветы. Каждая из них имеет самостоятельное пластическое значение и поставлена на отдельный постамент, в то же время они внутренне объединены. Чуть повернувшиеся друг к другу, женщины погружены в глубокое раздумье. Юной Мария, с ее внутренней просветленностью и духовным подъемом ожидающая рождения Христа противопоставлен образ пожилой Елизаветы, поникшей, с осунувшимся морщинами, лицом, исполненным трагического предчувствия.

Задумчива Анна с тонкими чертами лица, в то время как искрящийся ум и пылкость темперамента сквозят в насмешливом святом Иосифе. Выразительны отдельные детали: острый задорный взгляд, буйно вьющаяся шевелюра, стремительный поворот головы к собеседнику. Энергичная светотеневая моделировка усиливает резкость черт и живость выражения [3].

Начинает меняться трактовка традиционных образов. В скульптуре дается образ Христа, доброго и вместе с тем мужественного человека, покровительствующего людям и страдающего за них. В «Благословляющем Христе» (Амьенский собор) его черты отмечены печатью нравственной, земной красоты. Спокойный и вместе с тем повелительный жест руки точно останавливает зрителя, призывая к исполнению долга, к достойной чистой жизни. Спокойные, широкие линии, обобщая верхнюю часть фигуры, подчеркивают сдержанное благородство его образа; каскад драпировки одежды, устремляясь вверх, акцентирует выразительность жеста. Изображаются сцены из земной жизни Христа, в которых обнаруживается близость его к страдающему человечеству. Таков образ «Христа-странника» (Реймский собор), самоуглубленного, скорбного, примирившегося с судьбой.

В народной среде особенно любим образ Мадонны с младенцем на руках, воплощающий девичью чистоту и материнскую нежность. Ей часто посвящаются порталы. Она изображается с гибким станом, с нежно склоненной к младенцу головой, грациозно улыбающейся, с полузакрытыми глазами. Женственное очарование и мягкость отмечают «Золоченую мадонну» южного фасада Амьенского собора (ок. 1270-1288).

В Германии скульптура была менее развита. Тенденция к обособлению характера и чувств рождает почти портретность Елизаветы Бамбергского собора (1230-1240), с суровыми чертами волевого лица, с мрачно-взволнованным взглядом. Резкие угловатые формы, беспокойные ломаные складки одежд усиливают драматизм образа.

Немецкая готика сыграла важную роль в развитии портретной скульптуры. В скульптуре Маркграфа Эккехарда Наумбургского собора (середина 13 в.) дан типичный образ властного, грубого рыцаря с чувственным надменным лицом. Хрупкость и лиричность отличают его супругу Уту – меланхоличную, внутренне сосредоточенную, с неповторимо индивидуальной выразительностью как бы внезапно запечатленных движений.

В позднеготической немецкой скульптуре, как и во французской, усиливается дробность форм, утрачивается монументальность, появляется манерность, чрезмерное изящество, натуралистичность деталей, чего не знала почти совсем французская готика даже самого позднего периода (скульптура хора Кёльнского собора, фигуры так называемого «Прекрасного колодца» в Нюрнберге).

Средневековый скульптор обычно происходил из народа и считал себя и считался ремесленником. Поэтому готическая скульптура глубоко народна, несмотря на то, что церковь требовала от изобразительного искусства наглядной картины богословного истолкования мироздания.

Народность проявляется и в немецкой фантазии, далекой от культа, благочестие нередко сочетается в готическом искусстве с самым озорным гротеском. На рельефах Руанского собора мы видим кентавра в монашеском капюшоне, философа с головой свиньи, учителя музыки – полупетуха, и т.д.

Готическая скульптура Англии имеет чисто декоративный характер и совершенно подчинена архитектуре. В период «украшенного» и «перпендикулярного» стилей в соборе так много скульптурного декора, что, по справедливому замечанию создается впечатление «вибрации архитектурных форм». Статуи поставлены тесно одна к другой и заполняют фасад, как в соборе в Уэллсе.

Обогащенная элементами мавританского стиля, готика Испании приобрела особую пышность и разнообразие орнаментики. Главным элементом в декоре являются цветные керамические плитки и орнаментальные украшения.

Синтез скульптуры и живописи готической поры нашел воплощение в испанских алтарях – ретабло, украшенных живописными панно и резной раскрашенной деревянной скульптурой. Расцвет этого искусства приходится в основном на XV век.

В заключение необходимо отметить количество и качество ручного труда, затрачиваемого на сооружение готических соборов. С одинаковой тщательностью выполнялись как самые важные фрагменты храма, так и мельчайшие детали. Соборы, в первую очередь, строились не для людей, а для Бога. Общий порыв объединял мастеров и ремесленников. Возникнув в монастырской среде, готика стала стилем городских соборов, которые возводили жители города на свои средства, демонстрируя, таким образом, свою независимость.

Список литературы:

1. Арутюнян, Ю.И. Актуальные проблемы теории и истории искусства / Ю.И. Арутюнян. – Москва: 2016. – 451 с.
2. Гейзер, М.Л. сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса / М.П. Гейзер. – Петрозаводск: 2021. – 375 с.
3. Дорохов, В.Г. Альманах современной науки и образования / В.Г. Дорохов. 2009. № 7-1. – 46 с.
4. Орлова, М.А. Анализ и интерпретации произведений искусства / М.А. Орлова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2021. – 60 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Сафонова В.В.,

ГБПОУ РА «АПК им. Х. Андрухаева», г. Майкоп.

Научный руководитель: Немькина Е.В.

ГБПОУ РА «АПК им. Х. Андрухаева», г. Майкоп.

Иллюстрация – это изображение, которое дополняет текст или украшает его, делая более привлекательным. Оно должно быть связано с текстом: наглядно показывать героев, пояснять историю или раскрывать новые смыслы. Иллюстрирование книг, на сегодняшний день несет в себе задачу сопровождать, дополнять, наглядно разъяснять, образно раскрывать литературный текст,

освещая его содержание, делая книгу особенной, уникальной для читателя. Иллюстрации в книге являются важным эмоциональным фактором воздействия на читателя художественной литературы, который оказывает эстетическое и смысловое влияние. Иллюстрации способствуют лучшему восприятию текстов любого уровня сложности, помогая делать выбор в пользу конкретного издания.

Цель исследования – определить современные тенденции иллюстрирования художественной литературы.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить историю развития иллюстрации;
- рассмотреть виды книжной иллюстрации;
- описать технологию иллюстрирования художественной литературы;
- провести анализ иллюстраций к сказке Эрнеста Теодора Амадея Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король»;
- спроектировать дизайн-макет и создать иллюстрации к произведению Эрнеста Амадея Теодора Гофмана «Щелкунчик и мышинный король».

Проблема исследования. С временем поколения потеряли интерес к литературе. Об этом часто говорят учителя, да и родители не замечают особого интереса со стороны детей к такому досугу. Новым увлечением молодого поколения стали планшеты и компьютеры, а книгам остается все меньше места, поэтому задача иллюстратора с помощью современных тенденций заинтересовать детей своими работами и подогреть интерес к чтению.

Иллюстрации различают по расположению в тексте, содержанию, способу исполнения, цвету. Иллюстрирование художественной литературы имеет ряд особенностей в плане создания концепции художественного оформления, целостности иллюстрированного ряда, стиля, а также предполагаемой аудитории читателей.

Мы выделили несколько современных тенденций для нашей проектной работы:

- использование ярких цветов и текстур;
- создание атмосферных и привлекательных иллюстраций.

Для иллюстрирования мы выбрали рождественскую сказку Амадея Эрнеста Теодора Гофмана «Щелкунчик и мышинный король». Произведение А.Э.Т. Гофмана считается культовым и радует своих читателей уже два столетия.

Перед началом проекта мы проанализировали иллюстрированные издания с данной сказкой. Книги выделялись разными техниками, но в основном присутствовал реализм. Обложка всех книг выполнена в твердом переплете. По сюжету сказки в основном иллюстрировались сцены: знакомство с главными персонажами, битва Щелкунчика и мышинного короля, сказка о щелкунчике и победа над мышинным правителем. Иллюстрации выполнялись в виде разворота или полразворота, также присутствовали иллюстрации заставки.

Для иллюстрирования мы выбрали программу векторной графики CorelDRAW, которая позволила создать изображения, отличающиеся яркостью, запоминающиеся из-за оригинальности форм и высокого качества. На бумаге были отрисованы эскизы, а потом перенесены в программу. После того как были отрисованы элементы мы добавляли цвет и текстуру. Целью творческого проекта нашего исследования являлось желание показать, что с помощью современных тенденций дизайнеры создают новые виды иллюстраций и формируют у людей интерес к чтению.

Книга – это произведение художественной и печатной продукции с использованием достижений современных цифровых и компьютерных технологий. Компьютерная графика позволяет добиться высокого качества иллюстрации, отличается легкостью манипулирования изображением, возможностью не только стереть какие-то его части и добавить новые, но и заменить один цвет на другой, высветлить, затемнить, поменять всю гамму, избежать чрезмерной фотографической детализации, совместить красоту и эмоциональность традиционной художественной изобразительности со скоростью и гибкостью графических редакторов. Такие иллюстрации отличаются синтезом яркости и сочности цветов, характерным для компьютерной графики, с материальностью и живостью художественных техник, которые свойственны

традиционным видам рисования. С помощью графического редактора на экране компьютера можно создавать сложные многоцветные композиции, редактировать их, меняя и улучшая, вводить в рисунок различные шрифтовые элементы, получать на основе созданных композиций готовую печатную продукцию. Компьютерная графика позволяет художникам реализовывать идеи, которые при «ручной» работе были бы трудно выполнимы.

Список литературы:

1. Бакулина, Н. А. Современные тенденции иллюстрирования художественной литературы / Н. А. Бакулина, Т. В. Трынова // Культурология и искусствоведение: материалы IV Международной научной конференции. – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 25-28.
2. Бычков, М. Иллюстрации и книги / М. Бычков. – Санкт-Петербург: Речь; Москва: Речь, 2017. – 280 с.
3. Кричалов, А. А. Компьютерный дизайн: учебное пособие / А. А. Кричалов. – Москва: Академия, 2008. – 198 с.
4. Лин, М. В. Современный дизайн. Пошаговое руководство. Техника рисования во всех видах дизайна: от эскиза до реального проекта / М. В. Лин; перевод с английского О. П. Бурмаковой. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 201 с.
5. Чихольд, Я. Облик книги: избранные статьи о книжном оформлении и типографике / Я. Чихольд; перевод с немецкого Е. Шкловской-Корди. – Москва: Студия Артемия Лебедева, 2009. – 228 с.

АДЫГЕЙСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Багирокова А.Д., Иобидзе А.С.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Кахужева З.К.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Дебаты – это разновидность дискуссии, в которой рассматриваются несколько точек зрения по конкретной теме. Во время дебатов обе стороны (один человек или целая команда) приводят аргументы в защиту своего мнения, а также критикуют противоположную точку зрения. В результате нейтральная сторона – судья – выносит решение, чьи аргументы были убедительнее.

Дебаты относятся к личностно-ориентированной технологии.

Дебаты чётко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам. Это разновидность публичной дискуссии, направленная на переубеждение в своей правоте третьей стороны, а не друг друга. Поэтому вербальные и невербальные средства, которые используются участниками дебатов, имеют целью получение определённого результата – сформировать у слушателей положительное впечатление от собственной позиции. Уроки-дебаты позволяют решать многие задачи способствуют формированию критического мышления, собственной позиции, навыков системного анализа, искусства аргументации. Они позволяют *развивать* волю, память, умения сопоставлять, сравнивать, самостоятельно добывать различного рода информацию по актуальным для человека и общества проблемам. Задачи дебатов бывают социализирующие, воспитательные, развивающие, обучающие.

Решение социализирующих задач позволяет осуществить формирование умений вести полемику, приобщение школьников к нормам и ценностям гражданского общества, выработку умений отстаивать свои интересы, применять свои знания, способность работать в команде.

В воспитательные задачи включаются выработка самостоятельных оценок, формирование мировоззренческих позиций, поведенческих установок, формирование культуры спора, терпимости, признание множественности подходов к решению проблем, воспитание коммуникабельности.

Развивающие задачи – это развитие логики, развитие критического мышления, развитие умения синтезировать знания, развитие устной речи, делать выводы.

Обучающие задачи – это исследовательские умения, навыки самостоятельной работы, умение слушать аргументы оппонента, умение вести диалог.

Цель технологии «Дебаты» - развитие у учащихся критического мышления для решения различных проблем в профессиональной деятельности и в практических жизненных ситуациях, т.е. тех навыков, которые не могут дать или не дают в полной степени традиционные школьные программы.

В зависимости от поставленных целей и задач дебаты на уроках могут приобретать различные формы:

1. *«Классические дебаты».*

Это собственно формат дебатов, где участвуют две команды по 3 человека, а остальные учащиеся являются либо пассивными слушателями, либо “рецензентами”, либо судьями. Однако так или иначе задействовать каждого ученика класса в таких дебатах трудно, поэтому этот тип дебатов имеет довольно ограниченное применение на уроках.

2. *«Экспресс-дебаты».*

Это дебаты, в которых фаза ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на уроке по материалу учебника или рассказу учителя. Этот тип использования формата дебатов может быть применен как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала, либо как форма активизации познавательной деятельности.

3. *«Модифицированные дебаты».*

Это использование отдельных элементов формата дебатов, или дебаты, в которых допущены некоторые изменения правил. Например, сокращается регламент выступлений, увеличивается число игроков в командах, организуются “группы поддержки”, к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов; тема для дебатов формулируется не в утвердительной форме, а в форме вопроса и т.д.

На уроках русского языка и литературы возможны «Текстовые дебаты», дебаты на основе литературоведческого анализа, «Литературно-критические дебаты», «Проблемные дебаты» и др.

Список литературы:

1. Дебаты: Учебно-методический комплект. - М.: Бонфи, 2001.
2. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. - М., 1991.
3. Мордвинова Е.А. Использование технологии дебатов в учебном процессе вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Вартанян А.М., Муселимян Д.С.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Кахужева З.К.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Слово «проект» заимствовано из немецкого, где Projekt восходит к латинскому projectum – «предложение, расчет», образованному от глагола projicere – «предлагать».

Одной из инновационных технологий, используемых в современном образовательном процессе, является технология проектного обучения.

Метод проектов – это совокупность приёмов и действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения определённой проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Применение метода проектов на уроках русского языка и литературы, в первую очередь, имеет следующую цель - повышение практической, навыкообразующей направленности содержания. При этом приоритет отдается активным, интерактивным, игровым, лабораторным методам, исследовательской деятельности, методам творческого самовыражения. Создание проблемно-мотивационной среды на уроке осуществляется разными формами: беседой, дискуссией, «мозговым штурмом», самостоятельной работой, организацией «круглого стола», консультацией, семинаром, лабораторной, групповой работой, ролевыми играми. Русский язык как учебный предмет - плодотворная почва для проектной деятельности. Учителя часто сталкиваются с такими проблемами, как отсутствие читательского интереса среди учащихся, узкий кругозор, отсутствие навыка анализа и обобщения. Интересная работа в группах дает ребятам возможность почувствовать предмет, получить новые знания, а учителю - решать вышеперечисленные проблемы. Объект проектирования – это средства или процесс, в контексте которых находится предмет.

Предмет проектирования – это предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте. Это то, созданию чего посвящена проектная деятельность. В современном прочтении проектирование – это «деятельность, под которой понимается в определенно сжатой характеристике промышление того, что должно быть».

Характеристика проектов по ведущему методу или виду деятельности

1. Исследовательские проекты полностью подчинены логике, пусть небольшого, но исследования, и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием.

Структура исследовательских проектов:

- аргументация актуальности принятой для исследования темы,
- определение проблемы исследования, его предмета и объекта,
- обозначение задач исследования в последовательности, принятой определению методов исследования, источников информации,
- выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы, определение путей ее решения,
- обсуждение полученных результатов, постановка выводов, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем на дальнейший ход исследования.

2. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников.

3. Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты так же, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.

Структура информационного проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, предмет информационного поиска, источники информации (СМИ, интервью, анкетирование, «мозговая атака»), способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы), результаты информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад, видео и др.), презентация.

4. Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный с самого результата деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. 5. Игровые проекты. В таких проектах структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут вырисовываться лишь в его конце.

Список литературы:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. С. 16.
2. Ляшенко М.С. Научно- теоретические аспекты формирования психолого-педагогической культуры у студентов в вузе: монография. – Н.Новгород: ВГИПУ, 2010- 115 с.
3. <https://infourok.ru/-metod-proektov-1901501.html>
4. <https://urok-Isept-ru.turbopages.org/urok.Isept.ru/s/articles>
5. <https://multiurok.ru/files/ispol-zovaniie-proiektnogho-mietoda-na-urokakh-russkogho-iazyka.html>
6. <https://media.foxford.ru/articles/project-work>

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

*Дзыбова Д.Х.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хейшхо Ф.И.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Язык и культура находятся в тесной взаимосвязи. Язык – кладовая культуры. Язык хранит культурные ценности в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах и поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи.

Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет значительную роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа и нации в целом.

Цель нашей работы заключалась в рассмотрении языка как основы культуры. Для реализации цели мы поставили задачи: дать определение понятиям язык, культура, установить, в какой взаимосвязи находятся два важных определения в современное время, проанализировать современное положение культуры и языка в обществе. Объектом и предметом являются язык и культура, язык как отражение культуры общества. Гипотеза: культура человека влияет на культуру его речи.

Язык – явление социальное. Им нельзя овладеть вне социального взаимодействия, т.е. без общения с другими людьми. Хотя процесс социализации в значительной мере основан на имитации жестов – кивков, манеры улыбаться и хмуриться, – язык служит основным средством передачи культуры.

Культура – это неотъемлемая часть человеческой жизни. Культура организует человеческую жизнь. В жизни людей культура в значительной мере осуществляет ту же функцию, которую в жизни животных выполняет генетически запрограммированное поведение.

Культура – цемент здания общественной жизни. И не только потому, что она передается от одного человека к другому в процессе социализации и контактов с другими культурами, но также и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной группе. По всей видимости, члены одной культурной группы в большей мере испытывают взаимопонимание, доверяют и сочувствуют друг другу, чем посторонним. Их общие чувства отражены в сленге и жаргоне, в любимых блюдах, моде и других аспектах культуры.

Другой его важной чертой является то, что на родном языке практически невозможно разучиться говорить, если его основной словарный запас, правила речи и структуры усвоены в возрасте восьми или десяти лет, хотя многие другие аспекты опыта человека могут быть полностью забыты.

Культура – цемент здания общественной жизни. И не только потому, что она передается от одного человека к другому в процессе социализации и контактов с другими культурами, но также и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной группе. По всей видимости, члены одной культурной группы в большей мере испытывают взаимопонимание,

доверяют и сочувствуют друг другу, чем посторонним. Их общие чувства отражены в сленге и жаргоне, в любимых блюдах, моде и других аспектах культуры.

Культура не только укрепляет солидарность между людьми, но и является причиной конфликтов внутри групп и между ними. Это можно проиллюстрировать на примере языка, главного элемента культуры. С одной стороны, возможность общения способствует сплочению членов социальной группы. Общий язык объединяет людей. С другой стороны, общий язык исключает тех, кто не говорит на этом языке или говорит на нем несколько иначе.

Общий язык также поддерживает сплоченность общества. Он помогает людям координировать свои действия благодаря убеждению или осуждению друг друга. Кроме того, между людьми, говорящими на одном языке, почти автоматически возникают взаимопонимание и сочувствие.

В языке находят отражение общие знания людей о традициях, сложившихся в обществе, и текущих событиях. В целом, он способствует формированию чувства группового единства, групповой идентичности. Руководители развивающихся стран, где существуют племенные диалекты, стремятся к тому, чтобы был принят единый национальный язык, чтобы он распространялся среди групп, не говорящих на нем, понимая значение данного фактора для сплочения всей нации и борьбы с племенной разобщенностью. Язык - универсальное хранилище национального самосознания, свойств характера в грамматических категориях.

ФОРМУЛЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АДЫГЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Жемадукова Д.А., Муселимян Д.С.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хейшхо Ф.И.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Речевой этикет – это система правил речевого поведения, нормы использования средств языка в определённых условиях. Этикет речевого общения играет важную роль для успешной деятельности человека в обществе, его личностного и профессионального роста, построения крепких семейных и дружеских отношений. Для овладения этикетом речевого общения, требуются знания из различных гуманитарных областей: лингвистики, истории, культурологии, психологии. Для более успешного освоения культурных навыков общения используют такое понятие, как формулы речевого этикета.

Речевой этикет выполняет определенные функции, которые очень важны для человека: установление контакта, поддержание контакта, демонстрация уважения и позитива, регуляция поведения, профилактика конфликтов. Речевой этикет способствует нормальному общению между людьми. Своевременное извинение и вежливость помогают избегать острых углов в разговоре, а если конфликт уже начался – выйти из него с наименьшими потерями.

Основная функция – установление положительного контакта с другим человеком или группой. Изменения в русском речевом этикете последних лет – всего лишь отголоски ритуалов, созданных древними людьми в качестве универсальной константы общения.

Очень многие их части можно отследить и сейчас, например, в рукопожатиях, поклонах у азиатских национальностей, и улыбках.

Все эти незначительные на первый взгляд мини-ритуалы сопровождают человечество веками. Они помогают показать на сознательном и не сознательном уровнях, что собеседник уважаем и отношение к нему будет хорошим. Этикетные нормы – это универсальный язык, на котором можно договориться с каждым. Знание их и умелое использование в жизни становится все более актуальным в современное время.

Основные правила речевого этикета состоят из различных речевых ситуаций: знакомство и представление, поздравление и благодарность, приглашение, просьба, согласие и отказ, похвала и

одобрение. Наша задача состояла в том, чтобы сопоставить некоторые правила этикета в совершенно разных языках, русском и адыгейском, определить, на сколько они соотносятся.

Знакомство и представление. Русский речевой этикет при знакомстве предполагает обращение к собеседнику на «Вы». Обращение на «ты» допустимо для дружеской или бытовой коммуникации. А в адыгейском языке не используется такой вид обращения. В случае, когда человек представляет одного знакомого другому, в русском языке употребляются следующие выражения: «разрешите вам представить», «познакомьтесь, пожалуйста». В адыгейском языке такая формула представлена одной единицей «нэлуасэ шьузэфэхью» и т.д. Как правило, представляющий кратко описывает знакомящихся, называя полное имя. После чего познакомившиеся люди должны произнести фразы «рад знакомству», «приятно познакомиться» – «сигуапэ» и т.д.

Поздравление и благодарность. Благодарность в русском языке может выражаться словами «спасибо», «очень признателен», «благодарю», «вы так добры», «очень приятно».

В ситуации, когда человека нужно поздравить, наиболее часто употребляют слово «поздравляю», включая в поздравительную речь пожелания.

В адыгейском языке они же передаются такими формулами – сыпфэгущо, опсэу, лъэшэу сигуапэ. Как видим, все формулы поздравления и благодарности имеют параллель в адыгейском языке.

Приведем сопоставление некоторых речевых формул на русском и адыгейском языках:

Къысфэгъэгъу	Извините
Тхъауегъэпсэу	Спасибо
Ащ фэдиз хэльэп	Пожалуйста
Уипчэдыжь шлу	Доброе утро
Уимафэ шлу	Добрый день
Уипчыхъэ шлу	Добрый вечер
ХъяркIэ	Всего хорошего
Чэщ рэхъат къыокIу (къышьокIу)	Спокойной ночи, тебе (вам)

Как видно, все приведенные формулы речевого этикета русского языка имеют соответствия. Вместе с тем, мы отмечаем, что еще не все единицы, выражающие формулы речевого этикета, имеющиеся в русском и адыгейском языках, определены. Также в процессе работы было обращено внимание на важные и интересные особенности образования грамматических форм данных формул в разнотипных языках, что подтверждает необходимость дальнейшей работы по данной проблеме.

Национальная специфика речевого этикета в каждой стране чрезвычайно ярка, потому что на неповторимые особенности языка здесь накладываются особенности обрядов, привычек, всего принятого и непринятого в поведении, разрешенного и запрещенного в социальном этикете.

Соблюдение норм этикета и норм речевого этикета способствует повышению результативности общения, которая может осуществляться как с помощью речи, так и с помощью неречевых средств общения. Преимущество неречевых средств общения по отношению к речи состоит в том, что они, являясь произвольными, а следовательно, более правдоподобными, несут больше информации.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В БИБЛИИ

*Иванова В.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хейшхо Ф.И.,
Кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Русский язык все время обогащается новыми словами и устойчивыми выражениями. Если говорить об устойчивых выражениях и цитатах из Библии, то в современном русском языке их

насчитывается более 200. В современное время к подобным единицам проявляется все больший интерес, и исследование таких выражений с точки зрения их семантических особенностей становится актуальнее. Объектом работы являются устойчивые выражения в тексте Библии, которые извлекались методом сплошной выборки из текста. Цель нашей работы заключалась в том, чтобы определить семантическое многообразие и особенности фразеологических единиц в Библии.

Фразеологическая единица как в русском, так и в других языках, – это свойственное любому языку устойчивое словосочетание, смысл которого не определяется значением отдельно взятых слов, компонентов, входящих в его состав.

Среди большого количества книг, самой читаемой и покупаемой во все времена считается Библия. Она издается на многих языках, чтобы верующие всего мира имели возможность проникнуться ее сутью, осознать ее главный посыл – любовь к ближнему, что особенно сейчас актуально. Именно поэтому Библия занимает особое почетное место на книжных полках миллионов семейных библиотек.

Священное Писание оставило миру столько крылатых выражений и фраз, что даже люди, которые никогда не держали в руках эту книгу, часто произносят их в повседневной жизни, используют в своей устной и письменной речи.

В процессе работы над данной темой мы попытались узнать, каково значение и этимология некоторых из них, наиболее употребительных и в наше время. На данном этапе мы извлекли из Библии 18 таких фразеологических единиц: время разбрасывать камни, и время собирать камни, всякой твари по паре, да не оскудеет рука дающего, ждать как манны небесной, испить горькую чашу до дна, камень преткновения, кто сеет ветер, пожнет бурю, устами младенца глаголет истина, блудный сын, волк в овечьей шкуре, дерево познается по плоду, заблудшая овца, хлеб насущный, умывать руки, соль земли, пути господни неисповедимы, легче верблюду пройти сквозь игольное ушко, кесарю кесарево, а Богу Божие. Это далеко не все фразеологические единицы, встречающиеся в тексте Библии, что подтверждает необходимость дальнейшей работы над данной темой.

Рассмотрим некоторые фразеологические единицы из текста Библии, заинтересовавшие нас с точки зрения их семантических, этимологических особенностей:

- *время разбрасывать камни, время собирать камни; время обнимать, и время уклоняться от объятий* (книга пророка Екклесиаста 3:5). Семантика единицы соответствует тому, что на земле всему своё время: и хорошему, и плохому. Противоположные события каждый раз сменяют друг друга. Высказывание принадлежит мудрому царю Соломону, который употребил его, рассуждая, что есть радость и горе человеческое.

- *испить горькую чашу до дна*. (книга пророка Исаии 51:17). «Воспрянь, воспрянь, восстань, Иерусалим, ты, который из руки Господа выпил чашу ярости Его, выпил до дна чашу опьянения, осушил». В Библии под чашей подразумеваются горести и страдания, посланные народу Иерусалима Богом за их нравственные преступления. Устойчивая единица обозначает испытать невыносимо тяжёлые страдания и перенести горести лишений.

- *камень преткновения*. (Послание к римлянам 9:32,33). «Почему? Потому что искали не в вере, а в делах закона. Ибо преткнулись о камень преткновения; как написано: «Вот, полагаю в Сионе камень преткновения и камень соблазна; но всякий, верующий в Него, не постыдится». Загадочный камень расположен на священной горе Сион. О него спотыкались все неверующие. В переносном смысле единица может употребляться в двух случаях: когда речь идёт о препятствии на пути к поставленной цели, либо когда обозначается повод для несогласия или даже ссоры.

- *устаи младенца глаголет истина* (Евангелие от Матфея 21:16). Первосвященники были возмущены радостными возгласами детей, возносящих хвалу Иисусу Христу, на что Спаситель ответил: «Да! Разве вы никогда не читали: «Из уст младенцев и грудных детей Ты устроил хвалу»?». Здесь приведена выдержку из восьмого псалма (третий стих), в котором славится Бог, тем самым говоря, что дети, хотя и малосведущие в Писании, сердцем признали в нём Бога и провозгласили истину.

Семантика фразеологической единицы поясняет, что маленькие дети ещё не умеют лгать, души у них чистые. А в переносном смысле так говорят о правдивой, бесхитростной речи,

непосредственном и необдуманном высказывании.

- *пути Господни неисповедимы* (Послание к римлянам 11:33). «О, бездна богатства: и премудрости, и ведения Божьего! Как непостижимы судьбы Его и неисповедимы пути Его!». Фразеологическая единица трактует будущие события в жизни людей, как непредсказуемые в своём итоговом варианте. Фразеологизм может употребляться в отношении того, что уже произошло, свершилось, но не имеет объективного объяснения.

Русская культура как культура христианская с древних времён была пронизана библейской философией и идеологией, которая поощряла добро, чистоту помыслов и поступков и осуждала зло во всех его проявлениях. Библия и библейская фразеология несут в себе нравственно-дидактический заряд огромной силы. Естественно, что многие выражения и фразы с течением времени утратили свой первоначальный смысл, но все же дошли до наших современников в виде вечных истин библейского происхождения. Фразеологические единицы в Библии имеют очень яркую эмоциональную окраску и скрытый смысл.

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ

Клименко В.Е.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Научный руководитель: Кахужева З.К.,

кандидат педагогических наук, доцент,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Как развить у учащихся коммуникативные навыки и научить выбирать правильное решение из множества других? Именно в этом направлении на помощь педагогам приходит такое действие, как дискуссия. Не будет преувеличением, если сказать, что именно дискуссия является важнейшим элементом общественной жизни и инструментом развития принятия решения у школьников.

Дискуссия – (от лат. *discussion*) исследование, рассмотрение, обсуждение. Для понятия «дискуссия» можно выделить два основных значения:

1. Способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе.

2. Педагогический метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истинного, верного решения вопроса.

Одной из форм организации дискуссии являются дебаты.

Дебаты – современная педагогическая технология, представляющая собой особую форму дискуссии, которая проводится по определенным правилам. В то же время, дебаты – целенаправленный и упорядоченный, структурированный обмен идеями, суждениями, мнениями.

Какие умения развивает технология «Дебаты»?

Во-первых, развивается интерес к чтению, связанный с необходимостью находить нужную информацию по теме дебатов. Готовясь к ним, учащимся нужно прочитать различные газетные и журнальные статьи, а зачастую целые книги для того, чтобы дать компетентный ответ на тот или иной вопрос.

Во-вторых, дети учатся говорить в монологической и диалогической форме, при этом внимательно слушая собеседника и одновременно анализируя его высказывание.

В-третьих, игра формирует ответственность учащихся за культуру своего речевого высказывания, так как ребята работают в команде, где каждый отвечает за участие в дебатах другого человека.

В-четвертых, учащиеся учатся работать на время, учатся собранности и обязательности. В определенном смысле игра помогает преодолеть боязнь говорения, страх, неумение общаться.

В-пятых, дебатное общение развивает исследовательские умения детей и нестандартность их мышления.

Задачи, решаемые в процессе дебатов:

- осознание у школьников противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация ранее полученных знаний;
- творческое переосмысление возможностей их применения

Целевые функции и возможности технологии «Дебаты» довольно широки:

Социализирующее значение данной технологии выражается в том, что дебаты являются педагогическим средством, механизмом приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества, позволяют обучающимся адаптироваться к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы на основе знания правовой базы и умения применять свои знания.

Воспитывающая функция проявляется в том, что дебаты позволяют участникам вырабатывать самостоятельность оценок, нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки.

Развивающее значение выражается в том, что дебаты позволяют участникам развивать волю, память, мышление, включая умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить аналогии, самостоятельно добывать и анализировать разноплановую информацию по актуальным для человека и общества проблемам и др.

Дидактическая функция данной технологии состоит в том, что дебаты являются основой для формирования у обучающихся общих компетенций, а также важнейших качеств, необходимых современному человеку.

Подводя итог, стоит отметить, что получаемые лингвистические, интеллектуальные и социальные навыки способствуют успешному развитию коммуникативной компетенции учащихся. Несмотря на то, что дебаты являются важной формой проведения занятий, не следует излишне злоупотреблять данной методической формой работы, так как эмоциональный фон не может из урока в урок поддерживаться на высоком уровне. Недопустимо формальное отношение учащихся к дебатам.

Список литературы:

1. <https://doc4web.ru/russkiy-yazik/tehnologiya-debati-kak-sredstvo-razvitiya-kommunikativnoy-kompe.html>
2. <https://infourok.ru/tema-primery-ispolzovaniya-debatnyh-tehnologij-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-5068668.html>
3. <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2014/06/02/tehnologiya-debatov-na-urokakh-russkogo-yazyka>

ДИСКУССИЕР АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ ЗЭРЭЦАГЪЭФЕДЭРЭР

*Кушъу А.А.,
Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуапэ.
Научнэ Иэшъхэтетыр: Хъуажъ Н.Хъ.,
филологие шIэныгъэхэмкIэ кандидат, доцент,
Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуапэ.*

Дискуссииер (зэнэкьокьур) латиньбзэм кыхэкIыгъ, кьикIрэр упчIэ кьин горэм е проблемэм укьытегушыIэныр, кьызэхэпфыныр ары. Дискуссиием инэшэнэ шъхьалэр: зэнэкьокьурэ купым хэлажьэрэ пэпчъ ежъ иеу къэушыхьатынхэр иIэн фае. Дискуссииер цэ зэтрафы: 1) Традиционнэ шIыкIэм кыхэкIырэ зэнэкьокьур; 2) КIэлэегъаджэм зэрымьщэу ежъ-ежьырэу кьызэхэуцорэ зэнэкьокьур; 3) Учебнэ дискуссииер, кIэлэегъаджэми, еджакIоми зызфагъэхьазэрырэр [1].

Куп зэхэгушыIэр шIыкIэу урокмэ акIоцI цыбгъэфедэн плъэкIышт темэм игъэпытэжыным еупхызэ, ау урок псэури дискуссиие шъуашэм ильэу ребгъэкIокIышъушт. КIэлэегъаджэм урокым ыкIоцI дискуссиием изэхэцэн хабзэу пылхэр еджакIомэ агурегаIо, яеплыкIэ къаушыхьатыным пае кыхыхьыштымкIэ, проблемнэ упчIэхэр зэрагъэуцуштымкIэ адэлэпыIэ, зэдэгушыIэным

шъхьэкIафагъэ хэлыным, зэнэкьокъум хэлажьэрэмэ азфагу зэгурылоньгъэ илыным фэсакъы. КIэлэегъаджэм ипшъэрылъхэр:

- проблемэу зэхафыщтым игъунапкъэхэр ыгъэуцуныр, ащ упчIэу хахьэхэрэр ыкIи апшъэрэ упчIэр, зэшIуахыщт Iофыгъохэр ыгъэнэфэнхэр;

- мурадър ыкIи Iофэу ашIэщтым иплан зэхигъэуцоныр;

- еджакIохэр ежь-ежьырэу Iофэу зэшIуахыгъэм уасэ ратыжьыным фэгъэсэнхэр.

КIэлэеджакIом ипшъэрылъхэр:

- ящыкIэгъэ информацием лъыхъунхэр, ар зэфахысыжьыныр;

- чIыпIэ кIынхэм яшIэныгъэхэр, ямалхэр, лъэкIэу яIэр кыызфагъэфедэныр;

- уиеплъыкIэрэ уигупшысэрэ къэухъумэжьышъуныр;

- куп гъэнэфагъэм Iоф щыпшIэшъуныр;

- теутIупшыхьагъэу гущыIакIэр пIакIэлыныр.

Зэнэкьокъур зэхэпщэным пае анахь унаIэ зытетыщтхэр:

- дискуссией хэлажьэрэмэ яеплъыкIэхэм шъхьэкIафэ афэпшIыныр;

- зэмзэгъыныгъэу къэтэджыгъэхэм хэIыпIэу яIэщтым купыр зэрэщытэу лъыхъуныр.

Дискуссией ипроблемэ загъэуцурэм ыуж хэлажьэрэмэ яеплъыкIэхэр къаIотэн фае. Ащ пае КIэлэегъаджэм кыыхеы анахь зэнэкьокъу шыкIэ тэрэзыр. Дискуссией изэхэцэнкIэ шыкIэ заулыщыI:

«Iэнэ хъурай» – упчIэ гъэнэфагъэ горэм тегущыIэнхэр, зэхафыныр кыдэзлыгытэрэ шыкI, ащ инэшанэхэр: зытегущыIэхэрэ упчIэмкIэ зэфэхьысыжьхэр ашIыныр; оппонентхэм (зэнэкьокъум хэлажьэхэрэм) шъхьадж иеплъыкIэ кыIон фае проблемэу къагъэуцугъэмкIэ, нэмыкIмэ яеплъыкIэхэр кызэхамыфэу; зэкIэ дискуссией хэлажьэхэрэм зэфэдэ фитныгъэхэр зэдыряI, зыми ежь иеплъыкIэрэ рихъухьагъэмрэ пхыригъэкIынэу фитныгъэ ратырэп.

«Дебатхэр» – зэпеохэр зэнэкьокъум ишыкI, хэлажьэхэрэр лъэныкъуитIукIэ темэ гъэнэфагъэхэмкIэ ягупшысэхэр къыраIотыкIы къэгъэшпыпкъэжьыныхэр ягъусэу. Пшъэрылъэу иIэр: зы лъэныкъом ишIошIхэр зэрэтэрэзыр яIонэрэ купыр арэп зыфэгъэзагъэр, шъыпкъэу алыгытэрэр яцэнэрэ тымылъэгъурэ лъэныкъом фэгъэзагъ.

«Симпозиум» – хэлажьэхэрэр къэгущыIэх, яеплъыкIэхэр къыраIотыкIых, ащ ыуж экспертмэ (осэшIмэ), классым щыщмэ яупчIэхэм яджэуапхэр къаратыжьы.

«Панельнэ дискуссияер» («осэшI купым» изэхэсыгъу) – классым щыщэу нэбгыри 4-5 купым хахьэрэр, пащэ хадзы, проблемэм тегущыIэх, ыужым зэрэклассэу яеплъыкIэхэм нэIуасэ фашIы, купым щыщ пэпчъ къэгущыIэ.

«Форум» – проблемэм тегущыIэх «осэшI купым» изэхэсыгъо фэдэу, ау ащ зэрэтекIрэр: форумым хэлажьэрэ куп цыкIур классым щыщхэм къаупчIыжьых, зэфаIотэжьы яеплъыкIэхэр.

«Хыкумым изэхэсыгъу» – судыр зэрэклокIырэм фэдэу классым зэнэкьокъум ипроблемэ щызэхафы, ыныкъо хыкумашIэх, адрэ ныкъор очылых.

«Лъэоян» – классым исхэм нэбгырэ тIурытIоу загощы, куп пэпчъ проблемэу агъэнэфагъэмкIэ зэуж итхэу яшIошIхэр къыраIотыкIы, нахьыбэ балл зыугъоирэ купыр хагъэунэфыкIы. Купым хэтхэм зэмызэгъыныгъэ къахахьэмэ, къэгущыIэн чэзыур ашIокIоды, зэкIэ зезыщэрэм (модераторым) тIо къэмыгущыIагъэм баллхэр афхегъэкIы, КIэлэегъаджэри кIэухым а баллхэм къатегущыIэжьы.

«Хъурэ ин» – классым пхъэнтIэкIухэр хъураеу шагъэуцух, шъхьадж такыкIы 5-7 иIэр проблемэмкIэ ишIошIхэр къыриIотыкIынэу, зэхэгущыIэныр сыхьатыр зэрыкIорэм тетэу гъэпсыгъэщт, модераторым егъэнафэ апэ къезгъэжьэщтыр. Модераторыр лъэплъэ зэкIэ дискуссией хабзэу хэлхэр хэлажьэрэмэ зэрагъэцакIэрэр.

Урок-дискуссией щызэхафыщт произведенийхэм ящысэхэр (авторыр, произведением ыщI, проблемэм игъэуцун): Цэй Ибрахым. Повестэу «Шъхьэзакъу». Сыда цыфым кызхэкIыгъэр, илIакъо, иIахьылхэр (Лымаф) кIишIэн фаер? Iэшъынэ Хъазрэт. Повестэу «Августым иаужырэ тхьэмаф». Заом илъэхъан къумалныгъэ зезыхьэгъэ цыфым (Хъаджимэт) ышIагъэр фэгъэгъун плъэкIыщта? Кощбэе Пшымаф. Повестэу «Мэфибл уай». Сыд фэдэ лыгъа заом илъэхъан бзыльфыгъэм (Дэхан) зэрихъан ылъэкIыщтыр? МэщбэшIэ Исхьакъ. Романэу «Мыжьошъхьал». Сыдэущтэу заом цыф зэфэшъхьафмэ ящыIэныгъэ зэблихъура? [2].

Сыд фэдэ кIэухыха зэнэкьокьум иIэхэр?

1. Ежь-ежьырэу еджакIомэ Iоф ашIэшъуным фегъасэх (информацие къаугъоишьоу, зэхафышьоу, зэфэхьысыжьхэр ашIышьоу).

2. Шъхьадж гупшысакIэ ежь иеу IакIэльэу егъасэх.

3. ЕджакIо пэпчъ игупшысэхэр къыриIотыкIышьоу егъэхьазыры.

4. Куп псэум хэтэу Iоф ышIэшъоу егъасэ.

Урок зэфэшъхьафыбэхэм дискуссияер ащыбгъэфедэн плъэкIышт: темакIэр зыщызэрагъашIэрэм, зэфэхьысыжьхэр зыщашIырэ урокым, гъэпытэжьын урокым, ащ иэлементхэр ащагъэфедэ комбинированнэ урокыми. Дискуссияем изэхэцэнкIэ кIэлэегъаджэм ыгъэфедэрэ методхэр: зэдэгущыIэныр, эвристическэр, ушэтыныр, репродуктивнэр.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Гулова М.Н. Инновационные педагогические технологии: Учебник. - Москва: Академия, 2018. - 672 с.

2. Хамерзокова Н.А., Хуажева Н.Х., Темзокова М.А. Примерная образовательная программа учебного предмета "Родная (адыгейская) литература для 5-9 классов среднего общего образования», 2021. - fgosreestr@eit.edu.ru.

«АКЪЫЛЫР ХЭКЪЫПЭХЭМ АЛЪЫЗГЪЭХЪУРЭР» ЗЫФИОРЭ ИННОВАЦИОННЭ ШЫКIЭР АПШЪЭРЭ КЛАССХЭМ ЗЭРАЩЫБГЪЭФЕДЭЩТЫР

Къумыкъу Дж.А.,

Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.

Научнэ Iэшъхьэтетыр: Хъуажъ Н.Х.,

филологие шIэныгъэхэмкIэ кандидат, доцент

Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.

Терминэу «инновационнэ егъэджэныр» щыIэ зыхъугъэр 1978-рэ илъэсыр ары. Ащ фэгъэхьыгъэ апэрэ докладыр Дунэе мэхьанэ зиIэ цIыф зэхахъэу Римский клуб зыфиIорэм игугъу къыщашIыгъагъ. Джырэ гъэсэнэгъэр дунаим зэрэщыгъозэрэ еклIаIакIэхэр ащ шъхьаихыгъэу къыщайаугъэх. Инновационнэ егъэджэныр традиционнэ егъэджэным пагъэуцу. Гъэсэнэгъэр лъэгэпIакIэ зэрэдэклоягъэм ащ игъэпсын къыкIэлъыкIуагъэу алъыгъэ. ШыкIаIакIэ егъэджэныр – щыIэ хъугъэ культурэм, социальнэ зэхэтыкIэхэм зэхьокIныгъэхэр афэшыгъэнхэм фэлажъэ, цIыфым, обществэм апашъхьэ къэуцурэ Iофыгъохэм яджэуапэгъу мэхьу [1].

Иновационнэ егъэджэным зызиушъомбгъурэ еджапIэм мурадэу щызэшIохыгъэ хъухэрэр: едженым кIэзгъэгущIурэ зэхашIэ лъэшыр кIэлэеджакIом егъэгъотыгъэныр; еджакIохэм азыфагу зэгурыIоныгъэ илъэу, урокым кIэлэеджакIо пстэури зэфэдэу чанэу хэлажъэхэу, Iофэу ашIэрэм гухахъо хагъотэным пае еджакIо пэпчъ иамалхэр, анахъэу зытегъэпсыхьагъэр ыкIи къыдэхъурэр къыдэплъытэзэ егъэджэныр бгъэпсыныр.

ЯмышIыкIэ егъэджэнымкIэ технологиие шъхьаIэхэу блы къыхагъэщырэр: проблемнэ егъэджэныр; акъылым хэзгъэхьорэ егъэджэныр; информационнэ-коммуникационнэ технологиехэр; егъэджэным еклIаIакIэ зэфэшъхьафхэр щызгъэфедэрэр; проект технологиер; критикэ зыхэль гупшысакIэм фэзгъэсэрэ егъэджакIэр; гъэхьагъэхэр ышIынхэм кIэлэеджакIор къещэлIэгъэным итехнологие [3]. Гурыт еджапIэм егъэджэнымкIэ ащагъэфедэрэ технологиие зэмылIэужыгъохэм къыдалыгъэ инновационнэ шыкIэхэри: IэпыIэгъу хъурэ тхыгъэр, кластерыр, синквейныр, тестыр, проект шыкIэр, интерактивнэ доскэр, куп зэхэгущыIэр, эссе, электроннэ тхылъеджапIэр, джэугукIэхэр, бзэзэгъэшIэн картэхэр, тестхэм Iоф адэшIэныр, видеохэр, планшетхэр, мастер-классхэр, нэмыкIэхэри. КIэлэегъаджэмрэ кIэлэеджакIохэмрэ ятворческэ зэдэлэжьэныгъэ фэIорышIэу, ахэр зэгъусэхэу, нэужым шъхьаф-шъхьафхэу гъэхьэгъэшIухэр язгъэшIрэ шыкIэхэр инновационнэ егъэджэнымкIэ къыхагъэщых.

КIэлэеджакIор творческэу гъэбырсырыгъэныр, гупшысакIэхэр егъэшIыгъэнхэр «Акъылыр хэкIыпIэхэм алъызгъэхъурэ» шыкIэм ипшъэрылъ. ЕгъэджэнымкIэ Iофыгъо горэхэм язэшIохынкIэ

гупшысаклэхэр кIэлэегъаджэхэм кыыхальхьанхэмкIэ кызырыкIо шыкIэхэр нахьыбэмкIэ акылым пэрыохъу фэхъух, зэсагъэхэ гупшысакIэр зэблахъушъурэп. НахьыбэмкIэ ащ иушъхьагъу хъурэр еджакIохэр щхэнэу кьэлъэгъонхэу мэщынэх, е кьауагъэр мытэрэзу алыгъэнэу кьащэхъу. Ар дэгъэзыжыгъэным фэшI, купэу мэтIысхэшъ, темэу зытегушчыIэхэрэмкIэ кыраолIэщтымрэ кызырэлъэгъоштымрэ ымыгъэгумэклэхэу шъхьадж игупшысэ шъхьаихыгъэ кьешIы. Ащ фэдэ шыкIэм «акылым ебэныгъэнымкIэ» аIошъ еджэх.

«Акылыр хэклъпIэхэм алызгъэхъурэр» зыфиIорэ фэдэ егъэджекIэ шыкIэм мурад шъхьаIэу иIэр куп IофшIэным икIо шъхьадж гупшысакIэхэр кыхильхьанхэр ары. Хэлажъэрэ пэпчъ упчIэмкIэ еплъыкIэу иIэр кыреIотыкIы, анахьышIуIо фэдэхэр купыр зэхэгушчыIэжышъ кыыхых. Фэдэ шыкIэр сыд фэдэрэ предмети изэгъэшIэнкIэ бгъэфедэн плъэкIышт. КIэлэегъаджэхэм ар бэрэ агъэфедэ, анахъэу урок зэфэхьысыжъхэм язэхэщэнкIэ. Ащ ишIуагъэкIэ еджакIохэм яухъазырыныгъэ уасэ фешIышъу ыкIи уздэлэжъэн фэе лъэныкьохэр кыыхегъэщых.

ЫпэкIэ кызырэтIуагъэу, акылым чанэу Iоф езгъэшIэрэ егъэджекIэ шыкIэр урокым исыд фэдэрэ Iахьы щыбгъэфедэн плъэкIышт. Ау анахъэу зэхэгушчыIэжъ шъуашэ иIэ зыхъурэр гуманитарнэ шIэныгъэхэмкIэ егъэдженхэм ащыбгъэфедэмэ ары. ГушчыIэм пае, адыгэ литературэм иурок (я 9-рэ класс) щыщ Iахь. Темэр: «Усэ гъэпсыкIэр» [2]. УсэкIо цIэрыIохэм (Хьаткьо Ахьмэд, МэщбэшIэ Исхьакъ, Къуекьо Налбый) яусэ заулэ кьятэгъэльэгъу. КIэлэеджакIохэр ахэмэ яджэнхэшъ, усэ сатырхэм ягъэпсыкIэ-шыкIэ зыфэдэр кьаIон фае: адыгэ рифмэр, Европэм кыкIыгъэ усэзэхэльхьакIэр. Зэхэфынхэм ауж, кIэлэеджакIохэм зэфэхьысыжъхэр ашIышъ, гушчыIэхэм яударениехэм усэ сатырхэм ягъэпсынкIэ чIыпIэ шъхьаIэр зэраубытрэм (урыс классическэ усэзэхэльхьакIэр), аллитерациер адыгэ рифмэм зэрянэшанэм кыфэкIох.

Я ХХI-рэ лIэшIэгъум цIыфым Iоф ышIэшъуным кыдеубыты шIэныгъакIэхэр ор-орэу зэбгъэгъотыныр, ахэмэ уищыкIагъэр кьахэбгъэщышъуныр, Iофэу бгъэцакIэрэм епхьылIэшъуныр, компетентнэ IофшIакIо ухъушъуныр. «Акылыр хэклъпIэхэм алызгъэхъурэр» зыфиIорэ егъэджекIэ шыкIэр а кьэтлътэгъэ Iофыгъомэ язэшIохынкIэ IэпыIэгъушIу мэхъу.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: Учебное пособие / А.П. Панфилова. - Москва: Академия, 2013. - 208 с.
2. Хамерзокова Н.А., Хуажева Н.Х., Темзокова М.А. Примерная образовательная программа учебного предмета "Родная (адыгейская) литература для 5-9 классов среднего общего образования», 2021. - fgosreestr@eit.edu.ru.
3. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник. - Москва: Академия, 2018. - 224 с.

ТЕМА КАВКАЗА В ПОЭМАХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «МЦЫРИ» И «ДЕМОН»

*Муселимян Д.С.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Пишизова А.К.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Актуальность темы: становление Лермонтова как творческой личности именно на Кавказе. Там были написаны его знаменитые литературные произведения, одни из которых: «Мцыри» и «Демон».

Данная тема была мною выбрана с целью раскрыть литературные произведения, написанные на Кавказе, а именно каково было влияние природы Кавказа на творчество М. Ю. Лермонтова.

Объект исследования: биография Лермонтова в периоды пребывания на Кавказе и творчество, связанное с этим живописным краем.

Предмет исследования: литературные произведения «Мцыри» и «Демон», написанные в периоды пребывания Лермонтова на Кавказе, а также проявление художественного таланта поэта,

посредством литературных приемов, описывающих живописность Кавказа.

Гипотеза исследования: если рассмотреть тему Кавказа в творчестве М. Ю. Лермонтова, то мы узнаем влияние Кавказа, его природы на становление наиболее известных литературных произведений М. Ю. Лермонтова.

Цели исследования: изучить художественное своеобразие произведений Лермонтова и обозначить актуальность его творчества.

Задачи исследования: рассмотреть произведения, написанные М. Ю. Лермонтовым во время пребывания на Кавказе и определить место Кавказа в его произведениях.

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников по теме исследования.

Основное содержание работы: в данном исследовании речь идет о месте Кавказа в произведениях М. Ю. Лермонтова «Мцыри» и «Демон», в которых автор рисует величественные картины кавказской природы не только для того, чтобы воспроизвести место действия. Они служат ему поэтическим средством раскрытия внутреннего мира героев и своего авторского видения, своего отношения к изображаемым событиям.

В поэме «Мцыри» Кавказ является символом свободы и стойкости, борьбы за свои права и убеждения. В образе Мцыри поэт воплотил такие черты характера и душевные качества как стойкость, бунтарский дух, стремление к свободе, патриотизм, желание во что бы то ни стало вернуться на родину, так как Мцыри не мог представить свою дальнейшую жизнь в монастыре. Чтобы показать единение человека с природой, их неразрывную связь, автор, описывая Мцыри, сравнивает его то с тростником, то с горной серной. Когда юноше задали вопрос, что делал он, когда покинул монастырь, он ответил, что жил - любовался утренним золотым рассветом, вдыхал лесную свежесть и прохладу.

В поэме «Демон» Кавказ становится не только фоном действия, но и выполняет важные смысловые функции в произведении. В частности, он помогает в раскрытии образов: Демона и Тамары. Лермонтов неслучайно показывает нелюбовь Демона к природе, противопоставляя ее своей любви к природе. Но при этом в своей речи в обращении к Тамаре, Демон использует красочные описания природы. Это можно трактовать по-разному: либо у Демона действительно возникли чувства к Тамаре, либо он пытался с помощью красочных описаний искушать Тамару.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы о том, что место Кавказа в творчестве М. Ю. Лермонтова играет значительную роль, придавая его произведениям более глубокий смысл, где немалую роль играло то, что Лермонтов глубоко и искренне любил Кавказ и считал его своей второй родиной.

Список литературы:

1. Лермонтов М. Ю. Сочинения. Т. I. – Москва: Издательство «Правда», 1988.
2. Максимов Д. Е. Проблематика и символика поэмы Лермонтова «Мцыри».
3. Ходанен Л. А. Поэмы М. Ю. Лермонтова. Поэтика и фольклорно-мифологические традиции, 1990.

МАСТЕРСТВО Н.В. ГОГОЛЯ – ДРАМАТУРГА В КОМЕДИИ «ЖЕНИТЬБА»

*Пономарева Э.Г.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Пишизова А.К.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Объект исследования: Мастерство Н.В. Гоголя – драматурга в комедии «Женитьба».

Гипотеза: Гоголевское наследие занимающее особое место в русском и мировом театре.

Цель: Острая и глубокая социальная сатира, правдиво раскрывающая пустоту и моральное ничтожество современного общества на примере замысла пьесы Н.В. Гоголя «Женитьба».

Задачи: выяснить своеобразные черты драматургии Н.В. Гоголя; показать новаторские идеи в комедии; отразить языковой комизм у Н.В. Гоголя.

Николай Васильевич Гоголь (1809 – 1852) – классик русской литературы, писатель, драматург, публицист, критик. Родился в семье небогатого помещика, детские годы прошли в имении родителей, рядом с селом Диканька. В 1828 году в жизни Гоголя случился переезд в Петербург. В ноябре 1829 получает место мелкого чиновника. В 1830 публикуется в журнале «Отечественные записки». Интерес к театру у Николая Васильевича Гоголя проявился еще в юности, после смерти отца, замечательного драматурга и рассказчика. Осознавая всю силу театра, Гоголь занялся драматургией. Произведение Николая Гоголя «Женитьба» по праву считают первой бытовой комедией в отечественной литературе. Описывая своих персонажей, автор правдоподобно изобразил образ жизни Петербурга в тридцатые годы. Гоголю удалось создать социальную комедию, которая отображает пороки его времени. По мнению многих критиков и исследователей, пьеса Гоголя написана в реалистическом направлении. «Женитьба» представляет собой сатирическую комедию. В своей пьесе Гоголь высмеивает не только характеры персонажей, но и конкретные общественные явления. Так, например, к ним относится женитьба по расчету, которая представляет собой возможный способ улучшить социальный статус. Автор подверг осмеянию брак, который лишен чувств и взаимной ответственности. В знаменитой комедии основным средством выразительности, использованным Николаем Васильевичем является гипербола. Говорящие фамилии тоже создали комический эффект в произведении. Например, главный герой действительно оказывается «под колесом» своего друга, который давит на него своей инициативой. Главная мысль пьесы «Женитьба» заключается в том, что жениться нужно по любви, а не ради выгоды. Ведь брак, основанный на корыстных побуждениях, никогда не принесёт счастья. Пример тому – семейная жизнь Кочкарева. Он винит сваху в том, что она его женила.

Гоголь исходил из глубочайшего убеждения, что драматургия – кафедра социального служения, великая школа нравственно-общественного воспитания. При подчеркнутом комизме сцен, при всем обнажении пустоты жизни в «Женитьбе» глубоко изображены обыденные человеческие отношения. Чтобы более выпукло показать психологию героев, их типические черты, Гоголь в основу сюжета комедии положил «совершенно невероятное происшествие». Действие завершалось бегством жениха в последнюю минуту через окно. На первый план выдвинута личная жизнь героев. Но оказывается, что любовь, искренние чувства, глубокая привязанность к человеку, высокие порывы души чужды героям «Женитьбы». Обрисовка жизненной прозы в комедии тесно связана с темой застойности быта, инерции, косности сознания. Героям не преодолеть себя, не переменить не только сложившийся образ жизни, но и строй мышления. И как бы ни тянулись друг к другу Подколесин и Агафья Тихоновна, женитьба так и остается миражом. Выразителен образ Подколесина. Наиболее характерная его черта – страх всего нового, страх перед всякими изменениями в жизни. Сцена бегства – мастерское завершение характера героя: он тайно бежит, когда произошел уже сговор о женитьбе.

Таким образом можно сделать вывод, что самое интересное в процессе изучения классической драматургии – это ощущение ее живых связей с современностью, рождающее желание еще более сблизить передовое искусство прошлого с задачами и заботами дня сегодняшнего. Гоголь – великий писатель-психолог, создавший целую галерею самых разнообразных красок, необходимых актерам и режиссерам, и оставляем ему лишь статику быта и мертвенность карикатуры. Гоголевские характеры, как правило, даны в развитии, в движении, они со своим прошлым и настоящим, более того – нередко и со своим будущим. Трагические противоречия, раздирающие жизнь и творчество художника, также становились препятствием для объективного, синтетического изучения его пути в литературе. Решительно могу сказать, каждому из нас есть, чему поучиться у Н.В. Гоголя. Сегодня он не просто востребован временем, его герои очень часто бродят среди нас, таких же с виду благонравных и благополучных, уличая нас, публику XXI века, в подлом и мелочном. И порой кажется, что герой его произведения – это отголосок того времени, докатившейся до XXI века. День сегодняшний вызывает горькое раздумье о человеке, о его трагической судьбе в современном мире. Только острое чувство гражданственности, самосознания поможет переменить жизнь, как этого хотел Гоголь. А сегодня это необходимо как

никогда. В своей работе я использовала авторитетные источники и на мой взгляд выбрала правильный метод исследования.

Список литературы:

1. Аксаков С.Т., История моего знакомства с Гоголем. - М.: Издательство во АН СССР, 1960.
2. Аксаков С.Т., Собрание сочинений: в 4-х тт. - М.: Художественная литература, 1956.
3. Аникст А.А., Теория драмы в России от Пушкина до Чехова. - М.: Наука, 1972.
4. Анненский И.Ф., Книга отражений. - М.: Наука, 1979.
5. Афанасьев М.Н., Системно-исторический анализ искусства. - В кн.: Актуальные вопросы методологии современного искусствознания. - М.: Наука, 1983.
6. Бабочкин Б.А., В театре и кино. - М.: ВТО, 1968.

АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ АЩАГБЭФЕДЭРЭ ЭЛЕКТРОННЭ РЕСУРСХЭМ ЯШУАГБ

*Терчыкьо Саид,
Адыгэ кээралыгьо университет, кь. Мыекъуапэ.
Научнэ Iэшхьэтетыр: Цэй Б.А.
филологие шIэныггэхмкIэ кандидат, доцент
Адыгэ кээралыгьо университет, кь. Мыекъуапэ.*

ТищыIэныггэ чIыпIэшхо щызыубытырэ лэныкьохэм интернетыр зэу ащыщ хьуггэ. Дунэ хьытыгум зыIэпищэхэрэм япчбаггэ ильэс кьэс нахьыбэ мэхьу. Интернетым уасэу иIэр кьызыгурыIон зыльэкIыщтхэр дунэ хьытыур лэныкьо зэфэшхьафхэмкIэ шIуаггэ кьытэу кьызыфэзггэфедэхэрэр ары. Непэ дунаир зэрэхьуггэмкIэ, цIыфхэм янахьыбэм интернетыр ямыIэу ящыIэныггэ альэггуреп, кьин кьашчэхьу. Сыда пIомэ, ар гьунапкгэ зимыIэ шьофышхоу щыт, ащ цIыфхэм ашIоггэшIэггьоныщтыр зэкIэ рагьотэщт. Джащ фэд еджапIэм иIофшIэни интернетыр хэггэшаггэ зыхьуггэр бэ шIаггэ. Ащ кьыпкьырыкIэу урокхэм информационнэ технологиехэр инэу ащаггэфедэхэу аублаггэ. Ары тиушэтынкIэ мы темэм тынаIэ тетыдзэнэу зыкIэхьуггэр.

Анахьэу кьызэхэтфырэр адыгэ литературэм иурок уахьтэм диштэу информационнэ технологиехэр хэггэшаггэу бггэпсын зэрэфаер ары. Метод зэмлIэужыгьуабэ адыгэ литературэм иурокхэм ащаггэфедэ. Аужрэ ильэсхэм лээхьаным диштэрэ IэпыIэггухэр бэу урокым хэггэшаггэ хьуггэх. Ахэм кIэлэеггэаджэм иIоф кьаггэпсынкэ ыки ныбжьыкIэхэм якьыл-кьулай диштэу ггэпсыггэх.

Информационнэ технологиехэр урокым щыггэфедаггэ хьумэ литературэм изэггэшIэн нахь ггэшIэггьонэу зэхэшаггэ мэхьу, шIэныггэу агьотыхэрэр нахь пытэх, ащ фэдэ урокхэр нахь ггэшIэггьонэу, жьы акIэтэу макIох.

Ащ кьыхэкIыкIэ еджапIэми екIолIакIэу аггэфедэхэрэри зэблахьух. Сыда пIомэ урокыр ашIоггэшIэггьоны зыхьукIэ, зэхахьггэр агу раубытэщт, яшIэныггэхэм ахаггэхьоным пыльыщтых. КIэлэеггэаджэ пэпчь нэрыльэггэу IэпыIэггухэр еггэфедэх, джэгукIэ шьуашэм иль IофшIэнхэр зэхещэх.

ЕкIолIэкIэ амал тэрэзхэр кьыхэхьным, урокхэр ггэшIэггьонхэу шIыггэнхэм, джэгукIэ, тест зэмылIэужыгьохэр аггэфедэнхэм кIэлэеггэаджэхэр пыльых. Жабзэм фэлэжьэрэ урок зэфэшхьафхэр зэхэщэх: урок-хьакIэщхэр, зэнэжьокьухэр, кьэггэльэггьонхэр, инсценировкэхэр зыхэтхэр, джэгукIэ зэфэшхьафкIэ зтефыггэ шIыкIэхэр, урок-концертхэр, тхыль еджэ зIукIэхэр.

Тильэхьан зытштгкIэ, пэрыохьу кьытфэхьоу тльытэхэрэр тэ кьызфэдггэфедэнхэшш шIуаггэ кьядггэхьын тльэкIыщт. Ахэр компьютерыр, телефоныр, интернетыр арых. Мыхэр урокым ащыдггэфедэмэ дэггэу хьушт, яшIуаггэ кьэжIощт.

Тильэхьан кIэлэеджакIохэм гущыIэрэ тхыль кьодьерэкIэ урокхэр ашIоггэшIэггьон ышIын ыльэкIыщтэп. ЗэкIэм анахь Iэрыфэггэу щыIэр интернетыр ары. Социальнэ сетьхэр, узщыльыхьон пльэкIыщт «Яндекс», «Гугл», «Википедия» зыфиIохэрэм кьэбар ггэшIэггьон дэдэхэр кIэкI

цЫкГухэу е видеохэр, хьишъэм, адыгэ хабзэм, адыгэ орэдыжъхэр, къашъохэр, цЫф гэшIэгъонхэм къаIорэ псалъэхэр узфэе информацийер дэхэклаеу ащыбгъотышт. Психологхэм зэралытэрэмкIэ, Интернетыр — лъапсэ зиIэ къэкIуапI, ащ ишIуагъэкIэ ныбжь зиIэхэм ыкIи кIэлэцЫкIухэм яшIэныгъэхэм ахагахъо. Ары ар кIэлэегъаджэмкIэ IэпыIэгъушIу.

Лъэхъанэу тызэрытым творческэу Iоф зышIэрэ кIэлэегъаджэхэм нахь шъхьафитныгъэ агъотыгъ. Урокым темэр къафэпIуатэу, укычIэкIыжъкIэ макIэ хъушт. Урокым шъабгъэшIагъэр, урокым шъхьадэкIрэ IофшIэнхэмкIэ бгъэпытэжъыным шIогъэшхо къеты. АщкIэ техническэ IэпыIэгъоу къежъагъэм Iофыр къагъэпсынкIэ.

ГушыIэм пае, электроннэ ресурс зэфэшъхьафхэр ащкIэ Iэрыфэгъух. Ахэм арыль уплъэкIун Iофшэнхэр, тестхэр, презентациехэр, интеллект-картэхэр: тхакIом ищыIэныгъэ гъогу къаIуатэ хъумэ, темэм изэфэхьысыжъынкIэ, видеохэм язэхэгъэуцон нахь гэшIэгъон арашIын альэкIышт.

ШIуагъэ къэзыхьырэ ресурсхэм ащыц Ленингапс ыкIи Вордволл зыфаIохэрэр. Цифровой ресурс зыфаIорэр - сурэтхэр, текст гъэнэфагъэр (зэрагъашIэрэм екIоу), орэдхэр, видеор, сурэт техыгъэхэр ыкIи къыпшъхьапэн фэдэ информацийер зыщыугъоигъэр ары.

Цифровой е электроннэ егъэджен ресурсхэм яшIуагъэхэр:

- нэрыльэгъоу IэпыIэгъум ычIыпI;
- телефонкIэ е компьютеркIэ бгъэцэкIэшт IофшIэнхэр, схемэ зэфэшъхьафхэр, тестхэр, таблицэхэр щызэхэугъоягъэх;
- тренажер гэшIэгъонхэу зэбгъэшIагъэр зэрыбгъэпытэжъын плъэкIыштхэр илтых;
- еджакIохэм Iоф зэрашIагъэр, къахьыгъэ оценкэр, баллэу рагъэкъугъэр, ярейтинг зэрэщытэу иплъэгъон плъэкIышт;
- сабийхэм ежъ-ежъырэу джэгукIэ гэшIэгъонхэр акIугъэ темэхэмкIэ ашIын альэкIышт.

Мыр зэкIэ зыфэIорышIэрэр зы – зэрагъэшIагъэр агъэпытэжъын, ащымыгъупшэу агу раубытэныр ары.

Электроннэ ресурсхэм яшъуашэхэр зыфэдэ хъухэрэр:

- электроннэ тхыльхэр, учебникхэр;
- гущыIальэхэр, тренажерхэр;
- тестовэ гъэцэкIэнхэр, нэмыкIхэр.

Зигугъу къэтшыгъэ ресурсхэм яшIуагъэкIэ:

1. ТемакIэр къэптын плъэкIышт
2. УнэмкIэ гъэцэкIэныр ууплъэкIужъын плъэкIышт
3. Проект Iофшэн зэхэпцэн плъэкIышт.
4. Зырыз ыкIи тIурытIу, куп зэхэт гъэцэкIэнхэр ребгъэкIокIын плъэкIышт.
5. УплъэкIун Iофшэнэр рызэхэпцэн плъэкIышт.

Вордволл зыфиIорэ ресурсым карточкэ зэфэшъхьафхэу урокым шагъэфедэхэрэри щыпшIын олъэкIы. Мыхэр нэрыльэгъу IэпыIэгъум ахэхъэ. Ленингапс ыкIи Вордволлым шаблон зэфэшъхьафыбэ арыт, ахэр хъазырых, о уиупчIэхэр ибгъэуцожьмэ упчIэ-джэуап шъуашэм тет гъэцэкIэнхэр бэу рыпшIын олъэкIы. Я 5-8-рэ арыс классхэм апае джэгукIэ шъыпкъэу, гэшIэгъонэу шыгъэх, я 9-11-рэм апае фэшъхьафхэр итых. Ахэм ащыщых телевикторина, кроссворд, лабиринт, воздушный шар, нэмыкIхэри. ГъэцэкIэным игъэхъазырын узэрпылбыр анахьыбэу такъикъ 20. ДжэгукIэ е гъэцэкIэн хъазырхэр QR-кодкIэ е ссылкъэмкIэ уадэгощэн плъэкIышт. Зы кIэлэегъаджэм ыгъэхъазырырэ урокхэр папкэ шъхьафэу ежъ интернетым къыринэн ыльэкIышт, зищыкIагъэми ыгъэфедэн амал иI.

Адыгэ литературэм фэгъэхьыгъэу гъэцэкIэнэу бгъэхъазырыштхэм ащыщых:

1. ТхакIом ищыIэныгъэ гъогу фэгъэхьыгъэр;
2. Произведениеу зэрагъэшIагъэм ахэт образхэм афэгъэхьыгъэхэр;
3. Произведением фэгъэхьыгъэ кроссвордхэр;
4. МакъэкIэ узэдэлун плъэкIышт материалхэр.

ГъэцэкIэнэу бгъэхъазырырэ пэчъэ о узфэе теплъэм иплъхъан уфит: шъор, шрифтыр, инагъэ зэблъэпхъун олъэкIы. ГъэцэкIэным уахътэу тэфэщтыр ежъ кIэлэегъаджэм егъэнафэ, ар такъикъитфым щыублагъэу такъикъ 25-м нэсы. Iофшэныр аухыгъэ уж системэм ежъ-ежъырэу джэуап тэрэзхэмрэ мытэрэзхэмрэ къелытэжъы ыкIи баллэу рагъэкъугъэм елытыгъэу рейтинг къызэхегъэуцо.

Зигугъу къэтшыгъэ урок шыкIэхэр игъэкIотыгъэу джырэ лъэхъан еджапIэхэм ащагъэфедэх. ДжэгукIэ шыуашэм илъэу гъэпсыгъэ урокыр ары тиныбжыкIэхэм ягулъытэ зэрыпIыгъын плъэкIыщтыр. Адыгэ литературэм изэгъэшIэнкIэ мыхэр зэцтегъэу джэгукIэ къодыеу щымытхэу шIогъэшхо къэзытырэ Юфыгъомэ ащыщ хъугъэх.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Бахъукъо, Е. Адыгэ литературэм иегъэджэнкIэ методическэ IэпыIэгъу / Е. Бахъукъо, Т. Цуамыкъо, М. Къуныжъ. – Мыекъуапэ, 1989. – 192 с.
2. Жэнэ, С.Ю. Адыгэ литературэм иегъэджэнкIэ методическэ IэпыIэгъу / С.Ю. Жанэ. – Майкоп: Адыг.кн. изд-во, 1994. – 177 с.

ПРОБЛЕМА ВОЗМЕЗДИЯ В РОМАНЕ С.-ЩЕДРИНА «ГОСПОДА ГОЛОВЛЕВЫ»

*Унарокова Д.Ш.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Пишизова А.К.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Проблема деградации человеческой личности. На страницах романа «Господа Головлёвы» (роман опубликован в 1880 году) Салтыков Щедрин развернул трагическую историю семьи Головлёвых, историю деградации человеческой личности. Эгоистичные, жадные, злые, выворачивающие наизнанку самые добрые человеческие чувства – такими представлены Головлёвы.

Роман невероятно актуален в наши времена. Актуален он тем, что в романе рассказывается о судьбе женщины-помещицы, которая тянула на себе всю семью, включая не только ее детей, но и мужа. Муж ее был невероятно ленивым и бездейственным, что придает роману ещё больше актуальности, поскольку в наши дни много женщин тянут на себе семью, работают без устали, а мужья выпивают и ничем не занимаются.

Роман «Господа Головлёвы» состоит из ряда глав, повествующих о различных семейных событиях, но неизбежно каждая глава кончается гибелью одного из членов семьи. Причем с каждой смертью все большее состояние концентрируется в руках Иудушки – Порфирия Головлева, а вместе с тем растет и растет его одиночество.

В это романе, автор не просто повествует о моральном уродстве семьи Головлёвых, приведшее к её вымиранию, ведь это семейство, по сути, отождествляется со все классом помещиков, с его нравами, чертами, психологией, существовавшей до отмены крепостного права в России.

Жестокость, ненависть друг к другу, постоянная вражда, зависть – все это Салтыковым-Щедриным раскрыто в полной мере. С каждой новой главой, мы видим безысходность такого общества, трагедию нескольких поколений.

Читая этот роман, подчас чувствуется личное омерзение к персонажам и их действиям, но автор наверно просто обобщил ситуацию, обрисовал в насыщенных тонах, хотя он повествует о реальной жизни того времени.

Проблемы, поднятые Салтыковым-Щедриным в своем романе, это паразитизм, извращённое влияние собственности на человеческую сущность и характер и конечно неизбежный финал при таком нравственном и физическом разрушении личности.

Центральная проблема романа – проблема семьи (как и в «Анне Карениной» Л. Н. Толстого, в «Братьях Карамазовых» Ф. М. Достоевского, создававшихся примерно в те же годы). Не случайно в центре внимания выдающихся писателей оказалась именно эта проблема. В середине XIX в. в России институт семьи переживал кризис. В обществе, основанном на стяжании и расчете, нет места чистым человеческим отношениям. В романе рисуется мрачная история распада семьи, распада человеческой личности, потонувшей в пошлых пустяках, в атмосфере, пустословия и праздности.

Такие проблемы общества, которые нам повествует автор возникли в России не в мгновение

ока - они на протяжении многих десятилетий принимали более извращенные формы. Проблемы в романе касаются пороков общества, которые представлены паразитическим образом жизни помещиков.

Введение. В творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина большое место занимает произведение «Господа Головлевы». Центральный персонаж романа, Порфирий Головлев (Иудушка) стал образцом лгуна и празднословия, высшее наслаждение которого заключается в лицемерии и бесконечном издевательстве над окружающими.

История создания. Замысел написать большое произведение о жизни помещиков возник у Салтыкова-Щедрина в конце 50-х гг. XIX века. В основу романа легли отдельные рассказы о семье Головлевых, входящие в цикл «Благонамеренные речи». В течение 1875-1876 гг. одна за другой публикуются главы произведения.

Смысл названия. «Господа Головлевы» – это три поколения помещичьей семьи, описанных в романе. В самом названии заложена тонкая ирония автора, который ненавидел образ жизни провинциальных помещиков. «Господа» изображены в качестве вымирающего сословия, которое не приносит никакой пользы. К постепенному неизбежному «умертвлению» их приводит празднословие или запой.

Тема. Центральная тема романа - обреченность помещичьего сословия. Жизнь за счет крестьян, находящихся в рабской зависимости, не может развить в человеке ничего хорошего. Начинается постепенное вырождение, ярче всего проявившееся в образе Порфирия Головлева.

В третьем поколении еще заметна тяга к какой-то иной жизни. Сыновья Порфирия, сироты Любинька и Аннинька стремятся во что бы то ни стало покинуть родовое имение. Но «головлевский гной» преследует их повсюду. Главным виновником смерти молодежи оказывается Иудушка, который, как паук, накидывает на всех свои петли.

Проблематика. Главная проблема романа заключается в том, что все его герои обречены на страдания с рождения. Между членами одной семьи не существует любви и уважения. Арина Петровна всю жизнь положила на «округление» своего хозяйства, но в итоге оказалась ни с чем. Даже в отношениях, горячо любящих друг друга Любиньки и Анниньки наступает период, когда они перестают общаться.

Еще одной общероссийской проблемой, описанной в романе, является запой. К нему членов семейства приводит праздный образ жизни и отсутствие каких-либо четких целей. Самое страшное падение происходит с Аннинькой и Любинькой, которые мечтали о высоком искусстве, но также скатились до пьянства и разврата.

Чему учит автор? Салтыков-Щедрин показывает, что гибель провинциального дворянства неизбежна. Их бесполезная жизнь в «прахе» и «гною» никому не нужна. Помещики сами способствуют своему уничтожению, стремясь вырвать последний кусок из рук умирающих родственников.

Однако при ознакомлении с текстом романа видно желание автора показать упадок и свое негативное отношение к дворянскому семейству. Вероятно, здесь сыграло роль то обстоятельство, что произведение носит отчасти автобиографический характер.

Герои романа отмечены множеством разнообразных отрицательных качеств. Однако главный порок семейства Головлевых – это равнодушие к другим, жестокое отношение даже к самым близким людям.

Приводя итоги по вышесказанному, можно отметить, что первой причиной вырождения головлевского рода – это отсутствие теплых отношений друг к другу.

Второй причиной является, не правильное воспитание детей, да и в целом небольшое участие родителей в жизни детей, которое характерно для большинства дворянских семей.

Третья причина относится к паразитическому образу жизни, следствием которого является крепостное право.

Автор желал показать, что таких людей, как созданные им Головлевы уже ничего не может спасти. Они не приносят пользы или счастья ни другим, ни даже себе самим, несмотря на некоторые материальные приобретения. На это же косвенно указывает и описание их имения, от которого исходит дух затхлости и умирания.

Список литературы:

1. Бушмин А.С., Салтыков-Щедрин М.Е. - Л., 1970.
2. Григорьян К.Н., «Господа Головлевы» – роман Салтыкова-Щедрина. М.; Л., 1962.
3. Кирпотин В.Я., Салтыков-Щедрин М.Е. Жизнь и творчество. - М., 1955.
4. Николаев Д.П., Салтыков-Щедрин М.Е.: Жизнь и творчество. - М., 1985.
5. Эльсберг Я., Салтыков-Щедрин М.Е. Жизнь и творчество. - М., 1953.

ИННОВАЦИОННЭ ШЫКІЭМЭ АЩЫЦЭУ ІЭПЫІЭГГУ ХЪУРЭ ТХЫГЪЭР АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМ ИУРОКХЭМ ЗЭРАЩЫБГЪЭФЕДЭЩТЫР

*Хьатхьоху Дж.Н.,
Адыгэ къралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.
Научнэ Іэшхьэтетыр: Хьуажь Н.Хь.,
филологие шІэныгъэхэмкІэ кандидат, доцент
Адыгэ къралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.*

Инновационнэ (ямышыкІэ) егъэджэным пшъэрыль шъхьалэу иІэхэр: акъылым хэбгъэхьоныр, нэмыкІхэм адэгощэнымкІэ, бзэ зэгъэшІэнымкІэ ыкІи творческэ хэьоныгъэхэр еджакІом ебгъэшІынхэр; унэе нэшанэу хэлхэр псыхьагъэ хьунхэр; еджэн-шІэныгъэльыхьу ІофшІэным хэгъэхьоныр ыкІи гъэхьэгъэшІухэр егъэшІынхэр; кІэлэеджакІор анахьэу зыфэщэгъэ лъэныкьохэр гъэнэфэнхэр.

Инновационнэ егъэджэн шыкІэм игъэпсын Іахь заулэ къыдэлъытагъ: егъэджэным ипшъэрыль, шъуашэр, шыкІэр, амалэу гъефадагъэр, кІэлэеджакІом иІофшІэн. А пстэум яхьатыркІэ егъэджэн Іофыгъом зэкІэлъыкІокІэ гъэнэфагъэ зэрэхэлъын фаем укыфешэ.

ЕгъэджэнымкІэ инновационнэ технологиехэу, ахэмэ яшыкІэхэу бэ щыІэр, гушыІэм пас: акъылыр зыгъэчанрэр, проект шыкІэр, интерактивнэ доскэр, ІэпыІэгъу хьурэ тхыгъэр, куп зэхэгущыІэр, эссе, электроннэ тхылъеджапІэр, джэгукІэхэр, текстхэр, бзэзэгъэшІэн картэхэр, тестхэм Іоф адэшІэныр, видеофильмэхэр, планшетхэр, мастер-классхэр, нэмыкІхэри [2]. Мы шыкІэхэм урокыр нахь гъэшІэгъоны къашы, еджакІохэм агу изытет дэгъукІэ зэблахьу, еджэн уахьтэр псынкІэу агъакІо, шІэныгъакІэхэр аушэтых, къызІэкІагъахьэх.

ІэпыІэгъу хьурэ тхыгъэр инновационнэ шыкІэмэ ащыцэу гурыт еджапІэм адыгэ литературэм иурокхэм ащагъэфедэ. ІэпыІэгъу тхыгъэр – кІэлэегъаджэм къыІотэщтыр кІэкІэу зыщытхыгъэр ары. Анахь шъхьалэу зигугъу къышІыщтхэр, изэкІэлъыкІуакІэ щыгъэнэфагъэхэу ар гъэпсыгъэ. Фэдэ ІэпыІэгъу тхыгъэм изэхэгъэуцон дэлэжъэн фэшІ къыІотэщтыр зэкІэ зэхуигъоен, зэкІэлъыкІокІэ гъэнэфагъэ ахилъхьан, Іахь пэпчъ шъхьадж ичІыпІэ кІэлэегъаджэм ригъэуцон фае.

ІэпыІэгъу тхыгъэм гушыІабэ ищыкІагъэп, гушыІэ шъхьалэхэмкІэ гъэнэфагъэмэ хьушт. ГушыІэ е тамыгъэ пэпчъ мэхьанэ горэ хэль. ІэпыІэгъу тхыгъэмкІэ нэшанэхэр: кІэкІы, иІахь шъхьалэхэр зэу нэм къыкІедзэх. ГушыІакІэхэр зэрэпсэу тхыгъэх. ІэпыІэгъу тхыгъэр агъэхьазыры зыхьукІэ земышъогъуищ агъэфедэ. АхэмкІэ теорие материалыр, анахь шъхьалэр ыкІи щысэхэр атых.

ІэпыІэгъу тхыгъэм изэхэгъэуцон къыхиубытэрэ Іахьэхэр:

- текстым икьоу уеджэныр, мэхьанэу иІэм елгытыгъэу анахь шъхьалэхэр къыхэпхынхэр;
- гупшысэу хэлхэм ялгытыгъэу зэкІэлъыкІокІэ тэрэз яІэу птхынхэр;
- гъэкІэкІыгъэ тхыгъэхэм ячерновик пшыныр;
- тхыгъэхэр график шъуашэм иплъхьанхэр, тамыгъэхэмкІэ бгъэнэфэнхэр;
- Іахьхэр къыхэбгъэщынхэр;
- Іахьхэм язэпхыныгъэ къэбгъэльэгъоныр;
- анахь мэхьанэ шъхьалэ зиІэ Іахьхэр нэмыкІышъокІэ къыхэбгъэщынхэр.

Мэхьанэ купкІэу хэльымкІэ тхыгъэ кІэкІыр зыфэдэн фаер:

1. УпчІэм иджеуап икьоу къыщыгъэльэгъогъэн фае.
2. Тхыгъэ кІэкІым логикэ зэкІэлъыкІуакІэ хэлъын фае.

Ипылэгъу тхыгъэ кIэкIым ишыуашэ зыфэдэн фаер:

1. Такъикъи 6-8 къэпIотэшъунэу гъэкIэкIыгъэу шытын фае;
2. Iахь-Iахьэу гошчыгъэу, ахэри зэтеутыжыгъэхэу пчъагъэхэмкIэ гъэнэфэгъэнхэ фае;
3. Мэхъанэ купкIэу хэлъыр зэу къэплъэгъуным фэшI, зэмышъогъоу кыыхэгъэщыгъэнхэ е къэбгъэлэнтхыыхъанхэ фае;
4. Ипылэгъу тхыгъэм гъэкIэкIыгъэ къэIуакIэхэр шыгъэфедэгъэнхэ фае. Терминхэр хъарыф инхэмкIэ кIэкIэу агъэнафэх;
5. Ипылэгъу тхыгъэм иIахь пэпчъ мэхъанэ ухыгъэ кыкIэу, кыкIэлъыкIорэм логическэу епхыгъэн фае;
6. Ипылэгъу тхыгъэм ишыуашэкIэ ямышIыкIэн фае. Ары зыхъукIэ шъхъэм иуубытэныр нахь Iэрыфэгъу мэхъу.

Кошбэе Пщымафэ иповестэу «Аслъанбэч икъамэхэр» [1] зыфиорэм ехылылэгъэ Ипылэгъу тхыгъэ кIэкI:

1. Повестыр Хэгъэгу зооихом фэгъэхьыгъ ыкIи 1943-рэ илгъэсымкIэ кыырегъажьэ. 2. Герой шъхьалэу Аслъанбэч кIыщым Iоф щешIэ. 3. Фронтым Iашэхэр аригъэцэнным нае икIэлитIоу Аскэррэ Ахъмэдрэ кыдэIэпылэх. 4. Iашэхэр ятэ дашIыным нае кIэлитIур заом амыцэхэу чылэм кыдэнагъэх. 5. Къоджэдэсмэ Аслъанбэч икIэлитIу заом зэрэмыкIуагъэхэр агу римыхъэу, аумысхэу рагъэжъагъ. 6. Аслъанбэч добровольцэхэу икIэлитIу заом егъакIох. 7. Аслъанбэч кIыщым ишъхьагъусэ къакозэ кыдэIэпылэ. 8. Заом кIэлитIур кыицаукIыгъэу тхыль къафэIуагъ. 9. Тымрэ нымрэ къяхъулIагъэр узышхо афэхъугъ. 10. Хэгъэгу зооихор аухыгъэу зы мафэ горэм Ахъмэд дэзэуагъэ урыс кIалэу Архип Аслъанбэч иунагъо кыфэIо ыкIи къафэIуатэ лыгъэ зэрихъэзэ якIалэ зэрэфэхыгъэр. 11. Архип Ахъмэд Iашэу ыIыгъыгъэр къаритыжъыгъ. 12. Нымрэ тымрэ Архип ельэIугъэх якIалэ фэдэу къахэнэны адэпсэунэу.

Инновационнэ шыкIэхэр зыщыгъэфедэгъэ урокхэм яшIуагъэкIэ еджакIохэм афызэшIокIыщтыр къагъэлэгъонэу амал къареты, ятворческэ гупшысакIэ зырегъэушъомбгъу. Хабзэ хьугъэ гъэсэнныгъэм фэмидэу шыкIакIэхэм еджакIохэм шIэныгъэхэр зэрагъэгъотыныр нахь ашIогъэшIэгъон ешIы, зэдэлэжъэныгъэ къахельхъэ, творческэу шъхьафит ешIых.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Хамерзокова Н.А., Хуажева Н.Х., Темзокова М.А. Примерная образовательная программа учебного предмета "Родная (адыгейская) литература для 5-9 классов среднего общего образования», 2021. - fgosreestr@eit.edu.ru.

2. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник. - Москва: Академия, 2018. - 224 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ В АДЫГЕЕ

*Хуажева Р.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Пишизова А.К.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Литературная критика сыграла немаловажную роль в зарождении, становлении, развитии и современном состоянии младописьменной адыгской литературы. Впервые литературоведческие и критические статьи посвященные национальной литературе были опубликованы писателями-основоположниками адыгейской литературы – Т.Керашевым и А.Хатковым в журналах «Красная новь», «Печать и революция», «Революция и горец» и были посвящены критическому обозрению произведений начинающих литераторов, а также размышлениям о путях, специфике и темпах развития адыгской литературы, о ее достоинствах и недостатках. Кроме них публикацией критических статей в газете «Голос Адыга», «Адыгейская правда» занимались Д. Костанов, А.Евтых. Своего расцвета адыгское литературоведение достигло в 60-70г. 20 столетия, с появлением

таких профессиональных теоретиков и критиков национальной литературы как А.Схалыхо, М.Кунижев, К.Шаззо, Т.Чамоков, Р.Мамий, М.Глепперше, У.Панеш, придерживающихся строго научного, многоаспектного анализ художественных произведений адыгских писателей, а также их сравнительно-исторического анализа. Широкий интерес критиков вызывали вопросы соотношения адыгского фольклора и авторской литературы, формы и степень их взаимосвязи в их творчестве. Отслеживая эти проблемы, А. Схалыхо вводит в научный оборот теоретическое понятие «адыгейская устная литература индивидуального творчества». В названной выше монографии имеется целый раздел, посвященный формированию этой литературы. Ученый вернул в адыгейскую литературу имена полтора десятка устных талантливых литераторов-импровизаторов, начиная с 40-х годов XIX века. В их числе Осмэн Шапсугский, Лилюх Слепой, Татаршау Цей, Хаджибиеко Юсуф, Хамакоко Хапит (Бэчий Хусен) Сэлэчэрыеко Дэгу (Едиджи Магомет), Джанчатэ Куйнеш, Аутлев Тхайшау, Пшизов Батут, Туов Шарабук, Гучетль Гажуан, Тугуз Шаочас и другие. Замыкает этот ряд эпохой и именем Цуга Теучежа. Из-за отсутствия письменности их произведения в основном существовали в устном виде. Но А. Схалыхо анализирует их на литературно-профессиональном уровне. Глубокий интерес А. Схалыхо к зарождению, становлению и развитию адыгской литературы различных типов художественного сознания нашел отражение в его книгах «Рождена новой жизнью», «Ступени роста», «Адыгейский фольклор». Одно из самых главных достоинств ученого состоит в том, что он изучал адыгейскую дореволюционную литературу как неотъемлемую часть современного литературного процесса, что, собственно, и уточняет специфику взаимодействия различных типов художественного сознания. Многие положения, выдвинутые и обоснованные в работах А. Схалыхо, оказались актуальными для следующего поколения литературоведов, и прежде всего для К. Шаззо, Р. Мамия и У. Панеша.

А предложенная К. Шаззо модель художественного конфликта в изучении адыгского фольклора и авторской литературы советского периода представляет собой непреходящий интерес. Именно форма и типология конфликтных противостояний в адыгском народном творчестве и авторской литературе может считаться самой мобильной составляющей эстетического текста и, соответственно, использоваться как один из бесспорных знаков эволюционного статуса автора, стилевого направления и периода развития национальной литературы и культуры. Филологический анализ К. Шаззо всегда опирался на достижения современной теории и историко-литературные исследования. Освоение научного опыта предшественников (прежде всего А. Схалыхо) и современных достижений советского литературоведения лежало в основе смелой собственной концепции о закономерности развития адыгских литератур и развитых литератур – в типологических сопоставлениях с русской, русскосоветской литературой. Такая научная объективность и глубина анализа литературного и историко-культурного процессов характерны для самых различных по тематике и проблематике работ Казбека Шаззо. Введенные в научный оборот тезисы Казбека Шаззо о новописьменных литературах отличались научной обоснованностью, имели большое значение для дальнейшего развития национального литературоведения. Особенно отчетливо это выразилось в изучении адыгейским ученым проблем генезиса, формирования и развития адыгских литератур, их жанрово-родовой специфики и структурной типологии. При этом весьма существенно, что К. Шаззо рассматривал ту или иную национально-творческую индивидуальность в координатах общечеловеческих непреходящих ценностей. Именно такой методологический подход и позволил ему убедительно аргументировать одну из самых сложных и дискуссионных для истории и современного состояния адыгских литератур проблему взаимодействия фольклора и литературы на последующих этапах эволюции национальных литератур, процессов взаимодействия двух различных эстетических систем в целостном восприятии национально-художественного текста. (Шаззо К.Г. Художественный конфликт и эволюция жанров в адыгских литературах. – Тбилиси: Мецниереба, 1978). В этом плодотворном научном смысле Р. Мамий продолжил изучение типа сознания и структуры личности в ее романо-жанровом «обрамлении» [4, с. 124].

Именно такой подход позволил Р. Мамию предложить свое решение одной из самых сложных и дискуссионных для национального литературоведения проблем - взаимодействие фольклора и литературы на исторически последовательных этапах развития жанра романа. Развитие

адыгского художественного мышления в контексте «своей» и «чужой» художественной картины мира У. Панеш [4, с. 280] рассматривает как атрибутивное качество, лежащее в основе общероссийского социокультурного процесса. В своих работах Р. Мамий и У. Панеш дают анализ творчества как основоположников литературы, так и авторов, достойно представленных в 60-80-х годах на уровне развития советской многонациональной литературы. Именно в работах Р. Мамия, У. Панеша развернулись возможности обобщения развития стадияльно-литературного процесса, перспективная методологическая основа изучения типов художественного сознания в новописьменных литературах народов России.

Список литературы:

1. Кунижев М. Истоки нашей литературы: Литературно-критические статьи. – Майкоп: Адыгейское отделение Краснодарского книжного издательства, 1978. – 184 с. (На адыгейском языке). – Текст: непосредственный.
2. Схалыхо А.А. О некоторых вопросах современной адыгейской литературы. – Текст: непосредственный // Проблемы адыгейской литературы и фольклора. Вып.2. АНИИ. – Майкоп: Адыгobl полиграф объединение, 1979. – С. 5-29.
3. Панеш У.М. Типологические связи и формирование художественно-эстетического единства адыгских литератур. – Майкоп: РИПО «Адыгея», 1990. – 275 с. – Текст: непосредственный.
4. Панеш У.М., Тхакушинов А.К. Адыгейская литература 50-80-х годов XX века. – Текст: непосредственный // История адыгейской литературы в 3-х томах. – Майкоп: АРИГИ, 2002. – т. II. – С. 23.
5. Шаззо К.Г. Современная адыгейская новелла (Т. Керашев, Х. Ашинов). – Текст: непосредственный // АНИИ. Сборник статей по адыгейской литературе и фольклору. – Майкоп, 1975. – С. 53-88.
6. Шаззо К.Г. Художественный конфликт и эволюция жанров в адыгских литературах. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – 238 с. – Текст: непосредственный.

КОНЦЕПТЭУ «ШУ» АДЫГЭ ГУЩЫЭЖЪХЭМ ЗЭРАХЭТЫР

Хьоклон Р.Р.

Адыгэ къэралыгьо университет, къ.Мыекъуапэ.

Научнэ Iэшъхэтетыр: Бгьошэ З.Б.

филологие шIэныгъэхмкIэ кандидат, доцент

Адыгэ къэралыгьо университет, къ. Мыекъуапэ.

Жэрыло фольклорым иахьэхэм ащыцэу анахь пэсэрэхэм, гьэшIэгьонхэм ащыц гущыIэжъхэр. Илгэсишгэ мин пчъагэмэ къапхырыкIхи гущыIэжъхэр тилгэхъан къынэсыжыгъэх. ГущыIэжъым къыIорэр зы нэбгырэ горэм ишIошIэп, иакъылэп, зэкIэ лгъэпкъым зэдиштэгъэ гупшысэ нахь. ГущыIэжъхэм цыфым ижабзэ къагъэбай, щэрыуагъэ, IупкIагъэ къыхалгъэ.

Темэу къыхэтхыгъэр актуальнэу щыт, сыда Iломэ, гущыIэжъхэр – тилгэпкъ ихъишгэ, итхыд, игупшыс, игулыт, изэхэтыкI, идунэееплгъыкI, ихудожественнэ гупшысакI, псэлгъакI. IофшIэным имурад-гущыIэжъхэр зыдэт тхыльхэу илгэс зэфэшгъафхэм къыхаутыгъэхэм гущыIэу «шу» зыхэтхэр къахэыгъэныр, ахэр лгъэныкъо зэфэшгъафхэмкIэ къэтхыгъэныр, зэхэтыкIэу яIэм лгъыплгъэныр.

IофшIэным ипшгэрылгъэр:

– гущыIэжъхэм яугъоин, якъыхэутын къыкIугъэ гьогум къытегущыIэгъэныр;

– дунаим ибзэ сурэт концептэу «шу» зыхэт гущыщыIэжъхэм чыпIэу щаубытрэр къэтхыгъэныр.

ГущыIэжъхэм анахь мурадэу сыдигъокIи ялагъэр Iуныгъэр ары. ЩыIакIэм ылгъэныкъо пстэуми яхылаIагъэу цыфхэм (кIи, жъи) яакъыл, язэхэшIыкI, яшIэныгъэ, ялгъэакIэ, язэхэтыкIэ хабзэхэр икъоу ашIэнымкIэ ыкIи агъэцкIэнымкIэ хэхъоныгъэ ягъэшIыгъэным, цыфхэм ящыIакIэ

нахышлу шыгъэным гуцылэжъхэр фэlorышлэх, тыкъэзыуцухьэрэ дунаим исурэт IупкIэу кыырагъэлъэгъукIы. Ары ахэмэ чIыпIэ гъэнэфагъэ зыкIыщаубытрэр адыгэ дунаим ибзэ сурэт. Дунаим ибзэ сурэт кыыбгурылэным фэшI концепт зэфэшъхьафмэ ямэхьанэ дэгъоу пшIэн фае, кыыбгурылоу, зэхапшIэу шытын фае.

ШIэныгъэлэжъэу З.Х. Быжкым адыгэхэм якультурэклэ мэхьанэ зиIэ концептхэр кыыхегъэщы ыкIи илофшIагъэ шызэхефы: «насып «судьба», цIыфы «человек», пшъэрыль «долг», шъор къэзытрэ концептхэр «цветовые концепты», зэхашIэр къэзгъэлъэгъорэ концептхэр «эмоциональные концепты», псэ «душа», гу «сердце», шъыпкъэ «истина» – «правда», лъытэныгъ, цIыфыгъ «честь», совесть», зэфагу ыкIи уахътэ «пространство» и «время», джабгъу – сэмэгъу, шъхьагъ – чIэгъ «правый – левый», «верх – низ», бзэр жабзэм иIэмэ-псым «язык как «инструмент» речи», джэгъу «игра» [Бижева З.Х. 2000:122].

Джырэ бзэшIэныгъэм мы аужрэ илъэсхэм лингвокультурологическэ екIоллакIэ иIэу бзэм изанэхэр щаушэты, дунаим ибзэ сурэт фэгъэхьыгъэ тхыгъэхэр шIэныгъэлэжъхэм кыыхаутых. Лъэпкъ кIэнэу адыгэ гуцылэжъхэм ащызэфэхьысыжыгъ адыгэмэ ахэлъыгъэ сэнаушыгъэр ыкIи бэрэ бзэшIэныгъэлэжъхэм ушэтынхэр рашIылIэ. Концептхэу гуцылэжъхэм ахэтэу Iоф зыдэпшIэн плъэкIыщтыр бэ, мэхьанэу яIэр шъуамбгъо. Адыгэ цIыфым идунэететыкIэ, ипсэукIэ шIу «добро» зыфэпIощтым чIыпIэшхо щаубыты нахь мышIэми, мы концептыр непэ кыызнэсыгъэм икъоу зэхэфыгъэп.

ЦIыфыр дунаим кызыкIытехъуагъэр шыIэнэу, лэжъэнэу, шIу ышIэнэу ары. Тарихкым кыызэригъэлъагъорэмкIэ адыгэхэм шIу ашIэныр яшэнэу кыырэклох. Адэ «шIу» зытIокIэ сыда кыкIырэр, сыдэушэты кыыбгурыломэ хъушэты?

«ШIу» зытIокIэ «Адыгабзэм изэхэф гуцылалъэ» мыщ фэдэ мэхьанэхэр иIэу кыышэтыгъ: «1. ШIу (печенка). Былымым ишIу. ШIу бзыгъэм чэпэ бзыгъэ тельэу кIалэм ритыгъ. 2. ШIу (хороший, качественный). Дэгъу. ШэкIышIу. КIэлэшIу. Добро. Iоф дэгъу, гуапэ. ШIу шIи псым хадз. ШIу ыльэгъугъ – любил» ыкIи нэмыкIхэр. [Хатанов, Керашева, 1960:166]. Нафэу зэрэщытымкIэ, «шIу» зытIокIэ мэхьанэ пчъагъэ къеты. Ау тэ тызлыблъягъэр гуцылэу «шIу» зыфилорэм «дэгъу» мэхьанэ иIэу.

Ю.А. Тхьаркъуахъом кыыдигъэкIыгъэ «Адыгэ синоним гуцылалъэ кIэкIым» «шIу» зыфилорэ гуцылэм мыщ фэдэ гуцылэхэр синоним дэхъоу кыыдэхъагъэх: дэгъу, гоуз, шIагъу, пшъхьап, ялый, шIагъу, хьарзын. ШIу – шыкIагъэ зимыI, дэгъу» [Тхьаркъуахъо, 1969:57]. ШIуагъэ, дэгъугъэ зыхэлъ мэхьанэр мы гуцылэхэм язэфэд.

Адыгэ гуцылэжъхэу илъэс зэфэшъхьафхэм кыыхаутыгъэхэм «шIу» зыфилорэ гуцылэр бэрэ ахэтэу уарехьылIэ, сыда пIомэ лъэпкъым ныбжьыкIэу кыкIэхъухьэхэрэм пIуныгъэ-гъэсэнныгъэ тэрэз ягъэгъотыныр, шIу пшIэным фэгъэсэгъэнхэр, шIу зышIэрэм шIу зэрэфашIэжырэр, ыцIэ дахэу зэрагъэлурэр мы гуцылэжъхэм хагъэунэфыкIы:

ШIу зышIэрэм ишIушIэ кIодрэн.

ШIу зышIэрэм шIу фыщылъ.

ШIу зышIэрэр упчIэжъырэп.

ШIу зышIэрэр шIум IокIэжъы.

ЦIыфым шIур ыкIи шIушIэныр егъэлъапIэ. ЦIыфым идэгъугъэ уасэу иIэр, изекIуакIэ шIум зэрэфэlorышIэрэр, зыфэдэр къэзыушыхьатрэ нэшанэхэр ахэплъэгъошэты мыщ фэдэ гуцылэжъхэм:

ЛышIу иIанэ шыгъэ.

ЛэжъэкIошIу ишIуанэ къутэрэн.

ЛэжъэкIошIу ишIуанэ чIымы жъымы аIуатэ.

ЛэжъэкIошIу ицэмэдэж уцэкурэн.

ШIу зыхэлъхэм язекIуакIэ, зыфэдэхэр, ашэ уасэу иIэр кыыщэлъагъо мыщ фэдэ гуцылэжъхэм:

ГъунэгъушIур къошышIум фэд.

ГъунэгъушIур осэнчъэ.

Блэгъэ чыжъэ нахьы гъунэгъушIу.

Къор дэгъумэ нысэр дэгъу.

ШIур къэблэжъын, цIыфмэ уигугъу шIукIэ ябгъэшIын, шIур угу илбын зыфэпIощтыр мы гуцылэжъхэм ямэхьанэ къаты:

*Ушлүмэ цыфмэ укъашлэн.
Ушлүмэ, шлүм гу кыплытэцт.
Шлу зыгу шльым шлу кыдэхъу.
Ушлүмэ пшхъэ уцымытхъужь.*

Адыгабзэм шлүм фэгъэхьыгъэ гущылэжъэу хэтым япчъагъэ нахьыб, сыда плэмэ шлушлэныр цыфым шэн дэгъоу хэлын фаемэ ащыщ. Шлүм цыфхэр егъэгушлэх, язэфыщытыклэ нахь дахэ ешы, агу егъэшъабэ, егъэшлу, шлүм фещэх, шлу ашлэным регъасэх, шлу зышлэрэм щытхъур фагъэшъуашэ.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Бижева, З.Х. Адыгская языковая картина мира / З.Х. Бижева. – Нальчик, 2000. – 122 с.
2. Хатанов, А.А. Толковый словарь адыгейского языка / А.А. Хатанов, З.И. Керашева. – Майкоп, 1960. – 696 с.
3. Тхьаркъохъо, Ю.А. Адыгэ синоним гущылэлъэ клэкл / Ю.А. Тхьаркъуахъо. – Мыекъуапэ, 1969. – 325 н.

СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ И ИХ ФУНКЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (на материале повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка»)

*Хоконова Р.Р.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хейшхо Ф.И.,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Устойчивые единицы выступают в художественном произведении как яркие и выразительные средства. Они встречаются достаточно часто в художественной литературе и занимают прочное место в творчестве писателей. Использование устойчивых единиц дает возможность писателям более полно охарактеризовать литературных героев. Для установления функциональных, стилистических и структурных особенностей фразеологических единиц в характеристике героев художественного произведения мы обратились к творчеству великого Александра Сергеевича Пушкина. До настоящего времени не иссякает интерес к изучению жизни и творчества русского гения, его произведений. Замечательный язык, выработанный им на протяжении всего творческого пути, оставил незабываемый след в истории русской литературы. И сегодня мы знаем Пушкина, говорим о Пушкине как о многогранной личности.

Изучая устойчивые единицы и их роль в характеристике персонажа, мы обратились к прозе А.С. Пушкина, повести «Капитанская дочка», из которого извлечены все устойчивые единицы, послужившие фактическим материалом данной работы. Безусловно, это одно из лучших его творений, вершинное произведение пушкинской прозы. Атмосфера всего повествования пронизана народными песнями, пословицами, поговорками, фразеологическими оборотами. В целом автором использовано в повести более 150 устойчивых единиц, крылатых выражений, которые напрямую связаны с описанием героев, различных ситуаций вокруг них. Обращает на себя внимание и то, что структура и грамматическая характеристика устойчивых единиц различна. В одних контекстах они соответствуют целому предикативному сочетанию, т.е. предложению с разной структурной организацией, в других – непредикативному сочетанию, т.е. структуре словосочетания. Форме предложения соответствует 26 устойчивых единиц в тексте, словосочетанию – 123 единицы. В качестве основополагающего мы избрали для описания образ одного из главных героев повести дворянина Петра Андреевича Гринева. Творчество А. С. Пушкина исследовалось многими литературными критиками, которые неоднократно обращали внимание на особую речь героев повести. В данной работе мы остановимся на речевых особенностях дворянина Петра Андреевича

Гринева, в речи которого в большом количестве встречаются устойчивые единицы. Этот образ занимает особое место в повести.

Наш герой Гринева на своем жизненном пути встречается с разными людьми. Он умеет правильно давать оценку поведению и поступкам каждого из них и использует для этого подходящие крылатые выражения, устойчивые единицы. Если обратимся к детству героя, то заметим, что он смеется над беспутным Бопре, который не утруждал своего воспитанника «науками». Но делает это добродушно и считает, что «он был *добрый малый...*» и «мы жили душа в душу». Такие устойчивые единицы больше всего свойственны разговорной речи. *Добрый малый...* - такое можно сказать о неплохом человеке. Герой, обращаясь к своему детству, только с помощью устойчивой единицы дает точную оценку своему учителю. Мосье Бопре имел определенные недостатки, но все же был неплохим, отзывчивым, милым человеком. Устойчивая единица (*жить*) *душа в душу*, представляющая собой словосочетание именного типа, автором также используется для описания своих героев, закреплена в словаре и обозначает «*в полном согласии, дружно*». В повести с глаголом *жить* автор употребляет личное местоимение множественного числа, которое служит для обозначения и себя, и своего собеседника, и тем самым, указывает на взаимоотношения, сложившиеся между этими героями. Петр Гринева способен правильно узнать и оценить достоинства человека.

Невозможно не обратить внимание на первую встречу Гринева в крепости с Машей. Эта встреча перевернула его жизнь. Он подробно описывает свое состояние, переживания и в его речи встречается много различных оборотов, объясняющих его внутренние ощущения от этой встречи. Запоминающейся является ситуация, когда его родители не дали согласия на брак с Марией Ивановной. Он обо всей этой ситуации говорит: «Жизнь моя *сделалась* мне *несносна*. *Дух мой упал*». Устойчивая единица «падать духом», используемое в повести, обозначает «*приходить в уныние, отчаиваться*». В структуре устойчивого сочетания мы видим глагол в форме прошедшего времени совершенного вида (*дух пал*), указывающий на реакцию героя по тому решению, которое приняли его родители. Другой ситуацией является поведение Петра, узнавшего из письма Маши о том, что находится в руках Швабрина: «Прочитав это письмо, я чуть *с ума не сошел*. Я отправился прямо к генералу и *опрометью вбежал* к нему». Фразеологический оборот «*сходить с ума*» выражает несколько значений. В своей повести Пушкин употребил его в значении «*не давать отчета в своих поступках, действиях, совершая безрассудные поступки, говоря глупости, нелепости*» и автор использовал его для характеристики состояния возмущения, негодования, отчаяния героя. Но герой не впадает в панику. В предложении используются однородные сказуемые совершенного вида, с помощью которых автор описывает быстро сменяющиеся действия, передает стремление героя спасти свою любимую девушку. В предложении также вместе с глаголом *вбежал* автор употребляет наречие *опрометью*, уточняющее, конкретизирующее действие основного глагола, то есть очень быстро, поспешно. И мы видим, что через речь в чувствах к Маше раскрываются лучшие качества Гринева: искренность и прямота, мужество и верность любви.

В тексте повести встречается еще немало устойчивых единиц, характеризующих отношения с другими героями. Одним из них является Емельян Пугачев. Наблюдения за этим героем помогли Гриневу по-новому посмотреть и оценить жизнь, увидеть положительные качества выдающейся личности из народа и проявление жестокости с его стороны. Первая встреча с вождем восстания всколыхнула его внутреннее состояние: «Мороз пробежал по всему моему телу при мысли о том, в чьих руках я находился». Выражение «*мороз пробежал*» передает чувство страха, ужаса, волнения, возбуждения. А устойчивое сочетание с выражением «*находиться в чьих-то руках*» еще больше усиливает зависимость его жизни от того, какое решение примет Пугачев. Гринева хорошо понимает, кто такой Пугачев, но он так же хорошо осознает, что счастьем своим обязан был ему и отмечает в нем и многие положительные качества: ум, душевность, способность совершать благородные поступки, верность долгу, простоту. Именно это заставляет Гринева испытывать постоянную боль за Пугачева, желание спасти его. «*Бог тебя знает*, но кто бы ты ни был, ты *шутишь опасную шутку*» - так Гринева, переживая, предупреждает Пугачева. Устойчивое сочетание «*Бог знает*» выражает значение «*неизвестно, никто не знает*», и это наводит на мысль, что Гринева так и не понял поступки и действия Пугачева как руководителя восстания, но он хочет, пытается остановить,

оценив все его человеческие качества. Использование в речи Гринева выражения «шутить шутку», обозначающего «говорить или делать что-либо ради забавы или развлечения» по отношению к Пугачеву, является предостережением от последствий дела, начатого им, призывом задуматься и о своей личной судьбе. Эти устойчивые единицы еще раз подтверждают противоречивые чувства Гринева по отношению к Емельяну Пугачеву.

Наблюдения за поведением и речью героя повести подтверждают, что под влиянием всех жизненных испытаний, выпавших на его долю, за которыми приходится наблюдать в ходе повествования, постепенно формируется характер самого дворянина Петра Андреевича Гринева. Это честный, добрый, отважный человек, повзрослевший на различных жизненных ситуациях и способный к большому чувству, верный своей любви, долгу, с уважением относящийся к жизни других людей.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЭХЭУ ЗООНИМХЭР ЗЫЛЪАПСЭ ХЪУХЭРЭМ ЯЗЭДЗЭКЫН

ШъхьакIэмыкъо Джэнэт,

Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.

Научнэ Iэишъхьэтетыр: Цэй Б.А.

филологие шIэныгъэхмкIэ кандидат, доцент

Адыгэ къэралыгъо университет, къ. Мыекъуанэ.

Тинаучнэ ИофшIагъэ зыфэгъэхьыгъэр художественнэ литературэм къыхэфэрэ фразеологизмэхэу зоонимхэр зылъапсэ хъухэрэм яздзэкIын. Иофыгъор актуальнэу щыт, сыда Iомэ адыгэ зэдзэкIын шIэныгъэм мы темэр хэушъхьафыкIыгъэу щызэхэфыгъэп.

Зоонимхэр зыхэт фразеологие занэхэр бзэ зэфэшъхьафмэ кызыращытыгъэ шыкIэр, ащ язэхэтыкIэ, якъэIуакIэ зыфэдэр, псэушъхьэхэр къэзгъэлъэгъорэ лексикэр ахэм лъапсэ зырафэхурэм иккыхэгъэщын, ахэр зэрзэтеутыгъэхэр къэгъэнэфэным тиIофшIагъэ актуальнэ къашы.

Урыс ыкIи адыгэ тхакIохэм атхыгъэ текстхэу зэтыдзэкIыгъэхэм къахэфэгъэ фразеологизмэхэу зоонимхэр зылъапсэ хъухэрэр къахэдгъэщын, куп-купэу зэтетыутын, гущыIэгъэпсыным ыкIи семантикэм альэныкъокIэ тыкъекIуалIэзэ зэпэдгъэуцун, зэдгъэпшэныр ары тиIофыгъо шъхьаIыр. Фразеологизмэхэу зоонимхэр зылъапсэ хъухэрэм язэгъэшIэнкIэ еплъыкIэу, ИофшIагъэу щыIэхэм талъыплъагъ, ахэр куп-купэу зэрагощхэрэр къэдгъэлъэгъуагъ; зэдзэкIыгъэ зэрыхурэ шыкIэр кыхэдгъэщыгъ, зэдзэкIын амалхэр къэдгъэнэфагъ.

Хъайуанхэм, бзыухэм ацIэхэр кызырыкIырэ гущыIэхэр зыхэхьэрэ фразеологизмэхэр – *фразеологизмэхэу зоонимыр зилахьэр араIо*. Зоонимхэр – фразеологизмэхэм ялахьэхэу, пккыгъуацIэкIэ къэIуагъэхэу, псэушъхьэхэр кызырыкIхэрэр ары. Ахэр куп-купэу гощыгъэх:

1. Псэушъхьэ Iалхэр зыхэгъэщагъэхэр (тыгъужь, тхьакIумкIыхь, баджэ, пыжъы, аслъан, цызэ...) – *мэлышъо зытельгъыуагъ (волк в овечьей шкуре) (тхъагъэпцI, хьор-шэр)*.

2. Бзыу Iэлхэр (тхьаркъо, пцIашъо, къандж, къолэжъ...) – *заливаться соловьем (пцIашъом фэдэу гущыIэн)*.

3. Унэгъо псэушъхьэхэр (чэтыу, хьэ, чэмы, шкIэ, къо, мэлы, шы...) – *пкIэгъуалэм тес (ешъуагъ), укIытэр агощым цындым тесыгъ (мыукIыт, нэхъончъ), хьэлъакъо ышхыгъэм фэд (къэкIухьакIу), хьэм кыльфыгъ (баджэ), цубжъэ зэрынагъэ зыфызэрымыгъэкIыжъышъу (фэмыф), цунэпс регъэхы, хьитIум азфагу кыкIыгъ*.

4. Щагу бзыухэр (атакъэ, чэт, псычэт, къаз).

5. ХьэцIэ-пIацIэхэр (баджэ, аргъой...) – *мацIэм фэд (бэ дэд)*.

Псэушъхьэм нэшанэу хэлъыр цIыфым екIоу, цIыфым ишэн е ишыкIэ зоонимхэр зыхэгъэщэгъэ фразеологизмэхэмкIэ кыраIотыкIы. ГущыIэм пае:

1. Цыфым итеплгэ кытхыхьэмэ – *пчъэн жакI*.

2. Цыфым ишэн, иггэпсыкIэ – *блэр гъуанэм кыырищэу (дахэу, зэкIужьэу, фэIазэу мэгущыIэ)*.

3. Цыфым ипсихофизическэ зытет къэзгъэлъэгъорэ фразеологизмэхэр – *цум фэдэу лэжъэн*.

4. Гъэсэныгъэм ехьылIэгъэ фразеологизмэхэр.

5. Лъэпкъ хабзэхэм яхьылгъэ фразеологизмэхэр.
6. Цыфыр шылакIэм зэрэплъырэ шыкIэр къэзгъэлыгъорэ фразеологизмэхэр – *кукуум игъубзэ къырешы (мэтхъаусыхэ)*.
7. Цыфхэм язэфыщытыкIэхэр къэзгъэлыгъорэ фразеологизмэхэр.
8. Социальнэ зэфыщытыкIэхэр къэзгъэлыгъорэ фразеологизмэхэр – *пщырэ хьарэ зэфэдэ*. Фразеологизмэхэм язэдзэкIын шыкIэхэр:

Бзэм эквивалент щыриIэныр (передача на основе полного эквивалента)	Вставать с петухами – атакэмэ къадэущын Голубь мира – мамырныгъэм итхьаркъу Делить шкуру неубитого медведя – умыукIыгъэ мышгъашъом гуащэр щыгъэгугъын, къэмыхъугъэ куандэм къэмыхъугъэ тхьакIумкIыхъэ хэс
Ехыщыр мэхьанэ зиIэ гушыIэхэмкIэ зэдзэкIыныр (передача на основе аналога)	Волк в овечьей шкуре - мэлышъо зытельэшъуагъ Заморить червячка – зыгорэ зыIудзэн
Къэтхыхьан шъуашэм тетэу зэдзэкIыныр (передача на основе описательного перевода)	Гадкий утенок – узэмышхьорэм шхъо къыкъокIы, зэмыпэсырэм урегъэпсыхы Гоняться за двумя зайцами – ИофитIу зэдэфын Львинная доля – Iахьышху Гол как сокол – тхьамыкIэ джашъу
Калькированиер	Вставать с петухами – атакэмэ къадэущын

ЭквиваленткIэ алыгътэрэр фразеологие занэу адрэ бзэм фэдэ къабзэм (мэхьанэмкIи, гушыIэ зэхэтыкIэмкIи, гъэпсымкIэмкIи) зэфэдэхэр арых: *голубь мира – мамырныгъэм итхьаркъу; калькэр: вставать с петухами – атакэмэ къадэущын*.

Темэу кыхэтхыгъэр щысэхэмкIэ къэтэгъэшъыпкъэжы. А щысэхэр зэтыдзэкIыгъэ баснэхэм ыкIи тхыгъэу «Агъэстыгъэ сурэтыр» зыфиIоу адыгабзэм итлхъажыгъэхэм къахэтхыгъэх. Мыхэм язэдзэкIын тылгыпльагъ, зэхьокIыныгъэу бзитIуми ащыфэхъухэрэр къэдгъэнэфагъ.

Адыгабзэм фразеологизмэхэу зоонимхэр зылъапсэ хъухэрэр нахьыбэу зыщыгъэфедэагъэр гушыIэжъхэр, гушыIэ щэрыохэр, хырыхыхьэхэр арых.

Мыхэр ыкIи нэмыкI фразеологие занэхэм тиIофшIагъэ къыщхэдгъэщыгъэх, ахэм урысыбзэм эквивалент щыряIэмэ тылгыпльагъ, е ахэр зэдзэкIыгъэ хъумэ зэхьокIыныгъэу афэхъухэрэр къыхэдгъэщыгъэх.

ТиIофшIагъэ урысыбзэр-адыгабзэр щызэдгъэпшагъ. Зоонимхэр къэзгъэнэфэрэ гушыIэхэу зэтыдзэкIыгъэхэр зэрэзетекIхэрэр къэдгъэлыгъуагъэх. ГушыIэгъэпсын шыкIэу ахэлхэм талгыпльагъ, урысыбзэм эквивалентхэр щыряIэхэу къыхэдгъэщыгъ, е ахэр зэдзэкIыгъэ хъумэ зэхьокIыныгъэу афэхъухэрэм тынаIэ атетыдзагъ.

Гъэфедэгъэ литературэр:

1. Блягоз З.У. Жемчужины народной мудрости (Адыгейские пословицы и поговорки на адыгейском и русском языках). Майкоп, 1992. – 127 с.
2. Яковлева Е.С. Животные в языковой картине мира, или еще раз об антропоцентричности языка // Актуальные вопросы языкознания в историческом и современном освещении: Материалы 3-х Поливановских чтений. Смоленск, 1996.
3. Тхьаркъуахъо Ю.А. Адыгабзэм ифразеологизмэ гушыIаль. Мыекъуапэ, 1980. – 199 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА В СРЕДНИХ КЛАССАХ УЗБЕКСКОЙ ШКОЛЫ

*Донаева Раъно Немат кизи,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Напцок Мариетта Радиславовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В настоящее время в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) общепризнана идея о неотделимости изучения русского языка от знакомства с культурой России, её историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем языка. Проблема взаимосвязанного обучения языку и культуре находит отражение в исследованиях А.А. Брагиной, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова и др.

Знакомство с лингвострановедческими характеристиками произведений фольклора способствует пониманию иностранными учащимися особенностей русского менталитета, этической системы ценностей русского народа, помогает проникнуться духом русской культуры, почувствовать красоту и выразительность русского слова. Фольклорные тексты служат источником культуроведческой информации.

Анализ учебно-методической литературы по русскому языку как иностранному показал, что в ней отсутствует методически обоснованный комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции, тексты малых жанров русского фольклора представлены в учебных пособиях в основном пословицами и поговорками. Пословицы и поговорки, несомненно, имеют важное значение в лингвострановедческом и культурологическом плане и отличаются наибольшей востребованностью в методическом аспекте, однако привлечения лишь этого материала недостаточно. С учебной точки зрения мы считаем необходимым обращение и к другим жанрам фольклора, а именно - к потешкам, прибауткам, загадкам, считалкам. Названные жанры фольклора обладают значительным образовательным и культурным потенциалом, который можно успешно применять для повышения эффективности преподавания русского языка, гармонично сочетая в процессе обучения языковой и страноведческий материал.

Таким образом, необходимо разработать методику обучения иностранных учащихся средней школы, в том числе узбекских, средствами различных фольклорных жанров, чем и обусловлена **актуальность данного исследования**.

Целью исследования является рассмотрение возможностей обучения узбекских школьников средних классов посредством использования фольклора на уроках русского языка.

Следует отметить, что тексты малых жанров русского фольклора составляют самостоятельный методически ценный корпус культурно маркированных и информативных языковых единиц, требующих особого учебно-методического осмысления и интерпретации в иностранной аудитории. При этом условием эффективной работы с текстами малых жанров русского фольклора в узбекской школе является опора на лингвострановедческий комментарий. Работа над текстами малых жанров русского фольклора активизирует познавательную деятельность школьников, страноведческую и лингвистическую работу.

На уроках русского языка в узбекской школе следует формировать умение определять лексику с национально-культурным компонентом на фоне родного языка, толковать ее содержание, использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения.

Формирование лингвокультурной компетенции у узбекских учащихся требует введения в учебный процесс в качестве единиц обучения текстов малых жанров русского фольклора. К малым жанрам русского фольклора относятся: пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, колыбельные песни, потешки, прибаутки, считалки и так далее.

Обучение русскому языку учащихся узбекской школы посредством использования фольклора подтверждает, что малые жанры фольклора обладают значительным образовательным и культурным потенциалом, который можно успешно применять для повышения эффективности преподавания русского языка, гармонично сочетая в процессе обучения языковой и страноведческий материал. Транслируемые этими жанрами знания о культуре, истории и традициях народа способствуют воспитанию положительного отношения к русскому языку, культуре русского народа.

Нами разработан и экспериментально проверен комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся; установлены оптимальные способы семантизации лексических единиц текстов малых жанров русского фольклора в иностранной аудитории:

- лингвострановедческий комплексный комментарий,
- словарные дефиниции,
- толкование,
- наглядность.

Используемые при работе с текстами малых жанров русского фольклора упражнения делятся на языковые (заполнение пропусков, упражнения по аналогии, упражнения на трансформацию, перекрестный выбор (соответствие элементов в левой и правой колонках или так называемые задания на установление соответствия), конструирование фразы из структурных элементов); речевые (условная беседа, дискуссионные упражнения, устный рассказ); условно-речевые (проверка понимания текстов малых жанров русского фольклора).

Список литературы:

1. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. — М.: Русский язык, 1986. — 152 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1983. - 269 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ РУССКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ EVENT –ТЕХНОЛОГИИ

*Лапасов Баходир Холжигит угли
Адыгейский государственный университет
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Глевцежева Мариет Магаметовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

С 90-х годов 20 век русский язык ушёл в тень. И только 29 декабря 2006 года президентом Российской Федерации В. В. Путиным был подписан приказ О проведении Года русского языка на территории России и за рубежом. 2007 год стал стартовым в продвижение русского языка и русской культуры в мире.

Но для эффективного преподавания русского языка как иностранного (РКИ) традиционные подходы уже не удовлетворяют современным потребностям учебного процесса, поэтому с целью повышения качества образования современная педагогика вынуждена искать новые методы преподавания РКИ. Event-технологии стали альтернативным приемом, применяемые при преподавании русского языка как иностранного.

Что такое Event-технология? Это методика организации учебного процесса с элементами досуга и учетом личностных потребностей [Полякова, электронный ресурс].

Появление Event-технологий обусловлена расширением политических и экономических связей России, продвижением русского языка как языка межнационального общения, а также развитием методики РКИ. Дифференцированный подход в преподавании русского языка как иностранного пробуждает интерес не только к языку, но и к русской литературе, истории, культуре и традициям русского народа.

В настоящее время педагогический потенциал event-технологий в формировании компетенций иностранного учащегося еще недостаточно изучен.

К сожалению, пока event-технологии в преподавании РКИ ещё не получили достаточного описания в научной литературе, хотя практика проведения подобных мероприятий со временем становится все более востребованной. Event-технологии – это набор событийных инструментов, призванных сделать обучение увлекательным процессом, отвечающим потребностям иностранных учащихся и сохраняющим за собой конечные педагогические цели, и являющийся наиболее близким к коммуникативно-деятельностному подходу, в котором обучение производится при помощи игровых методик.

Проведение успешного event-мероприятия лингвистической направленности требует предварительной языковой подготовки. Мероприятие рекомендуется проводить в несколько этапов, и в том числе можно проводить предварительные этап в заочном формате. Занятия экспресс-курса должны включать в себя теоретическую информацию (с последующим повторением и закреплением на практике при помощи упражнений) направленные на развитие всех видов речевой деятельности. В целях повышения уровня знания русского языка иностранных учащихся, необходимо постепенно повышать уровень сложности заданий, а практическая отработка – погружению в современный русский язык в его устной разновидности.

Целью любого event-мероприятия является формированию мотивации к изучению русского языка, повышения качества преподавания русского языка, продвижения, поддержки и укрепления позиций русского языка и образования на русском языке в мире.

Event- мероприятие должно стать не просто очередным внеаудиторным занятием, а целым событием в жизни иностранного обучающегося. Оно должно стать мероприятием, которое стимулировало бы интерес к языку, культуре и традициям русского народа.

Во время event-мероприятия иностранные обучающиеся должны получить активную практику аудирования и говорения. Деятельностный event-подход к обучению показал свою эффективность реализован как на российских площадках, так и на международных.

Список литературы:

1. Азарова Юлия Александровна «Event-технологии» и «Событийность» – проблемы инновационного развития // ТРУДЫ СПБГИК. 2012.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогические технологии. / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика. — 1989. — 192 с.
3. Бурнацева Э.Р. Актуальные тенденции развития инновационных технологий в Event-маркетинге / Э.Р. Бурнацева // Event-маркетинг. – 2012.
4. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. - Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.
5. Талызина Н. Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории Текст.: Современная высшая школа, 1977. № 1. — с. 91 —96.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РУССКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ (СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ, РУССКОЯЗЫЧНЫЕ БЛОГИ)

*Махмудова Маржона Кахрамон кизи
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Сапиева Саида Казбековна, канд. филолог. н., доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В настоящее время идет активный переход общества на новую стадию развития, характеризующуюся цифровизацией всех сфер жизни и деятельности. Формирование цифрового общества приводит к изменениям во взаимоотношениях людей, что проявляется в популяризации такого способа общения, как интернет-коммуникация. Под интернет-коммуникацией понимаются «виды общения, при которых передача информации происходит по каналам Интернет с использованием стандартных программных средств и способов представления информации» [1, с. 102]. В связи с этим перед преподавателями русского языка как иностранного (далее – РКИ) возникает проблема поиска методов и технологий, с помощью которых будет происходить формирование коммуникативной компетенции как способности не только к общению в реальной жизни, но и к интернет-коммуникации. «Социальные сети в процессе обучения могут выступать как уникальные источники аутентичной информации, как инструмент обучения и как платформа для межкультурной коммуникации. Все это должно способствовать развитию знаний, умений и навыков учащихся, направленных на формирование коммуникативной компетенции» [1, с. 118]. Помимо этого, потенциал социальных сетей позволит повысить мотивацию иностранных учащихся к обучению РКИ, поскольку посредством интернет-ресурса они могут сразу применять полученные знания, умения и навыки в интернет-общении.

Цель настоящего исследования состоит в разработке теоретически обоснованной и экспериментально проверенной методической системы, направленной на формирование у обучаемых коммуникативной компетентности с использованием компьютерной коммуникативной среды на базе сетевых дневников.

Объект исследования - учебно-познавательная деятельность иностранных студентов-филологов, владеющих русским языком в объеме второго сертификационного уровня общего владения.

Предмет настоящего исследования – методика формирования у студентов-иностранцев навыков спонтанного общения на русском языке в компьютерной коммуникативной среде сетевых дневников.

В соответствии с основной целью исследования выдвигается следующая гипотеза: уровень коммуникативной компетенции у иностранных учащихся повысится, если в процессе обучения русскому языку будет использована компьютерная коммуникативная среда сетевых дневников как фактор формирования сильной мотивации в изучении языка и приобретении навыков спонтанной разговорной речи, развития рефлексии для выбора адекватных коммуникативной ситуации и цели речевых стратегий и тактик.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы исследования поставлены следующие задачи:

- 1) выявить содержательное наполнение понятий «компьютерная коммуникативная среда»;
- 2) собрать эмпирический материал (примеры наблюдения за различными видами электронной коммуникации) и обосновать принципы отбора изучаемого материала в лингвистическом и лингводидактическом аспектах;
- 3) разработать методическую систему по использованию компьютерной коммуникативной среды в процессе обучения разговорной ситуативно обусловленной речи;
- 4) апробировать в условиях экспериментального обучения эффективность использования текстов сетевых дневников для формирования навыков разговорной речи, функционирующей в сфере компьютерной коммуникации.

В процессе решения поставленных задач были использованы следующие методы и приемы исследования: системный анализ лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы в определении научных основ исследования; тестирование; различные виды педагогического эксперимента;

Материалом для анализа являются сетевые дневники, которые представляют собой устный спонтанный текст, зафиксированный в письменной форме, и социальные сети. Анализируемые тексты рассматриваются как продукт речевой деятельности интерактивного характера, выполняющего коммуникативную функцию.

В этом плане наибольший интерес для многих преподавателей представляет социальная сеть «ВКонтакте», поскольку имеет следующие преимущества:

- популярность в России;
- удобство русскоязычного интерфейса;
- доступность использования через любые мобильные устройства;
- возможность загрузки учебного и наглядного материала разных видов (текстовый, аудио, видео и т.п.);
- возможность использования аутентичных материалов;
- возможность организовывать сообщества, беседы и опросы разных видов [2, с. 414].

Анализ научных и учебно-методических работ показал, что соцсеть «ВКонтакте» используется в практике преподавания РКИ в качестве инструмента сопровождения традиционного обучения русскому языку, причем в целом ряде случаев в данной соцсети создается соответствующее сообщество [2; 10].

В результате возникает ситуация, при которой иностранные обучающиеся находятся в искусственно сформированной интернет-среде, выход из данной среды контролируется преподавателем и осуществляется в основном в рамках выполнения учебных задач. Следовательно, соцсеть «ВКонтакте» используется в качестве аналога платформы дистанционного и/или смешанного обучения.

На наш взгляд, такой подход к использованию данной соцсети может привести к осмыслению ее учащимися не столько как площадки для общения, сколько как очередного ресурса обучения, что в дальнейшем может снизить интерес к данной соцсети и ее возможностям.

Использование «ВКонтакте» на начальном этапе обучения оказывается более перспективным, поскольку общение в социальных сетях способствует более раннему переводу иностранных учащихся из учебной ситуации в ситуацию коммуникативную, что обеспечивает активное закрепление знаний, умений, навыков, полученных на занятиях».

На основании проведенного анализа научных и учебно-методических трудов было установлено, что соцсеть «ВКонтакте» может стать прекрасным ресурсом для обучения иностранных учащихся с начальным и базовым уровнями владения русским языком интернет-коммуникации.

В соответствии с избранной методикой была определена базовая стратегия формирования коммуникативной компетенции, которая применялась при построении каждого занятия по РКИ с использованием соцсети «ВКонтакте».

1. Подготовительная работа (поиск соцсети в браузере).

2. Основная стадия формирования коммуникативной компетенции (создание профиля)

а) Ситуативно-коммуникативная деятельность:

– Предтекстовые вопросы (Как зовут? Когда ты родился?).

– Аудиовизуальный текст (загрузка фото и видео с описанием).

– Послетекстовые вопросы (Что это? Где это?).

– Творческое задание.

б) Самостоятельная коммуникация с использованием отработанных речевых конструкций.

В качестве условий повышения мотивации выступала индивидуализация обучения, самостоятельность решения задач, самоконтроль, проблемный характер обучения, наглядность.

Анализ внедрения разработанной технологии в учебный процесс показал, что занятия с использованием соцсети «ВКонтакте» повышают мотивацию иностранных обучающихся к

изучению русского языка, поскольку учащимся уже на раннем этапе обучения РКИ предоставляется возможность для интернет-общения и знакомства с русскоговорящими друзьями, а преподаватель становится помощником в навигации на этой площадке.

Таким образом, социальные сети оказываются перспективным ресурсом обучения русскому языку как иностранному в новой реальности.

Список литературы:

1. Степаненко В.А., Халекова Д.Р. Использование социальных сетей в практике преподавания РКИ // Русский язык как иностранный: методика молодых: Сб. науч. тр. молодых исследователей. – М.: Изд-во МГОУ, 2020. – С. 117 – 122.
2. Белихина Е.Н. Использование социальных сетей в процессе обучения русскому языку как иностранному // MEDIA образование: векторы интеграции в цифровое пространство: Материалы IV международной научной конференции. Челябинск, Изд-во Челябинского гос. ун-та. – 2019. – С. 413 – 416.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОСТОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ УЗБЕКСКИХ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

*Мусаева Зебо Жолибоевна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Сапиева Саида Казбековна, канд. филолог. н., доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Развитие науки и техники требуют, чтобы молодое поколение для конкурентоспособного функционирования в поликультурном мире хорошо владело несколькими иностранными языками. Знание иностранного языка является одной из составляющих профессиональной компетенции специалистов любого профиля. Во введении обосновывается выбор темы исследования, ее актуальность, формулируется гипотеза, определяются объект и предмет, цель и задачи, методология и методы исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость. В Послании Олий Мажлису Президент Республики Узбекистан Ш.М. Мирзиёев отмечал, что «наука и просвещение имеют первостепенное значение для повышения интеллектуального и духовного потенциала не только молодежи, но и всего нашего общества. Там, где не развивается наука, наблюдаются регресс, отсталость общества во всех сферах.»¹

Актуальность темы исследования обусловлена ростом национального самосознания народов среднем Азии, предопределившим признание свободы родных языков и возможность выбора для себя языка обучения. Но в то же время эта возможность не предполагает произвола: свобода как философская и нравственная категория означает прежде всего осознанную необходимость, которой для нашего народа давно уже стал русский язык. Поэтому национальные школы сегодня призваны обеспечивать функциональное двуязычие в учебном процессе и формировать коммуникативную компетенцию на родном и русском языках.

В системе школьного обучения, как известно, синтаксис простого предложения является важнейшим разделом курса "Русский язык". Однако результаты констатирующих срезов, проведенных практикантами и другими исследователями в узбекских школах с узбекским составом учащихся, свидетельствуют о весьма невысокой эффективности обучения данной синтаксической единице, а также о недостаточном уровне владения русским языком выпускниками названных школ. Это указывает на реальную значимость работ по совершенствованию методики обучения узбекоязычных учащихся русскому языку, в частности, правилам построения простого предложения.

¹УП-6108 07.11.2020 Президента Республики Узбекистан «О мерах по развитию сфер образования и воспитания, и науки в новый период развития Узбекистана»

Цель исследования: разработать более действенную методику изучения простого предложения русского языка в 8-9 классах узбекской школы с опорой на особенности родного языка учащихся и нацеленную на развитие русской речи.

Основные задачи исследования:

- проанализировать существующие в современной лингвистике вопросы синтаксической теории простого предложения русского и аварского языков;
- провести сравнительно-типологическое описание синтаксиса простого предложения русского и узбекского языков с точки зрения традиционных аспектов для методики русского языка в национальной школе;
- определить резервы оптимизации процесса обучения синтаксису русского простого предложения на основе лингвистического сопоставительного анализа и выявления социопедагогических условий формирования узбекско-русского двуязычия;
- разработать и экспериментально проверить методику изучения русского простого предложения на продвинутом этапе школьного обучения.

В соответствии с предметом, гипотезой и задачами исследования нами использовались следующие методы: теоретический (анализ лингвистической, психолингвистической, педагогической и методической литературы в аспекте исследования); педагогический (анализ практики изучения простого предложения в начальной осетинской школе); экспериментальный (констатирующий, обучающий, контрольный эксперименты); статистический (обработка экспериментальных материалов).

В работе были использованы следующие методы исследования: теоретический (изучение лингвистической, психологической, методической, педагогической литературы); сопоставительный (сравнительно-типологическое описание синтаксиса изучаемых языков); социолого-педагогический (анкетирование, анализ программ и учебников, беседы с учителями и учениками, наблюдение над учебным процессом); педагогический эксперимент, статистический.

В настоящее время в отечественной лингвистике отмечается рост интереса к произведениям русского словесного искусства, что представляется закономерным. Однако стихотворный текст редко используется при работе с нерусскими учащимися, что обусловлено особенностями стихотворения как речевого продукта и прежде всего его языковой сложностью.

Тем не менее, в учебный процесс целесообразно включить такой вид материала, как стихотворный текст, рассматриваемый как речевой продукт, выражающий специфические особенности русской речи, демонстрирующий языковые средства выражения содержания, характерные для произведений словесного искусства, выступающий как культурная ценность, воплотившая духовное наследие не только русского народа, но и мировой цивилизации.

Анализ учебно-методической литературы по проблеме изучения простых предложений в средней начальной школе рассматривая аспекты изучения простых предложений в средней начальной школе, следует отметить, что данная работа проводится в рамках раздела "синтаксис". В то же время при организации процесса необходимо учитывать различные аспекты изучения простого предложения, такие как: логический, структурный, коммуникативный, семантический. Эти аспекты наиболее важны для характеристики простого предложения в предложении, основанном на структурно-семантическом направлении, и в его членах синтаксиса школьного образования.

Формирование грамматических и коммуникативных умений и навыков при изучении простого предложения должно строиться на принципе поэтапного формирования структурно-семантических и функциональных признаков простого предложения.

Формирование осознанных грамматических конструирующих умений в 1 классе служит основой для последующего развития грамматических автоматизмов в речи учащихся и условием становления их коммуникативной способности.

Упражнения, включённые в систему работы по синтаксису простого предложения, направлены на формирование синтаксических умений на разных этапах усвоения понятия "предложение" и рассчитаны на то, чтобы в ходе их выполнения учащиеся не только познакомились с языковыми единицами и учились их анализировать, но и учились пользоваться ими в речи.

Список литературы:

1. Вишневский, К. Д. Мир глазами поэта: Начальные сведения по теории стиха. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
2. Подласый, И. П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Муротова Азиза Кувондиковна

АГУ, г. Майкоп

*Научный руководитель: Хавдок Асет Нурбиевна,
к.филол.н., доцент кафедры русского языка как иностранного,
АГУ, г. Майкоп*

На сегодняшний день необходимость формирования навыков письма наравне с чтением, аудированием и говорением не вызывает сомнений, поскольку письменная речь перестает выступать лишь во вспомогательной роли в процессе обучения русскому языку как иностранному. Исходя из этого, преподаватель должен научить учащихся создавать письменные сообщения разной функционально-коммуникативной направленности, содержания, структуры и языковой формы. Это и определяет актуальность данного исследования.

Целью данной работы является изучение методики формирования навыков письменной речи учащихся средней школы на занятиях по русскому языку как иностранному и разработка рекомендаций по реализации целей исследования.

Поставленная цель подразумевает решение ряда задач:

- изучение теоретического материала по поднятой проблеме;
- анализ видов работ по развитию письменной компетенции учащихся средней школы;
- отбор заданий по формированию навыка грамотной письменной речи.

Цель и задачи определили использование следующих методов исследования: анализа теоретической литературы по методике преподавания русского языка как иностранного, наблюдение, использование передового педагогического опыта.

Проблема обучения письменной речи поднималась во многих работах, в том числе Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Е.Н. Солововой, Н.Д., Гальсковой, И.К. Вахека, Г.И. Бубновой и Н.К. Гарбовского и др.

Отметим, что обучение русскому языку как иностранному направлено на формирование у учащихся языковой, речевой и коммуникативной компетенций, которые предполагают как овладение фонетическими, лексическими, грамматическими нормами языка и их использование в устной и письменной речи. Таким образом, целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает владение письменными знаками и нормами правописания.

«Задачи, решаемые при обучении письменной речи, включают формирование у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать письменные произведения в соответствии с речевым стилем и графической формой письменного текста» [2, с. 24].

Следовательно, письмо – это и цель, и одновременно средство обучения. В качестве средства письмо связано с выполнением различного рода упражнений и заданий в письменной форме. В качестве цели обучение письменной речи предполагает выработку умений излагать мысли в письменной форме. Условием письма является техника письма – умение соотносить звук с графическим символом. Это сложный психологический и психолингвистический процесс, который связан с общеречевыми механизмами:

1. Механизм осмысления: установление смысловых связей между понятиями, словами в предложении, а также между темой и ремой.

2. Механизм упреждающего синтеза: внутреннее проговаривание слов, которые пишущий собирается написать, с характерной артикуляцией и интонацией; предвидение последующих слов и связей между ними.

3. Механизм оперативной памяти: организация и удержание материала при записи текста [1, с. 122].

Обучение письму начинается на вводно-фонетическом курсе. Первый шаг в этом направлении – обучение графике, т.е. системе написания знаков, принятых в данной языковой общности.

Обучение графике проводится в следующей последовательности:

- демонстрация буквы – прописной и строчной;
- медленное начертание буквы учителем на доске с необходимыми пояснениями;
- вторичное написание буквы с заданием воспроизвести требуемые движения ручкой в воздухе;

- написание буквы в тетради;

- сравнение написанного учениками с образцом на доске [3, с. 149-150].

Следующий шаг преподавателя – научить учащихся писать связный текст, который сначала состоит из 3-4-х предложений, а потом постепенно укрупняется и усложняется. Наряду с этим нужно учить детей орфографии и пунктуации.

Упражнения, направленные на обучение письму, можно разделить на языковые и речевые. Целью языковых упражнений «является овладение языковым материалом и подготовка к письменному выражению мыслей...», что включает «...имитацию, подстановку, трансформацию, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение, расширение, перевод и т.д. К речевым упражнениям относятся все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации в письменной форме» [4].

Последовательное овладение учащимися компетенциями письменной речи включает следующие виды деятельности:

- списывание слов и текстов;
- запись на слух (разные виды диктантов и изложений);
- выписка информации из текста;
- озаглавливание частей текста;
- выполнение орфографических упражнений;
- выполнение упражнений на восстановление пропущенных слов;
- выполнение упражнений на выбор/подбор слов, подходящих по смыслу;
- написание плана текста в виде вопросов, глагольных и назывных предложений;
- письменная реконструкция услышанного текста по ключевым словам;
- написание конспектов лекций;
- написание личных и деловых писем;
- написание заявлений;
- заполнение бланков и анкет;
- написание сочинений и других творческих работ;
- написание докладов и рефератов.

В современной методике преподавания РКИ утвердилось мнение о необходимости взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Чтобы научить слушать, говорить и читать, надо одновременно учить писать. Следовательно, только в единстве слушания, говорения и письма или чтения, говорения и письма можно добиться правильного построения речи.

Список литературы:

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус.яз. Курсы, 2002. – 256 с.

2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство РУДН, 2007. – 185 с.

3. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. 9-е изд., стереотип. – Минск: Выш. шк., 2004. – 528 с.

4. Чорна Ю., Турковский С. Развитие письменной речи на уроках РКИ – [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://old-zdia.znu.edu.ua/gazeta/InternetKonf_2016_316.pdf (дата обращения - 16 апреля 2023 г.).

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Пан Карина Николаевна
Адыгейский государственный университет
г. Майкоп*

*Научный руководитель: Меретукова Мариета Муратовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В настоящее время информационные технологии активно используются во всех сферах человеческой деятельности, включая образование. С появлением первых компьютеров учителя начали интегрировать их для улучшения процесса обучения, как средство наглядности, инструмент для развития навыков, источник дополнительной информации.

С развитием технического прогресса появляются все более совершенные технические средства, обладающие значительным лингвистическим и дидактическим потенциалом. Сегодня в практике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного (далее – РКИ), используется широкий спектр технических средств, будь то стационарные (например, компьютеры, интерактивные доски) или мобильные (планшеты, смартфоны), все они объединены термином «цифровые технологии». Появление этих технических средств также повлияло на способ представления информации. Сегодня она чаще всего представлена в мультимедийных форматах, то есть в нескольких формах одновременно: текст, графика, видео, аудио. Поэтому современные технологии, используемые в обучении иностранному языку, можно объединить под термином «мультимедийные и цифровые технологии».

Целью работы является обоснование эффективности применения цифровых технологий в обучении русскому языку иностранных граждан на подготовительном отделении.

Для достижения поставленной цели, мы выделили следующие задачи:

1. описать имеющийся опыт применения цифровых технологий в практике преподавания русского языка как иностранного на подготовительном отделении международного факультета Адыгейского государственного университета.

2. привести примеры использования бесплатных электронных цифровых ресурсов в обучении русскому языку как иностранному и обосновать их эффективность;

Для решения поставленных задач был использован метод анализа научной литературы по методике обучения русскому языку как иностранному.

Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью решения многих задач образовательного процесса. Сегодня цифровые технологии (в том числе информационные, компьютерные, мобильные, сетевые) помогают учителям в полной мере реализовать в процессе обучения индивидуальный подход. Они позволяют развивать дифференцированный подход к обучению с учетом индивидуальных свойств учащихся, их способностей к усвоению материала и прочим характерным особенностям. Учащимся цифровые технологии позволяют повышать качество самостоятельной работы [1, с.74], а преподавателям – применять разнообразные методы подачи и обработки информации, качественно осуществлять оперативный контроль над результатами проведенной работы, организовывать оперативный интерактивный обмен учебной информацией и результатами учебной деятельности между преподавателем и учащимися [2].

Использование аудиовизуальных цифровых ресурсов в изучении русского языка повышает мотивацию и интерес учащихся к предмету, дает возможность моделирования условий коммуникативной деятельности, способствует росту лексико-грамматических навыков, позволяет учащимся быстро получать обратную связь, делает наглядной динамику изменения образовательных достижений, стимулирует преподавателя к введению новых подходов в обучении, задает индивидуальную траекторию развития для каждого учащегося, на практике реализуя принципы дифференцированного обучения.

В практике преподавания РКИ на подготовительном отделении международного факультета Адыгейского государственного университета активно используются различные электронные ресурсы и задания с применением мобильных приложений. В аудиториях открыт доступ к Интернету, а сами помещения хорошо оснащены мультимедийным оборудованием, студенты же в абсолютном большинстве имеют планшеты, смартфоны, айфоны, ноутбуки и в совершенстве оперируют ими. Это дает возможность преподавателям использовать те или иные электронные материалы (музыкальные видеоклипы, фрагменты фильмов и мультфильмов, документальные материалы) для иллюстрации изучаемого материала или отработки, закрепления или активизации в речи определенных конструкций, проверки степени усвоения темы и т.д. На занятиях РКИ могут быть использованы мультипликационные или художественные фильмы, фрагменты передач или же обычные «житейские» видео, например, с видеохостинга YouTube.

Использование приведенных выше форм цифровых технологий позволяет расширить возможности учащихся и преподавателей в обучении РКИ: решить проблему доступности образовательной среды: снять территориальные ограничения, открыть свободный доступ к учебным материалам; сократить нагрузку преподавателя в виде зачитывания лекций, проверки результатов тестирования и т.п.; обеспечить оперативный контроль и коррекцию учебного процесса; решить множество дидактических задач (создать условия для активизации различных видов речевой деятельности, обогатить активный и пассивный словарный запас учащихся и т.д.);

Цифровые технологии позволяют создавать эффектные учебные материалы, на основе анимированной компьютерной графики, включающие визуально запоминающиеся элементы (схемы, диаграммы, иллюстрации и т.д.) и различные формы аудио- и видеоматериалов. Это позволяет направлять внимание обучаемых, задействовать разные виды информационных каналов и использовать возможности слуховой, зрительной, эмоциональной памяти, стимулировать когнитивную активность учащихся.

Примером бесплатного электронного цифрового ресурса, успешно применяемого в обучении, является сервис Google Class, который позволяет учителям управлять составом курса, работать одновременно с несколькими группами, импортировать задания и шаблоны, выделять текст в прилагаемых документах и таблицах, создавать объявления и интегрировать другие материалы (GoogleForms, PDF-файлы, PPT-файлы и т.д.) с Google Диска. Необходимо отметить, что эта программа имеет мобильное приложение, что может помочь оптимизировать учебный процесс не только дома, но и непосредственно на занятии. Мобильные технологии более доступны и могут свободно использоваться учащимися дома, способствуя самоорганизации и развитию самодисциплины [3, с.16].

Таким образом, можно отметить, что использование цифровых технологий в обучении РКИ, создаёт неограниченные возможности для преподавателей и учащихся, имеют огромный обучающий потенциал, в том числе являются важным условием формирования парадигмы дифференцированного обучения. Разумное применение информационно-коммуникационных, мобильных, компьютерных, сетевых технологий в образовательном процессе позволяют повышать мотивацию учащихся к самостоятельному изучению русского языка, культуры русского народа, его традиций и, как результат, формированию устойчивых навыков иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы:

1. Sharifbaeva H.Y., Abdurazzakova D.A. Technology of blended learning as a condition of formation selfeducation skills for students // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education, 2020. С. 73-75.

2. Эгамова М.Х. Возможности ИКТ в обучении русскому языку в неязыковых вузах // Проблемы педагогики, 2018. № 5 (37).

3. Iftakhar S. Google classroom: what works and how // Journal of Education and Social Sciences, 2016. Т. 3. № 1. С. 12-18.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

*Тилавбекова Умидахон Режабали кизи,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Напцок Мариетта Радиславовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Усовершенствованная модель развития методики преподавания русского языка отличается поиском креативных способов обучения, ориентированного на особое внимание к функциональному аспекту изучаемых явлений языка. Особо важно в учебном процессе - формировать самостоятельного человека, полагающегося в своих суждениях и действиях на диалог взаимопонимания и сотрудничества. В связи с этим возрастают требования к качественной образовательной подготовке учащихся. Преподаватель ставит перед собой цель - совершенствовать все стороны учебного процесса. Современное занятие должно быть интересным, насыщенным познавательной информацией, а материал должен быть доступным для обучающихся. Значит, основная миссия преподавателя - при подготовке к занятию подобрать такие методы и средства, которые не только смогут объединить теоретические знания и практические навыки обучающихся, но и сформировать их мировоззрение в целом. Одним из таких средств обучения на уроках русского языка в иностранной аудитории являются пословицы и поговорки, рассмотрение которых в рамках данного исследования вызвано актуальностью изложенной выше методической проблемы.

Цель исследования – рассмотреть возможности использования пословиц и поговорок на уроках русского языка как иностранного. Задачами данной работы являются характеристика методической целесообразности использования пословиц и поговорок в учебном процессе и анализ особенностей их применения на разных этапах обучения иностранцев русскому языку.

Особенности использования пословиц при обучении языку рассматривали Н.В. Баско, К.А. Деменева, М.П. Чембарцева [1-3] и др. Учёные отмечали, что специфика отражения в пословицах и поговорках национальной картины мира россиян и концентрации в них внелингвистической информации представляет значительные трудности для иностранных учащихся. Иностранцам сложно понять семантику этих единиц, хотя они часто используются носителями языка, и это затрудняет адекватное использование иностранцами русских пословиц и поговорок в речи.

Поговорки и пословицы - миниатюрные поэтические произведения, в которых выражена, народная педагогика, народная оценка.

В работе над русскими пословицами и поговорками в иностранной аудитории желательно обратить внимание на следующее:

1. Использование пословиц и поговорок при обучении грамматике. Использование пословиц и поговорок является одним из самых эффективных приёмов расширения и углубления знаний учащихся. С одной стороны, это является средством выражения мысли, а с другой - реализуя изучаемые формы или конструкции в речи, пословицы и поговорки как нельзя лучше способствуют автоматизации и активизации грамматических форм и конструкций.

Так, в пословицах и поговорках с глаголами повелительного наклонения глаголы обозначают действия, а пословицы и поговорки с такими глаголами воспринимаются как совет. Например:

Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.

Не рой другому яму - сам в нее попадешь.

Умей сказать, умей и помолчать.

Коль не просят, не пляши.

Опыта спрашивай не у старого, а у бывалого.

Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.

Пословицы для нас своеобразный учебник жизни. Они учат, каким должен быть человек в труде, в любви и дружбе, в отношениях с другими людьми. Поистине волшебные слова заключены в мудрых русских пословицах. И это не случайно. Народ создавал их в течение многих веков.

Несомненно, использование пословиц и поговорок на уроке русского языка - не просто необходимость, это базовый элемент формирования целого ряда компетенций: речевой, тематической, социокультурной, компенсаторной и др. Принято считать, что пословицы и поговорки делают речь людей, изучающих язык, более естественной и образной и свидетельствуют о глубоком знании языковой системы. Однако необходимо помнить, что в изучении данного пласта языка огромную роль играет контекст и употребление подобных единиц должно быть в первую очередь уместным.

Важный источник пополнения пословичного репертуара народа произведения художественной литературы. Многие изречения писателей стали употребляться в разговорной речи наряду с пословицами и поговорками. Так, например, из басен И.А. Крылова в устную речь вошли афоризмы: *А Васька слушает да ест; А воз и ныне там; А ларчик просто открывался; Демьянова уха; Услужливый дурак опаснее врага; Свинья под дубом* и др.

Из комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума»: *Счастливые часов не наблюдают. И дым отечества нам сладок и приятен; Дистанция огромного размера; С корабля на бал; Подписано, так с плеч долой; Как не порадеть родному человечку; Служить бы рад, прислуживаться тошно; А судьи кто?* др.

Из произведений А.С. Пушкина: *В Европу прорубить окно; Привычка свыше, нам дана; Еще одно, последнее сказанье; Любви все возрасты покорны* и др.

Преподаватель русского языка в вузе обязательно применяет лингвострановедческие знания во время объяснения темы для повышения интереса студентов. Далеко не все студенты, обучающиеся в группах с узбекским языком обучения, знакомы с историей, культурой, обычаями и традициями русского народа. В пословицах и поговорках можно также изучать сложноподчинённые предложения. Сюда можно отнести такие пословицы:

Там хорошо, где нас нет.

Кто смел, тот и съел.

Чему быть, того и не миновать.

Не всё то золото, что блестит.

Кто не ходит, тот не падает.

Практика показывает, что в процессе освоения степеней сравнения прилагательных и наречий не встречаются так много трудностей, если материал предлагается в виде пословиц и поговорок.

Таким образом, использование вышеприведенных материалов при изучении грамматики поможет сделать урок русского языка более увлекательным и интересным, а результат эффективным.

2. Использование пословиц и поговорок для обучения лексике

Использование пословиц и поговорок в обучении русскому языку позволяет употреблять их не только при объяснении многих грамматических явлений, но и для обогащения лексического запаса.

Пословицы и поговорки могут употребляться в упражнениях на развитие речи, в которых они используются в качестве стимула. Одну и ту же пословицу или поговорку можно интерпретировать по-разному. Поэтому на основе данной пословицы или поговорки, учащиеся учатся выражать свои собственные мысли, чувства, переживания, т.е. демонстрируют различные способы их размещения в речи. Поэтому использование пословиц и поговорок на уроках русского языка развивает творческую инициативу учащихся через подготовленную и неподготовленную речь.

Знание русских пословиц и поговорок обогащает словарный запас учащихся, помогает им усвоить образный строй языка, развивает память, приобщает к народной мудрости. В некоторых

образных предложениях, содержащих законченную мысль, обычно легче запоминаются новые слова.

Таким образом, использование пословиц и поговорок является целесообразным для иллюстрации грамматических явлений и закреплений их в речи. Пословичный материал:

- помогает привлечь внимание учащихся к мелодике, красоте, мудрости народного слова;
- помогают с помощью разнообразных языковых средств понять их роль в создании образа и оценить их точность, яркость и выразительность;
- обогащают и активизируют словарь учащихся;
- обогащают и активизируют словарь учащихся;
- развивают устную речь, её содержательность, точность, ясность и выразительность;
- развивают поэтический слух.

Список литературы

1. Баско, Н.В. Приемы семантизации пословиц и поговорок при обучении иностранцев русскому языку / Н.В. Баско // Язык, сознание, коммуникация: сб ст. – М.: Филология, 1998. – Вып. 3. – С. 67-72
2. Деменева, К.А. Пословицы и поговорки на уроках РКИ / К.А. Деменева // Русский язык за рубежом. – 2013. - № 6. – С. 38-44.
3. Чембарцева, М.П. Пословица недаром молвится/ М.П. Чембарцева // Филология и лингвистика в современном обществе. - М.: Буки-Веди, 2016. - С. 35–38.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Тошев Дилшодбек Толмасбек угли
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Тлевцежева Мариет Магаметовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Фразеологизмы являются значимой и неотделимой частью культуры, отражением истории и уникальности народа. Правильное и уместное использование русских фразеологизмов в речи, с одной стороны, – показатель уровня владения русским языком, с другой, – средство выразительности, способствующее яркости, точности и лаконичности речи. Изучение русских фразеологизмов расширяет словарный запас иностранных учащихся, служит источником знаний о культуре русского народа и формирует коммуникативную компетенцию.

Темпоральная фразеология – достаточно объемный и коммуникативно значимый пласт русской идиоматики. Это обусловлено тем, что время является важнейшей категорией мироустройства человека.

В необъятном фонде фразем русской лингвокультуры особое место занимают единицы с темпоральной семантикой. Хотя концепт время является базовым в картине мира любого человека, представители разных культур воспринимают его по-своему. Это своеобразие фиксирует и темпоральная фразеология. В результате она обладает высоким методическим потенциалом и может быть использована на занятиях по практике языка, литературе, русскому фольклору, синтаксису.

Важной особенностью современных лингвистических исследований является изучение национально-культурного аспекта языка, сохраняющего культурно-исторические сведения и отражающего множество фактов современности.

Одним из важнейших источников подобной информации выступают фразеологические единицы, интерпретация которых представляет собой особого рода когнитивную процедуру. Фразеологизмы играют особую роль в трансляции культурно-национального самосознания народа и его

идентификации как такового. Поэтому фразеология закономерно должна быть предметом обучения РКИ, как и лексика. Без изучения фразеологии невозможно в полном объеме сформировать у иностранных учащихся коммуникативную компетенцию, включающую в себя языковую, речевую, дискурсивную, социокультурную, стратегическую (компенсаторную), социальную компетенции.

Предложенные нами критерии отбора и классификации темпоральных фразеологических единиц призваны облегчить преподавателю РКИ этап отбора материала при подготовке к занятию. Предлагаемые нами методы и приёмы работы с темпоральными фразеологизмами русского языка применимы и к другим тематическим группам ФЕ, поскольку приёмы семантизации и система упражнений являются своего рода универсальной моделью изучения и усвоения фразеологического материала.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением объема изучаемого материала и рассмотрением его в различном контекстном окружении, а также более детальной проработкой классификаций темпоральной фразеологии.

В настоящее время разработана и представлена лишь одна классификация темпоральных фразеологизмов-союзов, разработанная М.А. Авериной, которая не охватывает даже половины фразем русского языка с временным компонентом. Существующие на сегодняшний день учебные пособия по обучению фразеологии русского языка иностранных учащихся не включают в себя группу фразеологизмов со значением «время», хотя частотность данных устойчивых выражений в устной и письменной речи носителей русского языка велика. Отсутствие методических рекомендаций, четких критериев отбора фразеологизмов, изучаемых в рамках одного занятия, системы упражнений, направленных на овладение данной группой ФЕ – всё это создает трудности для полноценного включения данного пласта фразем учебный процесс.

На сегодняшний день основной целью преподавания русского языка как иностранного является овладение иностранными учащимися коммуникативной компетенцией. Можно утверждать, что они овладели ею в полном объеме, только в том случае, если при общении с носителями русского языка они успешно решают задачи взаимопонимания в соответствии с нормами общения и культурными традициями России.

Список литературы:

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в системе современного русского языка / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 1993. – 147 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая / пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М.: Языки слав. Культуры, 2001. – 287 с.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андришина., Г. А. Битехтина., А. С. Иванова [и др.]. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ

*Тураева Дилафруз Кувандик кизи,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Напцок Мариетта Радиславовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В последние годы информационно-коммуникационные технологии активно внедряются в сферу науки и образования. Образовательный процесс, который по своей сути является информационным процессом, всегда заключался в передаче и получении информации. Поэтому и в современных условиях обучение иностранных учащихся русскому языку связано с применением

информационных технологий, среди которых в том числе выделяются образовательные платформы. Все сказанное объясняет актуальность темы нашего исследования.

Целью данной работы является рассмотрение использования образовательных платформ в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся. При этом задачи исследования заключаются в характеристике образовательных платформ по изучению русского языка как иностранного и анализе особенностей их использования, для чего применяются описательный, сопоставительный и аналитический методы.

Анализируя работы российских и зарубежных авторов, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, несложно заметить различия в используемых терминах. В частности, О.И. Руденко-Моргун и Л.А. Дунаева используют термины «мультимедийная интерактивная обучающая среда», «гиперучебник», «интерактивная обучающая среда» [1, 2]. С внедрением информационно-коммуникационных технологий в дистанционное образование студенты и преподаватели по-прежнему разделены в пространстве, но не обязательно во времени. Дистанционное образование чаще всего принимает форму массового распространения, используя свои преимущества по масштабу и охвату огромной территории. Тысячи студентов могут быть вовлечены в учебный процесс столь эффективным и экономичным по времени образом. Преимущество для студентов заключается в гибкости данной технологии: они могут учиться в любом предпочитаемом темпе, например, на работе или в другое удобное для них время.

Существует множество образовательных платформ для обучения русскому языку как иностранному. Некоторые из них:

1. Duolingo - это бесплатная платформа, которая позволяет изучать русский язык с помощью игр и заданий.

2. LinguaLeo - это онлайн-курсы, которые позволяют изучать русский язык с помощью интерактивных упражнений и игр.

3. Babbel - это платформа, которая предлагает онлайн-курсы русского языка, разработанные профессиональными преподавателями.

4. RussianPod101 - это платформа, которая предлагает аудио- и видеуроки русского языка, а также упражнения и тесты.

5. Rosetta Stone - это приложение, которое позволяет изучать русский язык с помощью интерактивных упражнений и игр.

6. Learn Russian - это онлайн-курсы, которые позволяют изучать русский язык с помощью видеуроков, упражнений и тестов.

7. Russian for Everyone - это платформа, которая предоставляет учебный материал для изучения русского языка, включая грамматику, лексику и упражнения.

8. Russian Language Lessons - это бесплатный онлайн-курс, который предоставляет учебный материал для начинающих и продвинутых учащихся русского языка.

9. Russian Language Learning Club - это онлайн-сообщество, которое предоставляет ресурсы и материалы для изучения русского языка, включая уроки, видео и упражнения.

Каждая платформа имеет свои особенности и преимущества, и выбор зависит от индивидуальных потребностей и предпочтений учащихся. Одной из самых популярных платформ является «Русский язык онлайн», которая предоставляет бесплатные уроки и тесты на различные уровни сложности. Она также предлагает возможность общения с преподавателями и другими студентами на форумах и чатах.

Другой платформой является LinguaLeo, которая предлагает курсы русского языка как иностранного на различных уровнях сложности. Она также предоставляет доступ к различным материалам, таким как видеуроки, аудиозаписи и учебники.

Duolingo также является популярной платформой, которая предлагает курсы русского языка как иностранного на начальном уровне. Она использует игровой подход к обучению, что делает процесс более интересным и захватывающим. Кроме того, существуют множество онлайн-курсов и программ обучения русскому языку как иностранному, предоставляемых различными университетами и школами.

Rosetta Stone - это еще одна популярная платформа для изучения русского языка как иностранного. Она предлагает курсы на различных уровнях сложности, используя метод погружения в язык, который помогает студентам быстрее освоить язык.

Russian for Everyone - это онлайн-курс, предоставляемый Московским государственным университетом имени Ломоносова. Он включает в себя уроки по грамматике, лексике и произношению, а также практические упражнения.

Russian Language Centre - это онлайн-школа, которая предоставляет индивидуальные занятия по русскому языку как иностранному. Преподаватели школы имеют большой опыт работы с иностранными студентами и могут подстроить уроки под индивидуальные потребности каждого студента.

Learn Russian - это онлайн-курс, предоставляемый Российским государственным гуманитарным университетом. Он включает в себя уроки по грамматике, лексике и произношению, а также практические упражнения и тесты. В целом выбор платформы для обучения русскому языку как иностранному зависит от индивидуальных потребностей и предпочтений студента. Но важно помнить, что регулярное обучение и практика языка - ключевые факторы в успешном освоении русского языка как иностранного.

Обучающие платформы Webinar.ru, Unicraft.ru и Инфоурок.ru также могут быть полезными при изучении русского языка в иностранной аудитории.

Webinar.ru – это платформа для проведения вебинаров, которая позволяет организовать онлайн-уроки русского языка для иностранных студентов. Она имеет множество функций, таких, как возможность проведения интерактивных уроков, обмен сообщениями в реальном времени и демонстрация презентаций. Это может быть полезно для обучения русскому языку, так как позволяет учащимся получать обратную связь от преподавателя и общаться с другими студентами в режиме реального времени.

Unicraft.ru – это платформа с онлайн-курсами, которые позволяют изучать различные языки, в том числе русский язык. Курсы на Unicraft.ru разработаны для иностранных студентов и включают в себя видеоуроки, упражнения, тесты и другие материалы для самостоятельного обучения. Это подходит для тех, кто хочет изучать русский язык в своем темпе и по своему расписанию.

Инфоурок.ru - это онлайн-платформа, которая предоставляет доступ к большому количеству обучающих материалов, включая видеоуроки, уроки и тесты. На Инфоурок.ru можно найти материалы для изучения русского языка, которые могут быть полезны для иностранных студентов. Это может быть полезно для тех, кто хочет изучать русский язык самостоятельно и иметь доступ к различным материалам на одной платформе.

Однако, при использовании любой обучающей платформы для изучения русского языка в иностранной аудитории, следует учитывать особенности культурного контекста и языковых особенностей учащихся. Например, для иностранных студентов может быть трудно понимать русскую грамматику и произношение, поэтому необходимо разработать материалы, которые учитывают эти особенности. Также необходимо учитывать различия в образовательных системах и культуре, чтобы обеспечить эффективное обучение русскому языку для иностранных студентов.

Изучение русского языка в иностранной аудитории может быть сложным и требует использования различных методов и подходов. Одним из таких подходов является использование обучающих платформ, которые могут помочь студентам улучшить свои навыки в чтении, письме, говорении и понимании русского языка.

Особенности использования обучающих платформ при изучении русского языка в иностранной аудитории могут включать в себя:

1. Доступность: обучающие платформы могут быть доступны в любое время и из любого места с помощью интернета, что делает их удобными для использования студентами в любой точке мира.

2. Разнообразие: обучающие платформы могут предложить различные виды материалов, такие как видеоуроки, интерактивные упражнения, тесты и игры, что помогает студентам улучшить свои навыки в разных аспектах языка.

3. Индивидуальный подход: многие обучающие платформы предлагают индивидуальный подход к обучению, позволяя студентам работать в своем собственном темпе и выбирать материалы, которые соответствуют их уровню знаний.

4. Обратная связь: многие обучающие платформы предлагают возможность получать обратную связь от преподавателей или других студентов, что помогает студентам улучшить свои навыки и исправлять ошибки.

5. Мотивация: обучающие платформы могут быть мотивирующими для студентов, предлагая им достижения и награды за выполнение заданий и улучшение своих навыков.

6. Совместная работа: многие обучающие платформы предлагают возможность совместной работы студентов, что помогает им улучшить свои навыки в общении на русском языке и развить свою социальную компетенцию.

В целом использование обучающих платформ при изучении русского языка в иностранной аудитории может быть эффективным и удобным способом улучшения навыков языка. Однако важно выбирать качественные платформы с хорошими материалами и обратной связью от преподавателей, чтобы добиться максимального результата. Кроме того, обучающие платформы могут быть полезны для студентов, которые не имеют возможности посещать традиционные курсы русского языка в классе. Они также могут быть полезны для студентов, которые хотят улучшить свои навыки в определенных аспектах языка, например, грамматика или произношение.

В то же время использование обучающих платформ не должно заменять традиционное обучение русскому языку с преподавателем в классе. Важно иметь баланс между самостоятельной работой на платформе и учебными занятиями с преподавателем, чтобы достичь максимального результата. Также следует отметить, что использование обучающих платформ не гарантирует полного овладения русским языком. Для этого необходима постоянная практика и использование языка в реальных ситуациях.

Список литературы:

1. Дунаева, Л.А. Средства информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению / Л.А.Дунаева. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 292 с.

2. Руденко-Моргун, О. И., Дунаева, Л. А. Диагностическое тестирование как механизм управления самостоятельной работой в обучающей мультимедиа среде [Электронный ресурс]/ О. И. Руденко-Моргун, Л. А. Дунаева // Компьютерные учебные программы и инновации: Электронный журнал Государственного координационного центра информационных технологий Министерства науки и образования России и Русского университета инноваций. – 2014. – № 2. – Адрес доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/innovat/n2_2004/n2_2004s1.html

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

*Убайдуллоева Мадинабону Хасановна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
аучный руководитель: Глевцежева Мариет Магаметовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Фразеологические единицы — это значительный пласт русской лексики, однако, представляет собой огромный корпус лексикологии, пока не окончательно ограниченный рамками научных характеристик и, кроме того, непереводаемой дословно (без утраты смысла) на другие языки. Затруднения состоит в том, иностранные слушатели подготовительных отделений представители разных стран мира уже обладают знаниями фразеологии родного языка, в которых отражены в полной мере и страноведческие, и культурологические национальные концепты, не совпадающие, как правило, с аналогичными явлениями в русской среде.

При обучении иностранных слушателей подготовительных отделений русскому языку проблемы усвоения русской фразеологии оказываются весьма актуальными. Комплекс методических приёмов изучения русских фразеологизмов иностранными слушателями предполагает и метод сопоставления с фразеологией родного языка. Поиски эквивалента русскому фразеологизму в родном языке оказывается процессом плодотворным, подбор эквивалента не только помогает точнее ощутить семантику фразеологического оборота, его коннотативную сферу, но и расширить ассоциативное восприятие устойчивых сочетаний русского языка.

Иностранный слушатель прежде всего изучает фразеологию как определенный, огромный по объему пласт лексики, поэтому все грамматические категории фразеологизмов он усваивает так же обстоятельно, как и семантические характеристики. Иностранный слушатель в курсе лингвокультурологических и страноведческих проблем в области интерферирующих влияний при контакте двух фразеологических систем.

Мной отбирался фразеологический материал:

ПЕРВОЕ по тематическому принципу, по семантическим группам, по морфологическим и синтаксическим структурам, по опорным словам;

ВТОРОЕ: на занятиях по РКИ мы со слушателями сопоставляли русские фразеологизмы с аналогичными фразеологизмами в других языках (это арабский и фарси) в целях выявления сходства и различия их образных систем;

ТРЕТЬЕ: все фразеологические единицы представлены в контекстах в адекватном восприятии иностранными слушателями;

Фразеологические единицы отбирались мной по тематическому принципу, по опорному слову и семантическим группам.

Мной были отобраны фразеологические единицы русского языка характеризующие человека (духовное состояние человека - *семи пядей во лбу, ума не занимать, ходячей энциклопедией, с царём в голове, без царя в голове, голова садовая, с неба звёзд не хватает и так далее*. Социальное положение человека – *работа спорится, работает как муравей, зол до работы, работать в поте лица, до седьмого пота, лень вперёд него родилась, не бей лежачего, вольный как ветер, сам себе не хозяин, сам себе хозяин, занят по горло, забот полон рот и так далее*. Физическое состояние человека - *здоровая дубина, круглый как шарик, худой как тростинка, стройная берёзка, кожа да кости, версту коломенскую, метр с кепкой, мужичок с ноготок, кровь с молоком, как маков цвет, страшнее атомной бомбы, как жаба и так далее*).

Данные фразеологические единицы могут быть использованы для составления двуязычных фразеологических словарей различного характера: по алфавитному, тематическому, структурному принципам, фразеологических словарей как приложения к художественному произведению. Методическая схема для презентации фразеологических единиц, их осмысления, введения в предречевую и речевую практику и для разработки системы упражнений по усвоению фразеологических понятий и формированию умений использовать фразеологизмы.

С целью пополнения словаря иностранных слушателей и использования фразеологизмов в речи необходимо, чтобы иностранный слушатель был определенным запасом фразеологических единиц, который может быть обеспечен путём специальной внеаудиторной работой. Это позволит, с одной стороны, пополнить словарь иностранных слушателей фразеологическими оборотами, а также будет способствовать формированию орфографических навыков. У иностранных слушателей возрастает интерес не только к содержанию речи, но и её форме, то есть они начинают более глубоко ориентироваться в вопросах лексики, в частности в вопросе синонимии слов. Всё это способствует увеличению словарного запаса иностранных слушателей, повышению общелингвистических интересов и развитию культурологического аспекта изучения языка.

Для обогащения речи иностранных слушателей подготовительного отделения фразеологическими оборотами необходимо проводить специально организованную внеаудиторную работу, используя такие приёмы, как игра, наглядные пособия, картины, таблицы, кроссворды.

Организованная таким образом работа будет способствовать развитию словаря иностранного слушателя, языкового чутья, привития любви к русскому языку и развитию логического мышления.

Список литературы:

1. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностр. языки в школе - 1999. - № 1. - с.43-49.
2. Пугачева Л.С. Вопросы формирования фразеологической компетенции иностранных учащихся: Материалы Всероссийской научной конференции молодых исследователей, посвящённой Дню славянской письменности и культуры. Московский государственный областной социально-гуманитарный институт / Отв. ред.Л.Н. Костякова. - Коломна: МГОСГИ, 2010. - 164 с.
3. Сысоева С.В. Лексико-фразеологический анализ текста как средство речевого развития младших школьников. - Рязань, 1999. - 172 с.
4. Телия В.Н. "Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты" - М.: Языки русской культуры, 1996. - 288

ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА

БИОГРАФИЯ СИДНИ ШЕЛДОНА

*Асманова Диана Руслановна, Шовгенова Бэлла Аскарбиевна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Хабекирова Зарема Схатбиевна, канд. филол. наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Родился 11 февраля в 1917 году в Чикаго, в семье евреев. Мальчик долгое время носил фамилию родителей. Но затем, повзрослев, сменил ее на псевдоним.

Любовь к литературному творчеству проявилась у Сидни достаточно рано. При этом родители будущего писателя едва знали грамоту. Он продал первое стихотворение в 10 лет, выручив за него 5 долларов. В годы Великой депрессии, когда Сидни было всего 12 лет, он бросил школу, чтобы помочь родителям. А затем Сидни вернулся в школу, и окончил ее в Денвере.

После этого молодой человек отправился учиться в Северо-Западный университет США, где получил стипендию. Помимо занятий, Сидни находил время на создание коротких постановок для драматических трупп.

Сидни Шелдон умер в весьма преклонном возрасте 89 лет, за 2 года до этого выпустив свою автобиографию «Другая сторона меня».

Кино и ТВ

Когда телевидение стало новым популярным средством массовой информации, он решил попробовать свои силы в нем.

Сидни в 1937 году, в возрасте 20 лет, начал работать в Голливуде сценаристом. В 1936 году он прибыл Нью-Йорк и успел поработать на фабрике, а также продавцом обуви и диктором на радио.

Спустя некоторое время он писал не только киносценарии для таких крупных компаний как Paramount Pictures, MGM, но и создавал либретто к мюзиклам для постановок на Бродвее.

Одним из первых самостоятельных сценариев Сидни стал «Мистер окружной прокурор по делу Картера». Затем была лента «Она в армии» (1942 г.).

В 1953 году, в фильме «Жена мечты» Шелдон впервые выступил как сценарист и режиссер. Повторять такой опыт он уже не решился. В 1957 году на экраны выходит «История Бастера Китона», затем еще пара фильмов.

В 1963 году, понимая, что телевидение набирает обороты, Шелдон переключается на написание сценариев к сериалам. И на этом поприще получает огромную известность. С 1983 года Сидни участвует лишь в подготовке экранизаций по собственным книгам для телевидения.

Писательская карьера

Сценарии Сидни Шелдон предпочитал писать в комедийном жанре, однако в литературе выбрал детектив. Излюбленной темой автора стали заговоры с участием спецслужб.

Он не был склонен к мистике: единственным проявлением присутствия высших сил стал случай, когда писатель, измученный неудачами, воззвал к Богу, стоя на берегу озера.

Шелдон подчеркнуто уважительно относился к женщинам. В его романах не было глупых соблазнительных красавиц и прочих обидно стереотипных персонажей.

Свой первый роман Сидни Шелдон создал только в 1970 году, будучи состоявшимся сценаристом.

Следующая книга «Оборотная сторона полуночи» вышла 3 года спустя. Этот детективный триллер стал одним из самых успешных в карьере писателя. Он занимал место в списке бестселлеров Нью-Йорк Таймс целый год. Спустя 4 года на киноэкраны вышла экранизация. В числе авторов сценария к ней был Сидни Шелдон.

Из почти 20 романов Шелдона на русский язык было переведено всего 4. Наиболее плодотворными для писателя были 70-90 годы XX века. Тогда были созданы такие хиты как «Незнакомец в зеркале» (1976), «Гнев Ангелов» (1980), «Если наступит завтра» (1985).

Свой последний роман «Ты боишься темноты?» Шелдон написал в 2004 году. А за 6 лет до этого в печать вышла книга «Расколотые сны» о девушке со множественным расстройством личности.

Стоит отметить, что большинство книг Шелдона было экранизировано. Проза писателя в большинстве своем полна достаточно драматичных подробностей, в ней есть множество сцен насилия, а герои часто ведут себя странно. Но такие приемы позволяли автору держать читателя в напряжении до конца.

Суммарный тираж книг Шелдона превышает 700 000 000 экземпляров. Его романы читают в 180 странах, на 51 языке. Имя Сидни Шелдона давно стало олицетворением коммерческого успеха в литературе.

В работе автор придерживался строгих правил. Он диктовал черновик секретарю, а затем безжалостно правил рукопись, оставляя от 2000 страниц не более четверти. В своих книгах Шелдон всегда писал о том, что пробовал или видел сам.

5 секретов литературного мастерства

Секрет первый. Картинка, картинка и еще раз картинка. Сидни Шелдон не зря поднатерел на сценариях, где нужно делать упор на визуал.

Секрет второй. Правдивость. Автор дотошно изучал малейшие детали и нюансы всех вещей, о которых писал.

Секрет третий. Персонажи важнее сюжета. Шелдон утверждал, что в большинстве случаев придумывал изначально не сюжет, а интересного героя. Сюжет появлялся уже под готового главного героя, который сначала существовал в отдельных сценках и зарисовках, а потом вдруг обнаруживал себя среди кровавой лужи где-нибудь в центре Чикаго.

Секрет четвертый. Распорядок и методичность. Начав писать роман, Шелдон надиктовывал секретарше около пятидесяти страниц текста каждый день.

Секрет пятый. Старая добрая редактура. Если автор каждый день писал аж по пять десятков страниц, то в его наследии должно бы быть не 19 книг, а 119. Не тут-то было! После фазы активного написания романа, как только полный текст был готов за пару недель, Шелдон брался за его редактуру и доработку. Каждый текст он полностью переписывал по 12–15 раз. От некоторых детективов и вовсе не оставалось ни одной первоначальной строчки. Полторы-две недели на написание романа — и полтора-два года на его оттачивание.

Избранные труды

- Сорвать маску

Первый роман бывшего сценариста вышел в 1970 году и получил название «Сорвать маску» (в оригинале «The Naked Face» - «Обнаженное лицо»).

- Оборотная сторона полуночи

Это самый коммерчески успешный роман Шелдона. Он вышел в 1973 году и закрепил успех дебютной книги автора.

- Незнакомец в зеркале

В 1976 году читающая публика с энтузиазмом встретила третий роман писателя - «Незнакомец в зеркале». Это была повесть о мире актеров, где в центре внимания популярный комик Тоби, сделавший карьеру на умении смешить людей.

- Гнев ангелов

У этого романа, изданного в 1980 году, есть два распространенных русских названия, данных разными переводчиками. Это «Ярость ангелов» и «Гнев ангелов». Успех бумажного издания позволил в 1983 году снять фильм «Гнев ангелов». Сидни Шелдон являлся автором сценария для адаптации своего произведения на большом экране.

- Расколотые сны

Шизофрения – это тема, которую затрагивает роман «Расколотые сны». Сидни Шелдон издал книгу в 1998 году на волне собственного успеха после предыдущих произведений. Интересно, что оригинальное название книги, «Tell me your dreams», на самом деле переводится как «Расскажи мне свои сны».

Награды

В 1947 году театральным сценарий «The Bachelor and the Bobby-Soxer» получил «Академическую Премию» (Academy Award) и «Оскар» за самый оригинальный сценарий. В 1959 году сценарий мюзикла «Рыжая» («Redhead») получил премию Тони. В 1971 году роман «Сорвать маску» («The Naked Face») получил премию Эдгара По «The Mystery Writers of America Edgar Award» в категории «Лучший первый роман».

Заключение

Действие романов Сидни Шелдона может разворачиваться в самых неожиданных местах. Книги Сидни Шелдона читаются на одном дыхании. Они не перегружены излишними деталями, в них присутствует дух авантюризма и романтика приключений, а развязка бывает столь неожиданна и непредсказуема, что читатель вовсе не предполагает такого поворота в развитии событий. Всё в романах Сидни Шелдона органично, четко выверено и предельно динамично, за что и обожает его творчество огромное количество людей во всем мире, а свита почитателей его таланта растет с каждым годом.

Список литературы:

1. Шелдон, Сидни — Википедия (wikipedia.org)
2. Сидни Шелдон – биография, фото, личная жизнь, книги, причина смерти - 24СМИ (24smi.org)
3. Сидни Шелдон - биография и творчество писателя (biographe.ru)
4. Сидни Шелдон все книги по порядку список (topspiski.com)

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Дочлеж Фарида Руслановна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент
Хабекирова Зарема Схатбиевна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Выбор темы обусловлен теоретическим и практическим значением изучения аффиксальных способов выражения категории отрицания в интересующих нас разносистемных языках - русском и английском.

Категория отрицания в современном языкознании является объектом исследования многих исследователей, поскольку отрицание является не только лингвистической, но и логико-

философской категорией. Категория отрицания представляет собой лингвистическую универсалию и может быть выражена на различных уровнях языка.

Цель доклада - анализ морфологических средств выражения отрицания в каждом из исследуемых языков, установление общих и различных черт, то есть уникалий и универсалий. Поставленная в работе цель предполагает решение следующих задач:

- 1) исследование морфологических способов выражения отрицания в указанных языках;
- 2) сравнительный анализ способов выражения отрицания на уровне морфологии в сопоставляемых языках;
- 3) анализ способности различных частей речи к выражению отрицания аффиксальным способом;
- 4) выявление универсальных и уникальных морфологических способов выражения отрицания в разносистемных языках. Решение этой задачи состоит в выявлении общего и специфического в морфологических средствах выражения отрицания в разносистемных языках-русском (язык флективного строя, группа индоевропейских языков) и английском (язык с ярко выраженным аналитическим строем).

Методы исследования. Выбор используемых методов лингвистического анализа обусловлен спецификой исследуемого материала и поставленными задачами. В докладе использованы методы: системного анализа, наблюдение, описание, сравнение, обобщение, трансформационный метод.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Русский язык располагает несколькими вариантами реализации синтаксического отрицания.

Двойное отрицание характеризуется наличием двух материализованных отрицаний при одном члене предложения.

Отрицание отрицания создается постановкой частицы **не** перед отрицательным местоименным словом, или наречием, перед отрицательным предикативом **нельзя, невозможно** или перед словоформой, уже имеющей при себе отрицательную частицу **не**. Отрицание отрицания тесно связано с контекстом и используется обычно для выражения возражения и противопоставления.

Общее модальное отрицание может быть выражено а) формально-грамматически и б) лексико-синтаксическими средствами.

Отрицание также может выражаться инверсией, тем не менее, это не исключает интонацию, так как инверсия вне интонации может предопределить логическое ударение и только интонационно реализовать отрицание. Как отмечает Е.М. Кубарев, в устной речи ярким средством выражения отрицания является интонация, вносящая выразительные оттенки иронии, сомнения, невозможности, запрета и т.п. Предложения, где отрицание выражается только интонацией, автор называет интонационно-отрицательными. Они не имеют отрицательных частиц **не** и **ни**, но обладают ярким, экспрессивным отрицательным значением, которое выражается особой интонацией, вернее, группой близких друг другу интонаций.

Отрицательные предложения в русском языке делятся на общеотрицательные и частноотрицательные. Структурными признаками общеотрицательных предложений в русском языке является наличие частицы **не** в составе сказуемого, слова **нет** в роли сказуемого безличных предложений, частицы **ни** в предложениях типа «На небе **ни** облачка», отрицательных местоимений и наречий в односоставных предложениях. В частноотрицательных предложениях отрицание связано со всеми остальными членами предложения.

Не всегда наличие отрицательной частицы является признаком отрицательного предложения. В этой связи имеет место упоминание о подразумеваемом отрицании, не имеющем материально выраженные компоненты отрицания.

Выводы:

Категория отрицания в русском языке может быть выражена:

- частицей **не**, способной находиться перед любой словоформой: не дом, не раз, не беспокоя и т.д.;

- префиксом **не-**, который присоединяется почти ко всем словоформам: **несчастье, ненадежный, нелегко, неопрятно** и т.д.;
- префиксами **без/бес, дез, дис** и т.д., которые могут присоединяться к именным и глагольным основам: **бездействие - бездействовать, дезорганизация - дезорганизовать**;
- частицей **ни** (в предложениях типа: «**Ни** огонька», «**Ни** копейки», «**Ни** одного вопроса» и т.п.);
- отрицательными местоимениями и наречиями с префиксом **не-**;
- местоимениями и местоименными словами с префиксом **ни-**: **никто, ничто, никакой** и т.д.;
- предикативами **нет, нельзя, невозможно, немыслимо**;
- словом **нет** в качестве эквивалента отрицательного предложения или его главного члена, употребляющийся в ответных репликах или при противопоставлении.

Они могут:

- 1) сами выражать отрицание,
- 2) с помощью отрицания выражать утверждение;
- 3) употребляться для усиления вместе с известными уже модальными словами или модальными частицами, модальными словосочетаниями (**видимо не..., конечно, нет, безусловно, невозможно** и т.д.). В этих случаях традиционные модальные средства выступают как усилители модальности отрицания.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

По характеру выраженного в предложении отношения к действительности их делят на утвердительные и отрицательные. Обычно отрицание выражается с помощью отрицательных частиц или отрицательных местоимений. Возможна передача отрицания интонационными средствами, однако, между способами построения отрицания в разных языках есть безусловные различия: так, в русском языке отрицание может быть передано соединением нескольких способов, например, отрицательной частицей и отрицательным местоимением, что невозможно в английском языке. Сравним английское предложение «**Nobody** ever knows anything» и его русский перевод: «**Никто никогда ничего не** знает». В английском языке отрицание выражено один раз - при помощи отрицательного местоимения **nobody**, а в русском - четыре раза.

Если структурными признаками общеотрицательных предложений в русском языке является наличие частицы **не** в составе сказуемого, слова **нет** в роли сказуемого безличных предложений, частицы **ни** в предложениях типа «На небе **ни** облачка», отрицательных местоимений и наречий в односоставных предложениях типа: «**Нечем** молодость вспомнить»; «**Не с кем** поговорить»; «**Некуда** пойти» и т.д., то в английском языке общеотрицательные предложения содержат в себе глагол в отрицательной форме.

Отрицание нередко сопровождается утверждением как потенциальным, так и выраженным. Предложения, включающие грамматически оформленные отрицание и утверждение, называются отрицательно-утвердительными. Такие предложения могут быть как простыми, так и сложными. В инфинитивных, герундиальных и причастных конструкциях отрицание может быть выражено: а) при ведущем компоненте - непредикативной форме; б) при каком-либо подчиненном компоненте:

В инфинитивных, герундиальных и причастных конструкциях, как в целом предложении, в английском языке, в отличие от русского, может быть только одно отрицание:

Not having any friends \ Having **no** friends - «**Не** имея **никаких** друзей».

Однако вполне возможно наличие двух отрицаний: в основном составе предложения и в конструкции с непредикативной формой:

Would it **not** be better **not** to tell your father? - **Не** лучше было бы **не** говорить твоему отцу?

Наиболее часто употребляемой отрицательной частицей является частица **not**. Употребление этой частицы зависит от того, выступает ли она при предикативной форме глагола (в таком случае ставится после вспомогательного или служебного глагола) или при других словах и формах слов (тогда ставится перед словом, к которому она относится)

В.Н. Бондаренко в своей монографии «Отрицание как логико-грамматическая категория» выделяет следующие шесть способов выражения отрицания: отрицательные аффиксы; отрицательные частицы; отрицательные местоимения и наречия; отрицательные союзы; отрицательные предлоги - в некоторых языках послелого; а также имплицитный способ выражения отрицания. Важно:

- при наличии отрицательных аффиксов префиксы превалируют над суффиксами;
- сочетаемость отрицательных аффиксов с основами различных частей речи варьируется как от языка к языку, так и в рамках одного и того же языка;
- при именах прилагательных и (реже) существительных чаще всего употребляются префиксы **un-** (омоним глагольному un-), **non-**, **in-** (**im-**, **il-**, **ir-**, **dis-**, **mis-**). Наиболее близкими по значению являются префиксы **un-**, **non-**, **in-**, о чем свидетельствует существование слов-дублетов.
- суффикс **-less**, обозначающий отсутствие чего-либо, присоединяется главным образом к основам прилагательных и существительных, причем этому суффиксу близок по значению префикс **un-**, выражающий отсутствие чего-либо, что подтверждается наличием слов-синонимов.
- глагольные основы как правило с отрицательными аффиксами не сочетаются, ибо глагольное отрицание передается в этом языке аналитической формой глагола, образуемой при помощи определенного вспомогательного глагола и отрицательной частицы **not**.

Вывод: отрицание является одной из фундаментальных проблем языкознания, поскольку оно относится к числу функционально-семантических явлений, имеющих универсальный характер. Это свидетельствует о том, что отрицание по-прежнему представляет особый интерес для лингвистов и дает пищу для новых размышлений.

Список литературы:

1. Афанасьев П.А. Обучение диалогической речи при выражении подтверждения и отрицания в современном английском языке. - Ростов н/ Д, 1979 г.
2. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1975. - 156 с.
3. Бахарев А. И. Отрицание в логике и грамматике. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1980г. - 77с.
4. Берман И.М. Грамматика английского языка: Курс для самообразования. - М.: Высшая школа, 1994. - 288 с.
5. Библиографический указатель: «Вопросы терминологии по фразеологии, общему и прикладному языкознанию». - Самарканд, 1986. - 156 с.
6. Богуславская В.В. Негативные конструкции в роли заголовков (на материале газетном - публицистического стиля современного русского языка): Дисс. канд филол. наук. - Ростов-на-Дону, 1993.-181с.
7. Бондаренко В. Н. Отрицание как логико-грамматическая категория. - М., 1983.-213 с.
8. Бондарчук Н.С. К семантике отрицания // Проблемы лингвистической семантики. - Алма-Ата, 1986. - С. 11-15.
9. Брусенская Л.Н. Нормы русской морфологии // Филологический вестник Ростовского государственного университета. - Ростов- на-Дону, 2001. -С.31-34.
10. Васильева С.А. К вопросу о природе отрицания. // Ленинградский технологический институт пищевой промышленности. Сб. работ. Л., 1958

ENGLISH LANGUAGE FOR EFFECTIVE COMMUNICATION OF PROGRAMMERS

*Косинов И.С.,
АГУ, г.Майкоп
Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л.Р.,
АГУ, г.Майкоп*

Relevance of this study is the rapid growth of the programming profession and the growing demand for qualified programmers around the world. As the programming industry evolves, the role of technical English is becoming increasingly important. Technical English serves as a specialized language that facilitates effective communication, documentation, and collaboration among programmers. Understanding the importance of Technical English in the programming profession is essential for aspiring programmers and industry professionals alike to enhance their skills and meet the demands of the job market.

The main goal of this project is to highlight the role of technical English in the programming profession and its impact on communication, documentation, and collaboration.

For this problem we used the following methods: analysis, synthesis, historical.

All this allows us to conclude that:

1. Technical English is a vital component of the programming profession, playing a crucial role in effective communication, documentation, and collaboration among programmers.

2. Mastery of technical English allows programmers to express their ideas clearly, ensuring team members understand the requirements and goals of the project, and facilitating accurate discussion of problem solving.

3. Clear and concise documentation, written in technical English, is essential for maintaining and updating the code, allowing other programmers to understand the functionality and purpose of the code.

4. Technical English promotes effective collaboration in diverse programming teams, overcoming language and cultural barriers and facilitating effective communication across borders and time zones.

5. Technical English not only includes technical terminology and written agreements, but also promotes professional communication skills, critical thinking, problem solving, and creativity in programmers.

6. Employers increasingly value technical English language skills when hiring programmers because effective communication, effective collaboration and clear documentation are critical in multinational companies and dynamic work environments.

7. Understanding the importance of technical English and continuous improvement of language proficiency can significantly improve programmers' career prospects and their ability to meet the demands of the evolving job market.

These conclusions underscore the integral role of technical English in the programming profession and highlight the benefits of mastering technical English skills for the professional growth and success of programmers.

Literature:

1. Мигунов Александр Андреевич “Технический английский язык в сфере информационных технологий” [Электронный ресурс] // Юный ученый №3 (66) Март 2023.

URL:<https://moluch.ru/young/archive/66/3416/>. (Дата обращения: 14.04.2023)

2. Unesco Science Report [Электронный ресурс]// - 2016.

URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf>. (Дата обращения: 14.04.2023).

КОНТЕНТ «ДУША» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Невмира А. Е.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л. Р.,

АГУ, г. Майкоп

В настоящее время особо актуальными являются вопросы, изучающие культуры различных этнических групп. Это помогает установить понимание мировоззрения иноязычных участников межкультурного диалога.

Целью настоящей публикации является установление проблем межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Для реализации поставленной цели необходимо выполнить ряд задач:

- определить роль языка в жизни человека;
- выявить языковой и культурный барьер;
- изучить и сравнить употребление контента «душа» в русской и английской культурах.

Для исследования был использован метод сопоставления двух культур, что позволяет наглядно проследить разницу в конкретных областях на практике. Данная методика является простой и эффективной для изучения сложных проблем.

При освоении иностранного языка появляются трудности, связанные с лексической сочетаемостью слов в речи. Для распознавания значения слова в тексте, необходимо знать не только перевод слова, но и его функциональное значение в котором оно употребляется в данной культуре. Именно поэтому изучение иностранных языков в России должно быть основано на сопоставлении с родным языком и культурой.

Освещение проблемы взаимодействия культур и языков нашло отражение в работах В. В. Воробьева, А. В. Кирьяковой, С. Г. Тер-Минасовой, Э. В. Тишкевич и др.

Проанализировав идиомы в русской и английской культурах, мы пришли к выводу, что в русском языке чаще употребляется контент «душа», а в английском языке вместо этого контента употребляется слово «heart» (сердце). Это говорит о том, что русский народ добродушнее и милосерднее, чем англичане. Поэтому можно сказать, что семантическое значение этих слов примерно одинаковое, но русское слово наиболее употребительно.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что идиомы не переводятся дословно на другой язык, они передают только суть высказывания. Знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка.

Полученные результаты позволяют утверждать, что только зная культуру изучаемого языка, можно правильно понять участников межкультурного диалога и избежать конфликта культур.

Список литературы:

1. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эпоху. – М.: Логос, 2005.
2. Кирьякова А.В. Ценность как социальная доминанта ориентации // Учебные записки Оренбургского государственного университета. Оренбург, 2002. Вып. 1. С. 96-100.
3. Попов М. Е. Конфликты идентичностей в посттрадиционной России: общероссийский и региональный аспекты. - М. Ставрополь, 2011.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М: Слово, 2000. 146с.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ: Астрель, 2011.

UNIVERSAL LANGUAGE IN INTERNATIONAL PROJECTS

*Нагоев С. Р.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Читао Л. Р., к.пед.н., доцент,
АГУ, г. Майкоп*

In the XXI century, the issue of international cooperation of specialists from different countries is more relevant than ever. For productive and effective work, people need to communicate, maintain documentation, write programs and much more in a common language that will be understandable and convenient for everyone. Historically, English has become the language of international communication, from which the so-called "technical English" naturally flowed out. We can say that there are a large number of different applications and devices that can translate the necessary text. However, even at the moment, the availability of modern means of communication is not able to fully replace the knowledge of the language by a person, since the translation may be inaccurate.

One of the goals was to describe what technical English is and how it is used in various fields, as well as tell about the history of its development and the current state of affairs. In this connection it should be noted that proficiency in technical English depends on the specific scope of the language, and that at the moment most scientific articles are written in English.

For the research we used the method of comparative historical analysis.

We can say that technical English language is used in professional activities and various fields, such as programming, mechanical engineering, manufacturing, construction, military, trade and marketing. Technical English differs from everyday English in its accuracy and unambiguity of wording, as well as a large number of professional terminology. We must also note that technical English has penetrated so deeply into various spheres of life that it is difficult to list all the areas where it is used. The historical aspect of the problem is also emphasized: the German was once considered the language of science, but anti-German sentiments during the First World War led to a boycott of publications in German. During the Cold War, English and Russian were the languages of science for the Western and Eastern blocs, respectively. After the collapse of the Soviet Union, a significant number of specialists emigrated and began working in English, as a result of which more than 90% of scientific articles are now written in English. Thus, we note that when discussing technical English proficiency, it is important to clarify in which specific area it will be applied. All this allows us to conclude the importance of technical English in modern life, especially when using technical equipment and reading instructions and interfaces.

Literature:

1. Столярчук Александр. Как английский стал языком науки вместо немецкого [Электронный ресурс] // Информационное агентство «Научная Россия» 2014. URL: <https://scientificrussia.ru/articles/pochemu-anglijskij-stal-jazykom-nauki>. (Дата обращения: 14.04.2023).

2. Unesco Science Report [Электронный ресурс] // — 2016. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf>. (Дата обращения: 14.04.2023).

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА НАЗВАНИЯ УЛИЦ В РОССИИ И США

Однолетко А. А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л. Р.,

АГУ, г. Майкоп

Тема выбранного нами исследования чрезвычайно актуальна. Так как городская среда в настоящее время сталкивается с вызовами глобализации и стандартизации. Изучение культурологической семантики улиц помогает сохранить и раскрыть уникальность и многообразие культурного наследия различных городов.

Развитие городов требует внимания к аспектам устойчивости и включения. Культурологическая семантика улиц позволяет исследовать, какие культурные и социальные факторы формируют городское пространство и каким образом оно может быть адаптировано к нуждам и предпочтениям разных групп людей.

Улицы являются местами взаимодействия и социальной интеграции. Изучение культурологической семантики улиц помогает понять, какие символические значения и смыслы сопутствуют городским пространствам и как они влияют на формирование личностей и сообществ. Культурологическая семантика улиц имеет практическое применение в дизайне городской среды и планировании. Понимание культурных особенностей и значимости уличных пространств помогает создавать гармоничные и удобные города, способствующие лучшей жизни и благополучию жителей.

Глобальные вызовы, такие как миграция, экологическая устойчивость и социокультурные конфликты, требуют новых подходов к городскому планированию и развитию. Культурологическая

семантика улиц предоставляет концептуальные и методологические инструменты для изучения и анализа этих вызовов и поиска соответствующих решений.

В целом, проект по культурологической семантике улиц актуален в контексте сохранения культурного разнообразия, создания городов, способствующих включению и благополучию, а также разработки устойчивых и инновационных подходов к городскому планированию.

Цель исследования заключается в сравнении культурологических семантик названий улиц в России и США и в раскрытии связей между названиями улиц и историческими событиями, культурным наследием, религиозными или этническими традициями.

Решение данной проблемы способствует выполнению следующих задач:

- собрать обширный корпус данных о названиях улиц в различных регионах России и США;
- проанализировать и систематизировать полученные данные, выявив основные тенденции и паттерны в названиях улиц;
- провести сопоставительное исследование между названиями улиц в России и США, выявив сходства и различия;
- проанализировать и объяснить исторические и социокультурные факторы, формировавшие культурологическую семантику названий улиц в обеих странах;
- интерпретировать значения и символику, заключенные в названиях улиц, исследовать их связь с культурными и политическими процессами в обществе;
- выявить изменения в названиях улиц и объяснить их причины, связанные с политическими, социальными или идеологическими сдвигами.

Для исследования культурологической семантики названий улиц в России и США мы использовали метод корпусного анализа, который позволил нам собрать и проанализировать большой объем данных геопространственных систем и других ресурсов для извлечения информации о названиях улиц.

Качественные интервью и опросы жителей, городских планировщиков способствовали получению экспертных мнений, взглядов и интерпретаций о культурологической семантике названий улиц.

Метод сопоставительно-исторического анализа для понимания формирования и эволюции названий улиц в России и США, включая изменения в социальных, политических и культурных контекстах.

Использование социологических методов, таких как наблюдение, фокус-группы, опросы и анкетирование, позволили нам изучить отношение различных групп населения к восприятию и пониманию названий улиц.

На основании исследования культурологической семантики названий улиц в России и США можно сделать следующие выводы:

Названия улиц в обеих странах отражают исторические события, культурные традиции и политические процессы. В России это может быть связано с коммунистическим наследием, имперской и советской историей, а в США - с колониальным прошлым, борьбой за независимость и бурным развитием в период индустриализации.

Названия улиц являются важным средством выражения культурных символов и идентичности. Они могут отражать национальную, этническую, религиозную или социокультурную принадлежность и служить для укрепления связи между сообществами.

В названиях улиц присутствует широкий спектр тематик, включая исторические личности, географические объекты, природные явления, литературные и художественные произведения, научные открытия и т.д. Это отражает разнообразие интересов и ценностей общества.

Названия улиц подвержены изменениям со временем в ответ на социокультурные и политические трансформации. Это может включать переименования, удаление или добавление новых названий, что свидетельствует о постоянной эволюции культурной семантики улиц.

Список литературы:

1. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В.И. Даль. –М: Эксмо-Пресс, 2001. – 797 с.

2. Миронов Владимир Топонимика Москвы: 10 улиц с необычным названием 2018 URL: [Электронный ресурс] <https://realty.rbc.ru/news/577d23f69a7947a78ce91a8d> (Дата обращения: 16.04.2023).

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов. – М.: «Русский язык», 1987. – 750 с.

4. Пушкарева Ю.Г. Принципы классификации названий внутригородских объектов // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Языкознание и литературоведение. 2010. С. 37-43

5. Суперанская, А.В. Что такое топонимика? / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1985. – 176 с.

6. Суперанская, А.В. Наименования и переименования в городах. Сб. Вопросы географии / А.В. Суперанская – М., 1986. №70, - 86 с.

НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК

Орлова Олеся Игоревна

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Шхумишхова Асият Руслановна, к.ф.н.,

доцент кафедры иностранных языков

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Мы живём в век огромных скоростей и технологий, сегодня в современном обществе иностранные языки играют важную роль. Взаимодействие людей разных стран и языков становится всё ближе. Причин для этого очень много. Страны, общество и люди получили возможность быстро связываться друг с другом вследствие развития коммуникаций и техники. В связи с этим возрастает значимость изучения иностранных языков, которая позволяет людям взаимодействовать даже через границы.

Германия – страна, открытая для сотрудничества, является одной из ведущих в области технологий и инженерных наук, поэтому изучение немецкого языка является актуальным и важным. Немецкие компании, такие как Siemens, Bosch, Volkswagen, Mercedes-Benz, BMW и другие, имеют мировую известность и признаны в качестве лидеров в своих отраслях. Экспорт товаров общей стоимостью 940 миллиардов долларов США, опережает даже сами Соединенные Штаты. Немецкая продукция конкурентоспособна и пользуется спросом, положительное сальдо торгового баланса стран достигло 162 миллиарда евро в 2015 г. и продолжает расти с каждым годом. Кроме того, немецкий язык предоставляет возможность получить доступ к новейшим технологиям и научным исследованиям, а это, в свою очередь, важно для профессионального роста, например, может помочь в установлении деловых контактов с немецкими компаниями и специалистами, что может быть полезно для развития карьеры и расширения бизнеса, а также помочь в достижении профессиональных и личных целей.

Цели и задачи включают:

- овладение основами немецкого языка, включая грамматику, лексику и произношение;
- развитие навыков чтения и понимания научных текстов на немецком языке;
- усовершенствование устной и письменной коммуникации на немецком языке, включая деловую переписку и презентации;
- изучение специфической терминологии в области технических наук на немецком языке;
- практика использования немецкого языка в профессиональной деятельности, включая общение с коллегами и деловых партнерами из Германии.

Результатом работы должно стать уверенное владение немецким языком, позволяющее успешно работать с немецкими компаниями и специалистами, а также получать доступ к новейшим технологиям и научным исследованиям в области технических наук.

В работе по изучению новых языков существуют различные методы и подходы. Некоторые из них:

- Изучение технической литературы на немецком языке, включая учебники, научные статьи, технические отчеты и документацию;

одним из наиболее популярных учебников является «Deutsch für Ingenieure» (немецкий язык для инженеров) автора Ханса-Йоахима Арнольда. Этот учебник охватывает основные аспекты языка, необходимые для работы в технической сфере, и содержит много примеров из реальной жизни.

- Просмотр видео- и аудиоматериалов на немецком языке, связанных с технической тематикой;

также для работы с немецким языком в технической сфере полезно использовать научные статьи и отчеты. Одним из ресурсов, где можно найти такие материалы, является портал "Technikwissenschaften" (Науки о технике), который содержит множество научных статей и отчетов на немецком языке из различных областей техники и науки.

- Участие в онлайн-курсах и вебинарах на немецком языке, посвященных техническим вопросам;

полезным ресурсом является портал "Технический немецкий язык" (Technisches Deutsch), на котором можно найти множество материалов по различным техническим темам на немецком языке. Этот ресурс также предоставляет возможность общаться с другими студентами и специалистами в области техники на немецком языке.

- Общение с носителями языка, а также практика написания деловых писем и презентаций на немецком языке;

для изучения технической терминологии можно использовать специальные словари и глоссарии. Один из таких словарей - "Langenscheidt Fachwörterbuch Technik und angewandte Wissenschaften" (Специальный словарь Langenscheidt по технике и прикладным наукам), который содержит более 155 000 терминов из различных областей техники и науки.

Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого человека и адаптировать методы работы под его потребности и уровень владения языком.

Список литературы:

1. «Deutsch für Ingenieure» автор Hans-Dieter Gelfert
2. «Deutsch für Ingenieure» автор Klaus Puth
3. «Fachwortschatz Maschinenbau und Industrietechnik» автор Ulrich Stelzner
4. «Deutsch für IT-Berufe» автор Birgit Braun
5. «Deutsch für Naturwissenschaftler» автор Ingrid Schupetta
6. «Langenscheidt Fachwörterbuch Technik und angewandte Wissenschaften» автор Horst Gerner

МЕТАФОРИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Подлегаев М. Р.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л. Р.,

АГУ, г. Майкоп

Тема "Метафорика цветообозначения в русской и английской культурах" является актуальной и интересной, поскольку цвета играют важную роль в нашей жизни и культуре. Они используются для выражения эмоций, описания мира, а также в культурных традициях и обрядах.

Сравнение метафорического использования цветов в русской и английской культурах может помочь нам лучше понять различия и сходства в наших мировоззрениях, традициях и обычаях. Например, в русской культуре цвета могут иметь более глубокое символическое значение, чем в английской культуре. Например, красный цвет может ассоциироваться с любовью, страстью

и революцией в русской культуре, в то время как в английской культуре он может ассоциироваться с опасностью, запрещением и остановкой.

Также стоит учитывать, что культурные различия в метафорическом использовании цветов могут влиять на переводы литературных произведений, рекламных слоганов и других текстов между русским и английским языками. Поэтому изучение этой темы может быть полезным для лингвистов, переводчиков и культурологов.

Цель данного исследования состоит в описании основных значений и символики цветов в разных культурах и обществах и показать, как они могут варьироваться в зависимости от социокультурного контекста.

Для осуществления этой задачи необходимо:

- объяснить, как символика цветов может различаться в разных культурах;
- привести примеры того, как разные цвета могут иметь различные значения в зависимости от контекста;
- показать важность понимания символики цветов при общении и взаимодействии в межкультурной среде;
- описать значения и символику нескольких цветов, таких как белый, черный, красный, зеленый и синий, в разных культурах и обществах.

Наше исследование направлено на расширение знаний читателя о том, как цвета используются в языке и культуре и как это может повлиять на взаимодействие в разных социокультурных контекстах.

Мы попытались проанализировать это при помощи сравнительно исторического метода.

В данном исследовании мы рассказали о важности роли, которую играют цвета в языке и культуре, а также о том, что символика цветов может отличаться в разных культурах и иметь различные значения в зависимости от социокультурного контекста. Были приведены примеры ассоциаций с разными цветами в разных культурах, таких как белый, черный, красный, зеленый и синий, и было доказано, что эти цвета могут иметь разную символику в различных обществах.

Вывод, который мы извлекли из научного исследования, заключается в том, что понимание символики цветов является важным при общении и взаимодействии в межкультурной среде, и что необходимо учитывать социокультурный контекст, в котором цвета используются.

Список литературы:

1. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учеб. для студ. линг. вузов и фак. / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. - М.: Изд. центр "Академия", 2006. – 272с.
2. Гладкова, Е. С. Лингвокультурный аспект цветообозначений // Молодой ученый. — 2016. — № 19 (123). — С. 553-556.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М: Слово, 2000. – 146с.
4. Трахтеров А.Л. Практический курс фонетики английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. языков / А.Л. Трахтерова. - М.: Высшая школа, 1976. – 312 с.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 231 с.

ОТНОШЕНИЕ К БОГАТСТВУ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

*Стебаев А. И.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Читаол. Р., к.пед.н., доцент,
АГУ, г. Майкоп*

Тема нашего исследования чрезвычайно актуальна, так как богатство и его значение являются одними из ключевых факторов в формировании культурных и социальных ценностей общества. Русская и английская культуры имеют сильные традиции, исторически связанные с богатством, которые отличаются друг от друга. Русская культура традиционно связывает богатство

с наследством и общественным статусом. Богатство в России часто воспринимается как символ престижа и власти, а также как возможность обеспечить свою семью и близких. Однако, современное российское общество все больше признает важность труда, и личной ответственности в достижении финансовой стабильности. В то же время, в английской культуре богатство традиционно связано с индивидуальными усилиями и заслугами, а также с возможностью для личного роста и развития. Богатство в Англии также воспринимается как свобода выбора и возможность покупать лучшие вещи в жизни. Однако, в последние годы в английском обществе наблюдается увеличение общественного осуждения жадности и несправедливого распределения богатства

Целью исследования является изучение отношения к богатству в русской и английской культурах.

Для решения этой задачи необходимо:

- рассмотреть отношение к богатству в разные исторические периоды английской и русской культуры;

- показать, как оно менялось со временем;

- объяснить, каким образом богатство воспринималось в разные эпохи, и как эти взгляды отражались на отношении к богатым людям.

Метод сравнительно - исторического анализа и синтеза помог решить нам эти проблемы.

В результате изучения проблемы был получен материал, анализ которого позволил заключить, что в разные эпохи отношение к богатству может меняться и быть противоречивым как в русской, так и в английской культурах. Богатство может быть признаком статуса и влияния, а также символом успеха и престижа. Способ, которым заработано богатство, имеет большое значение для общественного восприятия обладателя этого богатства. Современные общественные ценности ставят акцент на концепцию "благотворительного богатства", при которой богатые люди используют свое богатство для благотворительных целей и вкладывают в развитие общества и экологии.

Список литературы:

1. Грачева Е.А. Анализ концепта «богатство» на материале русскоязычных и англоязычных пословиц и поговорок [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2017. Том 4. № 3. С. 129–138. DOI: 10.17759/langt.2017040313
2. Кирьякова А.В. Ценность как социальная доминанта ориентации // Учебные записки Оренбургского государственного университета. Оренбург, 2002. Вып. 1. С. 96-100.
3. Попов М. Е. Конфликты идентичностей в посттрадиционной России: общероссийский и региональный аспекты. - М. Ставрополь, 2011.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М: Слово, 2000. 146с.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ: Астрель, 2011.

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Темзоков И. А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Читао Л. Р.,

АГУ, г. Майкоп

Актуальность темы исследования заключается в том, что в металлургическом секторе в настоящее время наблюдается активный рост международного сотрудничества, в результате чего повышается интерес к системам машинного перевода, позволяющим оптимизировать процесс перевода технических текстов. Существующие системы машинного перевода предоставляют переводы различного качества, в связи с чем оценка качества перевода технического текста металлургической направленности, выполненного с помощью систем машинного перевода, позволит выявить наиболее подходящий сервис для использования в данной отрасли.

Тема работы является относительно новой, поэтому в научной и справочной литературе можно найти лишь ограниченное количество материалов, имеющих непосредственное отношение к вопросу использования систем машинного перевода в металлургической отрасли.

Цель исследования заключается в определении эффективности различных систем машинного перевода при переводе технического текста с английского языка на русский.

Решение данной проблемы способствует выполнению особых задач:

- определить основные способы и алгоритмы работы систем машинного перевода; - выявить и классифицировать функциональные возможности наиболее популярных сервисов онлайн-перевода.

Для решения этих задач мы использовали метод сравнительного анализа данных о системах машинного перевода и их характеристиках.

Технология машинного перевода может быть основана на правилах (rule-based) или на статистике (statistical-based). Машинный перевод на основе правил (Rule-based Machine Translation) опирается на бесчисленные встроенные лингвистические правила и множество двуязычных словарей для каждой языковой пары. Программа анализирует исходный текст и превращает его в переходный текст, из которого впоследствии создается текст на целевом языке. Данный процесс невозможен без объемной словарной базы, содержащей наборы морфологической, синтаксической и семантической информации, а также объемные наборы правил. Специальное программное обеспечение использует эти сложные наборы правил, а затем трансформирует грамматическую структуру исходного языка в структуру целевого языка. Процесс перевода в данном случае основан на использовании огромного числа словарей и сложных лингвистических правил. Специальное программное обеспечение использует эти сложные наборы правил, а затем трансформирует грамматическую структуру исходного языка в структуру целевого языка. Процесс перевода в данном случае основан на использовании огромного числа словарей и сложных лингвистических правил. Качество перевода, предоставляемого системой машинного перевода, основанного на правилах, в большинстве случаев можно повысить двумя способами:

1. осуществить первоначальные вложения, которые значительно повысят качество при ограниченных затратах;

2. осуществлять постоянные вложения для постепенного повышения качества перевода.

Несмотря на то, что процесс обучения систем машинного перевода, основанных на правилах, неминуемо приводит к повышению качества перевода текста, данный процесс может быть довольно долгим и весьма дорогостоящим. Одними из наиболее известных разработчиков СМП, основанных на правилах, являются PROMT.One (Россия) и SYSTRAN Translate (Франция).

Статистический машинный перевод (Statistical Machine Translation) является одним из видов машинного перевода, принцип действия которого заключается в непрерывном сравнении имеющихся баз данных на требуемых языковых парах [Imamura 2004]. Языковые пары представляют собой тексты на исходном и целевом языках. Исходный язык – это язык, на котором текст написан изначально, а целевой язык – это язык, на который данный текст должен быть переведен. Например, возникает необходимость существующий текст на испанском языке (исходный язык) перевести на немецкий язык (целевой язык). Качество полученного перевода во многом будет зависеть от того, как много языковых пар поддерживает СМП, основанная на статистическом подходе, а также, насколько точно базы данных необходимых языковых пар согласуются друг с другом. Таким образом, 14 статистический машинный перевод обладает навыком «самообучения» [Сокирко 2002; Кулагина 1991; Нелюбин 1991]. Алгоритм данного типа используется такими популярными сервисами онлайн-перевода как Яндекс Переводчик (Россия), Google Translate (США), Bing Microsoft Translator (США) и др.

Технология статистического машинного перевода получает все большее распространение и, безусловно, является лидером среди технологий, доступных на сегодняшний день. Постоянное повышение производительности серверов и увеличение объемов облачных хранилищ дают возможность разработчикам и пользователям повысить эффективность работы технологии SMT, что движет вперед всю индустрию машинного перевода. Данные, необходимые для обучения систем SMT, становятся все более доступными благодаря развитию Интернета и увеличению

объема многоязычного контента, создаваемого как компаниями, так и обычными пользователями сети. Процесс создания согласованных двуязычных корпусов высокого качества по-прежнему является дорогостоящим и довольно трудоемким, однако за счет эффекта масштаба сформированный корпус становится ценным активом для любого пользователя или любой организации, внедряющей технологию SMT.

Достоинства и недостатки систем машинного перевода

Название системы	Достоинства	Недостатки
Система SMT	<ul style="list-style-type: none"> • возможность использования с любой языковой парой; • высокое качество перевода текста определенной тематики; • «гладкий» перевод, напоминающий работу человека-переводчика; • простота использования при наличии достаточного объема параллельных текстов. 	<ul style="list-style-type: none"> • непредсказуемость перевода; • ориентированность на конкретную предметную область; • необходимость наличия достаточного объема параллельных текстов.
Система RBMT	<ul style="list-style-type: none"> • синтаксическая, грамматическая и морфологическая точность; • стабильность и предсказуемость перевода; • возможность тонкой настройки на предметную область. 	<ul style="list-style-type: none"> • трудоемкость и длительность разработки; • необходимость актуализации баз данных; • избыток буквализма; • наличие «машинного акцента» в переводе.

В результате научного исследования мы пришли к выводу, что переводческая деятельность является трудозатратным и довольно сложным процессом. В настоящее время машинный перевод является одним из наиболее популярных направлений в переводческой сфере. Над его разработкой и развитием работают крупнейшие мировые компании. Деятельность по преобразованию текста с одного языка на другой уже сложно представить без систем машинного перевода, поскольку такие системы оказывают колоссальную помощь человеку-переводчику. Непрерывное развитие металлургического сектора приводит к увеличению объема документации на различных языках, а СМП предоставляют реальную возможность оптимизировать работу по переводу технических текстов в данной сфере.

Список литературы:

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие / И. С. Алексеева. – М.: Академия, 2004. – 347 с.
2. Альбукова О. В. Обзор существующих подходов к проблеме оценки качества перевода // Филологические науки. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 4. Ч. 2 – С. 65-69.
3. Андреева А.Д. Обзор систем машинного перевода / А. Д. Андреева, И. Л. Меньшиков, А. А. Мокрушин. // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 64–66.
4. Колосёнок Полина. Системы машинного перевода. / № 70 (июль – август 2019). URL: <http://lingva.ffl.msu.ru/2019/08/системы-машинного-перевода/> (Дата обращения: 15.04.2023).

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ, АНГЛИЙСКИХ И АДЫГСКИХ СКАЗОК

*Тов Д. Р.,
АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Симбулетова Рима Казбековна,
кандидат пед. наук, доцент,
АГУ, г. Майкоп.*

На протяжении веков создавались бесценные памятники искусства слова: былины, сказки, песни, частушки, пословицы и поговорки, загадки. Одна из самых древних и распротарённых форм устного творчества у всех народов – народные сказки.

Сказка помогает точнее понять культурные, страноведческие явления и национальный характер народов, в том числе своего собственного. В современных условиях развития общества это является немаловажным и актуальным, так как указанный сопоставительный анализ явлений культуры нескольких стран играет важную роль в развитии языковой и лингвострановедческой компетенции.

Особый интерес к народной сказке проявился в начале 19 века, когда в литературе господствовало направление романтизма. Романтики увидели в сказке отражение народной философии, мечты народа о будущем, его веру в победу добра. Необычное богатство, образность, сочность языка народной сказки также привлекли внимание многих писателей.

Сказка у немецких романтиков стала одним из любимых жанров. Братья Гримм были среди тех, кто осознал эстетическую ценность фольклора. Им принадлежат труды по истории языка, немецкой грамматике, праву, мифологии и истории. Однако, великую известность им принесли «Детские и домашние сказки». Немецкие народные сказки также имеют свою национальную специфику, которая выражается в языке, в бытовых подробностях, в характере пейзажа, укладе жизни.

Для лучшей передачи идеи взаимоотношения людей описываются через нестандартные, абсурдные, с точки зрения обычного немца, конфликтные социально-бытовые сцены. Важно отметить, что животные в немецких произведениях олицетворяют иные черты, нежели эти же животные в русских сказках. Неслучайно большинство животных в немецких сказках олицетворяют ум и расчетливость. Например, заяц — надменный и гордый, еж — умный, изворотливый и азартный, кот — хитрый, изворотливый, находчивый, храбрый, умный, лживый, а гусь — умный и находчивый.

Типичные персонажи немецких сказок — ремесленники, крестьяне, солдаты. Тут необходимо обратить внимание на то, что немцы берут за основу жизненной позиции рациональность, трудолюбие, упорство.

Проанализировав некоторые особенности немецких национальных сказок, можно в целом сделать следующие выводы. Немецкие персонажи напоминают нам о педантизме, сдержанности и практичности немецкого народа. В немецкой сказке вознаграждение является закономерным результатом добросовестного труда, в то время как в русских народных сказках оно часто связано с чудом, удачей. Это характеризует менталитет, национальный характер немцев. Они всегда последовательны, точны и аккуратны. Читая немецкий фольклор, видим, что во многих сказках при помощи выдумки, остроумной шутки на всеобщий суд выставляются такие общечеловеческие пороки нации, как глупость, жадность, трусливость, лицемерие, плутовство.

Сказка, как один из жанров устного народного творчества, за столетия приобрела характерные черты. Английская сказка зародилась в кельтской мифологии, но также она преемственна и с европейским фольклорным творчеством, в частности с германской и скандинавской традицией: яркие и сильные образы, волшебные события, необыкновенные приключения и своеобразный юмор. Во время независимого существования английские сказки стали обладателями национального самосознания, выразителями английского «духа» и менталитета. Английская литературная сказка относительно уникальное явление с практически законсервированным сюжетом, образами и тематикой, и воплощающая их в первозданном виде.

Сказки англоязычных стран являются ярким и разнообразным в жанровом, сюжетном и художественно-стилистическом плане разделом устного народного творчества. Среди фольклорных произведений, выражающих народную прозу, особое место принадлежит сказке, которая является своеобразной историей и сокровищницей народной мудрости, а также универсальным средством передачи тех представлений об окружающем мире и самом человеке, которые складывались у людей в каждую историческую эпоху.

На художественную сказочную картину мира, выстраиваемую писателем в тексте

современной британской литературной сказки, на ее концептуальный смысл огромное влияние оказывают прецедентные тексты, которые являются тем культурным фоном, на котором, собственно, и создается сказочная картина мира.

Одна из главных особенностей стиля английских сказок -восприимчивость к рифме. Рифма и ритм входят в сказки и с традиционными формулами, и с песенными вставками. Полисиндетон в литературной сказке выступает, прежде всего, как средство связи однородных членов предложения внутри простого предложения и самостоятельных предложений в сложносочиненном предложении, а также как средство связи самостоятельных предложений в абзаце и абзацев внутри текста. Стилистически маркированные синтаксические единицы в тексте английской литературной сказки служат целям создания экспрессивности: создают логическое, эмоциональное усиление; повышают динамичность описания, не затрудняя при этом восприятие информации, выполняют функции характеристики. Сочетание различных средств синтаксиса и преобладание синтаксических средств, основанных на необычном функционировании элементов языка в тексте, служат целям ритмизации речи, имитации устной формы повествования, что позволяет авторам установить эмоциональный контакт с читателем, повысить экспрессивное звучание текста.

Фольклор адыгских народов отличается многообразием древних жанров и видов: это — сложная, складывавшаяся на протяжении многих столетий система постоянно взаимодействующих жанров. В адыгском фольклоре есть сказки животных, волшебные, авантурные, бытовые, анекдоты, небылицы. Сказочные темы, общие для сказок всех народов мира — добывание невесты, борьба с чудовищами, победа социально обездоленного героя над представителями правящих классов, состязания в хитрости и ловкости, мудрости и находчивости, темы верности и неверности, жадности и зависти и др.; в адыгской сказке нередко получают своеобразное художественное решение (наиболее ярко общность адыгской сказки с мировой проявляется в волшебном сказочном эпосе).

Темы, которые затрагиваются в адыгских сказках, имеют много общего со сказками соседних народов (балкарцев, осетин, ингушей и чеченцев и др.), а также со сказками других народов мира. Герой сказки может добываться невесты, биться с чудовищами, одолевать злого властителя, проявлять хитрость или мудрость. Часто в адыгских сказках высвечиваются негативные черты характера: жадность, неверность и т.д. В адыгских сказках преобладают героические мотивы и сюжеты, а наиболее часто встречающаяся разновидность — волшебные и авантурные сказки. Общеадыгские художественные традиции представляет и жанр сказок. Наиболее полное исследование в области изучения адыгской сказки было предпринято адыгским ученым Ш.Х. Хутом. Собираением и публикацией произведений адыгского фольклора занимались многие представители передовой русской интеллигенции. Особое место здесь принадлежит профессору Л.Г. Лопатинскому - исследователю языков и фольклора адыгских народов.

Богатая мифологическая и обрядовая поэзия, монументальный эпос о богатырях-нартах, историко-героические песни и сказания, народная лирика и драма, пословицы и поговорки отразили не только своеобразно исторической жизни своих создателей, но и специфику их художественного восприятия мира и образного мышления.

Сказки адыгских народов имеют много общего со сказками их ближайших соседей — балкарцев и карачаевцев, осетин, ингушей и чеченцев, народов Дагестана. Эта общность, обусловленная сходством исторической, социально-экономической и культурной жизни и взаимосвязями горцев на протяжении многих столетий, проявляются в популярности одних и тех же сюжетов, мотивов, образов, а сходстве поэтических средств.

Сравнение адыгской сказки со сказками других народов Кавказа позволяет говорить об общекавказском фонде, который у каждого народа при наличии общих важнейших черт получает специфическое национальное оформление. Широко известные международные сюжеты в адыгской сказке сохраняют многие главные мотивы и образы. Целый ряд их творчески переработан с введением различных деталей, отражающих своеобразие исторической жизни адыгов, специфику их национального характера, быта, нравов, их этических и эстетических представлений.

Отличительной чертой сказок адыгских народов является преобладание героических мотивов и сюжетов, вообще характерное для фольклора народов Кавказа, — оно обусловлено

специфическими условиями их исторической жизни.

Список литературы:

1. Стародубченко, А. Е. Немецкие народные сказки как отражение менталитета нации / А. Е. Стародубченко, К. Ю. Семёнова. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2023. — № 3 (66). — С. 33-36. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/66/3441/> (дата обращения: 11.05.2023).
2. Абжамалова, Н. Д. К вопросу об изучении англоязычной литературной сказки в современной филологии / Н. Д. Абжамалова, Э. А. Жданова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 26 (130). — С. 778-781. — URL: <https://moluch.ru/archive/130/36068/> (дата обращения: 11.05.2023).
3. Алиева А. И. Адыгские сказки // Сказки адыгских народов. — М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1978. — С. 5-22. URL: http://sayings.ru/world/adighes/fairy_tale/000.html (дата обращения: 11.05.2023).
4. Хут Ш. Х. Особенности бытования адыгских сказок и их исполнители // Сказки адыгских народов. — М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1978. — С. 379-386. URL: http://sayings.ru/world/adighes/fairy_tale/000.html (дата обращения: 11.05.2023).

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПАРЕМИИ С НУМЕРОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*Балашова Анастасия Павловна,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп;
Научный руководитель: Копоть Лилия Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Цель исследования: анализ паремий с нумерологическим компонентом в русской лингвокультуре. Актуальность исследования определяется тем, что паремии с нумерологическим компонентом – древнейший жанр, сублимирующий представления предков об окружающей действительности, традициях, обычаях, ценностях, репрезентируемые в этнической картине мира русского народа. Система чисел присутствует в сознании каждого человека, независимо от культуры, традиций его страны. О том, что числа прочно вошли в культуру русского народа, свидетельствуют сказки, басни, пословицы, поговорки как наиболее архаичные жанры [Кочетова 2017: 4].

Объектом исследования является сборник «Пословиц и поговорок русского народа» В. И. Даля.

Л. Б. Кацюба определяет паремию как образную устойчивую единицу, синтаксически оформленную как предложение или его часть, излагающую важную истину, наставление, правила или принципы поведения, нравственные законы, сформулированные на основе жизненного опыта [Кацюба 2013: 54].

О.А. Абрамова под паремиями понимает пословицы и поговорки русского языка, являющиеся наиболее специфичными, уникальными и национально-самобытными единицами языка, обеспечивающими полноценную коммуникацию реципиентов и являющимися культурно-историческим богатством каждого народа. «С их помощью можно получить тонкие сведения о носителе языка, а именно: характере народа, его темпераменте, этническом быте, духовной жизни и, конечно, истории» [Абрамова 2006: 7].

В работе были поставлены следующие задачи:

- 1) собрать фактический материал, в составе которого будет присутствовать числовой компонент;
- 2) проанализировать символику чисел в русской культуре;
- 3) определить наиболее частотные разряды числительных в пословицах и поговорках;
- 4) выявить наиболее частотные цифры в русской лингвокультуре.

В соответствии с поставленными задачами в работе использовались следующие методы исследования: метод наблюдения, позволивший обнаружить наиболее частотные разряды числительных в пословицах и поговорках и наиболее частотные цифры в русской лингвокультуре; метод системного исследования, заключающийся в анализе собранного материала; метод обобщения результатов.

В результате исследования выявлено следующее.

1. Самыми распространёнными в паремиях являются простые количественные числительные, например: *Одна голова на плечах, и та на ниточке* [Даль 1984: 56]. *В семь лет перебедали семьдесят семь бед* [Даль 1984: 106]. *Русский крепок на трёх сваях: авось, небось да как-нибудь* [Даль 1984: 257].

2. Самые частотные числа, содержащиеся в пословицах и поговорках, - 1, 3, 7, далее менее частотные - 2, 100. Например: *Двух смертей не бывает, а одной не миновать* [Даль 1984: 56].

3. Числа в составе паремий приобретают определенную символику, свойственную русской культуре. Цифра 1 – символ единства, духовной целостности. Например, *на одно солнце глядим, да не одно едим* [Даль 1984: 53]. Число «два» - средоточие противоречивости, двойничества. Примеры: *Ему дай волю, а он две возьмет* [Даль 1984: 166]. *На то два уха, чтоб больше слышать* [Даль 1984: 249]. Цифра три - воплощение духовного начала, полноты и завершенности. *По третьему разу всегда вырубилшь огня* [Даль 1984: 38]. *Три друга: отец, да мать, да верная жена* [Даль 1984: 289]. Число «семь» - символ цикличности. *Мужик за спасибо семь лет работал* [Даль 1984: 101]. *Семь в тебе душ, да ни в одной пути нет* [Даль 1984: 241].

Таким образом, паремии с нумерологическим компонентом транслируют не только характерные для нации образы и символы культуры, но и способ мышления и мировосприятия [Гаврилова 2015: 22].

Список литературы

1. Гаврилова, Е.Г. Отражение национального мироощущения в русских пословицах и поговорках с компонентами-числительными два и двое / Е.Г. Гаврилова // Филология и журналистика. Серия №1. – 2015. – С. 20-22.
2. Даль, В.И. Пословицы русского народа В.И. Даль. – М: Худож.лит., 1984. – 383с.
3. Кацюба, Л.Б. Детерминация паремии как единицы языка и коммуникации / Л.Б. Кацюба // Вестник Челябинского государственного университета. Серия №1. – 2013. – С. 53-57.
4. Абрамова, О.А. Нравственно-эстетические и ментальные ценности фольклора. – М: 2006. – URL: // <https://www.dissercat.com/content/nravstvenno-esteticheskie-i-mentalnye-tsennosti-folklor?aclid=lgf9nxsjj131859352> (дата обращения: 23.04.2023).
5. Кочетова, О.Б. Числа в русской народной духовной традиции. – М: 2017. – URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2017/01/30/chisla-v-russkoy-narodnoy-duhovnoy-traditsii> (дата обращения: 24.04.2023).

ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ЭТНОНИМА «ЧЕРКЕС» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Сканчибасова С.
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Копоть Л.В.
канд. фил. наук, доц. каф. русского языка
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Актуальность нашего исследования связана с происхождением этнонима «черкес», изучением языковых стереотипов и их разновидностей, анализ представления о черкесах, путем отборки текста писателей, для глубокого понимания своего народа.

Цель исследования - изучить этноним «черкес», проследить эволюцию имени, объяснить его происхождение. Изучить гетеростереотипы русских писателей относительно внешности, характера, вооружения, истории черкесов.

Предметом данного исследования являются положительные и отрицательные гетеростереотипы русских писателей относительно внешности, характера, вооружения, истории черкесов, с помощью НКРЯ.

Материалом для исследования послужили произведения русских писателей 19-20 веков, в которых были проанализированы особенности экспликации гетеростереотипных моделей адыгской лингвокультуры

Объект исследования: Национальный корпус русского языка (НКРЯ), откуда извлечён необходимый материал в объёме 34 единиц.

Чтобы изучить гетеростереотипы в произведениях писателей, мы изучили происхождение черкесов, проанализировали виды стереотипов, также разделили текст на отрицательные и положительные гетеростереотипы. Были выделены подпункты относительно воинственности, сдержанности, мужественности, ловкости, внешности, мстительности и жестокости черкесов.

Таким образом, в ходе нашего исследования, мы изучили этноним «черкес», его происхождение и выявили, что стереотипы относительно этого народа расходятся. В некоторых найденных единицах черкесы представлены авторами с положительной стороны, а в других с отрицательной и воинственной.

Список литературы:

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и образование: ОНИКС, 2012.-1375 с.

2. Гишев, Н. Т. Все об адыгах: ЗэкIэри адыгэмэ яхьылIагъ / Н. Т. Гишев. - Майкоп: АРИГИ, 2002.-371 с.

МИР ТАНЦА В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

*Сторожко Наталья Сергеевна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
научный руководитель: Хаткова Ирина Нальбиевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Актуальность темы обусловлена тем, что в произведении Л.Н. Толстого «Война и мир» танец является не только важным средством изображения, но и раскрытия характеров действующих лиц, инструментом психологического анализа.

Цель – исследовать мир танца как средство характеристики героев в романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Основная задача – выявить, как мотив танца в романе раскрывает характеры основных героев.

При написании статьи применялись методы анализа и синтеза, культурно-исторический подход, описательный метод.

Данной теме был посвящен ряд исследований Э.Г. Бабаева, Г.А. Ахметовой, А.В. Леонавичус и других.

Танец в художественном произведении – это не только один из видов искусства, но и возможность раскрыть в движении все человеческие начала: душу, чувства, эмоции, характер,

разгадать замысел писателя, стремящегося как можно полнее, достовернее «выписать» своих героев.

Изображение танца в литературе, с одной стороны, способствует осмыслению культуры, а с другой стороны, позволяет литературе выйти на уровень реальности. Посредством мотива танца литература преодолевает собственную замкнутость, поскольку танец требует привлечения многих других сфер знания к созданию живого художественного произведения. Исследование мотива танца в литературе помогает определить принадлежность художественного мира произведения к определенной культуре и в то же время обозначить универсальные категории, выведенные в танце, как некий эстетический стержень, пронизывающий литературу в целом.

На страницах романа Л.Н. Толстого «Война и мир» мы встречаем такие танцы, как мазурка, экосез, англес и вальс. Все эти танцы вышли из XVII-XVIII века. И если мазурка – вид польского народного танца, для которого характерен музыкальный размер $3/4$ или $3/8$, то экосез – это старинный шотландский танец, размером $3/4$ или, местами, $2/4$. Что касается, англеса – это собирательное название наиболее распространенных танцев, происходивших, главным образом, из Англии. В англес входили француз, хорнайп и контрданс. Объединяли эти танцы музыкальные ритмы в $2/4$ и $3/8$ такта, а также расположение пар друг против друга. На российскую арену эти типы танцев проникли только в начале XIX века (тогда как упоминания о русском народном танце относятся еще к 907 году). В это время появляется и вальс, который все осуждали за его вульгарность. Екатерина II его не одобрила, но танец был разрешен как дань новому времени. Вальс – это бальный танец музыкального размера $3/4$ такта, его родиной считают Австрию. Существует несколько его типов, в которых размер такта неоднократно меняется.

В романе Л.Н. Толстого «Война и мир» англес – любимый танец графа Ростова, «танцованный им ещё в молодости». Вернее, это была только одна фигура англеса, но граф называл его Данило Купор. Автор рисует не только сам танец, но и подготовку к нему (что само по себе немаловажно). На танец надо «настроиться», поймать, как сейчас мы говорим, волну. Как только граф Ростов и Марья Дмитриевна дотанцевали последнюю фигуру экосеза, партнёр с молодецки-хитрою улыбкой заказывает музыкантам новый танец. Звуки Данилы Купора, вызывающие и весёлые, были похожи на развесёлого трепачка, и все гости, и дворовые, вышедшие полюбоваться на веселящегося барина, улыбались [4, с.53].

Автор соединяет в танце партнёров, которые по определению не могут ими быть. Л.Н. Толстой это делает с умыслом, с определённой целью. Граф танцевал хорошо, но «его дама вовсе не умела и не хотела хорошо танцевать». Марья Дмитриевна стояла прямо, «с опущенными вниз мощными руками; только одно строгое, но красивое лицо её танцевало. Что выражалось во всей круглой фигуре графа, у Марьи Дмитриевны выражалось лишь в более и более улыбающемся лице и вздергивающемся носе». Граф Ростов пленял зрителей неожиданностью ловких вывертов и лёгких прыжков, а его партнёрша «малейшим усердием при движении плеч или округлений рук» производила не меньшее впечатление. Пляска оживлялась. И что получается? Один партнёр находится в постоянном движении, выдвигая колени и требуя от музыкантов, чтобы они играли скорее: «... лише, лише и лише развёртывался граф» в то время, когда другой лишь округляет руки в поворотах и притоптывает. Но, к удивлению, и Марье Дмитриевне искренне рукоплещут зрители, высоко оценив «своеобразие» её танца.

Толстой изображает двух совершенно разных людей, подчёркивая у одного в характере живость, «кураж», готовность выплеснуть свои эмоции, а у другой, которая к танцу-то совершенно равнодушна, желание поддержать партнёра, не обмануть ожидание зрителей. Они такие разные (мы это понимаем, читая роман), и так различна их манера танца, но смотрятся они гармонично, естественно и воспринимаются всеми как единое целое. А ведь это и есть самое главное в танце! И танец этот не экосез, с его выверенными па, где нет возможности симпровизировать, раскрыться, слиться в одно целое, а лишь только «собственно одна фигура англеса» – Данило Купор!

Можно вспомнить бал Иогеля, где была и Наташа Ростова: «Наташа сделалась влюблена с самой той минуты, как она вошла на бал». Именно на этом вечере ее отметил Денисов, отличившийся и своим танцем: «Только на коне и в мазурке не видно было маленького роста Денисова, и он представлялся тем самым молодцом, каким он сам себя чувствовал». В танце он был

как на поле битвы. «Победоносно и шутивно» он смотрел, «неслышно летел» вокруг Наташи, ведя ее по кругу и неожиданно замирая перед толпой дам. «Все были восхищены мастерством Денисова», и каждый улыбался, и смотрел, и каждому было хорошо [5].

Примечателен тот факт, что «один из лучших танцоров», князь Андрей Болконский, вообще не должен был уметь танцевать вальс. Этот вид танца появился в России только после 1806 года, когда Болконский жил в провинции. Он мог выучить этот танец либо в Австрии незадолго до Аустерлица, либо в четырехмесячное пребывание в Петербурге при М. Сперанском. Но можно ли представить, чтобы среди своих важных дел и дум этот серьезный, взрослый человек стал бы нанимать учителя танцев? Это снизило бы представление о его целеустремленности. Конечно, Толстой мог не знать о времени проникновения вальса на русские балы, хотя в дневниках С. Жихарева он при желании мог заметить отсутствие упоминаний о вальсе в 1805 – 1807 годах. Но едва ли бы это повлияло на решение писателя: в глазах читателей середины XIX века вальс наилучшим образом соответствовал романтичности Наташиного бала; впечатление было бы испорчено, если бы князь Андрей пригласил героиню на всеми забытый полонез, шальную мазурку или бездумный котильон [2, с.12].

Князь Андрей приглашает Наташу на вальс. Этот эпизод примечателен тем, что мы видим душу Наташи в движении: от минуты отчаяния, когда она думает: «Неужели так никто не подойдет ко мне, неужели я не буду танцевать между первыми, неужели меня не заметят все эти мужчины?», до вершины наивысшего счастья, когда она танцует с князем Андреем, почувствовавшим «себя ожившим и помолодевшим». Ради удовольствия Наташи – и всех читательниц вместе с нею – Толстой даже одел князя Андрея в белый кавалерийский мундир, предпочтя забыть, что герой с 1806 года служил в ополчении, а на бал в высочайшем присутствии должен был бы явиться в шитом золотом камергерском мундире, раз уж он был изображен камергером.

Но разве камергер сравнится по поэтичности с кавалергардом?

Волнение помогло Наташе остаться самой собой, что и привлекло Андрея Болконского, уставшего не только от политических разговоров, но и от пустоты и неискренности светских женщин [3]. В этом эпизоде Наташа, с ее «худыми руками и плечами», «неопределенной грудью», привлекает к себе внимание гостей, поскольку на ней не было «общего светского отпечатка». «Девочкой» Наташу мы видим не только внешне, но и внутренне: она глубоко переживает, она испытывает по-настоящему сильные и светлые чувства. Отчасти, именно танец помогает читателю разглядеть внутренний мир героини. Также Толстой воплотил в своей любимой героине необычайное чувство народности, которое особо выражается в знаменитой сцене танца в доме дядюшки Ростовых. Писатель с упоением описывает, как внезапно и вдохновенно эта «графинечка, воспитанная эмигранткой-французенкой», вдруг показала движения, которые «всосала из русского воздуха», поняла все то, «что было в Анисье, и в отце Анисьи, и в тетке, и в матери, и во всяком русском человеке».

Эта декларация чрезвычайно важна в художественной концепции Льва Толстого, в его идее единения всех русских, независимо от их происхождения и воспитания, если только французский дух не въелся в них бесповоротно, как в Элен или Жюли Курагину. Наташа, жившая в Москве и в деревне, естественно, многократно видела танцы крестьянских девушек, которые забавляли господ летними вечерами в имениях или на столичных праздничных гуляньях. Моду на сольные русские бальные девичьи танцы ввела Анна Алексеевна Орлова в начале XIX века, и в Москве она сразу же привилась. Таким образом, Наташу учили русскому танцу, приспособленному для бальной залы, и притом учить мог не только Балашов, но и Иогель, и другие французские танцмейстеры. Любопытно и то, что Наташа оставалась сидеть, пока звучала балалайка, а сорвалась с места под звуки гитары – инструмента, только-только входившего в обиход дворянского круга, но совершенно чуждого крестьянской среде, где даже зажиточный хозяин не мог позволить себе столь дорогую покупку. Деревенский парень или девушка с гитарой – образ невозможный во весь XIX век. Толстой честно отразил факт, но сопроводил его противоречащей ему идейной установкой.

Этот эпизод пляски Наташи в доме дядюшки очень важен. Дядюшка предлагает Наташе сплясать, и она, переполненная радостью, не только не заставляет себя упрашивать, как это сделала бы любая другая светская барышня, но тут же «сбросила с себя платок, который был накинут на

ней, забежала вперед дядюшки и, подперши руки в боки, сделала движение плечами и стала плясать». Пляска Наташи восхищает всех, кто ее видит, потому что Наташа неразрывно связана с жизнью народа, она естественна и проста, как народ. В этом эпизоде мы видим все очарование души Наташи, ее детскую непосредственность, естественность, простоту, ее открытость и доверчивость, и за нее становится страшно, потому что ей только еще предстоит встретиться с обманом и предательством, и никогда уже ей не испытать тот душевный подъем, который приносил радость не только ей, но и всем окружающим ее людям [1, с.36].

Таким образом, можно сказать, что Л.Н. Толстому, благодаря танцу удалось в каком-то смысле оживить свой роман. Танец, являясь одним из изобразительных средств, послужил основой для передачи времени и пространства, для более полного раскрытия характеров героев. Образ, рожденный музыкой и танцем, передаёт чувства, эмоции, настроения, мысли и идеи автора и его героев.

Список литературы

1. Горшков, А. И. Русская словесность: от слова к словесности. Учебное пособие для учащихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений / А. И. Горшков. – М.: Просвещение, 1997.
2. Добин, Е. Искусство детали / Е. Добин. – М.: Советский писатель, 1981.
3. Долинина, Н. «По страницам романа «Война и мир» / Н. Долинина – Л.: «Детская литература», 1974.
4. Маранцман, В. Г. Труд читателя / В. Г. Маранцман. – М.: Просвещение, 1986.
5. Толстой, Л. Н. «Война и мир» / Л. Н. Толстой – М.: «Эксмо», 2016.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА МЕДЕИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. УЛИЦКОЙ (АНТИ-МЕДЕЯ)

*Тарасова Анастасия Юрьевна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
научный руководитель: Хаткова Ирина Нальбиевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Актуальность темы нашего исследования заключается в том, что предпринимается попытка рассмотреть, как реализуется в романе Л. Улицкой «Медея и ее дети» «вечный» образ, пришедший из античной литературы – образ Медеи.

Цель статьи – исследовать трансформацию образа Медеи в романе Людмилы Улицкой. Для достижения данной цели была поставлена следующая задача: рассмотреть особенности интерпретации, ремифологизации образа Медеи в романе Людмилы Улицкой «Медея и её дети».

В статье используются методы анализа и синтеза, описательный и сравнительно-сопоставительный метод, культурно-исторический подход. Основными теоретическими источниками явились исследования О.М. Крижовцевой, М.В. Магомедовой, Т.А. Новосёловой, Т.А. Ровенской и других.

В литературе и искусстве всех стран и народов существуют вечные образы. Это – образы, встречающиеся многократно в произведениях разных авторов, относящихся к разным эпохам и литературным направлениям. Обычно это мифологические, библейские, фольклорные и литературные персонажи, ярко выразившие значимое для всего человечества нравственное и мировоззренческое содержание и получившие многократное воплощение в словесности разных стран и эпох (Прометей, Одиссей, Каин, Фауст, Мефистофель, Гамлет, Дон Жуан, Дон Кихот и др.).

Одним из таких образов является образ колхидской волшебницы Медеи. Он родом из мифа об аргонавтах, который много раз изменялся, пересказывался и переосмыслился. На мифологический сюжет создавали свои тексты и древнегреческие трагики, и римские поэты, и писатели нового и новейшего времени. Когда авторы переделывали и переосмыслили миф об аргонавтах, менялось и отношение к Медее.

Миф о Медее в основном восстанавливается по трём памятникам античной литературы: трагедии Еврипида «Медея», единственной сохранившейся древнегреческой поэме Аполлония Родосского «Аргонавтика» и «Метаморфозам» Овидия. Именно по ним впоследствии пересказывал миф и Николай Кун в своих «Легендах и мифах Древней Греции». Однако и эти источники опирались на более ранний вариант мифа, упоминания о котором можно найти в «Одиссее» Гомера и «Теогонии» Гесиода.

Русская литература конца XX – начала XXI веков создаёт совершенно новый образ Медеи. Примером могут быть рассказы Петрушевской, пьеса М. Хлебниковой «Репетиция», роман Л. Улицкой «Медея и её дети» и др.

Мифологические истоки видны в романе «Медея и её дети» уже в названии. Но, вопреки ассоциациям, вызванным названием, ожидания не оправдываются, и Улицкая представляет совершенно другую героиню, хотя у героинь и можно найти общие черты.

В романе виден как внешний мифологизм, проявляющийся в отдельных именах, событиях, эпитетах, так и внутренний, показанный в мифологизации текста, времени и пространства произведения.

События основной линии романа происходят летом 1976 года в Крыму, но хронотоп значительно расширяется благодаря историям членов семьи и близких им людей, захватывая время более чем на век до и на несколько десятилетий после основных событий.

Главный мифологический образ в романе – образ Медеи – выворачивается наизнанку. Медея Мендес, в отличие от своего античного прототипа, бездетна. Она не убивает детей, а собирает их вокруг себя. Становится почти матерью для своих братьев и сестёр, а впоследствии их детей и внуков. Людмила Улицкая берёт за основу античную мифологическую систему, но, как замечает Ровенская, «разрушает его образную и символическую структуру и творит на его месте новый миф и новую реальность» [4, с. 141].

В античном мифе повествуется о гибели семьи. Крижовецкая, сравнивая сюжеты романа и мифа, отмечает: «Любовь, побеждая разум (античная Медея – скорее любовница, чем мать), пробуждает в героине коринфского мифа разрушительную силу» [1, с. 119]. В романе же мы видим переосмысление античного сюжета: у Медеи нет собственных детей, она никого не убивает, думает не только о себе, ею не движут слепые эмоции. Её можно назвать сердцем и мозгом семьи, она является хранительницей семейного очага, собирая вокруг себя несколько поколений родственников. А также она является хранительницей родовой памяти (в её доме хранится семейный архив, она ставит большой крест из мрамора на могиле родителей).

Улицкая ремифологизирует образ Медеи, поэтому кажется, что между героиней романа и героиней мифов нет ничего общего, что они полные противоположности друг друга. Но так, кажется, только на первый взгляд, на самом деле в историях их жизни можно найти и совпадения.

Здесь надо взять во внимание то, что хоть Медея и известна в первую очередь как возлюбленная и помощница Ясона, отвергнутая жена и убийца детей, есть и другая ничуть не менее важная черта её личности – она волшебница. Причём очень сильная. Медею считают основательницей медицины. Она способна вернуть молодость и воскресить человека.

Также и Медея Мендес была травницей, она ходила «не праздно, была собирательницей шалфея, чабреца, горной мяты, барбариса, грибов, шиповника, но не упускала также и сердоликов, и слоистых стройных кристаллов горного хрусталя, и старинных темных монет, которыми полна была тусклая почва этой скромной сценической площадки всемирной истории» [5, с. 7]. Она знала всю округу, как «содержимое собственного буфета» [5, с. 7]. В отличие от своего прототипа она использует свои знания исключительно во благо. Она, будучи высококвалифицированной медсестрой, всё же часто полагалась при лечении болезней и необходимости облегчить боль на травы и настойки. Эта древняя медицина, часто приравняваемая к колдовству, пожалуй, самое очевидное заимствование из мифов.

Обе Медеи принадлежат роду царей. Мифологическая напрямую, она – дочь царя Колхиды Ээта. Медея из романа – через много поколений. Она, как и все женщины Синопли, подсознательно знает, что они «через понтийских мореходов получили, вероятно, каплю царской крови, почетное родство с теми царицами, всегда обращенными к зрителю в профиль, которые пряли шерсть, ткали

хитоны и выделывали сыр для своих мужей, царей Итаки и Микен» [5, с. 161]. Не менее примечательно и то, что обе Медеи родом с побережья Чёрного моря.

Главной функцией Медеи в романе является гармонизация хаоса. Делая такой вывод, М.В. Магомедова говорит: «Медея Синопли представляется своеобразной антиМедеей – фигурой отрицающей идею варварства, воплощенной в силах хаоса, – образом, вобравшим в себя черты античности и христианства» [2, с. 114].

Также можно выделить и отдельные совпадения в судьбе героинь. Главное из них – измена мужа. Они обе любят мужа жертвенной любовью, обе готовы на многое пойти ради супруга. Однако, оказавшись в похожих ситуациях, они принимают разные решения. Медея у Еврипида мстит и уничтожает всех, кто попадает под руку, делает всё возможное, чтобы препятствовать браку. Медея из романа Улицкой принимает полностью противоположные решения. Об измене мужа она узнаёт уже после его смерти, когда находит старое письмо своей сестры Александры к Самуилу Мендесу. Медея не превращает это в завязку античной трагедии, она понимает, что измена Самуила была очевидна всем кроме неё, смиряется с ней. А облик покойного мужа в конце концов приобретает «значительность и монументальность, которой при жизни и в помине не было» [5, с. 60].

Героиня Улицкой тоже не в состоянии простить своих предателей, хотя ее способ сопротивления отличается от классического персонажа. У нее нет агрессии, присущей ее предшественнице. Она дистанцируется от своей сестры, но проявляет свое великодушие, предоставляя приют сыну своего покойного мужа и своей сестры и, что более важно, сохраняя тайну. В ее сопротивлении есть благородный оттенок.

Разное у Медей и отношение к родине. Медея из мифов порывает все связи с семьёй и родной землёй. Она отрекается от них и совершает множество ужасных поступков: убивает брата, а затем ещё и сыновей, чем прерывает не только род Ясона, но и свой. Романная Медея – наоборот. Она всю жизнь живёт в крымском посёлке, почти не выезжая оттуда. И свой род она не уничтожает, а следит за тем, как он множится и разрастается. Т.А. Новосёлова, анализируя роман, отмечает, что Медея не стремится сохранить чистоту крови рода, а «только с интересом наблюдает, как множатся Синопли и как проявляют себя родовые наследственные признаки типа рыжеволосости матери и укороченного мизинца деда Харлампия. В конце романа создается впечатление, что благодаря стараниям Медеи род Синопли является неким универсумом, готовым принять всех, не ставящим для этого никаких условий, а наоборот, учитывающим особенности и потребности тех, кто в него включается» [3, с. 240].

Медея посвящает свою жизнь служению Богу и человечеству. Она работает ради благополучия членов своей семьи и пациентов больницы. Ее дом на Крымском холме полон посетителей, особенно во время летних каникул. Родственники разных религий присоединились к «куполу храма Медеи», то есть к ее дому, где все они сосуществуют и поклоняются одной религии – «родству, состраданию». Главная героиня – преданная христианка, но ее преданность не является догматичной, навязчивой. Прилагая все свои усилия, она заботится о том, чтобы священная книга евреев была передана ее умирающему мужу еврейского происхождения. Религия не стоит на пути ее любви к своему соседу-татарину, являющимся мусульманином. Ее дом – символ всеобъемлющего религиозного пространства.

Можно сказать, что, исследуя архетипический характер Медеи, Улицкая демонстрирует силу женщины с помощью контрмифа, создавая могущественную женскую фигуру. Она создаёт новую Медею, не похожую на античную, но имеющую с ней общие черты, сохраняющую свою любовь и величие несмотря ни на что, чувствующую влияние высших сил и с благодарностью принимающую все их удары.

Список литературы

1. Крижовецкая, О. М. Миф как способ осмысления мира и как художественный прием (к вопросу о социологии литературы) / О. М. Крижовецкая // Вестник ТвГУ. Серия: Философия. – 2016. – №4. – С. 118-122.

2. Магомедова, М. В. Примеры антропоморфизма в произведениях Л. Улицкой / М. В. Магомедова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2013. – №26. – С. 108-116.

3. Новосёлова, Т. А. Интертекстуальность романа Л. Улицкой «Медея и её дети» / Новосёлова Т. А. // Гуманитарные исследования. – 2010. – №4. – 237-241.

4. Ровенская, Т.А. Роман Л. Улицкой «Медея и ее дети» и повесть Л. Петрушевской «Маленькая Грозная»: опыт нового женского мифотворчества / Т. А. Ровенская // Адам и Ева. Альманах гендерной истории. – 2001. – № 2. – С. 137-141.

5. Улицкая, Л. Е. Медея и ее дети / Улицкая Л. Е. – М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2017. – 352 с.

ПРОБЛЕМА ЦИКЛИЗАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ГОГОЛЯ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»)

*Толокова Майя Сергеевна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
научный руководитель: Хаткова Ирина Нальбиевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Актуальность темы данной статьи заключается в особом интересе литературоведов к проблеме циклизации и обновлении подходов к изучению объединения произведений Н.В. Гоголя на примере сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки».

Цель статьи – выявление принципов циклизации в сборнике «Вечера на хуторе близ Диканьки». Для достижения данной цели была поставлена следующая задача: определить основные принципы циклизации и раскрыть идейно-эстетический смысл сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки» как художественно-тематического целого.

При написании статьи были использованы следующие методы анализа и синтеза, культурно-исторический подход, описательный метод.

Теоретическую основу данной статьи составили литературоведческие труды М.М. Бахтина, Г.А. Гуковского, Ю.М. Лотмана, Ю.В. Манна и др.

Сборник «Вечера на хуторе близ Диканьки» (1831 - 1832) создавался Николаем Васильевичем Гоголем в период художественных исканий. В основе ранних произведений классика лежат любовь к родной Малороссии, впечатления детства и юности. Необходимо учесть и три важных источника самобытности: народные песни, пословицы и слово церковных пастырей. На них сам писатель указывает в своей статье «В чем же, наконец, существо русской поэзии и в чем ее особенность».

Мировоззрение Николая Васильевича формировалось под сильным влиянием романтической литературы, эстетики, философии. Особенно длительным и устойчивым был интерес Гоголя к немецкому романтизму. С романтизмом связана циклическая организация гоголевских сборников первой половины 30-х годов. Собрание отдельных произведений, объединенных единой мыслью, но разнообразных, отмеченных резкой индивидуальностью, должно, по мысли романтиков, наглядно раскрыть идею единства и бесконечного развития жизни.

Литературный цикл (от греч. κύκλος – круг, колесо) – это объединение ряда произведений на основе идейно-тематического сходства, единства проблематики, общности сюжетных конфликтов и коллизий, общности жанра, места или времени действия, персонажей, формы повествования, стиля. [2, с.1083].

Характерно, что писатель создает вообще мало «обособленных» произведений. По справедливой мысли Гуковского, он постоянно стремится к ассоциативному выходу «за пределы замкнутого произведения, к образованию существенных смыслов между произведениями» [1, с. 37].

«Стремление к циклизации, отчетливо проявившееся в прозе Гоголя на всех этапах его творчества, имело один любопытный аспект: в основу изображения Гоголь кладет какую-то сторону русской действительности (и человеческого бытия) и придает изображаемому территориальный признак (Хутор близ Диканьки, Миргород, Петербург). При этом аспект жизни получает признак части территории России». [3, с. 288].

Форма «Вечеров...», пришедшая из мифологии, испытала подлинное возрождение в романтическую эпоху. «Вечера...» привлекали многих писателей как способ приглашения к полилогическому общению.

«Вечерницы» Гоголя ассоциировались с Малороссией, имели четкие «диканьковские» ориентиры и еще более локальное пространственное указание – хутор. Гоголевская Диканька, где прозвучали истории, выполняла функцию ранее не свойственную «вечерницам», становясь «центром художественной Вселенной». [4, с. 325 – 326].

Благодаря пяти рассказчикам (с их разным мироощущением, разной манерой повествования) идет постоянная смена точек зрения. Автор то приближается к предмету изображения, то подчеркнуто удаляется от него, меняя ракурс видения и демонстрируя «автономность» двух типов сознания. В результате художественная форма «Вечеров...» обретает целостность, являющуюся выражением «универсальности» воссозданной в произведении жизни, в которой одновременно существуют комическое и трагическое, прекрасное и безобразное, лирико-патетическое и героическое.

Гоголь предоставил мнимому издателю полную свободу действий, сделал его хозяином «вечерниц», осуществляющим и композиционную связь отдельных произведений. Рудый Панько отбирает повести и выстраивает их в определенной последовательности, вводит в повествование группу рассказчиков – «своих» и «чужих», – взаимоотношения которых играют важную композиционную и жанрообразующую роль. «Свои» отождествляются с миром Диканьки и выражают «диканьковский» взгляд на вещи: Фома Григорьевич, местный дьяк, любимый и почитаемый селянами, неизвестный рассказчик «Ночи перед Рождеством» и Степан Иванович Курочка из Галяча. Близок к ним и сам Рудый Панько.

«Чужие» далеки от Диканьки и являются носителями иных художественных ценностей. К этому типу относятся приезжий панич из Полтавы (Макар Назарович) и «темный» рассказчик «Страшной мести», который «выкапывал такие истории, что волосы ходили на голове».

Чередование «своих» и «чужих» – это своеобразная реализация авторской позиции, свободы авторского взгляда, его естественности и неограниченности, возможности раскрыться каждой точке зрения на мир.

Творческая активность Рудого Панька проявляется в роли собирателя «историй», в композиционном построении повестей, которые он «швырнул в свет».

«Издатель», разделивший сборник на части и главы, предоставивший своим гостям право рассказывания собственных историй, усилил элемент субъективности повествовательной формы. Он как будто занимает позицию «извне», «со стороны». Рудый Панько остается персонажем книги, время от времени «комментирующим» чужой сказ.

Смена рассказчиков и типов повествования создавала для каждой повести своего композиционного «двойника».

В. Гиппиус выделял в цикле четыре композиционных пары: 1) два рассказа дьячка («Пропавшая грамота» и «Заколдованное место»), имеющие форму народного, «комически-смешного, а не страшного анекдота», где «демоническое приняло вид мелкой чертовщины»; 2) две любовные новеллы («Майская ночь» и «Ночь перед Рождеством»), где более серьезно рассказывается «о состязании светлых сил с демоническими»; 3) две сказки-трагедии, близкие романтике Л. Тика, в которых гибнут все, кто попытался спорить с демонами («Вечер накануне Ивана Купала» и «Страшная месть»); 4) две повести, находящиеся вне демонологии («Иван Федорович Шпонька и его тетушка») или почти вне ее («Сорочинская ярмарка»).

Повести чередовались и по тональности: за веселой «Сорочинской ярмаркой» следовала повесть с трагическим концом «Вечер накануне Ивана Купала», в которой чертовщина представляла

уже как необратимое. О дублетной паре: веселой «Ночи перед Рождеством» и страшной «Страшной мести» – можно сказать то же самое.

Гоголь уже внутри каждого текста постоянно балансирует на понятиях страшного и смешного. Самая веселая повесть цикла «Сорочинская ярмарка» имеет печальный финал («Не так ли и радость, прекрасная и непостоянная гостья, улетает от нас, и напрасно одинокий звук думает выразить веселье?»). И наоборот, «Страшная месьть» заканчивается веселыми песнями о Хоме и Ереме. С этим же связана и одна существенная особенность построения «Вечеров»: обилие повторяющихся мотивов, но поданных каждый раз с противоположным знаком. История клада с ее трагедийным исходом в «Вечере накануне Ивана Купалы» повторяется в комедийном варианте в «Заколдованном месте». Плутание героев, которые оказываются не в силах найти дорогу домой (Каленик в «Майской ночи», Чуб в «Ночи перед Рождеством»), оборачивается странной, исполненной мистического ужаса потерей пути колдуном в «Страшной мести».

Обычное «веселое место» реализации карнавального начала оказывается у Гоголя одновременно и проклятым местом (место, отведенное для ярмарки в «Сорочинской ярмарке», участок земли, где пытается танцевать дед в «Заколдованном месте»). «Веселое» сменяется не просто «грустным» в «Вечерах», но «чем-то непонятным, инородным».

Фантастическое и бытовое пространства в сборнике – совпадающие во времени миры: сколько времени занимает действие, происходящее в одном мире, столько же проходит в другом мире («Ночь перед Рождеством»).

Таким образом, сборник отличается композиционной стройностью и завершенностью: каждая часть содержит предисловие, словарь и четыре повести.

Важная композиционная роль в создании этого цикла принадлежит двоemiрию, хронотопу (единство пространственных и временных координат), «цепочке» рассказчиков и «воображаемому» издателю, что обеспечило единство художественного пространства гоголевского произведения.

Список литературы

1. Гуковский, Г. А. Реализм Гоголя / Г. А. Гуковский. – М-Л.: Гослитиздат, 1999. – 531с.
2. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. / Под редакцией Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. – М-Л.: Издательство Л. Д. Френкель, 1925. – 1195 с.
3. Лотман, Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь: Кн. для учителя / Ю.М. Лотман. – М.: Просвещение, 1988. – 348 с.
4. Манн, Ю.В. Динамика русского романтизма / Ю. В. Манн. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 384 с.

РЕМИНИСЦЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ «МАЛЕНЬКИХ ТРАГЕДИЙ» А.С. ПУШКИНА (НА ПРИМЕРЕ ТРАГЕДИИ «СКУПОЙ РЫЦАРЬ»)

*Шарифуллина Милана Назифовна
Адыгейский государственный университет, Майкоп
научный руководитель: Хаткова Ирина Нальбиевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы и массовых коммуникаций
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В трагедии «Скупой рыцарь» реализуются реминисценции, берущие начало из литературного творчества европейских писателей. Это придает тексту эмоционально-экспрессивную окрашенность, создает индивидуальный пластический образ, обогащенный новым смыслом, что вызывает особый интерес. В этом и состоит актуальность темы нашего исследования.

Цель статьи – проанализировать роль реминисценций в трагедии А.С. Пушкина «Скупой рыцарь». Для достижения данной цели была поставлена следующая задача: исследовать природу

реминисценции как художественного приема и определить ее функции в тексте трагедии «Скупой рыцарь».

В статье используются методы анализа и синтеза, культурно-исторический подход, описательный метод, а также методика интертекстуального анализа.

Основными теоретическими источниками явились исследования Д.Д. Благого, Б.П. Городецкого, Г.А. Гуковского, Г.А. Лескиса, Ю.М. Лотмана, Е.А. Маймина, Г.П. Макогоненко, М.Ф. Мурьянова, В. Непомнящего, В.Г. Одинокова, С.Б. Рассадина, Е.А. Трофимова, С.А. Фомичева.

В изучении внутренних закономерностей литературного творчества Пушкина проблема отношений писателя с предыдущей литературной традицией занимает особое место. Среди произведений Пушкина есть такие, при написании которых поэт использовал образы и сюжеты мировой литературы и искусства. К таким произведениям относятся и «Маленькие трагедии». Небольшие по объему, они наполнены глубочайшим содержанием, отличаются постановкой важных философских проблем.

Пушкин часто употреблял в своих произведениях имена античных героев, географические названия. Он вводил их осознанно, так как история обращения к тому, что уже было и к тому, что было создано кем-то, помогает сотворить, осуществить связь времён.

Одним из основных способов создания нового звучания литературно-художественного образа является реминисценция. Реминисценция – это элемент художественной системы, заключающийся в использовании общей структуры, отдельных элементов или мотивов ранее известных произведений искусства на ту же тему [1].

В данном контексте возникает большой интерес к внутренней форме трагедии «Скупой рыцарь», входящей в цикл «Маленьких трагедий». Сюжет пьесы был задуман в 1826 г., в период проникновения буржуазных элементов быта в систему крепостнического уклада. Впоследствии были выработаны новые характеры буржуазного типа, в обществе поощрялись жадность к приобретению и накоплению денежных средств, что весьма неблагоприятно сказывалось на нравах современного общества в конце 20-х гг. XIX века.

Сюжет пьесы Пушкина уходит корнями в классическую литературную традицию, которая принадлежит Плавту (3-2 в. до н.э.). Беря начало с эпохи Возрождения, пьеса Плавта «Клад» стала своеобразным предметом подражаний и надолго закрепила за образом скряги репутацию комического персонажа. Плавт в комедии выдвинул два элемента: конфликт скупца с собственным сыном и его монолог, обращённый к сокровищу. Два связующих элемента стали каноническими в построении произведений о скупых. Эти традиции изображали скупость и злоключения героя, которого тяготил этот порок. В европейской литературе стало появляться множество вариантов сюжета о скупце. Например, произведения «Венецианский купец» Уильяма Шекспира (1596) или «Мальтийский еврей» Кристофера Марло (1592). Классическим же примером является комедия «Скупой» Мольера (1668), которая и является основным литературным источником «Скупого рыцаря» А.С. Пушкина. В комедиях Мольера Пушкин нашёл большое количество блестящих примеров для разработки характеров своих героев.

При написании своей трагедии Пушкин опирался не только на творчество французского драматурга, он также обращался к традициям английской литературы, в особенности к творчеству У. Шекспира. В отличие от Мольера английский драматург изображал характеры героев с положительных и отрицательных сторон, создавая живые, страстные, достоверные образы со множеством психологических особенностей. Здесь ярко выражено противопоставление позиций Мольера и Шекспира, так как творчество Мольера было синонимом комедии, Шекспира – трагедии. Пушкин замечает, сопоставляя творчество двух авторов: «Лица, созданные Шекспиром, не суть, как у Мольера, типы такой-то страсти, такого-то порока; но существа живые, исполненные многих страстей, многих пороков; обстоятельства развивают перед зрителем их разнообразные и многосторонние характеры. У Мольера Скупой скуп – и только; у Шекспира Шейлок скуп, сметлив, мстителен, чадолобив, остроумен». Пушкин в своей пьесе соединяет трагическое и комическое, и, таким образом, «смесь трагического и комического» становится одним из основных положений новой трагедии [4].

Работая над образом Барона, Пушкин уходит от мольеровского комического изображения героя. Пушкин представил скупость как трагедию человеческой страсти. В результате индивидуальной переработки проблемы скупости уходят на второй план, писатель вводит психологический точный образ Барона, не имеющий общих черт с мольеровским героем. Истинная проблема в произведении Пушкина – это конфликт отца и сына. Здесь Пушкин следует внутренней логике своего замысла, создавая совершенно новый образ.

Обращаясь к творчеству Вальтера Скотта, в частности к статье «Рыцарство» и к IV тому «Средневековой Европы» английского историка Генри Халлама, Пушкин использовал приведённые в них сведения о рыцарской эпохе в качестве образца. В текстах английских деятелей показана личная честь, которая названа высшей, абсолютной ценностью для совершенного рыцаря, который должен сочетать воинскую доблесть с благочестием и чувством любви к близкому окружению. Вальтер Скотт выделил такие важные рыцарские качества, как «щедрость, галантность и безупречная репутация». По Халламу же, существует три главные добродетели, которые должен помнить рыцарь: «преданность, куртуазность и щедрость». Историк считал, что истинный рыцарь презирал деньги и с лёгкостью расставался с ними, раздавал их менестрелям, паломникам и членам своего ордена.

По замечанию Вальтера Скотта, корыстолюбие было одной из главных причин вырождения и гибели в Испании. Маниакальная жадность к золоту пушкинского героя нарушает одну из основополагающих рыцарских заповедей, что приводит к полному искажению представлений о чести. Социальные взаимоотношения в «Скупом рыцаре» лишены разумности, они как бы переворачиваются, меняются местами, доходят до абсурда – подземелье становится заместителем королевского двора и храма. Несмотря на то, что Барон следует рыцарскому поведению, его главным объектом страсти является богатство. Это лишь внешнее проявление, он пытается на словах действовать согласно стереотипам рыцарского времени [4]. Скупой рыцарь служит сокровищам, как должен служить рыцарь своему господину:

Альбер:

*О! Мой отец не слуг и не друзей
В них видит, а господ; и сам им служит.
И как же служит? как алжирский раб
<...>*

*Всю ночь не спит, всё бежит да лает.
А золото спокойно в сундуках... [2, с. 26].*

Подзаголовок «Сцены из Ченстоновой трагикомедии» является талантливой литературной мистификацией, намеренно скрывающей личность автора за оригинальной интерпретацией известного сюжета. Роль подзаголовка очень важна, ведь она выполняет связующую функцию – Пушкин намеренно связывает своё произведение с другим автором для придания трагедии глубины и объёма. Метафоры и сравнения в «Скупом рыцаре», выданные Пушкиным за перевод сцен из несуществующей трагикомедии Ченстона, намеренно стилизованы под английскую манеру письма шекспировского времени.

Русский поэт при разработке названия трагедии отталкивался от английского литературного источника, в котором и нашел прилагательное «covetous» (скупой). В большинстве употреблений данного прилагательного Шекспир использует «covetous» как обычный эпитет и лишь один раз – в знаменитом монологе Генри V – проявляет двойное значение слова, строя на нем афористическое оправдание чести. Исходя их текстов, созданных Шекспиром, Пушкин не мог не обратить внимания на следующие гордые слова «короля-рыцаря», столь созвучные его собственной жизненной установке:

*Клянусь Юпитером, я не жаден до золота,
И мне все равно, кто кормится на мои расходы;
Меня не волнует, носят ли люди мои одежды;
Такие внешние вещи не живут в моих желаниях.
Но если домогаться чести – грех,
то я самая оскорбительная душа на свете [3, IV, с. 3].*

Жадность к вещам материального мира Шекспир противопоставляет «жадности чести», именно такое противопоставление лежит в основе «Скупого рыцаря» Пушкина. Лотман Ю.М. заметил, что «вещи вытесняют людей», а «живое, природное и неотчуждаемое выглядит обесцененным».

Также в исторической хронике Шекспира «Генрих V», где рассказывается, как умер Фальстаф XVII, о нём снова вспоминают как о «жирном рыцаре». В хронике «Генрих VI» также есть ещё один лжерыцарь, который является историческим лицом – Джон Фастольф. Он в этом произведении является второстепенным отрицательным героем, который бежал с поля боя и опозорил рыцарское звание. Здесь его называют «подлым рыцарем» (base knight). Эти шекспировские оксюмороны, состоящие из слов «knight» и уничижительных эпитетов, послужили Пушкину примером и одним из главных источников при создании символического названия пьесы [4].

Таким образом, можно утверждать, что название «The Covetous Knight» это не перевод на русский язык английского названия, это осознанная реминисценция, которая прямо отсылает к тем подтекстам, на которые ориентирован «Скупой рыцарь». Но ещё более углубляясь в маскировку своего названия, Пушкин отказался указывать имя автора к пьесе и, обратившись к западному литературному опыту предшественников, дал своему произведению название, которое замаскировало отсылку к Шекспиру, а авторство пьесы было приписано некоему Ченстону.

Список литературы

1. Бекишев, М. А. Реминисценция и язык постмодернизма [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/reministsentsiya-i-yazyk-postmodernizma/viewer>
2. Пушкин, А. С. Маленькие трагедии / Предисл. и прим. В. И. Коровина; Гравюры на дереве Ф.Д. Константинова. – М. : Дет. лит., 1981. – 111 с., ил. (Школьная б-ка).
3. Шекспир, У. Генрих V [Электронный ресурс] // Перевод Е. Бируковй. ПСС в восьми томах. Издательство «Искусство», 1959, т. 5. – Режим доступа: <http://www.william-shakespeare.ru/books/item/f00/s00/z0000019/st004.shtml>
4. ForPsy.ru: Роль литературных реминисценций в «Маленьких трагедиях» А. С. Пушкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://forpsy.ru/works/kurovaya/rol-literaturnyih-reminisentsiy-v-c-abmalenkih-tragediyah-c-bb-aleksandra-sergeevicha-pushkina/>

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ОТЦОВ И ДЕТЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ КОНЦА XIX В. С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ХРИСТИАНСКОГО УЧЕНИЯ

*Ясевич Светлана Игорьевна
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Бешукова Фатима Батырбиевна
доктор филологических наук, профессор
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Вторая половина 19 века стала эпохой глобального кризиса веры и засилья революционных воззрений, военных столкновений, отмены крепостного права, а также женской эмансипации. В это же время проекция детства, до той поры берегающая облик невинности, переходит в другую стадию своего развития: ангелоподобное изображение обретает реальные черты. Определяются новые литературные формы: литература для детей, в которой чаще всего не было упоминаний о детях, и, напротив, литература, описывающая детские судьбы, определенная для взрослого чтения. Нужно было показать не только внутренний мир ребенка, но через него выявить проблемы взрослого мира в совершенно ином свете. Но рассмотрение темы изучения взаимоотношений взрослого и ребенка в русской литературе без православной составляющей было бы неполным, и потому подобное изучение является нашей **целью**.

Актуальность темы заключается в неизменном конфликте поколений, представленном в художественной литературе практически любого временного промежутка.

Задачи данной статьи:

1. Изучить проблему негативного влияния «взрослого» мира на мир «детский»;
2. Проиллюстрировать предложенные тезисы примерами из жизни и литературы;
3. Сопоставить литературные источники и сделать выводы.

Появляются рассказы о детях-сиротах, зарабатывающих на существование каторжным трудом, о забытых отпрысках деспотичных родителей, о никчёмных отцах, забывших о своём предназначении. Наступило время, когда множество писателей и поэтов стремилось привлечь внимание общественности и государства на бедственное положение детей, погибающих не только физически, но и духовно. Им удалось вывести целую галерею выразительных портретов, где запечатлены характерные образы взрослых и детей и проведен подробнейший анализ влияния окружающей обстановки на детскую психику.

Проблемы «униженных и оскорбленных» стояли в обществе столь остро, что литераторы, несомненно, не могли пройти мимо, не замечая их. И.С.Тургенев восклицал, обращаясь к своей матери Варваре Тургеневой, явившейся прототипом вздорной помещицы из рассказа «Му-му»: «Да кто возле тебя счастлив? Тебя все страшатся, а между тем тебя бы могли любить». Несмотря на крепкую привязанность к сыну, Варвара Петровна изводила его также рьяно, как и любила. Однажды маленький Иван был жестоко наказан за провинность, которой не совершал, и решился на побег из дома: «Все его детство было отмечено тяжестью материнской власти. Он постоянно чувствовал себя виноватым перед этим деспотом в юбке». [1]. Однако и Варвара, ещё ребенком, приняла на себя удар «нелюбви» со стороны своего отчима Сомова, который её ненавидел и заставлял выполнять все его прихоти и капризы его дочерей. Забитая «Золушка» сбежала к своему дяде и после кончины последнего стала обладательницей сказочных богатств, а затем приобрела красивого, но бедного и крайне легкомысленного мужа и превратилась в сумасбродного «тирана».

На вопрос, почему женщина становится в браке мужеподобной и властной, свт. Лука Крымский отвечает, что этому способствует равноправие, при котором муж забывает об обязанностях супруга и отца, а жена перекладывает на себя обязанности мужа.

Пренебрежение словами апостола Павла: «Жены, повинуйтесь своим мужьям, как Господу, потому что муж есть глава жены... Мужья, любите своих жен, как и Христос возлюбил Церковь и предал Себя за нее» [2, Еф. 5: 22–23] неизбежно приводит к нарушению семейного устройства. А это, в свою очередь, отражается на воспитании детей. «Что вы благое посеете в душах своих детей в их юности, - наставлял прп. Амвросий Оптинский, - то может после прозябнуть в сердцах их, когда они придут в зрелое мужество» [3]. Это значит, что следует, по слову Святых Отцов, наставлять детей добродушно, кротко обличать, а наказывать «умеренно», «надобно вести детей от ограничения свободы к расширению ее», чтобы дети были благодарны своим «родителям, от которых жизнь, наставление и всё, что имеют» [4]. Русская писательница Л.Чарская была убеждена в том, что «дети - ведь тоже люди, правда, маленькие люди, но гораздо более пытливые, чуткие, анализирующие и сознательные, нежели взрослые, даже более сознательные. <...> Щадите же это детское "я"» [5]. Отличительным признаком поэтики русской писательницы являлась черта внутреннего благородства детской души, воспитывающейся изначально под влиянием традиционных ценностей. Стойкость и сила духа такого человека позволяют преодолевать тяжелые удары судьбы и выказывать милосердие к обидчикам подобно Тому, Кто говорил: «Отче! прости им, ибо не ведают, что творят» [2, Лк. 23:34].

И если Чарской удавалось со страниц своих повестей без натуралистических подробностей описывать быт девочек, попавших в тяжелую жизненную ситуацию, то подход Салтыкова-Щедрина явился абсолютным ей антиподом. Роман «Господа Головлевы» - произведение, которое было «подготовлено всем предшествующим творчеством Салтыкова...». Русская народная мудрость, глубоко пронизанная православием, гласит, что «рыба гниет с головы», и именно эта мысль всего салтыковского романа является доминантной. Ф. М. Достоевский, сам глубоко изучавший проблемы семьи, в своём «Дневнике писателя» отмечал: «Мы не станем и отстаивать таких святынь, в которые перестанем верить сами <...>. А веря в крепость нашей семьи, мы не побоимся, если, временами, будут исторгаемы плевелы, и не испугаемся, если будет изобличено и преследуемо даже злоупотребление родительской власти» [6].

Каковы же причинно-следственные связи того, что госпожа Головлева представляется нам деспотичной и авторитарной хозяйкой как крестьян, так и домочадцев? Думается, и по причине формальности веры во Христа, и по причине алчности, и из-за слабовольности её мужа, человека «легкомысленного и пьяненького». «Глава семейства <...> еще смолоду был известен своим безалаберным и озорным характером, и для Арины Петровны, всегда отличавшейся серьезностью и деловитостью, никогда ничего симпатичного не представлял. Он вел жизнь праздную и бездельную...». Строптивная и непреклонная Варвара Петровна называла увлечения мужа «паскудством и паясничаньем» и была с ним до определенного времени в постоянных размолвках. Ссоры закончились «со стороны жены, полным и презрительным равнодушием к мужу-шуту, со стороны мужа — искреннею ненавистью к жене» [7]. Так они жили в течение сорока с лишним лет, не находя в этом чего-либо противоестественного и предосудительного. Однажды решив, что «муж ей не товарищ», всю себя она посвятила преумножению богатств и достигла в этом невероятных высот. Муж дряхлел и все более дичал, жена вследствие самовластия считала себя холостой и независимой, в детях своих не видела ничего, «кроме лишней обуви» [8, с.32].

Немудрено, что Иудушка Головлев - одна из ключевых фигур романа «Господа Головлёвы» - воспитывался «самим собой и всем его окружающим» [9], Все дурные наклонности матери и отца были тщательно им пересмотрены и переняты. «Он был набожен и каждый день охотно посвящал молитве несколько часов <...>. Но молитва не обновляла его, не просветляла его чувства, не вносила никакого луча в его тусклое существование» [8]. Жадность, пустословие, Иудино лукавство и предательство – вот какие качества удалось взрастить родителям среднего сына Порфирия. Возможно, и не желая того, но родители передали ему то «сокровище», которым владели в полной мере.

Похожие мотивы присутствуют и в рождественской истории «Ангелочек» Л.Андреева. Мать главного персонажа Сашки – «ведьма», по мнению его отца, так же, как и Арина Петровна, царила в своем маленьком мирке, подчиняла себе всех домочадцев, сквернословила, плевалась, пила водку и дралась. Сашка, мальчишка тринадцати лет с непокорным и строптивым характером, который унаследовал равно как от матери, так и от отца. Если попытаться провести аналогию между Порфирием Головлевым и подростком Сашкой, то вывод напрашивается сам собой: человек, живущий в подобных условиях, пропитывается ядом, и итог его жизни закономерно должен закончиться катастрофой. Тем не менее, мы видим, что писатели идут иным путем. Вера в Бога, которую не смогли искоренить ни реформы, ни нигилизм, ни враждующий атеизм, уже набирающий силу, помогает им решить задачу нетрадиционно. Они раскрывают перед нами настоящую бездну Божьего милосердия. Встреча с Богом у Иудушки происходит на закате его жизни в Страстную Седмицу. Он вдруг ясно понимает, что виноват, и именно в этот момент наступает великая минута покаяния: ««А ведь я перед покойницей маменькой... ведь я ее замучил... я!» — бродило между тем в его мыслях, и жажда «проститься» с каждой минутой сильнее и сильнее разгоралась в его сердце. Но «проститься» не так, как обыкновенно прощаются, а пасть на могилу и застыть в воплях смертельной агонии» [8, с.332].

У Сашки происходит пусть не такая грандиозная, но тоже встреча: «И рядом с глазами отжившего человека сверкали глаза начинающего жить и ласкали ангелочка. И для них исчезло настоящее и будущее: и вечно печальный и жалкий отец, и грубая, невыносимая мать, и черный мрак обид, жестокостей, унижений и злобствующей тоски» [10, с.34]. Конечно, перед нами скрыто, что произойдет с ним потом, когда история с ангелочком постепенно сотрется из памяти маленького героя, но Л.Андреев не ставит перед нами такой задачи. Он показывает нам только картину преобразования человеческой души, которая в один момент соприкоснулась с чистотой.

Итак, человек, по православному учению, волен выбирать, по какому жизненному пути ему следовать: по пути добра или зла. При этом под добром следует понимать послушание Богу, а под злом – отступление от Божьих заповедей. В этом и заключается его безграничная свобода.

Список литературы:

1. https://chr.aif.ru/society/person/despot_v_yubke_kakoy_byla_mat_ivana_turgene 09.11.2019
Евсюкова И., «Деспот в юбке». Какой была мать Ивана Тургенева

2. Библия – М.: Российское Библейское общество, 2005. - 1336с.
3. <https://azbyka.ru/deti/prepodobnyj-amvrosij-optinskij-o-vozpitanii-detej> Преподобный Амвросий Оптинский о воспитании детей
4. <https://pravoslavie.ru/28265.html>. Святые Отцы о семейных обязанностях христианина
5. https://charskaya.diary.ru/p107868863_1-charskaya-profanaciya-styda.htm Чарская Л.А., Профанация стыда
6. Дневник писателя. 1876 год (Достоевский)/Февраль/ГЛАВА ВТОРАЯ VI Семья и наши святыни. Заключительное слово об одной юной школе. <https://rvb.ru/saltykov-shchedrin/02comm/0378-0384.htm>
7. Салтыков-Щедрин М.Е., Собр. соч. в 20 тт. Т. 13 // Покусаев Е.И., Прозоров В.В., Баскаков В.Н., Комментарии Салтыков-Щедрин М.Е., Господа Головлевы.
8. Салтыков-Щедрин М.Е., Господа Головлевы М. Правда, 1978
9. https://studopedia.su/15_39249_pedagogicheskie-vzglyadi-vf-odoevskogo.html Педагогические взгляды В.Ф.Одоевского
10. Андреев Л.Н., Петька на даче: Рассказы. – М. Советская Россия, 1990. – 64с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ 9-10 ЛЕТ

*Багдасарян Арсен Каренович,
АГУ, Майкоп*

*Научный руководитель: Гонежук А.Г., к.п.н., доцент,
АГУ, Майкоп*

Актуальность. Достижение высоких спортивных результатов в боксе определяется качеством учебно-тренировочного процесса на этапе начальной подготовки. Однако в последнее время наблюдается существенное снижение уровня физической подготовленности и состояния здоровья боксеров 7-11 лет [1]. Система дыхания, как составляющая кислородотранспортной функциональной системы, является определяющим фактором окислительной функции целостного организма, в значительной степени обуславливает аэробные возможности при физической деятельности, уровень физической работоспособности и, в целом, обеспечивает здоровье человека, происходит совершенствование механизмов адаптации, стимуляции психического и психомоторного развития детей, улучшение интегративной деятельности мозга [1].

В этой связи все большее значение приобретают разработка и научное обоснование новых подходов к организации процесса физической подготовки юных спортсменов с учетом факторов, лимитирующих физическую работоспособность, функциональную мощность механизмов энергообеспечения мышечной деятельности.

Представление об актуальности выбранной темы, степени ее разработанности в научно-методической и специальной литературе по теме исследования свидетельствует о существовании противоречия между необходимостью повышения эффективности физической подготовки боксеров 9-10 лет и недостаточной научной разработанностью проблемы использования в тренировочном процессе.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически подтвердить эффективность методики физической подготовки боксеров 9-10.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании решались следующие задачи:

1. Определить степень разработанности проблемы физической подготовки в тренировочном процессе боксеров на начальном этапе подготовки.
2. Разработать методику физической подготовки боксеров 9-10 лет.
3. Экспериментально проверить эффективность методики физической подготовки боксеров 9-10 лет.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

- 1) анализ научно-методической литературы;
- 2) педагогическое наблюдение;
- 3) педагогический эксперимент;
- 4) тестирование;
- 5) математико-статистические методы.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Анализ научно-методической и специальной литературы показал, что на современном этапе подготовки боксеров необходимо разрабатывать и использовать новаторские методики физической подготовки боксеров 9-10 лет, так как это является перспективным направлением решением проблемы повышения физической и функциональной подготовленности боксеров. Существует необходимость интеграции различных средств спортивной тренировки в процесс

физической подготовки боксеров на этапе начальной специализации для усиления приспособительных свойств организма и устойчивости к неблагоприятным и стрессовым факторам.

2. Разработанная методика физической подготовки боксеров 9-10 лет с применением различных средств тренировки позволила решить задачи с учетом методических особенностей использования силового параметра удара и сочетания основных движений с фазой выдоха в учебно-тренировочном процессе юных боксеров; подобрать ключевые показатели и методы контроля уровня их развития.

Выявлен комплекс организационно-методических особенностей, основными из которых стали:

- диагностика и учет индивидуальных особенностей физической и функциональной подготовленности занимающихся;
- освоение знаний о дыхательной системе человека и обучение основным движением с фазой выдоха;
- сочетание и интеграция силового параметра удара со средствами общей и специальной физической подготовки;
- использование комплексов дыхательных упражнений во время выполнения специальных упражнений на снарядах или мешках;
- совершенствование технико-тактического мастерства при выполнении имитационных упражнений у зеркал, в парах, на снарядах.

3. Разработанная методика физической подготовки боксеров 9-10 лет способствует повышению общей физической, специальной физической и функциональной подготовленности юных боксеров, а также повышению уровня спортивного мастерства.

Боксеры экспериментальной группы имели достоверное преимущество над боксерами контрольной группы по всем тестам, используемых в эксперименте.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о наличии тренировочного эффекта и, как следствие, о действенности на практике разработанной методики подготовки боксеров 9-10 лет.

Список литературы:

1. Фомин, Н.А. Физиологические основы двигательной активности/Н.А. Фомин, Ю.Н. Вавилов. - М.: Физкультура и спорт, 2018. - 224с.

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИЛЫ У ЮНОШЕЙ 14-16 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКОЙ

*Бзасежеев Аслан Мухарбиевич,
АГУ, Майкоп
Научный руководитель: Гонезжук А.Г.,
к.п.н., доцент, АГУ, Майкоп*

Физическая культура и спорт представляют собой субъективные аспекты жизни людей и являются составной частью формирования здорового образа жизни каждого человека в отдельности и всего общества в целом [1]. Правильные, систематические занятия физической культурой и спортом с учетом возраста и состояния здоровья без сомнения приносят пользу для занимающихся, способствуя, прежде всего развитию основных физических качеств и повышению функциональных возможностей организма.

В настоящее время в теории и практике физической культуры и спорта уже достаточно глубоко раскрыт вопрос о средствах и методах развития силовых способностей. Многие авторы отдают предпочтение упражнениям с использованием различных тренажеров, снарядов и отягощений, считая, что они положительно влияют на динамику развития силовых способностей у юношей 14-16 лет [2].

Актуальность и выявленные противоречия обусловили научную проблему исследования, которая заключалась в поиске и выборе средств и методов развития силовых способностей у юношей 14-16 лет.

Цель исследования: повышение уровня развития силы у юношей 14-16 лет, занимающихся тяжелой атлетикой.

Задачи:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Разработать комплексы упражнений, направленных на развитие силы у юношей 14-16 лет.
3. Обосновать эффективность применения разработанных комплексов упражнений, направленных на развитие силы у юношей контрольной и экспериментальной групп.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предложений применены следующие методы:

1. теоретический анализ и обобщение специальной литературы;
2. педагогическое тестирование;
3. педагогический эксперимент;
4. методы математической статистики.

Анализ научно-методической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. При развитии силы используют упражнения с повышенным сопротивлением - силовые упражнения. В зависимости от природы сопротивления они подразделяются на три группы: упражнения с внешним сопротивлением, упражнения с преодолением веса собственного тела, изометрические упражнения.

Основными методами развития силы и силовых способностей являются: метод максимальных усилий, метод непредельных усилий, метод статических (изометрических) усилий, статодинамический метод, метод динамических усилий, «ударный» метод.

Вышеперечисленные группы средств и методы широко используются для развития силы и силовых способностей в различных физкультурно-оздоровительных системах и силовых видах спорта (например, шейпинг, атлетическая гимнастика, гиревой спорт, тяжелая атлетика и др.).

2. Разработанные нами комплексы упражнений направлены на повышение уровня развития силы у юношей 14-16 лет. В содержании данных комплексов, мы использовали упражнения с внешним отягощением 70% от максимума, а также силовые упражнения отягощенные весом собственного тела. Учитывая уровень подготовленности и стаж занятий (1-1,5 года) участников эксперимента, недельный тренировочный цикл был построен следующим образом: понедельник - мышцы груди и спины, вторник - отдых, среда - мышцы ног и брюшного пресса, четверг - отдых, пятница - мышцы рук, дельты, предплечья, суббота, воскресенье -отдых.

Данная схема недельного тренировочного цикла позволяет, последовательно прорабатывать основные мышечные группы, постепенно увеличивать вес отягощений, а чередование тренировочных дней и дней отдыха способствует хорошему восстановлению организма занимающихся.

3. Результаты тестирования на констатирующем этапе эксперимента позволили определить уровень силы у юношей, принимающих участие в нашем эксперименте. Существенных различий между результатами контрольной и экспериментальной групп не выявлено.

Сравнительный анализ результатов тестирования в ходе педагогического эксперимента позволяет констатировать следующее:

-у юношей экспериментальной группы выявлено, увеличение показателей высокого уровня на 35%, уменьшение показателей среднего уровня на 12,5% и показателей низкого уровня на 22,5%.

-у юношей контрольной группы были получены следующие результаты: на 5% увеличились показатели высокого уровня, на 10% увеличились показатели среднего уровня, и показатели низкого уровня уменьшились на 15%.

Анализ динамики результатов тестирования в экспериментальной группе в ходе педагогического эксперимента показал, что наибольший прирост результатов произошел в тестах:

- «Толкание набивного мяча весом 2кг. двумя руками от груди», средний прирост - 0,8м;
- «Подтягивания из виса на гимнастической перекладине», средний прирост - 2 раза;

- «Прыжок в длину с места», средний прирост - 9,4 см.

Таким образом, анализ результатов контрольного этапа эксперимента позволяет утверждать, что разработанные комплексы упражнений, достаточно эффективны т.к. они положительно повлияли на динамику показателей уровня развития силы у юношей 14-16 лет.

Однако стоит отметить, что наименьший прирост наблюдался в результатах теста «Поднимание туловища из положения лежа, за 40 секунд»- средний прирост составил – 0,7 раза, это означает, что разработанные нами комплексы упражнений не достаточно эффективны в направлении повышения уровня развития силовой выносливости мышц брюшного пресса участников экспериментальной группы и требуют доработки в этом направлении.

Список литературы:

1. Сулейманов, Н.Л. Планирование скоростно-силовой тренировочной нагрузки пауэрлифтеров в годичном макроцикле на этапе специализированной базовой подготовки / Н.Л. Сулейманов, А.А. Пономарев, П.А. Сычев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2020. - № 10(188). - С. 363-368.

2. Тяжелая атлетика. Учебник для академического бакалавриата / Л.С. Дворкин. - 2-е изд., испр. и доп. - Т.1. - Москва: Изд-во Юрайт, 2017. - 273 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ АТАКУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ В ДЗЮДО НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Епачаов Теймураз Азаматович,

АГУ, Майкоп

Научный руководитель: Гонезжук А.Г.,

к.п.н., доцент, АГУ, Майкоп

Актуальность исследования. Занятия дзюдо вызывают значительный интерес у различных категорий населения. Ежегодно в нашей стране проводятся официальные первенства по дзюдо среди спортсменов детского и юношеского возраста. Национальная команда юных дзюдоистов из России принимает участие в европейских и мировых первенствах, а также во Всемирных юношеских играх. Участие во всероссийских и международных соревнованиях требует повышения уровня подготовленности юных дзюдоистов [1].

Процесс подготовки спортсменов с общепедагогических позиций, по мнению Л.П. Матвеева, это долговременный процесс прикладно-специализированного обучения. Перспективу юных спортсменов к дальнейшим спортивным достижениям В.Н. Платонов (2015) предлагает оценивать по усилиям, за счет которых достигнуты успехи, отдавая предпочтение тем юным спортсменам, которые занимались с малым и средним объемом работы, имеют не большую соревновательную практику и обладают разносторонней технической подготовленностью. При этом, отмечает Ж.К. Холодов, уровень технического мастерства юных спортсменов определяется прежде всего совершенствованием техники базовых действий, большое количество двигательных умений, сформированных у юных спортсменов, является хорошей предпосылкой для дальнейшего спортивного совершенствования.

Техника дзюдо включает атакующие, контратакующие, защитные действия, выполняемые в стойке и в партере [2]. Анализ технической подготовленности юных дзюдоистов показал, что результативность атакующих действий в стойке гораздо выше и составляет 3,41 балла, чем атакующих действий в партере - 0,97 балла [2]. В связи с этим для повышения уровня технической подготовленности юных дзюдоистов необходимо повышать качество освоения техники атакующих действий в партере.

Проблема исследования заключается в том, что педагогические условия и частные методики формирования техники атакующих действий недостаточно разработаны, что снижает эффективность их применения в обучении дзюдоистов 13-15 летнего возраста.

Цель исследования - повышение эффективности техники атакующих действий у дзюдоистов 13-15 летнего возраста.

Задачи исследования:

1. Установить комплекс условий, влияющих на освоение техники атакующих действий в партере.

2. Проанализировать технические действия в партере, рекомендуемые юным дзюдоистам для изучения.

3. Определить подходы к преобразованию техники атакующих действий в партере для изучения дзюдоистами 13-15 лет.

4. Экспериментально апробировать эффективность методики освоения атакующих действий в партере дзюдоистами 13-15 летнего возраста.

Для решения поставленных задач применялся широкий диапазон методов исследования: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, метод экспертных оценок, метод моделирования, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Проведенные исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В ходе исследования определен комплекс основных условий, влияющих на освоение техники атакующих действий в партере:

- педагогические условия, связаны с организацией обучения;
- биомеханические условия характеризуют рациональность выполнения действий и индивидуальные особенности деталей техники;

- личностно-индивидуальные условия основаны на одаренности дзюдоистов к изучению техники атакующих действий в партере, зависят от проявления психофизических качеств и мотивации к обучению.

2. Установлено, что педагогические условия наиболее значительно (65%), чем биомеханические (15%) и личностно-индивидуальные условия (20%), влияют на изучение техники атакующих действий в партере юными дзюдоистами.

3. Определена содержательная основа педагогических условий, влияющих на эффективность обучения технике атакующих действий в партере юных дзюдоистов, которая включает: проект обучения, программу изучения в виде динамичных заданий; разработку методических указаний, оптимизирующих выполнение заданий; систему упражнений для обучения и совершенствования приемов; подбор спарринг-партнеров для решения задач обучения; педагогическое мастерство тренеров.

4. Выполнен анализ содержания обучения, рекомендованного для дзюдоистов 13-15 лет технике атакующих действий, который показал, что рекомендуются действия, изучаемые в стойке в среднем 53,8 действия и в партере в среднем 36,6 действия. В частности, установлено, что в учебных программах по дзюдо недостаточно разработаны комбинации в партере в среднем 1,6 комбинации, количество комбинаций в стойке значительно больше в среднем 27,4 комбинации, также недостаточно разработано содержание связок.

5. Использование методики обучения технике атакующих действий в партере, разработанной на основе педагогических условий, существенно повышает качество их освоения у дзюдоистов 13-15 лет экспериментальной группы - возрастает на 23,9%.

6. Экспериментально подтверждена эффективность методики обучения технике атакующих действий в партере для дзюдоистов 13-15 летнего возраста - качество выполнения комбинации в партере (в начале исследования составляет $4,31 \pm 0,14$ балла, в конце $6,19 \pm 0,16$ балла) возрастает на 35,9%, связки (в начале исследования составляет $6,31 \pm 0,14$ балла, в конце $7,79 \pm 0,12$ балла) на 21%, технического комплекса в партере (в начале исследования составляет $2,38 \pm 0,07$ балла, в конце $2,76 \pm 0,06$ балла) на 14,8%. Различия между результатами экспериментальной и контрольной группы достоверны при $p < 0,05$;

7. Установлено, что занятия по предложенной нами экспериментальной методике существенно повышают эффективность выполнения техники атакующих действий в партере в усложненных условиях (поединки с судьейством) в среднем достоверный прирост составил 28,7%.

Список литературы:

1. Верхошанский, Ю.В. Прогнозирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский. - М.: Физкультура и спорт, 2020. - 176 с.
2. Дмитриев, Р.М. Сравнительный анализ тренировочных средств совершенствования техники дзюдо/Р.М. Дмитриев, О.В. Дмитрева, Д.Б. Астахов // Актуальные проблемы спортивных единоборств. - М.: СпортУниверПресс, 2013. - Вып.6. - С. 80-82.

ОСНОВЫ МНОГОЛЕТНЕЙ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО РЕЗЕРВА В МИНИ-ФУТБОЛЕ

*Кобж Мадин Юрьевич
АГУ, Майкоп*

*Научный руководитель: Гонежук Анзор Газиевич,
к.п.н., доцент, АГУ, Майкоп*

Прогресс современного спорта невозможен без профессионального осмысления передового опыта и дальнейшего развития научно-методических основ управления спортивной тренировкой на различных этапах спортивной подготовки [2].

Отдельные стороны спортивной подготовки в мини-футболе были рассмотрены в работах С.Н. Андреева, П.Б. Кононенко, Д.М. Конурова, В.С. Левина, С.Н. Петько, М.С. Полишкиса.

Однако в них затрагиваются лишь некоторые аспекты совершенствования тактической подготовки в атаке и защите, исследование величины и параметров физических нагрузок в мини-футболе, классификации тренировочных упражнений, взаимосвязи физической и тактической подготовки футболистов, использование шкалы рейтинга в тренировочном процессе. Большинство исследований преимущественно направлено на реализацию функциональной подготовленности футболистов в ущерб технико-тактическому компоненту. Вместе с тем поиск новых подходов к спортивной подготовке опирается на необходимость повышения эффективности спортивной деятельности.

Она проявляется в возрастании напряженности борьбы в игровых эпизодах, в сокращении до минимума пассивных фаз в действиях каждого футболиста.

До максимума увеличиваются активные фазы игры, разнообразие форм атакующих действий и активных форм защиты, возрастает количество ударов по воротам соперников. Данная тенденция обусловлена самой спецификой мини-футбола, с каждым днем предъявляющей все более высокие требования к технико-тактической подготовленности футболистов [1].

Таким образом, констатируется противоречие между необходимостью повышения результативности технико-тактических действий игроков в мини-футболе и недостаточностью знаний о наиболее эффективных технико-тактических действиях.

Целью данной работы является проведение сравнительного анализа технико-тактических действий, обеспечивающих повышение результативности соревновательной деятельности в мини-футболе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы технико-тактической подготовки в мини-футболе.
2. Провести сравнительный анализ технико-тактических действий ведущих команд мира в мини-футболе.
3. На основе исследования обосновать эффективность различных технико-тактических действий в мини-футболе.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предложений применены следующие методы:

1. теоретический анализ и обобщение специальной литературы;
2. видеозапись игр ведущих команд мира;
3. педагогическое наблюдение;
4. методы математической статистики.

В ходе исследования мы выяснили, сколько атак в течение матча проводят футболисты ведущих сборных Европы. Сборная команда России проводит в среднем за игру 90 атак, когда игроки сборных команд Испании и Португалии по 83 и 114 соответственно.

За игру сборная команда России проводила от 83 до 114 атак на ворота соперника. Из них в среднем 36% атак имели логическое завершение. Из среднего количества логически завершенных атак лишь 47% достигали ворот, 18% завершились голами, и 29% мячей отразил вратарь. Следовательно, 53% мячей или накрывались соперником, или шли мимо цели, что является существенным резервом в повышении результативности игры команды.

Интересно отметить, что из зоны защиты (от своих ворот) команда начинала 54% атак, а до логического завершения доходило лишь 16%. Наиболее эффективными были атаки, начатые из средней зоны и зоны нападения (соответственно 41 и 28% имели логическое завершение). Это требовало от игроков проявления высоких функциональных кондиций для выполнения прессинга при потере мяча в средней зоне и зоне нападения, который заставлял соперника ошибиться. Для нашей команды характерным был быстрый выход из зоны защиты в среднюю зону или зону нападения. Важно отметить, что защитники разнообразили выход из зоны не только средствами продольно-диагональных передач мяча (66%), но и за счет индивидуальных действий (ведения мяча, реже обводки, 24%) и лишь в 7-10% использовали передачу на нападающего не во фланге, а в центр. Это позволяло в дальнейшем (в средней зоне) избрать выгодное направление развития атаки.

Анализ игр, позволил установить следующее соотношение эффективных атакующих действий по их преимущественной направленности: 40% атаки позиционного плана, 46% - быстрые атаки и 14% - стандартные положения.

Однако, такое соотношение не всегда было в пределах этой нормы, имело значительные отклонения и, по-видимому, зависело не только от собственных ресурсов, но и от тактики игры соперника. Так, в игре с Португалией наш акцент был определяющим в эффективном проведении быстрых атак - 68% имели логическое завершение, а при позиционной атаке лишь 32% достигало цели. В игре с Испанией по 25% имели логическое завершение атаки из стандартных положений и быстрого нападения и 50% позиционные.

Немаловажно отметить, что при организации быстрых атак в комбинациях участвуют до трех футболистов. В 7% атака развивается за счет индивидуальных действий и в 39% за счет комбинационной игры с участием двух-трех футболистов. Организация быстрых атак приводила в 60% случаев к взятию ворот.

Позиционное направление предполагает участие в организации атаки трех-пяти футболистов.

Таким образом, наиболее эффективны атаки двух способов с участием двух-трех футболистов (быстрая атака) и трех-четырех - (позиционная).

Далее мы приводим сравнительный анализ технико-тактических действий различных сборных. Так, например, видно, что сборная России делает акцент на частые удары по воротам соперника, тогда как игроки команд Португалии и Испании акцентируют внимание на различных передачах мяча.

Заметно, насколько меньше у сборной России показатель игры - ведение мяча (38 против 50 у Португалии и 52 у Испании). Очевидно, что это связано с акцентом на командную игру и отсутствием, к сожалению, игроков способных обыграть соперника «один в один».

Большая часть эффективно организованных результативных атак получалась, когда такой атаке предшествовало от одной до четырех передач мяча, что еще раз подтверждает тезис: результативность игры в мини-футбол зависит от быстроты и точности выполнения игровых действий.

Остальные же технико-тактические показатели ведущих сборных существенно не отличаются, что характеризует эти команды практически равными, о чем свидетельствует проведенный сравнительный анализ.

Таким образом, предложенная комплексная система оценки соревновательной деятельности в мини-футболе, даже при минимальном анализе способна дать характеристику игры, наметить пути повышения ее эффективности как в плане индивидуального, так и командного взаимодействия.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы:

1. В последние годы в мировом мини-футболе наблюдается заметный рост интенсификации игровых действий. При этом актуально стоит вопрос разработки новых средств и методов технико-тактической подготовки квалифицированных футболистов в мини-футболе.

2. Анализ атакующих действий в футболе позволил определить, что в среднем за игру сборная команда России организует 95 атак на ворота соперника. При этом 40% приходится на позиционные и 60% на быстрые атаки.

В среднем за игру сборной России 36% атак имели логическое завершение, т.е. атаки завершались ударом по воротам соперника. При этом на взятие ворот отводилось 6% от логически завершенных атак, 11% ударов достигали створа ворот, и 18% ударов шло мимо ворот.

3. Выявлено, что наиболее эффективными для футболистов были быстрые атаки, где ворота соперника поражались в 70%. При позиционных атаках лишь в 30% случаев фиксировалось взятие ворот.

4. В целом за игру футболисты сборной команды России выполнили до 600 технико-тактических действий, при этом совершая до 26% технического брака.

5. Комплексный анализ индивидуальных и командных технико-тактических действий позволяет дать количественную и качественную характеристику соревновательной деятельности, что может быть одним из объективных критериев оценки подготовленности футболистов.

Список литературы:

1. Сыдэбу. Сравнительный анализ организации тренировочного процесса квалифицированных спортсменов в мини-футболе (футзале) / Сыдэбу, М.М. Полишкис // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2019. - № 4. – С. 25.

2. Хрусталева, Г.А. Интегральная технология формирования состава игровых звеньев высококвалифицированных команд в мини-футболе (футзале) / Г.А. Хрусталева // Современный футбол: состояние и перспективы: сборник матер. Всерос. науч.-практ. конф. - Волгоград, 2013. - С. 188 - 194.

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ УШУ САНЬДА

*Морозова К.А.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Карягина Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры ТОФВ ИФК и дзюдо
АГУ, г. Майкоп*

Китайское ушу представляет собой одно из самых многогранных и эффективных боевых систем в мире. В переводе с китайского ушу означает «военное искусство».

Среди существующего многообразия видов (дисциплин) ушу к спортивному направлению относят боевые контактные виды саньда и бесконтактные ушу-таолу. Дисциплина таолу включает удары руками, ногами, захваты, заломы, броски, удары в прыжке, все эти технические действия сведены в комплекс движений (кит. - таолу), эмитирующий бой человека с одним или несколькими противниками, с оружием и без (аналог «боя с тенью»). Дисциплина саньда представляет собой вид контактных поединков с жесткими правилами, запрещающими серии ударов в голову. Саньда включает удары руками, ногами, захваты, заломы, броски, удары в прыжке из любых стилей. Технические действия спортсмены демонстрирует в поединке один на один без оружия в защитной экипировке (шлемы, жилеты, перчатки, иногда футы и наколенники).

Спортивное ушу является сложно координационным видом спорта, оказывающим разностороннее воздействие на организм человека. Ушу включает большое количество широко амплитудных и сложно координационных движений (нанесения ударов ногами: пяткой, стопой, голенью, подъемом ступни, коленом, носком ноги и т. д.), выполнение которых требует высокой степени развития подвижности отдельных групп суставов. Так, например, высокий уровень развития подвижности в тазобедренном суставе необходим при выполнении наклонов, махов ногами в разных плоскостях, шпагатов.

Для овладения специфических для данного вида спорта технических действий спортсмен должен обладать не только совершенной техникой, но и достаточно хорошо развитой гибкостью. Спортсмен, обладающий достаточной гибкостью, быстрее овладевает более совершенной техникой изучаемых движений, ускоряется процесс овладения двигательными навыками, повышается уровень проявления силы, скоростных и координационных способностей, снижается вероятность повреждения мышц, сухожилий, связок и суставов. Следовательно, хорошая гибкость является одним из наиболее важных факторов, помогающих добиваться высоких спортивных результатов в занятиях ушу.

Ушу саньда представляет собой свободный бой в виде контактных поединков с жесткими правилами, запрещающими серии ударов в голову. Саньда включает удары руками, ногами, захваты, заломы, броски, удары в прыжке из любых стилей. Технические действия спортсмены демонстрирует в поединке один на один без оружия в защитной экипировке (шлемы, жилеты, перчатки, иногда футы и наколенники).

На начальном этапе подготовки спортсменов ушу саньда особое внимание уделяется обучению сложным и разнообразным базовым техникам, основным упражнениям, обеспечивающих формирование навыков движений и развитие специальных физических качеств. Упражнения базовых техник способствуют более интенсивному развитию суставов тела, ловкости и гибкости связок, повышается способность к контролю мышц и необходимая эластичность. Особое значение в практике ушу уделяется развитию гибкости и подвижности суставно-связочного аппарата, что позволяет спортсмену длительное время удерживать различные положения и выполнять движения с большой амплитудой. Важность развития гибкости у спортсменов ушу объясняется тем, что она обеспечивает возможность выполнения специфических для данного вида спорта технических приемов (упражнений), а также служит базой для развития и других физических качеств и является основой их успешного развития [1]. В процессе анализа литературных источников нами было выявлено, что изучению проблемы развития гибкости посвящены работы многих авторов (Л.П. Матвеев, В.М. Зациорский, М.А. Годик, Т.Г. Сергейцова, Б.В. Сермеев, Н.Н. Сорокин, И.Г. Калинин, А.М. Киселёв и др.). В исследованиях ряда авторов (Л.П. Матвеев, В.М. Зациорский, В.И. Лях, В.К. Бальсевич, А.А. Гужаловский, А.Н. Белов, С.Л. Березнюк, В.С. Стариков, С.Б. Мельников и др.) определены наиболее эффективные средства и методы развития гибкости. Результаты проведенных исследований по отдельным аспектам развития гибкости у спортсменов, занимающихся ушу (Дж.С. Андерсен (2006), Л.Дж. Алтер (2001), М.А. Годик (1991), В.И. Лях (1989), Г.Н. Музруков (2010), А.В. Макаров (2010), Алтанчуулу (2007), Ван Линь (2007), П.И. Кривошапкина (2004), А.Ю. Гращенко (2003), М.М. Богачихин (2003), С.Л. Березнюк (2003) и др.) носят неоднозначный характер. Однако, несмотря на работы указанных выше авторов, рассмотревших важные теоретические положения общей системы развития гибкости, в ушу остаются недостаточно разработанными.

На начальном этапе подготовки юных ушуистов особое внимание уделяется развитию групп мышц, необходимых для правильного выполнения техники ушу, достижению необходимой гибкости и подвижности основных групп суставов, задействованных при выполнении технических действий. В группах начальной подготовки (НП) специальные упражнения для развития гибкости должны занимать 60 - 70 % объёма работы на тренировке, поскольку при отсутствии необходимой гибкости невозможно овладение даже самыми элементарными позициями и движениями (цзи-бэнь буфа, цзибэнь дунцзо). Например, выполнение позиции пубу требует предварительной проработки поперечного шпагата и хорошей подвижности голеностопа, а выполнение движений туйчжан или лянчжан - гибкости запястий. Даже такие базовые элементы, как стойки (бусин) и махи ногами

(титуй) невозможно выполнить без предварительной работы над гибкостью позвоночника, выполнения упражнений на растягивание задней поверхности бедра и проработки тазобедренного сустава.

В последнее время отмечается снижение показателей общей физической подготовленности спортсменов в единоборствах. В современных научно-методических публикациях по ушу имеется ряд работ посвященных исследованию разнообразных аспектов тренировочного процесса [3]. Ведущие отечественные специалисты (Музруков Г.Н. (2001), Чувалов Е.В. (2003)) раскрывают методические основы подготовки технико-тактической подготовки ушуистов различной квалификации [2]. Работы ряда авторов (Алтанчулуу (2007), И.Е. Гарри (1991)) посвящены изучению вопросов системы психофизической тренировки. Однако до настоящего времени в литературе отсутствуют научные разработки оптимального развития физических качеств на начальном этапе тренировки юных ушуистов, что является следствием наличия многих нерешенных вопросов организационно-методологического характера в теории и практике их подготовки.

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что проблема педагогического управления развитием гибкости в практике ушу остается слабо изученной. В недостаточной степени изучены вопросы использования рациональных средств и методов развития гибкости юных ушуистов.

Список литературы:

1. Андерсен Д.С. Гибкость и результативность: концепции и практические рекомендации // Спортивная медицина сегодня. 2015. №6. С. 6-9.
2. Музруков Г.Н. Основы ушу: Учебник для спортивных школ. Единая Всероссийская учебная программа. М.: ОАО «Издательский Дом «Городец», 2016. 576 с.
3. Рукосуев Д.А. Развитие подвижности опорно-двигательного аппарата у спортсменов ушу 10-12 лет // Современный ученый. Белгород, 2019. № 2. С.134-139.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ

Рябов Ю.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Баскетбол является одним из эффективных факторов всестороннего физического развития, обладая высокой динамичностью, эмоциональностью.

Баскетбол – развивает все важные физические качества: скоростные, скоростно-силовые, координационные способности, гибкость, выносливость. В работу вовлекаются практически все функциональные системы организма и основные механизмы энергообеспечения.

Участвуя в соревнованиях, баскетболист за игру преодолевает расстояние 5000-7000 м, 43% из них – в максимальном темпе, делая при этом 130-150 прыжков, рывки с максимальной скоростью на 3-20 метров повторяются до 190 раз. Передвижения на высокой скорости сочетается с передачами и бросками мяча в корзину. Исследования показали, что баскетболист, участвующий в игре 40 мин без замены, непосредственно оперирует с мячом всего 3,5-4 мин, а остальное время играет без мяча" [2].

Таким образом, физические качества являются факторами неизбежными для достижения высоких результатов в спорте, и их необходимо развивать, чтобы избежать их трансформации в ограничивающие факторы

В настоящее время в арсенале тренеров имеются разнообразные методы тестирования (педагогические, физиологические, психофизиологические, биохимические), позволяющие получить в каждый конкретный момент объективное представление об уровне развития скоростных способностей.

Возрастные особенности физической подготовленности определяют неодинаковую реакцию организма спортсменов на физические нагрузки [4]. Подбор и внедрение специальных упражнений приведет к развитию двигательных способностей у юных баскетболистов.

Цель работы – анализ особенностей развития физических качеств юных баскетболистов.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования специальных упражнений для развития физических качеств, которые необходимы при подготовке юных баскетболистов.

Основной особенностью баскетбола, как вида спорта, является постоянное проявление разнообразной двигательной деятельности: ходьбы, прыжков, метаний, бега, ловли и бросков, различных силовых упражнений. Все эти действия выполняются в условиях тесного взаимодействия с игроками своей команды и соперниками. Эффективность деятельности игроков зависит от быстроты оценки игровых ситуаций и действий спортсменов, уровня совершенствования технических приемов и физического развития игроков [1, 3].

Баскетболу присущи высокий динамизм в развитии ситуаций, постоянная смена фаз обороны и наступления, непрерывное переключение игроков с одного вида двигательной деятельности на другой, многообразие способов выполнения этих действий. Вместе с тем, характерным для баскетбола является вариативность скорости и направления движений, решающее значение двигательного анализатора в оценке постоянно меняющихся ситуаций и выборе рациональных ответных действий, комплексное задействование фактически всех мышечных групп и функциональных систем организма, преобладание скоростно-силовой работы, скоординированность работы рук и ног.

По этим перечисленным причинам юные баскетболисты, занимающиеся в детско-юношеских спортивных школах, особенно в группах спортивного совершенствования, должны обладать высоким уровнем физической подготовленности и технико-спортивного мастерства с целью достижения высоких результатов в соревновательной деятельности.

Система подготовки баскетболистов включает в себя общую специальную и физическую подготовку.

Общая физическая подготовка (ОФП) - это процесс развития и совершенствования физических качеств и двигательных действий с целью достижения всестороннего, гармонического развития человека.

ОФП - это неспециализированный (или мало специализированный) процесс физического воспитания, целью которого является повышение функциональных возможностей организма, работоспособности, выносливости. ОФП является фундаментом для специальной физической подготовки и достижения высоких результатов в избранном спорте или виде деятельности.

Задачами общей физической подготовки являются обеспечение высокого уровня всесторонней физической подготовленности и поддержание его в течение многих лет с целью содействия укреплению здоровья и творческого долголетия.

Основными средствами общей физической подготовки являются специальные подготовительные физические упражнения, используемые в различных видах спорта. Как правило, основное содержание этих видов спорта ориентировано на создание широких предпосылок успеха в различных видах деятельности. Построение процесса общей физической подготовки осуществляется с использованием закономерностей переноса тренировочного эффекта с подготовительных упражнений на основные, которые выполняются в главной - деятельности. ОФП заметно повышает общий уровень функциональных возможностей организма и работоспособности, развивает комплексно и разносторонне физические качества, систематически обогащает арсенал двигательных умений и навыков [2].

Специальной физической подготовкой (СФП) называют процесс воспитания физических качеств, который обеспечивает преимущественно развитие двигательных способностей, являющихся необходимыми для определенной, конкретной спортивной деятельности, вида спорта или вида трудовой деятельности. При этом, СФП рассчитана на предельную степень развития указанных способностей. С ростом спортивного мастерства уменьшается объем средств ОФП, тогда как объем средств СФП заметно увеличивается.

Обучение баскетболу считается успешным в том случае, когда ученики результативно используют свой двигательный потенциал в условиях игрового противостояния. Основу обучения игровой деятельности составляют сформированные взаимосвязи между отдельными компонентами подготовленности [4].

Поскольку игроки вынуждены совершать двигательные действия в быстро меняющихся условиях игры и часто выполнять рывки и ускорения, это требует определенного уровня развития быстроты. В понятие быстроты включаются свойства, характеризующие скоростные способности человека [3].

Упражнения, направленные на развития быстроты, целесообразно проводить в подготовительной части с использованием подвижных игр ("Вызов номеров", "Воробьи и вороны", специально-беговых упражнений из легкой атлетики и т.п.), а также в начале основной части тренировочного занятия (рывки на короткие расстояния из разных стартовых положений, ускорения по ровной и наклонной поверхности (ускорения под гору, ускорение в гору), ускорения с использованием сопротивления (жгуты), упражнения на веревочной лестнице).

Для развития гибкости на дополнительных занятиях по баскетболу возможно использование упражнений, выполняемых с максимальной амплитудой с использованием методов активных и пассивных движений, а также повторного, игрового и соревновательного методов. Упражнения на развитие гибкости можно применять во всех трех частях каждого учебно-тренировочного занятия.

Для воспитания силы на дополнительных занятиях по баскетболу рекомендуется использовать упражнения, направленные, прежде всего на сбалансированное развитие всех мышечных групп, участвующих в игре с использованием метода круговой тренировки (применение гантелей, набивных мячей, степов и т.п.), метода повторных усилий, а также использовать соревновательный метод. Упражнения, направленные на развитие силы, рекомендуется проводить в конце основной части тренировочного занятия.

Для развития ловкости на дополнительных занятиях по баскетболу необходимо использование упражнений, содержащих новизну, выполняемых зеркально, с изменением темпа и скорости движений, с изменением исходных положений, в равновесии, в различных сложных сочетаниях с использованием методов стандартно-повторного и вариативного переменного упражнения, а также игрового и соревновательного методов.

Упражнения на развитие ловкости возможно применять на каждом учебно-тренировочном занятии, во всех трех частях урока. Однако координационно сложные виды упражнений - в начале основной части урока в виде обучения техники выполнения специальных упражнений, а комбинированные эстафеты использовать в конце основной части урока из хорошо изученных ранее упражнений.

Для развития выносливости на занятиях по баскетболу целесообразно применять упражнения, выполняемые в ходе длительной работы (циклические упражнения, игровые виды спорта) с использованием методов комплексного воздействия, включающего в себя метод игровой, метод соревновательный и метод круговой тренировки. Упражнения на развитие выносливости применять в конце основной части тренировочного занятия.

Для определения уровня развития физических качеств возможно использование следующих тестов:

- уровня гибкости позвоночного столба - тест "Наклон вперед из положения стоя";
- быстроты движения - тест "Бег на дистанцию 30 м";
- быстроты реакции - тест "Ловля линейки";
- ловкости (целостного двигательного действия) - тест "Челночный бег 3 по 10 м";
- силы - тест "Сгибание-разгибание рук в висе на высокой перекладине";
- "взрывной силы" - тест "Прыжок в длину с места";
- общей выносливости - тест "Бег на 1000 м".

Список литературы:

1. Куликова, М.Л. Средства развития ловкости, скоростных и координационных способностей как составляющих специальной физической подготовки баскетболистов / Куликова М.Л., Врублевский Ю.Д. // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: Сборник научных статей VIII Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием. - Воронеж, 2019. - С. 444-447.

2. Лукин, Ю.К. Особенности физической подготовленности баскетболистов в зависимости от игрового амплуа / Лукин Ю.К., Давидович Т.Н., Лапухина Э.А. // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: Сборник научных статей Всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции. - Воронеж, 2016. - С. 342-351.

3. Особенности развития быстроты двигательной реакции у юных спортсменов игровых видов спорта / Доронина Н.В., Коломийцева Н.С., Кагазежева Н.Х., Жуков В.И., Манько И.Н. // в сборнике: Физическая культура и спорт, безопасность жизнедеятельности. – Майкоп, 2020. – С. 28-30.

4. Солодовник, Е.М. Развитие специальных физических качеств начинающих баскетболистов / Солодовник Е.М. // Вопросы педагогики. – 2020. – № 6-2. – С. 244-247.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОК ПОДРОСТКОВ 13-15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПАУЭРЛИФТИНГОМ

*Хиштов Хазретбий Бесланович
АГУ, Майкоп*

*Научный руководитель: Гонежук Анзор Газиевич,
к.п.н., доцент, АГУ, Майкоп*

Актуальность исследования. Раннее начало процесса занятий пауэрлифтингом с перспективой спортивного роста должно обеспечить более эффективное становление спортивного мастерства атлетов до уровня высшей квалификации. Не случайно на практике прослеживается снижение возраста спортсменов, которые начинают заниматься в специализированных клубах пауэрлифтинга с 13-15-летнего возраста и ранее [2].

При этом остается низкой степень научной разработанности проблемы методических особенностей тренировочных занятий со спортсменами в пауэрлифтинге, особенно в направлении начального этапа спортивной подготовки.

Недостаточность методической базы для организации учебно-тренировочного процесса со спортсменами является фактором его усредненного и приблизительного планирования. Часто имеет место перенос компонентов тренировочной нагрузки из сферы профессионального пауэрлифтинга. Все это приводит к тому, что занятия пауэрлифтингом на начальном этапе оказываются недостаточно эффективными в плане повышения физической подготовленности и совершенствования телосложения спортсменов, а также не всегда выступают фактором повышения здоровья.

Анализ научной литературы по вопросам занятий пауэрлифтингом с перспективой спортивного роста и имеющийся практический опыт позволили констатировать наличие противоречий между [1]:

- существующим на практике многолетним процессом подготовки спортсменов в пауэрлифтинге, начинающимся в раннем возрасте, и недостаточностью научного и методического обоснования этапа начальной подготовки;

- высокой потенциальной возможностью пауэрлифтинга как средства повышения физической подготовленности, укрепления здоровья, оптимизации физического развития спортсменов и практическими невысокими результатами организации занятий в данном возрасте;

- постоянно совершенствующейся методикой занятий пауэрлифтингом подготовленных спортсменов и низким уровнем разработанности педагогических условий тренировки на начальном

этапе.

Указанные противоречия свидетельствуют о существовании проблемы выявления методических особенностей тренировки начинающих спортсменов в пауэрлифтинге.

Цель исследования – экспериментальное обоснование методических особенностей тренировочных занятий в пауэрлифтинге с подростками 13-15 лет.

В соответствии с целью поставлены основные задачи исследования:

1. Обобщить теоретический опыт в направлении психолого-педагогических и медико-биологических особенностей тренировочного процесса в пауэрлифтинге на начальном этапе занятий.

2. Выявить и обосновать комплекс методических условий подготовки пауэрлифтеров 13-15 лет.

3. Экспериментально проверить эффективность предложенных методических условий на основе динамики физического развития и физической подготовленности участников эксперимента.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предложений применены следующие методы:

1. теоретический анализ и обобщение специальной литературы;

2. педагогическое тестирование;

3. педагогический эксперимент;

4. методы математической статистики.

Выводы, которые мы хотели бы сформулировать в результате проведения исследования, следующие:

Пауэрлифтинг как вид спорта, в настоящее время получил значительное распространение в мире и в России. Это направление физической культуры представляет собой систему физических упражнений, направленную на совершенствование пропорций тела, укрепления опорно-двигательного аппарата и повышения функциональных возможностей организма.

Оптимизация начальной тренировки спортсменов в пауэрлифтинге основывается на учете ее основных организационно-методических особенностях, нашедших отражение в следующих педагогических условиях: а) соподчинение направленности, принципов и содержания тренировочного процесса задачам спортивной подготовки в пауэрлифтинге с учетом особенностей естественного и стимулируемого физической нагрузкой роста и развития организма; б) индивидуализация параметров, реализуемых на практике структурно-функциональных моделей тренировки в соответствии с возрастными и конституциональными особенностями, уровнем физической подготовленности и здоровья; в) применение минимума по объему и интенсивности адекватной тренировочной нагрузки, обеспечивающей целевое повышение физической подготовленности и совершенствование телосложения спортсменов; г) планирование тренировочных занятий и циклов различной продолжительности с учетом функционального поля спортивной подготовки в пауэрлифтинге.

В результате формирующего эксперимента у спортсменов экспериментальной группы, по сравнению со спортсменами контрольной группы, улучшились максимальные силовые возможности, силовая выносливость, скоростно-силовая подготовленность. Это свидетельствует об эффективности экспериментальной методики.

Список литературы:

1. Сулейманов, Н.Л. Планирование скоростно-силовой тренировочной нагрузки пауэрлифтеров в годичном макроцикле на этапе специализированной базовой подготовки / Н.Л. Сулейманов, А.А. Пономарев, П.А. Сычев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2020. - № 10(188). - С. 363-368.

2. Тяжелая атлетика. Учебник для академического бакалавриата / Л.С. Дворкин. - 2-е изд., испр. и доп. - Т.1. - Москва: Изд-во Юрайт, 2017. - 273 с.

ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАЛЬЧИКОВ 11-12 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ ПО ВОЛЕЙБОЛУ

*Дзюина Е.Т.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ АГУ, г. Майкоп*

На сегодняшний день приобщенность к физкультурно-спортивной деятельности современных подростков еще далека от оптимальной. Многие значительно больше времени уделяют пассивному восприятию спортивной информации, ведь именно двигательный режим является мощным средством оздоровления, средством, снижающим заболеваемость среди молодежи [1, 2, 3]. Предполагается, что особую помощь в этом может оказать организация занятий в школьных спортивных секциях.

Учитывая сложную экономическую и политическую ситуацию в стране, в настоящее время выбор учебных программ и методик преподавания в большей мере соответствует местным условиям, особенностям работы школы, материальной базе школы. Поэтому уроки физической культуры в школе и занятия физическими упражнениями во время внеклассных мероприятий продолжают оставаться для основной массы школьников главным фактором организованной физической активности. Поэтому главной задачей является подбор оптимальных нагрузок, соответствующих многофункциональным возможностям учащихся, так как только в этом случае резервы адаптации будут увеличиваться в соответствии с их физической подготовленностью. Особенностью физической подготовки подростка является углубленное обучение базовым видам двигательных действий, включая технику основных видов спорта.

Цель работы заключалась в повышении физической подготовленности юных волейболистов.

Исследование проводилось на базе МБОУ средней школы № 24 поселок Родниковский Майкопского района в период с сентября 2022 по май 2023 года.

Воспитанники экспериментальной группы занимались по учебной программе по волейболу. В основу авторской методики составили: интервальный, круговой, игровой и соревновательный методы спортивной тренировки, в которых большое внимание уделялось развитию: скоростно-силовых качеств, ловкости и выносливости, что способствовало повышению специальной физической подготовленности.

В экспериментальной группе занятия были построены следующим образом. Они включали в себя общую и специальную физическую подготовку юных спортсменов. На первых двух занятиях была дана теория. Давалась историческая справка о волейболе, показан видеоряд о выдающихся волейболистах, а также лучших волейбольных командах и клубах. Была зачитана лекция о правильном питании юных спортсменов. Затем были запланированы тренировочные занятия три раза в неделю по 1,5 часа. Каждую тренировку уделяли несколько минут психологическому настраиванию команды. Комплексы упражнений, задания были направлены на повышение и оптимизацию специальной физической подготовленности юных волейболистов. Тренировочные занятия были построены по принципу от простого к сложному. На первых занятиях давались эстафеты и подвижные игры с элементами волейбола. Большое внимание уделялось индивидуальной работе, часто использовался метод круговой тренировки.

Соревновательный метод был реализован в виде учебно-тренировочных игр по всем правилам волейбола, что позволило оценивать прирост специальной физической подготовленности.

Для развития физических качеств, способствующих повышению уровня физической подготовленности, нами были использованы специально подобранные упражнения, из которых были составлены комплексы: комбинированные упражнения для развития скоростно-силовых качеств; для развития гибкости; для развития силы; для развития выносливости.

Все упражнения подбирались, учитывая возрастные особенности и физическую подготовленность детей 11 – 12 лет.

Для развития выносливости нами использовался игровой и соревновательный методы спортивной тренировки. В конце основной части учебно-тренировочного занятия была добавлена учебная игра с осуществлением судейства с соблюдением всех правил. По времени игра длилась 4 минуты. Тренер осуществлял судейство и следил за дисциплиной. Это нам позволило оценивать прирост специальной физической подготовленности, так же, спортсменам дало возможность ознакомиться с правилами игры в выбранном виде спорта. Учебные игры проводились три раза в неделю, понедельник, среду и пятницу.

По полученным данным в конце эксперимента в ЭГ можно говорить о том, что проведенная нами экспериментальная работа доказывает целесообразность применения специально подобранных средств и методов для повышения физической подготовленности юных волейболистов. Так наблюдается достоверный прирост по всем показателям (таб. 1, 2).

Таблица 1

Динамика показателей общей физической подготовленности волейболистов

Тесты	До эксперимента $x \pm \sigma$	После эксперимента $x \pm \sigma$	P	Прирост показателей (%)
Прыжок в длину с места (см)	140,4 \pm 3,3	165 \pm 0,5	<0,05	17,8
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)	25 \pm 2,3	36 \pm 1,1	<0,05	44
Бег 30 метров (сек)	5,5 \pm 0,5	4,9 \pm 0,2	<0,05	10,9

Таблица 2

Динамика показателей специальной физической подготовленности волейболистов

Тесты	До эксперимента $x \pm \sigma$	После эксперимента $x \pm \sigma$	P	Прирост показателей (%)
Челночный бег 5х6 м (с)	11,9 \pm 0,3	11,1 \pm 0,1	<0,05	6,7
Бросок мяча 1кг из-за головы двумя руками сидя (см)	410 \pm 5,6	490 \pm 2,3	<0,05	19,5
Прыжок вверх с места со взмахом руками (см)	32 \pm 3,1	42 \pm 2,1	<0,05	31,3

Проследив динамику показателей в экспериментальной группе, мы видим, что достоверными являются все показатели в тестах по общей и специальной подготовке, что является основой специальной физической подготовки.

Таким образом, результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность авторской методики физической подготовки мальчиков 11-12 лет, занимающихся в спортивной секции по волейболу

Список литературы:

1. Базовые виды спорта. Волейбол: учебное пособие / составители Л.Н. Мартыанова, О.В. Косенович. - Ижевск: Ижевская ГСХА, 2020. - 64 с.
2. Железняк Ю.Д. 120 уроков по волейболу. - М.: ЁЁ Медиа, 2017. - 37с.
3. Гусева М.А., Герасимов К.А., Климов В.М. Физическая культура. Волейбол: учебное пособие. - Новосибирск: НГТУ, 2019. - 80 с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА

*Клочкова А.П.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ
АГУ, г. Майкоп*

Все тренеры-преподаватели в тренировочном процессе применяют множество различных методов, форм, технологий обучения, чтобы у всех детей, обучающихся в его секции, была сформирована устойчивая мотивация к систематическим занятиям спортом, чтобы они были успешны и имели прочные знания умения и навыки в выбранном виде спорта. Одними из самых важных средств считают спортивные и подвижные игры, так как известный факт, что игра наряду с трудом и ученьем - один из основных видов активной деятельности ребёнка [3].

Игровая обстановка, характеризующаяся большой эмоциональностью, помогает сделать занятия более интересными, что способствует вовлечению детей в систематические занятия дзюдо. В процессе игры организм выполняет интенсивную физическую работу, развиваются координационные способности. Также вследствие большой эмоциональности и увлечения игрой занимающиеся легко ее переносят.

Формируются координационные способности весьма эффективно в младшем школьном возрасте, что совпадает с этапом начальной подготовки в дзюдо [2].

Координационные способности юных дзюдоистов представляют способность к согласованию отдельных движений в единое целое при построении новых двигательных актов, а также к изменению параметров уже освоенных двигательных действий и обеспечиваются единством взаимодействия функций центрального и периферического управления двигательной системой спортсмена [2].

Целью нашего исследования стало повышение координационных способностей юных дзюдоистов на основе разработки и экспериментального обоснования авторской методики, основанной на использовании игрового метода обучения.

Для этого в учебно-тренировочном процессе, с учетом возрастных психологических особенностей развития младших школьников, необходимо использовать специально разработанные методические приемы (произвольность управления, поэтапность, игровой и соревновательный метод) и комплекс упражнений на координацию (осознание величины основных параметров движений, подвижные игры, игры-задания, упражнения-тесты), что способствует росту технической эффективности в овладении сложными двигательными навыками по сравнению с традиционными методами физического воспитания.

Разработанная нами методика развития координационных способностей юных дзюдоистов на начальном этапе подготовки группы первого года обучения основана на использовании специализированных подвижных игр, их специальном подборе и компановке в учебном материале, а также в увеличении в недельном цикле времени, отводимого на игры на 30-35 %.

Характерной особенностью специализированных подвижных игр, используемых при обучении детей дзюдо, является ярко выраженная роль движений в содержании игры, эти двигательные действия мотивированы ее сюжетом (темой, идеей). Они направляются на преодоление различных трудностей, препятствий, поставленных на пути достижения цели игры.

Многokратное повторение разных игр при обучении дзюдо способствует созданию у занимающихся динамичного стереотипа движений, что способствует ускоренному овладению техникой борьбы.

Нами было проведено исследование среди детей 10-11 лет, занимающихся дзюдо в группе начальной подготовки первого года обучения ГБУ РА «СШОР по борьбе дзюдо им. Я.К.Коблева». В исследовании принимали участие 62 человека. С целью определения уровня их физической, технической подготовленности, координационных способностей были использованы тесты. В экспериментальной группе на занятиях по дзюдо была апробирована разработанная нами методика обучения дзюдо. Эксперимент продлился в течение 2022-2023 уч.г.

Авторская методика развития координационных способностей у дзюдоистов 10-11 лет в группах начальной подготовки первого года обучения заключалась в увеличении количества времени, отводимого на использование подвижных игр.

При подборе игр и комплектовании команд учитывались наполняемость групп, техническая подготовка занимающихся, их возраст и пол, условие и место проведения, имеющийся инвентарь.

На начальных этапах обучения возникает необходимость твердо усвоить как минимум следующие операции (их можно считать промежуточными): быстро и надежно осуществлять захват, быстро перемешаться, предотвращать достижение захвата соперником или своевременно освобождаться от него, выводить из равновесия, сковывать его действия и быстрым маневрированием завоевывать предпочтительную позицию для достижения преимущества (в дальнейшем — возможной атаки), вынуждать отступать соперника теснением по коврику в захвате; готовиться к необычному началу поединка, который может прерываться и возобновляться по ходу схватки несколько раз.

Предлагаемый учебный материал содержал тренировочные задания строгой направленности в форме игр, способствующих развитию необходимых и специализированных качеств. В сокращенной форме игры задания представлены следующими группами «Касания», «Блокирующие захваты», «Атакующие захваты», «Теснение», «Дебюты» [1].

Творческое использование игрового материала позволило охватить процесс начального, постепенного овладения школой борьбы, начиная с ее элементов и кончая поединком со всеми его особенностями, присущими реальной схватке. Образованная на этой основе программа освоения промежуточных операций с помощью игр позволяет быстрее и эффективнее формировать навыки ведения единоборства.

Во избежание допуска детьми технических ошибок в закреплении борцовских навыков, тренер внимательно следил за ними, делал замечания и корректировал их движения. По мере повышения спортивной подготовленности занимающихся игры становились более сложными.

Игры имели правила или условия, были посильными, соответствовали подготовленности занимающихся, заканчивались подведением итогов и выявлением победителей.

В подготовительной части занятий их применяли в ходе разминки, обычно после динамических упражнений. В основной части подвижные игры выполняли сериями, чередуя с работой основной направленности, или одновременно с выполнением силовых упражнений. В заключительной части игры сочетались с упражнениями на расслабление и самомассажем.

Полученные результаты исследования подтвердили эффективность авторской методики.

Специально организованные педагогические воздействия в виде подвижных игр и методических приёмов в процессе обучения дзюдо привели к существенному развитию координационных способностей дзюдоистов. Так по показателям устойчивости после кувырков, устойчивости сохранения направления, общих координационных способностей наблюдаются достоверные различия в КГ и ЭГ ($P < 0,05$).

Результаты исследования подчёркивают необходимость включения в учебно-тренировочный процесс по дзюдо игрового метода развития координационных способностей.

Список литературы:

1. Дзюдо система и борьба: учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов педагогических институтов, техникумов физ. куль-ры и училищ олимп. резерва / Я.К. Коблев и др. Ростов н/Д: Феникс, 2006. с.639 - 655.

2. Сокольский Ю.Б. Совершенствование координационных способностей борцов на начальном этапе многолетней тренировки: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 - теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. М., 1991. 22 с.

3. Швалева Т.А. Развитие координационных способностей школьников 8-9 лет на основе игровых и творческих заданий // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 320-321.

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА

*Комиссаров А.А.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ АГУ, г. Майкоп*

Современный спорт в настоящее время характеризуется омоложением и неуклонным ростом спортивных достижений, а это требует поиска новых форм, средств, методов работы с юными спортсменами [1,2,3]. Целенаправленная многолетняя подготовка и воспитание теннисистов высокого класса - это самый сложный процесс, успех которого определяется целым рядом факторов. Одним из таких факторов является выявление более эффективных способов, средств, методов, при помощи которых можно за минимальный промежуток времени достичь наивысшего результата. Следовательно, одной из задач тренера по настольному теннису является поиск и применение в тренировочном процессе методов и средств, способных не только всесторонне развить занимающихся, но и поставить этот процесс на принципиально новый уровень [1,2,3].

Одним из наиболее эффективных методов в тренировочном процессе юных теннисистов является игровой, так как применение игр с различной направленностью ускоряет развитие двигательных умений и навыков, содействует более быстрой адаптации организма к физическим нагрузкам [4,5,6].

Многочисленное повторение разных игр при обучении теннисистов способствует созданию у занимающихся динамичного стереотипа движений, что способствует ускоренному овладению техническими приемами. Игра увлекает, что создает эмоциональный фон для снятия напряжения и страха, побуждает занимающихся к активному выполнению упражнений [4,5].

Таким образом, существует противоречие между необходимостью использования игрового метода обучения в спортивной подготовке юных теннисистов и отсутствием методик его обеспечивающих.

Разрешение данного противоречия позволило сформулировать цель нашего исследования, которая заключается в повышении физической подготовленности юных теннисистов посредством применения игрового метода.

Объект исследования - учебно-тренировочный процесс юных теннисистов.

Предмет исследования - игровые методы и средства физической подготовки у юных теннисистов.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что целенаправленное применение подвижных игр на начальном этапе обучения повысит эффективность процесса физической подготовки теннисистов.

В соответствии с целью и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Определить сущность, содержание, задачи физической подготовки юных теннисистов.
2. Выявить методические особенности применения игрового метода в спортивной тренировке юных теннисистов.
3. Разработать и экспериментально апробировать методику физической подготовки юных теннисистов на основе использования игрового метода.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Для достижения цели следования нами была разработана и внедрена авторская методика физической подготовки юных теннисистов на основе использования игрового метода.

Научное исследование началось с констатирующего эксперимента, который проводился в сентябре 2022 года с целью исследования и диагностики показателей физической подготовленности теннисистов группы начальной подготовки (занимающиеся настольным теннисом в МБУ СШОР № 1 им. С.М. Джанчатова г. Майкопа). Констатирующее исследование заключалось в оценке физической подготовленности спортсменов посредством двигательных тестов.

Формирующий эксперимент проводился в течение 2022-2023 учебного года (сентябрь-май) и заключался в применении разработанных средств и методов повышения физической подготовленности юных теннисистов посредством игрового метода.

Авторская методика физической подготовки юных теннисистов с использованием игрового метода в группах начальной подготовки первого года обучения заключалась в увеличении количества времени отводимого на использование подвижных игр, эстафет, круговой тренировки с игровыми элементами, соревнований по упрощенным правилам, их специальном подборе и компоновке в учебном материале, а также в увеличении в недельном цикле времени, отводимого на игры.

В подготовительной части занятий их применяли в ходе разминки, обычно после динамических упражнений. В основной части подвижные игры выполняли сериями, чередуя с работой основной направленности. В заключительной части подвижные игры сочетались с упражнениями на расслабление.

Основу авторской методики физической подготовки юных теннисистов с использованием игрового метода составили следующие игры:

1. Игры с мячом для настольного тенниса без ракетки («Догони мяч», «Закати мяч», «Поймай отскочивший мяч», «Успей собрать», «Мяч навстречу мячу», «Мяч на горку», «Мяч через две горки», «Мяч на горку – об стену – с горки», «Бильярд», «Закати мяч в обруч»);

2. Игры с мячом и ракеткой для настольного тенниса («Передай ракетку с мячом», «Балансирование с мячом», «Передай мяч на ракетку», «От пола на ракетку», «Мяч от стены на ракетку», «Загони мяч в обруч», «Попади в обруч», «Защита корзины от мяча», «Загони мяч на стол», «Круговая игра», «Не дай мячу скатиться», «Пройди с мячом», «Балансирование с мячом», «С ракетки на ракетку»);

3. Игры и упражнения настольного тенниса для развития, контроля мяча на ракетке («Шейкер», «Курочки», «Гонки с мячами», «Салют». «Белки», «Сэндвич», «Круг», «Футболисты», «Салки мячом», «Отними морковку»);

4. Игры и упражнения настольного тенниса для освоения навыков игры («Перекаты», «Карусель», «Дорожка для имитации удара», «Ловцы», «Длинный разбег», «Тренер и ученик», «Часики», «Веревочка», «Длинная веревочка», «Мини-теннис»).

Так же для комплексного развития физических качеств юных теннисистов использовались эстафеты, которые были специально подобраны с учетом возрастных особенностей детей. Эстафеты проводились в основной части занятия и способствовали развитию координационных способностей, скоростной выносливости юных спортсменов. Были использованы следующие эстафеты: «Пролезь через мост», «Повтори за мной», «Придумай упражнение», «Кувырок через обруч», «Силачи», «Переправа», «Эстафета с гимнастическими скамейками», «Кувырки с мячом в руках», «Упражнения в равновесии на гимнастическом бревне», «Кувырки в парах», «Переправа над пропастью», «Комбинированная эстафета».

Также был использован метод круговой тренировки с использованием игровых элементов. Нами были разработаны и внедрены в учебно-тренировочный процесс 10 комплексов, которые проводились в основной части занятия и способствовали комплексному развитию физических качеств.

Так в ЭГ в конце эксперимента возросло количество теннисистов с отличным уровнем физической подготовленности и таких спортсменов достоверно больше чем в КГ (ЭГ - 35,3% и КГ – 16,6%, $P < 0,05$), а также наблюдаются статистически значимые различия в количестве теннисистов ЭГ и КГ с неудовлетворительной оценкой их физической подготовленности (ЭГ- 5,8% и КГ – 33,3 %, $P < 0,05$).

Полученные результаты можно объяснить эффективностью нашей авторской экспериментальной методики. Проведенное нами исследование показало, что применение игровых методов в процессе физической подготовки юных теннисистов повышает интерес к занятиям физическими упражнениями и способствует наиболее эффективному повышению физической подготовленности спортсменов.

Таким образом, мы считаем, что разработанную методику можно рекомендовать для использования в тренировочном процессе юных теннисистов.

Список литературы:

1. Барчукова Г.В., Богушас В.М., Матыцин О.В. Теория и методика настольного тенниса: учебник для студентов высших учебных заведений; под ред. Г. В. Барчуковой. М.: «Академия», 2006. 528 с.
2. Гужаловский А.А. Нормирование нагрузок, направленных на повышение точности технических приемов у игроков в настольный теннис: методические рекомендации // Акад. физ. воспитания и спорта. 1996. № 4. С. 24-26.
3. Жданов В. Настольный теннис. Обучение за 5 шагов. М.: Спорт, 2015. 319 с.
4. Команов В.В. Настольный теннис глазами тренера. Практика и методика. М.: Информпечать, 2012. 192 с.
5. Матыцин О. В. Многолетняя подготовка юных спортсменов в настольном теннисе: учеб. пособие для вузов физ. культуры: доп. Гос. ком. по физ. культуре, спорту и туризму. М.: «Теория и практика физической культуры», 2001. С. 25-40.
6. Самофалова Ю.В., Мамишев И.Э. Физическая подготовка теннисистов // Тезисы докладов XLIX научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа. Тезисы докладов конференции. Редколлегия: И.Н. Калинина [и др.]. Краснодар, 2022. С. 271-272.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

*Кудашева А.,
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Карягина Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры ТОФВ ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

В настоящее время информационные технологии прочно вошли в образовательное пространство современной школы. Внедрение новейших достижений компьютерной техники в процесс образовательной деятельности обеспечивает возможность получения школьниками качественного образования.

Использование информационных технологий на уроках физической культуры позволяет применить разнообразные формы работы деятельности учащихся, усилить внимание, а также повысить творческий потенциал.

Использование на уроке физической культуры демонстрационных средств (слайды, картины, анимации, видеозаписи) для объяснения техники выполнения разучиваемых движений, исторических событий, биографий спортсменов, теоретических вопросов различных направлений способствует формированию у детей образных представлений, а на их основе - понятий.

В связи с введением экзамена по физической культуре возросла роль теоретических уроков по предмету, которые являются основной формой получения учащимися знаний. Уроки физической культуры включают большой объем теоретического материала, на который выделяется

минимальное количество часов, поэтому использование электронных презентаций и компьютерных тестов позволяет эффективно решать эту проблему. Компьютерное тестирование на теоретических уроках дает возможность осуществлять реальную индивидуализацию и дифференциацию обучения, вносить обоснованные изменения в процесс преподавания, достоверно оценивать качество обучения школьников.

Информационные технологии позволяют существенно повысить эффективность физкультурно-оздоровительной деятельности, что стимулирует личную заинтересованность школьников, повышают интерес к собственному здоровью, способностям и демонстрируют возможности для их дальнейшего развития. Разнообразный иллюстрированный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень.

Однако сегодня недостаточно разработано содержание и направленность занятий по физической культуре с детьми школьного возраста с применением информационных технологий.

Сегодня интерактивные средства не имеют широкого распространения в практике физического воспитания школьников. Зачастую информационные возможности применяются для сбора базы данных, мониторинга физической подготовленности и физического развития учащихся [2].

Цель работы состояла в изучении особенностей применения информационных технологий на уроках физической культуры.

Урок с применением современных информационных технологий - это качественно новый тип урока, на котором учитель согласовывает методику изучения нового материала с методикой применения компьютерных технологий, соблюдая преемственность по отношению к традиционным педагогическим технологиям.

В учебной практике чаще всего применяются электронные и мультимедийные презентации и тестирующие компьютерные программы. К демонстрационным средствам, используемых учителем на уроке относятся: слайды, картинки, анимации, видеозаписи, что способствует формированию у детей образных представлений, а на их основе - понятий.

Однако применение средств ИКТ на уроках физической культуры незначительно. Практически отсутствуют мультимедийные продукты для применения в школьном физкультурном образовании. Кроме того, слабое финансирование не всегда даёт возможности оснастить спортивные залы необходимым оборудованием.

Информационные технологии успешно применяются во внеучебной работе по физическому воспитанию школьников, если в образовательном учреждении организовано педагогическое сопровождение проектной деятельности школьников и доступ к средствам ИКТ. К формам использования информационных технологий во внеурочное время относятся: дистанционные олимпиады, конкурсы, конференции, форумы и фестивали. Школьники знакомятся с различными видами спорта, разрабатывают презентации, видеоролики, изготавливают слайд-шоу спортивной тематики для популяризации спорта.

Эффективность использования информационных технологий во многом зависит от методики применения и учета физиологических особенностей учащихся. Следует отметить, что внедрение информационных технологий требует специальной и достаточно тщательной подготовки, как учителей, так и учащихся [1].

Таким образом, на смену традиционным технологиям обучения должны прийти новые информационные развивающие педагогические технологии. Для успешного внедрения этих технологий учитель должен быть готовым к их использованию в своей практической деятельности.

Список литературы:

1. Агапова Н.В. Перспективы развития новых технологий обучения. М.: ТК Велби, 2005. 247 с.
2. Желдаков М. И. Внедрения информационных технологий в учебный процесс. Мн. Новое знание, 2003. 152 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОРИЕНТИРОВЩИКОВ К ДОСТИЖЕНИЮ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

*Лесных А.А.,
студентка ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ
АГУ, г. Майкоп*

За последнее время отечественными учеными, методистами, тренерами, педагогами выдвинуто много предположений, направленных на дальнейшее улучшение учебно-тренировочного процесса. Успех тренировки почти целиком и полностью зависит от того, насколько педагог-тренер обладает необходимым запасом знаний по педагогике, психологии и физиологии организма. В тоже время подготовка спортсменов высокого класса не может быть осуществлена без творческого использования теоретических знаний, позволяющих строить тренировочный процесс более рационально. Особенно необходимы теоретические разработки сейчас, когда быстрое развитие спорта настоятельно требует широкого экспериментального поиска, заставляет детально вникать в сложные механизмы нейрогуморальной регуляции организма и его тренированности, «брать на вооружение» сложную аппаратуру [3,4].

Спортивное ориентирование является одним из наиболее специфических видов спорта, в котором сочетаются высокие физические и умственные нагрузки на фоне больших волевых и эмоциональных напряжений, направленных на самостоятельное решение ряда практических задач. Психологическая готовность спортсменов-ориентировщиков к напряженной борьбе приобрела значение одного из важнейших, решающих факторов успешного выступления в соревнованиях. Практика и глубокий анализ крупнейших спортивных состязаний свидетельствуют о том, что за последнее время роль и значимость психологической подготовки спортсменов к соревнованиям продолжает возрастать [1,2].

Состояние психологической готовности спортсмена-ориентировщика к соревнованию возникает, формируется и закрепляется в процессе его спортивной деятельности, в процессе тренировки - это общая психологическая подготовка. Ее задача заключается в том, чтобы путем максимального приближения условий учебно-тренировочного процесса к условиям современных соревнований создать состояние определенной психологической готовности к соревнованиям, формировать правильную направленность личности спортсмена, необходимые качества характера, развивать интеллект, положительные эмоции и т.д. [3,4]

Одной из задач тренера, подготавливающего ориентировщиков, является формирование у них мотивации, которая будет определять направленность его учеников на достижение спортивного мастерства и реализовываться им в процессе его спортивной деятельности.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью формирования мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков и отсутствием теоретических положений, знаний и методик его обеспечивающих.

Цель нашего исследования - выявить методические особенности психологической подготовки ориентировщиков и экспериментально обосновать эффективность методики повышения мотивации к достижению спортивного мастерства.

Объект исследования - процесс психологической подготовки в спортивном ориентировании.

Предмет исследования – методы психологической подготовки ориентировщиков к достижению спортивного мастерства.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что целенаправленное применение в учебно-тренировочном и соревновательном процессе средств и методов формирования мотивации на достижение спортивного мастерства повысит эффективность процесса спортивной подготовки ориентировщиков.

В соответствии с целью и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить сущность и содержание психологической подготовки ориентировщиков.
2. Выявить компоненты мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков и уровень их сформированности.
3. Определить методические особенности психологической подготовки ориентировщиков и разработать авторскую методику повышения их мотивации на достижение спортивного мастерства.

Одной из составляющей психологической подготовки спортсмена-ориентировщика является формирование у него мотивации на достижение спортивного мастерства, которая является составляющей психологической готовности ориентировщика к соревнованию и представляет собой неосознаваемую спортсменом готовность действовать определенным образом, что ведет к построению или изменению способа и характера его поведения, восприятия и общения в процессе спортивной деятельности. Сформированность мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков зависит от развития ее доминирующих компонентов: готовность к саморазвитию, рефлексия, установка на достижение успеха, психологическая готовность к длительным физическим нагрузкам и проявлению волевых усилий, мотивация избегания неудач.

Педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности экспериментальной методики формирования мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков.

Содержание и методы педагогического эксперимента соответствовали общим принципам обучения и воспитания в учебно-тренировочном процессе.

Исследование проводилось на базе в ГБУ РА СШОР №3 г. Майкопа. В исследовании принимали участие спортсмены ориентировщики. Участники эксперимента были распределены на две группы (экспериментальную – ЭГ (22 человека) и контрольную группы – КГ (20 человек), исходный уровень физической подготовленности которых был одинаков,

Исследование проводилось в течение учебного года с сентября 2022 года по май 2023 года. Контрольная (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ) выполняли одинаковую учебную программу (18 часов в неделю), согласно которой теоретической подготовке уделяется 30 часов в год, практической – 798 (из них 200 часов общая физическая подготовка, 332 часа – специальная физическая подготовка, 172 часа технико-тактическая подготовка). В ЭГ было выделено 3 часа в неделю на психологическую подготовку из общего числа часов, отводимых на практическую подготовку.

Занятия по спортивному ориентированию как в контрольной, так и в экспериментальной группе проводились одним тренером.

Экспериментальная группа, как и контрольная, занималась каждый день по программе, но в экспериментальной группе ежедневно в течение 30 минут проводились занятия по психологической подготовке (тренинги, индивидуальная работа и др.).

Авторская методика повышения мотивации к достижению спортивного мастерства представляет собой совокупность следующих методов: убеждения и регуляции внушения, «подтверждающая стратегия», создания неопределенных и ориентированных ситуаций, анализ собственной деятельности, проигрывание ролей, интерпретация различных точек зрения, личностная психорегуляция, «воспоминание горького прошлого», «ситуация успеха» и психологических тренингов: причинных схем, личностной причинности, внутренней мотивации. Методика способствовала ослаблению внутреннего напряжения ориентировщиков, творческой реализации их интеллектуального потенциала.

Реализация авторской методики заметно повлияла на изменения в личностном и спортивно-профессиональном плане на испытуемых.

Так достоверно увеличилось количество ориентировщиков в ЭГ с высоким уровнем развития всех компонентов мотивации на достижение спортивного мастерства ($P < 0,05$);

достоверно увеличилось количество ориентировщиков в ЭГ с высоким уровнем развития всех компонентов мотивации на достижение спортивного мастерства ($P < 0,05$);

- в ЭГ достоверно возросли показатели высокого уровня сформированности мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков – 54,5%, что достоверно выше, чем в КГ – 15% ($P < 0,05$).

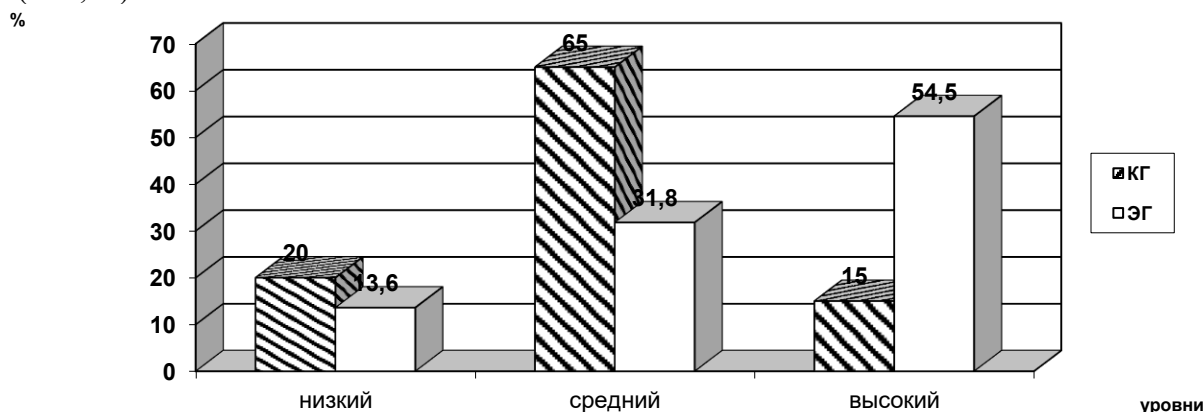


Рис.

Диаграмма развития мотивации на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков в конце эксперимента.

Так же произошли изменения в показателях профессионально мастерства ориентировщиков. За время эксперимента 45% спортсменов экспериментальной группы повысили свою квалификацию, а в КГ лишь 25%.

Таким образом, можно сделать вывод, что направленное применение на учебно-тренировочных занятиях ориентировщиков предложенной нами совокупности методов и приемов способствовало формированию у них мотивации на достижение спортивного мастерства, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Список литературы:

1. Кивистик А.К. Спортивное ориентирование. - М. 2005. - 347с.
2. Куликова А.С. Планирование и организация занятий спортивным ориентированием в старшем школьном возрасте // Актуальные проблемы науки и образования. Сборник научных статей. Под общей редакцией С.А. Ляшко. 2017. - С. 35-36.
3. Лосев А.С. Тренировка ориентировщиков разрядников. - М.: Физкультура и спорт, 2004. - 112 с.
4. Чернова Н.А., Федюкова Е.М. Формирование мотивационной составляющей в тренировочном процессе применительно к спортивному ориентированию // Социально-педагогические аспекты физического воспитания молодежи. Сборник научных трудов XVII Международной научно-практической конференции. 2019. - С. 177-180.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ ТРЕНЕРОВ ПО УШУ, РАБОТАЮЩИХ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ И ГЛУХИМИ ДЕТЬМИ

*Морозова К.А.,
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Карягина Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры ТОФВ ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

В настоящее время отмечается увеличение численности детей с нарушением слуха – глухих и слабослышащих. По статистическим данным Минздрава в России насчитывается более 14 миллионов глухих людей, из них более 1 миллиона детей и подростков страдает нарушением слуха. Причины нарушения слуха у ребенка могут быть врожденными, приобретенными, возможны и сочетания различных факторов.

Нарушение слуха у детей часто приводит к задержке не только речевого развития, но и оказывает неблагоприятное воздействие на интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка. Дети с нарушением слуха отличаются от своих слышащих сверстников недостаточной подвижностью и отставанием в физическом развитии. Резко сниженная или полностью отсутствующая функциональная деятельность слухового анализатора вызывает заторможенность центра двигательного анализатора, внешними признаками этого процесса является резкое ограничение двигательной активности детей с нарушениями слуха и их постоянный контроль над каждым своим движением [1].

Правильное физическое воспитание компенсирует физическое развитие и двигательную сферу детей с нарушением слуха.

В наши дни полноценное развитие детей, имеющих нарушение слуха, невозможно без физического воспитания, обеспечивающего не только необходимый уровень физического развития, но и коррекцию имеющихся отклонений в различных сферах деятельности не слышащего ребенка.

В занятиях физической культурой с глухими детьми взаимодействие преподавателя физической культуры и тренера осуществляется на основе применения словесно-жестового языка, что обеспечивает необходимый контакт с занимающимися. Секционные занятия по различным видам спорта проводятся с помощью сурдопереводчика, который объясняет технику выполнения упражнения, а педагог (тренер) контролирует правильность его выполнения, исправляет ошибки, оказывает необходимую помощь в выполнении двигательных действий.

В связи с чем, в профессиональной деятельности тренера по оздоровительной гимнастике ушу, работающего в коррекционной школе глухих и слабослышащих детей, возникает множество трудностей и проблем психологического и коммуникативного плана, а также организационно-методического характера. Сложности возникают в общении с глухими детьми, поведение которых нередко отличается проявлением агрессивности и неготовности к сотрудничеству, а наличие моторных расстройств (психомоторное возбуждение, беспокойство) зачастую осложняет процесс обучения двигательным действиям. Вследствие чего, профессиональная деятельность тренера по ушу, связанная с напряженными ситуациями, требует проявления терпения, коммуникабельности, сохранения на протяжении всего занятия высокого уровня умственной и физической работоспособности.

У детей, в процессе освоения двигательных действий, составляющих основу китайской гимнастики ушу, отмечается низкий уровень концентрации внимания, слабо развитая координация движений, замедленная скорость реакции и двигательной деятельности. При этом глухие дети стараются проявить свои двигательные способности, что позволяет им полностью раскрыться и самореализоваться.

Процесс построения оздоровительных занятий ушу требует знаний общетеоретических закономерностей развития таких детей, чтобы руководствоваться ими в педагогической работе. Наряду с принципами обучения и воспитания следует опираться на принципы коррекции и развития двигательных способностей детей. Для успешного освоения техники выполнения упражнений оздоровительной гимнастики ушу применяются следующие педагогические методы: практические (предписание алгоритмического типа), наглядные (показ и метод графической записи упражнений), словесные (объяснение, метод коррекции ошибок).

На начальном этапе обучения упражнениям оздоровительной направленности предпочтительно использовать наглядные и словесные методы. В качестве методических приемов используются: описание упражнения и его элементов, условия выполнения, показ техники упражнения, иллюстрация его с помощью различных наглядных пособий, выполнение упражнения в облегченных условиях. Показ упражнений сочетается с их объяснением при помощи словесно-жестовой речи, устной речи и акцентированной мимики. В процессе общения происходит обучение детей чтению с губ, что способствует расширению словарного запаса и словесной памяти. Когда дети овладевают языком, применяются команды, сопровождаемые выполнением движения, которому ученики должны подражать. Таким путем движения губ тренера ассоциируются с упражнением, и глухой приучается читать по губам, а затем следовать команде без демонстрации выполнения самого упражнения.

Особую трудность в работе тренера вызывает полное отсутствие специальной литературы по вопросам использования оздоровительной гимнастики ушу для реабилитации детей с нарушениями слуха. Разработка программного материала для занимающихся оздоровительной гимнастикой ушу требует тщательного подбора средств, методов и приемов обучения. В методике проведения занятий следует учитывать индивидуальные особенности психомоторного развития глухих и слабослышащих детей. При этом необходим систематический педагогический контроль (диагностики, педагогического тестирования) за двигательным развитием ребенка.

Выявленные нами профессиональные трудности в работе тренера могут рассматриваться как ориентиры для определения ключевых компетенций (знаний, умений, личностных качеств) и последующего проектирования программ подготовки и повышения квалификации специалистов по ушу, работающих с инвалидами по слуху.

Список литературы:

1. Фандикова Л. А. Режимы двигательной активности глухих и слабослышащих детей, обучающихся в спец-интернате // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2001. № 4. С. 46-50.

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Бабаджанов Б.Ш.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Петрова Т.Г., к.б.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В настоящее время перед системой образования стоит очень важная задача по формированию у учащихся культуры безопасного поведения и ответственного отношения к собственному здоровью и жизни. Безопасность учащегося представляет собой состояние защищенности его жизненно важных интересов от внутренних и внешних угроз для устойчивого развития его личности, как в обществе, так в государстве в целом.

Безопасное поведение – это поведение, которое полностью исключает возможность возникновения ситуаций, которые могут представлять угрозу как отдельному человеку, так и группе людей, а также обществу в целом.

Цель исследования: выявление наиболее эффективных форм работы, способствующих формированию безопасного поведения подростков.

В настоящее время традиционные формы, связанные с классно-урочной системой обучения, вследствие жесткой регламентации, в значительной степени исчерпали свой потенциал и по своей сути не могут создать необходимых условий для глубоких культурных и психофизических изменений личности подростка, ведущих к сформированности безопасного поведения. В то же время менее регламентированные по наличию времени и содержанию образования внеурочные формы работы способны эффективно решать эти задачи.

По мнению ряда исследователей [2,3,4], именно подростки максимально подвержены риску столкновения с опасными ситуациями. В то же время именно в подростковом возрасте происходит эффективное и сознательное усвоение правил и норм безопасного поведения.

Р.И. Айзман [1] считает, что на процесс формирования навыков безопасного поведения находится в зависимости от ряда факторов, среди которых исследователь выделяет, прежде всего, социально-культурные факторы (микросоциум подростка, ресурсы сети Интернет), а также анатомо-физиологические и психологические факторы (отсутствие чувства страха, возбуждённое

состояние нервной системы и ее быстрое истощение, переоценка собственных возможностей и желание получить авторитет в коллективе сверстников).

Анализ источников по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что формирование навыков безопасного поведения целесообразно осуществлять во внеурочной деятельности. Г.Х. Таткенова [4] отмечает, что преимущество внеучебной деятельности заключается в возможности применения ряда интерактивных методов, позволяющим максимально приблизиться к условиям реальной жизни и сформировать у подростков недостающий опыт для действий в условиях опасности.

Процесс формирования навыков безопасного поведения должен включать в себя следующие компоненты:

1. Ценностный – понимание важности безопасного поведения;
2. Содержательный – знания о разных жизненных ситуациях, процессах и явлениях;
3. Практический – умение применять полученные знания и навыки.

Кроме того, подросткам важно научиться оценивать себя как полноценных членов общества, а также развивать творческое мышление.

Сформированный комплекс практических навыков и полученных знаний должен способствовать формированию модели безопасного поведения, которая будет актуальна на протяжении всей жизни.

Список литературы:

1. Айзман, Р.И. Значение курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в современной подготовке школьников / Р.И. Айзман, В.А. Королев // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – № 7. – С. 210-215.

2. Сорокина, Л. А. Модель формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни / Л. А. Сорокина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, социологии, философии: материалы Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 19 августа 2013 года / Центр содействия развитию научных исследований. – Новосибирск: ООО "Центр содействия развитию научных исследований", 2013. – С. 32-38.

3. Муртазин, А. Р. Особенности формирования готовности подростков к безопасному поведению в условиях повседневной деятельности / А. Р. Муртазин, Е. А. Якимова // Вестник Науки и Творчества. – 2017. – № 5(17). – С. 57-62.

4. Таткенова, Г. Х. Роль внеурочной деятельности в формировании навыков безопасного поведения у подростков / Г. Х. Таткенова // Ratio et Natura. – 2021. – № 2(4).

МЕТОДИКА ПРОФИЛАКТИКИ ПЛОСКОСТОПИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Гурбанов Э.Х.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Петрова Т.Г., к.б.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Плоскостопие занимает ведущее место в структуре патологии опорно-двигательного аппарата у детей и составляет от 30 до 70% [2, 4]. Оно негативно сказывается на состоянии здоровья, так как, изменяя статику, приводит к нарушению осанки, ухудшению венозного оттока от нижних конечностей и нарушению функционирования внутренних органов. Дети, страдающие плоскостопием, не могут долго стоять и ходить, быстро устают, жалуются на боли в ногах и спине.

Цель исследования состоит в разработке методики оздоровительной физической культуры на основе применения гимнастических упражнений и массажа для формирования сводов стопы у детей среднего школьного возраста.

Для достижения поставленной в исследовании цели использовались следующие методы: анализ и обобщение научно-методической литературы, фактологических источников (документов и практического опыта).

Предлагаемая нами экспериментальная методика профилактики плоскостопия состоит из двух этапов: подготовительного и формирующего (основного) и направлена на ликвидацию патологических миотонических очагов в мышцах стоп и голени с последующим формированием нормального мышечного тонуса голени и стопы посредством применения физических упражнений.

Первый этап экспериментальной методики (подготовительный) был реализован на протяжении двух месяцев и был ориентирован на ликвидацию патологических очагов мышечного напряжения в стопах и голени. Специально подобранные физические упражнения были направлены на растяжение (дистракцию) мышц голени и стопы, повышение растяжимости и эластичности связочного аппарата для восстановления нормальной биомеханической функции стопы. Комплексы упражнений были включены в вводную и основную части урока и были направлены на удержание мышцы, растянутой достаточно долго; на напряжение мышцы-антагониста во время растягивания и на поочередное напряжение и расслабление мышцы в растянутом состоянии. Остальные способы стретчинга не применялись ввиду возрастных особенностей детей младшего школьного возраста.

В конце первого этапа разработанной нами методики, основанного на использовании эффектов стретчинга, мы получили положительные результаты промежуточного тестирования и обследования, подтверждающие факт устранения патологических миотонических очагов в мышцах. При этом продолжал сохраняться общий низкий тонус мышц нижних конечностей у детей. Это подтвердило необходимость проведения и определило содержание второго этапа (основного) применения нашей методики, основанного на использовании силовых упражнений, направленных на значительное укрепление мышц стопы и голени.

Основной этап продолжался в течение пяти месяцев и был ориентирован на формирование нормального мышечного тонуса стопы и голени, восстановление нормальной высоты сводов стопы посредством применения специальных силовых и статических упражнений. Упражнения включали в себя поднимание и опускание на носках с утяжелителями и без них, удержание равновесия, приседания с утяжелителями и без, ходьбу на носках, перекаты на стопе, неглубокие приседания на носках.

Для обеспечения эффекта разработанной методики нами было предложено варьировать упражнения, усложняя их за счёт изменения как исходного положения, так и структуры самого упражнения. При этом смена упражнений комплекса урочного занятия на обоих этапах эксперимента осуществлялась ежемесячно (1 неделя – обучение технике упражнения, 3 недели – выполнение упражнения), при этом на 1 этапе эксперимента последовательно применялись 3 комплекса упражнений, на втором этапе – 5 комплексов.

Для получения стойкого положительного эффекта нами учитывались эффекты оздоровительной силовой тренировки, описанные многими авторами [1, 3], а именно: увеличение силы и выносливости мышц, формирование мышечного корсета, улучшение трофики и микроциркуляции.

Использование данных эффектов оздоровительной силовой тренировки в конечном итоге и привели к желаемому результату – увеличению силы и выносливости мышц, обеспечивающих правильное формирование сводов стопы.

Физкультурные занятия урочного типа – проводились три раза в неделю в спортивном зале. Занятия состояли из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. Содержание занятий соответствовало государственной программе и предполагало включение в основную часть (и в ряде случаев – в подготовительную часть) специальных упражнений по разработанной нами методике.

В основную часть нами включен комплекс физических упражнений, направленный на расслабление мышечных групп нижней конечности. Для обеспечения эффекта от данного этапа было предложено варьировать упражнения, усложняя их за счёт изменения как исходного

положения, так и структуры самого упражнения. Смена упражнений в данной форме физического воспитания происходила ежемесячно.

Упражнения второго этапа были направлены на формирование тонуса и силы мышц стопы и голени после ликвидации патологических миотонических очагов, осуществлённой нами на первом этапе применения экспериментальной методики.

Упражнения подбирались с учетом особенностей функции каждой группы мышц голени и стопы. Физкультурные занятия урочного типа проводились три раза в неделю в спортивном зале. Занятия состояли из трёх частей: подготовительной, основной и заключительной. Содержание занятий соответствовало государственной программе, с включением в основную часть специальных упражнений по разработанной методике. Для обеспечения эффекта от данного этапа нами было предложено варьировать упражнения, усложняя их за счёт изменения как исходного положения, так и структуры самого упражнения. Было предложено 5 комплексов, при этом смена упражнений в данной форме физического воспитания происходила ежемесячно: 1 неделя – обучение технике упражнения, 3 недели – выполнение упражнений преимущественно силовой направленности.

Экспериментальная методика физического воспитания, учитывающая биомеханические особенности детской стопы и наличие мышечного дисбаланса в период формирования основных её функций способствует более профилактике и коррекции плоскостопия у детей среднего школьного возраста, позволяет улучшить состояние сводов стоп, общее состояние опорно-двигательного аппарата.

Список литературы:

1. Кожухметова, Д.С. Плоскостопие. Профилактика, лечебная физкультура при плоскостопии / Д. С. Кожухметова, О. Ю. Черясова, Н. Ж. Тажибай [и др.] // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 45. – С. 1092-1096.

2. Чолаков, О. Д. Плоскостопие как один из факторов нарушений двигательной активности обучающихся / О. Д. Чолаков, З. А. Якубова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Биологические науки. – 2020. – № 1. – С. 70-76.

3. Крутова, Л. Н. Плоскостопие, его особенности и профилактика / Л. Н. Крутова, А. В. Бойко, А. В. Демедюк // Вестник научных конференций. – 2019. – № 10-4(50). – С. 61-62.

4. Эранов, Н. Ф. Диагностика и лечения плоскостопия у детей / Н. Ф. Эранов, Ш. Н. Эранов // Re-health Journal. – 2020. – № 2-2(6). – С. 60-62.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О РЕПРОДУКТИВНОМ ЗДОРОВЬЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Пашищев С.М.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Петрова Т.Г., к.б.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Проблема охраны репродуктивного здоровья с каждым годом приобретает все большую значимость. Несмотря на это, тема, касающаяся половой системы и репродукции, остается одной из самых табуированных в современной школе. Вместе с этим уровень осведомленности среди молодого населения фертильного возраста о проблемах репродуктивного здоровья является низким.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, под репродуктивным здоровьем понимается «состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или недугов во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы, ее функции и процессов».

О.В. Филонова отмечает, что состояние сексуального поведения современных подростков диктует необходимость создания программ гигиенического и нравственного воспитания и просвещения в области репродуктивного здоровья, адаптированных для образовательных учреждений. Школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности» призван обеспечить

«сформированность представлений о здоровом образе жизни как о средстве обеспечения духовного, физического и социального благополучия личности». В то же время существующие на сегодняшний день программы лишены практической направленности. В связи с этим при обучении вопросам репродуктивного здоровья следует делать акцент на возможность и необходимость применения получаемых в школьном курсе знаний в повседневной жизни.

При работе с подростками зарекомендовала себя система тренингов, которые целесообразно проводить во внеурочное время. Цикличность их проведения и концентричность построения способствуют обобщению когнитивного, эмоционального и поведенческого опыта подростков.

Игровые и проектные методы активного обучения (деловые и проектные игры), круглые столы, викторины и тематические классные часы также способствуют формированию ценностного отношения подростков к репродуктивному здоровью.

Следует отметить, что представление о репродуктивном здоровье складывается у подростков и под влиянием семьи. Поэтому целесообразной является работа учителей безопасности жизнедеятельности с родителями. Одной из форм работы может стать лекторий для родителей, посвященный проблемам кибербуллинга и кибергруминга, психосексуального развития подростков и т.д.

Ряд исследователей отмечают, что наиболее эффективными способами формирования ценностного отношения подростков к репродуктивному здоровью являются те, которые начинаются до начала половой жизни. Поэтому обоснованным является применения вышеуказанных форм работы в раннем подростковом возрасте.

Среди ведущих направлений работы с подростками следует выделить: предупреждение ранних половых связей; усиление влияния семьи на сохранение репродуктивного здоровья; внедрение эффективных методов по формированию ценностного отношения к репродуктивному здоровью.

Список литературы:

1. Бехало, В.А. Репродуктивное здоровье и сексуальное поведение подростков / В.А. Бехало, О.К. Лосева, Е.В. Сысолятина // Репродуктивное здоровье детей и подростков. – 2007. – № 5. – С. 73–79.
2. Столярчук, Л.И. Физиологические основы формирования репродуктивной культуры обучающейся молодежи / Л.И. Столярчук, Л.И. Алешна, И.А. Столярчук [и др.] // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – № 8(42). – С. 142-145.
3. Филонова, О.В. Осведомленность современных школьников в вопросах репродуктивного здоровья / О.В. Филонова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – № 1. – 2012. – С. 127-129.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ФИТНЕСА

Бабиченко Алина

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

В этой работе достаточно важное место занимает такое физическое качество как гибкость, без развития которого состояние здоровья ухудшается и, чаще всего, приводит к травмам и, конечно, к дискомфорту. Огромную пользу людям даёт фитнес, направления которого сейчас очень популярны и становятся всё разнообразнее. Это разнообразие проявляется также и в области

развития гибкости. Фитнес является видом физической активности, позволяющий улучшать разные показатели, включая физическую подготовку людей разных возрастов, эмоциональный и психический фон. Он предполагает разные формы организации занятий, которые удовлетворят желания каждого.

На данный момент существует огромное множество различных практик, например: стретчинг, пилатес, йога, цигун и многие другие. Каждое из направлений способствует развитию гибкости и каждое из них является ответвлением от фитнеса. Человек может заниматься в зале с целой группой или же наслаждаться тишиной и полностью сосредоточиться. Занятия могут выполняться под музыку или без, уже выбирает сам занимающийся. Фитнес позволяет также выбирать из огромного разнообразия физических упражнений те, которые оказывают влияние на определённые группы мышц, разный уровень сложности.

Гибкость является важным физическим качеством, которое следует развивать, чтобы избежать травм в спортивной сфере и повседневной жизни. Фитнес технологии позволяют сделать процесс развития гибкости интересным и более углубленным за счёт большого количества направлений.

Цель работы - определить степень влияния фитнес направлений на развитие гибкости на основе изучения их средств и методов.

Задачами исследования являются:

1. Дать характеристику физического качества гибкость.
2. Проанализировать средства и методы развития гибкости.
3. Выявить отношение студентов АГУ к разным направлениям фитнеса и особенностям физических качеств.

Практическая значимость работы заключается в изучении средств и методов развития гибкости, которые могут использоваться в фитнес индустрии.

А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб определяют гибкость как способность совершать движения в суставах с большой амплитудой, т.е. суставная подвижность. Также можно встретить и другое определение, которое даёт Л.П. Матвеев. Гибкость – это свойство упругой растягиваемости телесных структур (главным образом мышечных и соединительных), определяющее пределы амплитуды движений звеньев тела. [1, 2]

Определяют гибкость прежде всего: эластические свойства мышц и связок, строение суставов, а также центрально-нервная регуляция тонуса мышц. Реальные показатели гибкости зависят в решающей мере от способности сочетать произвольное расслабление растягиваемых мышц с напряжением мышц, производящих движение.

Различают активную и пассивную гибкость. Об активной гибкости говорят в тех случаях, когда она проявляется в движениях, совершаемых благодаря мышечным усилиям выполняющего их, а о пассивной — когда она проявляется под воздействием внешних растягивающих сил: внешнего отягощения, усилий партнера. Показатели пассивной гибкости в большинстве случаев больше показателей активной гибкости, исключая те случаи, когда амплитуда активных движений достигает пределов, определяемых анатомическим строением суставов. Разницу между показателями активной и пассивной гибкости называют «резервной растяжимостью» (или «запасом гибкости»). [1, 2]

Специфическими средствами воздействия на гибкость являются физические упражнения, отличающиеся тем, что по ходу выполнения их амплитуда движений доводится до индивидуально предельной — такой, при которой мышцы и связки растягиваются до возможного максимума, не приводящего к повреждениям. Упражнения этого типа называются «упражнения в растягивании» или «растягивающие упражнения». В связи с этим упражнения в растягивании подразделяют на активные и пассивные. В большей степени преобладают активные упражнения, поскольку в реальных условиях жизнедеятельности гибкость проявляется в активных ее формах. Определенную ценность имеют и пассивные упражнения в растягивании. Они служат эффективным средством увеличения и сохранения запаса гибкости, способствуют увеличению амплитуды активных движений. [2]

Статические упражнения, выполняемые с помощью партнёра, собственного веса тела или внешней силы, требуют сохранения неподвижного положения с предельной амплитудой в течение определённого времени (6-9 секунд). После этого следует расслабление, а затем повторение упражнения. [3]

Все эти средства реализовываются в двух основных методах: многократное и статическое растягивание. Первый метод основан на свойстве мышц растягиваться значительно больше при многократных повторениях упражнения с постепенным увеличением размаха движений. Второй основан на зависимости величины растягивания от его продолжительности. Сначала необходимо расслабиться, а затем выполнить упражнение, удерживая конечное положение от 10-15 секунд до нескольких минут.

В ходе исследования было проведено анкетирование студентов в онлайн форме. Это позволило узнать желание людей улучшить показатели своего состояния здоровья, а также их осведомлённость о фитнес направлениях по развитию гибкости. В анкетировании приняло участие 45 студентов АГУ таких факультетов как филологический, исторический, математический, педагогический и факультет иностранных языков.

Результаты были следующими: 57,8% опрошиваемых из предлагаемых физических качеств в приоритет выбирали выносливость, 17,8% студентов выбрали силу, что говорит о малых знаниях гибкости или несерьёзном её отношении студентов. Боли в суставах и связках большинство (44,4%) ответило вариант «редко», что является плюсом в состоянии организма опрошиваемых, но несмотря на это 84,4% хотели бы улучшить свои возможности посредством фитнес направлений. Это показывает, что люди заинтересованы в своём здоровье.

Опрошиваемым интересны направления по развитию гибкости (так считают 71,1%), однако студенты слабо знакомы с такими направлениями по развитию гибкости, как: цигун, калланетика, занятие на фитболе, бодифлекс. Самые известные по результатам стали: йога (60%), аэробика (48,9%), акробатика (42,2%), стретчинг (24,4%) и пилатес (22,2%). Цигун, калланетика, занятие на фитболе, бодифлекс занимают самые низкие результаты, хотя их упражнения очень эффективны и разнообразны.

На вопрос в какой форме студенты хотели бы заниматься этими направлениями большинство (31,1%) ответило, что в зале; 22,2% предпочитают групповые тренировки в зале; 17,8% - самостоятельно по программе и лишь 8,9% изъявили желание заниматься дома через онлайн трансляции.

Исходя из данных анкетирования можно сделать вывод, что многим студентам интересна фитнес индустрия и они хотели бы заниматься в зале, однако они недостаточно осведомлены о разных направлениях по развитию гибкости и в свою очередь об их эффективности, специфике.

Список литературы:

1. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник для высших учебных заведений физической культуры / под ред. В.И. Кулешов, И.М. Козлов. Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва, 2005. – С. 278 - 279.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): Учебник для институтов физической / под ред. Е.Я. Бондаревский, А.А. Гужаловский. Издательство «Физкультура и спорт». – Москва, 1991. – С. 273 - 279
3. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена (основы теории и методики воспитания) / под ред. А.Д. Полосова, З.Г. Самылкина. Издательство «Физкультура и спорт». – Москва, 1966. – С. 168.

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Келешьян А.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Современная система подготовки дзюдоистов сформировалась в процессе длительного развития теории дзюдо и применения ее на практике.

Анализ научных исследований по вопросам развития физических качеств в дзюдо показал, что в последнее время внимание специалистов направлено на изучение и подбор наиболее эффективных средств и методов физической подготовки, поиск новых и оригинальных подходов, которые предъявляют повышенные требования к функциональным системам организма спортсмена и во многом определяют успех в соревновательной деятельности. [1,2,3]

Применение игровых методов позволяет успешнее достигать цели и сформировать надежный навык, систематически применяемый в условиях соревновательного поединка. Применение игр в тренировке борцов способствует улучшению качества обучения технико-тактическим действиям, повышает результативность соревновательных действий спортсменов, обеспечивает сопряженность воздействия на овладение технико-тактическими действиями и развитие физических качеств юных спортсменов. Имеются данные о том, что применение игровых методов положительно сказывается на работоспособности борцов-дзюдоистов, показателях физического развития и физической подготовленности борцов. Для применения в физической подготовке борцов дзюдо специалисты рекомендуют подбирать такие игры, которые бы имели положительный перенос как по развитию физических качеств, так и по освоению двигательных умений.

Цель работы заключалась в разработке и обосновании эффективности физической подготовки юных дзюдоистов с использованием подвижных игр.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная методика позволит в значительной степени повысить эффективность тренировочной деятельности юных дзюдоистов, а также может быть использована в целом или фрагментарно другими тренерами при организации учебно-тренировочного процесса в дзюдо.

Метод расчлененного и целостного упражнения использовался для разучивания характеристик и основных ключевых положений тела дзюдоистов и изучения технических и тактических элементов в целостном виде.

Круговой метод включал в себя строго регламентированные упражнения, которые выполнялись в определенной последовательности. При этом соблюдалась определенная величина нагрузки и интервалы отдыха.

Повторный метод базировался на выполнении заданных упражнений без изменений структуры упражнений и параметров нагрузки.

Игровой метод характеризовался выраженным соперничеством и эмоциональной окраской действий, разнообразностью игровых ситуаций и условием их выполнения, самостоятельностью принятых решений, комплексностью проявления двигательных действий.

Соревновательный метод использовался для совершенствования технических элементов.

Учебно-тренировочные занятия по характеру решаемых задач делились на:

- вводные – для решения задач подготовки дзюдоистов (с общей плотностью 55-65%);
- изучение нового материала – для ознакомления дзюдоистов с новыми технико-тактическими элементами (с общей плотностью 80-90%);
- совершенствования, направленные на углубленное изучение технико-тактических действий и развития физических качеств (с общей плотностью 90-100%);
- контрольные, для проведения внутригрупповых соревнований общая плотность не менее 25%);
- комплексные, с элементами занятий разных типов (с общей плотностью 90-100%).

Содержание обучения определялось исходя из действующей программы.

Включение игр-единоборств в подготовку юных дзюдоистов происходило на учебно-тренировочных занятиях и в зависимости от решаемых задач имело разные направленности

Общее количество времени, отводимое в каждом занятии, на подвижные игры-единоборства составляет 20 минут в каждом занятии. В зависимости от целей и задач учебно-тренировочного процесса игры включаются в подготовительную, основную и заключительную часть занятия. Для освоения первоначальных технических действий и развития физических качеств проводились трех-пятиминутные игры различной направленности в сочетании с двумя комбинационными играми.

В подготовительной части тренировочного занятия продолжительностью 20-25 минут использовались игры-единоборства, направленные на всестороннее физическое развитие и способствующие развитию вестибулярного анализатора. В данной части занятия использовались упражнения для самостраховки, подводящие упражнения для последующего изучения технических приемов в основной части занятий. В основную часть занятия продолжительностью 40-45 минут, включались игры, связанные с повторением пройденного материала, в которые были обязательно включены элементы приемов, связок, комбинаций.

Основная часть тренировочного занятия заканчивалась выполнением различных игр, связанных с закреплением изученного материала и на развитие физических качеств. В заключительной части использовались игры, эстафеты, ходьба, перестроения, игры на внимание, упражнения на расслабление и гибкость.

Игры-единоборства были разработаны и отобраны в результате анализа задач, стоящих в программе юных дзюдоистов на начальном этапе подготовки. Игры - единоборства, используемые на учебно-тренировочных занятиях, были разделены на три группы в соответствии с двигательными действиями и решаемыми задачами Игры включались в различные части учебно-тренировочного занятия в зависимости от решаемых задач.

Чтобы оценить влияние предложенной методики на уровень физической подготовленности юных дзюдоистов были проведены контрольные тесты:

Бег на 1000 м, с

Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, раз

Подтягивание на перекладине, раз

Вис на согнутых руках, с

Подъем в сед за 1 мин, раз

Прыжок в длину с места, см

Тройной прыжок, см

Метание мяча (1кг) снизу вперед двумя руками, см

8 бросков манекена, с

Бег на 30м, с

Челночный бег 4х9 м, с

Продолжительность выполнения трех оборотов (вперед-назад-вперед), с

Равновесие на одной ноге, с

Наклоны туловища вперед из положения сидя, см.

Предварительные результаты контрольных тестов позволяют утверждать, что обследуемый контингент занимающихся однороден по рассматриваемым показателям.

Не наблюдалось преимуществ ни одной из групп (контрольной и экспериментальной) по показателям физической подготовленности.

Анализ динамики показателей выполнения тестов у юных дзюдоистов экспериментальной и контрольной групп показал, что в экспериментальной группе прирост результатов, характеризующих развитие двигательных способностей достоверно выше ($p < 0,05$).

Полученные результаты по контрольным тестам свидетельствует о том, что позитивные изменения, произошедшие с уровнем развития двигательных способностей испытуемых экспериментальной группы, связаны, прежде всего, с включением в их тренировочный процесс разработанной нами экспериментальной методики.

Список литературы:

1. Воронков, А.В. Использование подвижных игр в тренировочном процессе у начинающих дзюдоистов / А.В. Воронков, Д.М. Доценко – 2016. – № 1(2). – С. 43-47.
2. Кипчаков, Б.Б. Особенности методики применения подвижных игр с элементами единоборств на уроках физической культуры // Молодой ученый. – 2020. – №7. – С. 325-330.
3. Кобзев, А.В. Подвижные игры в учебно-тренировочном процессе юных дзюдоистов на этапе начального обучения / Кобзев А.В., Лазарев А.И., Солнышко А.В. // В сборнике: Вопросы науки XXI века: актуальные исследования и потенциал науки. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 106-109.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНЫХ ГАНДБОЛИСТОВ

Силантьева Д.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Гандбол как вид спортивного противоборства за последние несколько лет претерпел значительные изменения, которые связаны с естественным процессом развития игры и изменениями в правилах соревнований. Все это оказало серьезное влияние как на соревновательную деятельность, так на тренировочный процесс [1].

Для освоения приемов техники и тактических действий гандболисту нужна специальная комплексная подготовка. Высокая скорость передвижения без мяча и с мячом в процессе игры, прыжки, мощные броски, движения с широкой амплитудой, длительный интенсивный бег требуют силы, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости.

В игровой деятельности гандболисту приходится применять как скоростную силу (бросок мяча, передача мяча, задержание мяча рукой и пр.), так и взрывную (прыжок, рывок). Кроме того, задействовать в игре силу приходится неоднократно. Соответственно для гандболиста очень важна скоростно-силовая подготовка.

Интенсификация соревновательной деятельности часто приводит к тому, что увеличение объема перемещений и технико-тактических действий не сопровождается повышением их эффективности. Связано это с недостаточной устойчивостью двигательных навыков, и особенно тех, что выполняются в скоростно-силовом режиме [1,2]

Как показывает практика, анализ литературы и обобщение передового практического опыта тренировки юных гандболисток, методика развития физических качеств, в частности, скоростно-силовых способностей требует более глубокого изучения, дополнения и расширения знаний для более эффективного построения тренировки.

Цель работы заключалась в разработке и обосновании эффективности методики развития скоростно-силовых способностей у юных гандболистов.

С точки зрения физической подготовки молодых гандболистов различных игровых амплуа необходимо, прежде всего, правильно подобрать комплекс приемов, которыми можно овладеть в наиболее короткое время.

Тренировочные занятия экспериментальной и контрольной групп были примерно одинаковые по содержанию, общему объему и интенсивности. Вместе с тем, в экспериментальной группе занятия проводились с дифференциацией скоростно-силовых упражнений для игроков передней и задней линии. Оценка результатов тестов скоростно-силовой подготовленности в начале исследования показала, что уровень развития скоростно-силовых способностей в контрольной и экспериментальной группе одинаковый.

Анализируя данные игроков до эксперимента, можно сказать, что наиболее слабые результаты в беге и прыжках демонстрируют игроки задней линии экспериментальной и контрольной групп. Однако во всех видах метаний они превосходят игроков передней линии экспериментальной и контрольной групп. Видимо, это связано с тем, что в процессе

соревновательной и тренировочной деятельности игроки двух линий нападения выполняют различную работу скоростно-силовой направленности.

В ходе проведения исследования с сентября 2022 по май 2023 г. экспериментальной команде был предложен комплекс типовых учебно-тренировочных занятий, направленных на воспитание скоростно-силовых качеств, в основе которого заложен дифференцированный подход к игрокам передней и задней линий.

По данным данные заключительного тестирования в тесте бег 30 метров показали игроки передней линии экспериментальной группы, разница с исходным показателем составила 2,6 %. Результаты в беге на 30 метров у игроков задней линии экспериментальной группы улучшились на 1,4 %, в контрольной еще меньше пророст составил у игроков передней линии 0,7 %, а у игроков задней линии 0,6 %. Лучший результат в прыжке в длину с места продемонстрировали игроки опять же передней линии экспериментальной группы, прирост составил 4,9 %, что в несколько раз превышает прирост игроков задней линии экспериментальной группы и игроков контрольной команды. По тесту тройной прыжок результат игроков передней линии экспериментальной группы превзошел все остальные результаты, прирост составил 4,9 %. самый низкий прирост продемонстрировали игроки передней линии контрольной группы – 0,7 %.

По тесту сгибание рук из положения упора лежа за 15 секунд лучший результат продемонстрировали игроки задней линии экспериментальной группы. Прирост показателей составил 34,9 %. Показатели игроков передней линии экспериментальной группы незначительно превосходят спортсменов контрольной группы. Показатели игроков передней линии контрольной группы самые низкие по этому тесту. По показателю метания метбола на дальность в обоих тестах лучшими были игроки задней линии экспериментальной группы, 90 прирост составил 22,8 % в положении стоя и 15,9 % в положении сидя. Наименьшие результаты показали игроки передней линии контрольной группы, хотя прирост результатов лучше, чем у игроков задней линии данной команды.

Таким образом, при дифференцируемом подходе выполняемая скоростно-силовая работа в учебно-тренировочном процессе способствует повышению у игроков передней и задней линии именно тех показателей, которые наиболее необходимы игроку данной линии для ведения успешной соревновательной деятельности.

Средства, применяемые для воспитания скоростно-силовых качеств.

Первый комплекс упражнений

Наскоки на скамейку разной высоты – 15,20,25 см. По два подхода на каждую высоту. Количество повторений в каждом подходе соответственно – 15, 10, 5.

1. Поднимание медицинбола весом 3 кг из положения лежа на спине: 10,8,7,5 раз
2. Силовые упражнения для мышц живота (брюшного пресса) – 3 серии по 30 раз.
3. Упражнения для двуглавых мышц плеча – 4 серии по 25-20-15-10 повторений с весом 2 кг набивного мяча
4. Ускорения 2x20 м;
5. Ускорения 2x30м.
6. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание

Второй комплекс упражнений

1. Разминка 20 мин. (общеразвивающие упражнения).
2. Прыжки в длину с места двумя ногами на дальность приземления – 6 раз.
3. Броски набивного мяча через голову назад: 3 серии по 4 броска.
3. Силовые упражнения для мышц спины в положении лежа на животе (поднимание туловища до положения прогиба) – 4 серии по 20 раз.
4. Броски набивного мяча (1 кг) вперед и.п. мяч над головой шаг правой - бросок; 10 бросков.
5. Ускорения 4x15 м;
6. Ускорения 4x20м.
7. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание.

Третий комплекс упражнений

1. Разминка 20 мин (общеразвивающие упражнения).

2. Прыжки в длину с места двумя ногами на дальность приземления – 10 раз.
3. Поднимание набивного мяча (2 кг) из положения стоя. ноги на ширине плеч, мяч на полу, подъем мяча на вытянутые руки вверх: 12-10-8-6-6-8-10 раз
Приседание на одной ноге 12-10-8-6-6-8-10 раз
4. Силовые упражнения для брюшного пресса в положении лежа на спине (поднимание и опускание ног) – 4 серии по 30 раз.
5. Упражнения для двуглавых мышц плеча – 5 серий с весом отягощения 45% – по 10-15-20-15-10 повторения.
7. Рывки 4x10м;
8. Рывки 4x15м;
9. Ускорения 4x30м.
10. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание.

Четвертый комплекс упражнений

1. Разминка 20 мин (общеразвивающие упражнения).
2. Поднимание медицинбола весом 3 кг из положения лежа на спине: 10,8,7,5 раз
3. Наскоки на скамейку разной высоты – 15,20,25 см. По два подхода на каждую высоту. Количество повторений в каждом подходе соответственно – 15, 10, 5.
4. Силовые упражнения для двуглавых мышц плеча – 2 серии по 10 повторений в каждой с весом отягощения в 40 кг.
5. Силовые упражнения для брюшного пресса поднимание туловища из положения лежа на спине в положение «сед».
6. Рывки 4x15м;
7. Рывки 4x20 м;
8. Ускорения 3x30м.
9. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание.

Пятый комплекс упражнений

1. Разминка 20 мин (общеразвивающие упражнения).
2. Прыжки в длину с места двумя ногами на дальность приземления – 10 раз.
3. Тройной прыжок в длину с места на дальность приземления – 10 раз.
4. Поднимание медицинбола весом 3 кг из положения лежа на спине: 10,8,7,5 раз
5. Силовые упражнения для мышц спины в положении лежа на животе (поднимание туловища до положения прогиба) – 4 серии по 20 раз.
6. Прыжки в длину с места двумя ногами на дальность приземления – 6 раз.
7. Рывки 4x15м;
8. Рывки 4x20 м;
9. Ускорения 4x40м.
10. Упражнения на растяжение, расслабление и дыхание.

Список литературы:

1. Рыбаков, Г.П. Влияние скоростно-силовых упражнений на технико-тактическую подготовку гандболистов / Г.П. Рыбаков, В.Ю. Коркешко // Итоговая научная конференция Военно-научного общества Военного института физической культуры за 2019 год: Сборник статей, Санкт-Петербург, 27–28 марта 2020 года / Под редакцией В.Л. Пашута. Том Часть 2. – Санкт-Петербург: Военный институт физической культуры, 2020. – С. 114-116.
2. Шичкина, В.Н. Методика скоростно-силовой подготовки гандболисток 14-16 лет / В.Н. Шичкина // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: Материалы студенческой научно-практической конференции, Астрахань, 25 декабря 2020 года. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом "Астраханский университет", 2021. – С. 87-90.

ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ В БАСКЕТБОЛЕ

Следникова М.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Баскетболист во время тренировок и соревнований может получить спортивную травму. Повреждение наступает в результате воздействия физического фактора, который превышает физиологическую прочность ткани [3].

По статистике каждый третий баскетболист за время своей спортивной карьеры сталкивается с пятью легкими, двумя средними и одной тяжелой травмой. Травмы в баскетболе могут надолго вывести игрока из строя, а потому особое внимание в этом виде спорта должно уделяться профилактике травматизма игроков [1,2].

Цель работы – анализ наиболее распространенных травмы при игре в баскетбол и мер их профилактики.

Ссадины и ушибы – это самые типичные повреждения при игре в баскетбол. Такие повреждения не требуют специализированного лечения и игроку достаточно обработать рану и при необходимости приложить холодный компресс. Но бывают в этом спорте и более серьезные повреждения.

Разрыв передней крестообразной связки. При этом повреждении колено игрока теряет стабильность и может уйти в сторону. Основные причины разрыва ПКС – резкая остановка, неудачное приземление и латеральное перемещение. Первая помощь при разрыве связки – прикладывание холода с целью предотвращения отека и обездвиживание сустава. Пострадавшего необходимо срочно доставить в больницу для фиксации сустава. При несвоевременном обращении к врачу лечение проводится хирургическим путем;

Растяжение связок голеностопного сустава. Основной причиной растяжения является резкая смена направления движения, при которой стопа подворачивается внутрь или наружу. При растяжении связок голеностопного сустава первая помощь заключается в наложении холода на место повреждения и полный покой в течение 48 часов в положении ноги выше уровня тела с наложением фиксирующей повязки. После уменьшения отека спортсмену требуется носить фиксирующую повязку до полного выздоровления;

Тендинит ахиллового сухожилия. Повреждения ахиллового сухожилия – это самые частые травмы в баскетболе. Повреждения случаются при чрезмерной нагрузке на стопу во время прыжков. При резкой боли в районе пятки требуется незамедлительно обеспечить спортсмену покой и приложить холод. Далее пострадавшего необходимо показать врачу. Лечение заключается в фиксации ноги до полного выздоровления с последующей реабилитацией;

Травмы пальцев рук. Несмотря на то, что в баскетболе пальцы рук получают значительную нагрузку, на их повреждения приходится всего около 11% от всех повреждений. Чаще всего игроки сталкиваются с растяжением связок пальцев и повреждениями суставов, но бывают и переломы. Первая помощь при повреждении пальца – холод и обращение к врачу. Для правильной диагностики и адекватного лечения требуется рентген поврежденного пальца;

Травмы головы. Такие повреждения игроки получают при столкновениях и падениях. Чаще всего это легкие сотрясения. Даже при небольшом сотрясении пострадавшего нужно доставить в медицинское учреждение. Восстановительный период зависит от тяжести травмы и включает в себя полный покой и прием выписанных медикаментов.

Травмы игроков в баскетболе, как и в любом виде спорта, бывают трех основных видов, это:

Острые. Такие повреждения случаются при внезапной резкой перегрузке мышц или суставов. При острой травме пострадавшего необходимо как можно быстрее доставить к врачу. При своевременном оказании медицинской помощи полное выздоровление наступает в 90% случаев;

Хронические. Такие виды повреждений в баскетболе чаще всего являются последствием неправильного лечения, а также выход игрока на поле вопреки рекомендациям медиков.

Хронические травмы плохо поддаются лечению, и игроку нередко требуется хирургическое вмешательство;

Усталостные. Усталостные повреждения возникают вследствие постоянной нагрузки на определенные группы мышц в результате однообразных движений. Чаще всего у баскетболистов встречаются усталостные травмы колена и голеностопного сустава.

Причины травм в баскетболе

Последние исследования показали, что причины травм в баскетболе нередко зависят от возрастной категории игроков. Так в детском баскетболе чаще всего случаются черепно-мозговые повреждения, ушибы и переломы, тогда как среди представителей взрослого баскетбола преобладают хронические и усталостные травмы.

Причины детского травматизма:

- Нарушение графика и техники тренировок;
- Пренебрежение разминкой и растяжкой;
- Непослушание игроков;
- Недочеты при организации соревнований;
- Плохая оснащенность спортивных залов.

Причины взрослого травматизма:

- Раннее возвращение к игре после болезни;
- Перегрузки организма;
- Нарушение режима тренировок;
- Грубость во время поединка;
- Переутомление и перетренированность.

Это основные причины травм в баскетболе, но бывают еще и несчастные случаи, которые могут привести к серьезным повреждениям, даже если игрок дисциплинирован и четко выполняет все рекомендации тренера.

Именно поэтому, каждый игрок в баскетболе должен иметь надежную спортивную

Профилактика травм в баскетболе

Как избежать травм в баскетболе должен знать каждый спортсмен, ведь соблюдение несложных правил поможет сохранить здоровье и построить успешную спортивную карьеру.

Профилактика несчастных случаев в баскетболе включает в себя:

Обязательная разминка перед тренировкой;

- Соблюдение режима нагрузок и отдыха;
- Соблюдение рекомендаций врача при травме;
- Своевременное обращение к врачу;
- Соблюдение режима питья;
- Соблюдение режима питания;
- Выполнение всех указаний тренера;
- Приобретение качественной спортивной формы;
- Ведение спортивного дневника для отслеживания результатов занятий.

Травмы в баскетболе явление не редкое, но придерживаясь, правил профилактики их можно с легкостью избежать.

Список литературы:

1. Зданович, О.С. Профилактика травм опорно-двигательного аппарата на занятиях по баскетболу / О.С. Зданович, С.В. Бартова, А. Vazkess // Спорт и спортивная медицина: Материалы II Международной научно-практической конференции, Чайковский, 16–17 апреля 2021 года / Под общей редакцией В.В. Зибзеева. – Чайковский: Чайковский государственный институт физической культуры, 2021. – С. 66-69.

2. Колотильщикова, С.В. Причины и профилактика травм в баскетболе / С.В. Колотильщикова // Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов: Материалы III Всероссийской научно-

практической конференции с международным участием, Москва, 22–23 апреля 2021 года. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2021. – С. 1006-1009.

3. Нестерова, Э. С. Баскетбол: травмы и их профилактика / Э. С. Нестерова // – 2022. – № 17-6(187). – С. 47-48.

ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМ В ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКЕ

Хапаева Д.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Н.С. Коломийцева, канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Спортивная подготовка в легкой атлетике сопряжена с физическими нагрузками, предъявляющими исключительно высокие требования ко всем органам и системам организма занимающихся [1]. Нерационально спланированная и организованная спортивная деятельность, выполнение спортсменами нагрузок, не соответствующих их морфофункциональным возможностям, физической и технической подготовленности приведут к появлению у них спортивных травм. В свою очередь полученные спортивные травмы могут явиться причиной завершения спортивной карьеры одаренного спортсмена на ранних стадиях многолетней подготовки либо перейти в хроническую стадию и стать барьером для достижения максимально возможного спортивного результата.

Серьезные травмы в легкой атлетике явление достаточно редкое. Основные повреждения легкоатлетов – это вывихи суставов, растяжения и надрывы связок. Следует отметить, что даже при легком повреждении спортсмен часто выходит из строя на несколько дней, а то и недель, ведь после травмирования вернуться к тренировкам можно только после полной реабилитации.

По мнению специалистов, до 90% спортивных травм в легкой атлетике можно избежать, просто выполняя технику безопасности. [1,2].

Цель работы – изучить причины и виды травм у квалифицированных легкоатлетов.

Существуют такие понятия как острые и хронические спортивные травмы. Острая травма – это внезапное повреждение на соревнованиях или тренировке полученное под воздействием отягощающих факторов.

Хроническая травма – это повторяющееся повреждение на одном и том же месте.

Типичные травмы при занятиях легкой атлетикой:

- Ушибы мягких тканей и головы;
- Растяжение связок и мышц;
- Надрывы мягких тканей;
- Разрывы мягких тканей;
- Вывихи и подвывихи суставов;
- Открытые и закрытые переломы.

Легкая атлетика наиболее безопасна для детей. Ребята младшего школьного возраста занимаются под присмотром тренера и не участвуют в крупных соревнованиях. Помимо этого, безопасность спорта в детском возрасте обеспечивается постепенным повышением нагрузки и планомерным оттачиванием упражнений.

По оценкам экспертов около 90% спортивных повреждений в легкой атлетике – это результат несоблюдения режима тренировок и пренебрежение правилами безопасности. При этом по статистике, если на тренировке отсутствует тренер, несчастные случаи случаются в 4 раза чаще. Эта статистика показывает особую важность тренера в профилактике спортивных травм.

Помимо этого, спортивные травмы в легкой атлетике могут случаться по следующим причинам:

Недочеты в методике тренировок. Такие несчастные случаи составляют 30-60% от общего числа. Эти повреждения чаще всего связаны с нарушением последовательности занятий и повышения уровня нагрузки;

Недостатки в организации занятий и соревнований. Такие несчастные случаи составляют от 4% до 8% от всех повреждений. В первую очередь они связаны с неправильной организацией соревнований (большая скученность на старте, неправильно организованная смена групп и т.д.);

Особенности выполнения упражнений. На долю таких несчастных случаев приходится от 15% до 20%. Такие повреждения возникают в том случае, если выполнение упражнения требует от спортсмена работы на пределе возможностей;

Плохая материально-техническая база. На долю таких несчастных случаев приходится 15-25%. Повреждения в этом случае возникают из-за некачественного оборудования спортивного зала, несоответствия покрытий спортивных площадок, неподходящей одежды спортсмена и т.д.

Отсутствие дисциплины у учащихся. Такие несчастные случаи составляют 5-25%. Невнимательность спортсменов, невыполнение требования тренера, а также умышленный ущерб здоровью являются причинами серьезных травм, которых можно избежать, удаляя из зала не дисциплинированных подростков;

Нарушение медицинских требований. Такие несчастные случаи составляют 2-10% от общего числа. К ним относятся несвоевременное прохождение медосмотра, выход на занятия вопреки рекомендациям врачей о реабилитации и т.д.

Помимо этого, причиной несчастного случая может стать и внутреннее состояние спортсмена. Например, усталость или душевные переживания снижают внимательность и концентрацию внимание, что повышает риск травматизма.

По мнению опрошенных нами тренеров, причинами травм у легкоатлетов, являются:

- нерациональные обувь и одежда спортсмена – 50%
- неудовлетворительное состояние мест занятий – 25%;
- метеорологические условия (температура воздуха, дождь, снег и другое) – 12,5%;
- нарушения в методике тренировочного процесса (несоблюдение медицинских заключений, построение занятий без учета здоровья, пола, возраста, тренированности, несоблюдение правил соревнований, отсутствие разминки, последовательности обучения, дисциплины, плохая организация) – 12,5%.

К наиболее часто возникающим спортивным травмам у легкоатлетов относятся: растяжение (58%), ушибы (33,5%), переломы (8,5%). Повторные травмы выявлены у 40% легкоатлетов. Следует обратить внимание, что наиболее часто встречающиеся повторные травмы это: растяжение мышц (81,3%), переломы выявлены у 18,7% среди получивших повторные травмы

Изучение причин возникновения и видов спортивных травм у квалифицированных легкоатлетов показало, что чаще всего травмируются легкоатлеты в возрасте 15-18 лет со стажем занятий 4-6 лет и спортивной квалификацией первый спортивный разряд. Чаще всего (61% случаев) спортивные травмы легкоатлеты получают в основной части тренировочного занятия. Наиболее распространенными травмами у легкоатлетов являются растяжения и ушибы 58% и 33,4% случаев. Чаще всего легкоатлеты получают травмы нижних конечностей – 77,5% случаев. Выявленные причины и виды травм у легкоатлетов позволят совершенствовать организацию тренировочного процесса у легкоатлетов различной квалификации.

Профилактика спортивного травматизма в легкой атлетике основана на выполнении всех требований методики проведения физических занятий. Также тренерам и спортсменам рекомендуется вести спортивный дневник, чтобы четко отслеживать реакцию организма на повышение нагрузок и корректировать их.

Более того, спортсмены должны четко выполнять требования тренера, соблюдать рекомендации врача и не пренебрегать разминкой и растяжкой, а также выполнением специальных упражнений до начала тренировки.

Реабилитация после спортивных травм в легкой атлетике должна выполняться под строгим наблюдением врача. Медицинские процедуры могут включать в себя различные виды лечения, направленных на полное восстановление после повреждения.

Список литературы:

1. Колунин, Е. Т. Причины и виды спортивных травм у легкоатлетов / Е. Т. Колунин, М. А. Кульша // Стратегия формирования здорового образа жизни населения средствами физической культуры и спорта: целевые ориентиры, технологии и инновации: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти д.п.н., профессора В.Н. Зуева, Тюмень, 25–26 ноября 2021 года. – Тюмень: Вектор Бук, 2021. – С. 76-80.

2. Морозов, А. П. Значение оперативного контроля на тренировочных занятиях для профилактики травм в легкой атлетике / А. П. Морозов, М. В. Бучельникова, С. К. Резванова // Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки: сборник статей международной научно-практической конференции: в 2 частях, Уфа, 01 октября 2016 года. Том Часть 2. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2016. – С. 147-149.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И БИОМЕХАНИКИ СПОРТА

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

Дерган В.В.,

магистрант ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Р.А. Ахтаов, канд. пед. наук.,

директор ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп

Лёгкая атлетика вызывает особый научный интерес ученых в связи с ее высокой социальной, прикладной и спортивной значимостью. Необходимость интенсификации и специализации тренировочного процесса, является условием дальнейшего роста результатов спортсменов, которое заставляет вести поиск всё новых эффективных тренировочных средств. Одно из важнейших направлений повышения эффективности спортивной подготовки легкоатлетов ориентировано на учет индивидуальных функциональных и резервных возможностей организма. Вместе с тем, еще не до конца решен вопрос о преимуществах одних тренировочных средств над другими, особенно на начальных этапах занятий [1,2].

Подготовка легкоатлета основана на совершенствовании и закреплении техники и создания прочных двигательных умений и навыков, для чего необходимы многократные повторения упражнений. Учитывая однообразие и монотонность тренировочных занятий, у спортсмена возникают признаки психологической усталости, утомления, потери интереса. Поэтому, подбирая тренировочные средства необходимо использовать разнообразные возможности создания благоприятного положительного эмоционального фона. Для этого целесообразно включать в тренировочный процесс легкоатлетов подвижные игры, что позволит повысить не только высокую работоспособность, но и будет способствовать более эффективному восстановлению спортсмена [2,3].

Особого внимания в учебно-тренировочном процессе юных легкоатлетов заслуживает одна из организационно-методических форм занятий - круговая тренировка, получившая широкое распространение и признание как у нас в стране, так и за рубежом. Исследования, подтверждающие эффективность ее применения в учебно-тренировочном процессе спортсменов, а также направленность обучающих и тренирующих воздействий, остаются актуальными и сегодня.

Однако в современной научной и методической литературе данная организационно-методическая форма занятий недостаточно полно освещена в контексте ее применения в физической подготовке юных легкоатлетов.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью использования метода круговой тренировки в спортивной подготовке юных легкоатлетов и отсутствием методик его обеспечивающих.

Разрешение данного противоречия позволило сформулировать цель нашего исследования теоретически и экспериментально обосновать эффективность используемых средств и методов круговой тренировки для развития быстроты у легкоатлетов на начальном этапе подготовки.

Объект исследования - учебно-тренировочный процесс юных легкоатлетов на начальном этапе подготовки.

Предмет исследования – методика развития быстроты у юных легкоатлетов посредством круговой тренировки.

Педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности экспериментальной методики развития быстроты у юных легкоатлетов на начальном этапе подготовки на основе использования кругового метода. Содержание и методы педагогического эксперимента соответствовали общим принципам обучения и воспитания в учебно-тренировочном процессе.

Основной преобразующий эксперимент проводился в течение 2022-2023 уч.г. Целью его являлась проверка разработанной методики развития быстроты легкоатлетов 8-9 лет на начальном этапе подготовки на основе использования метода круговой тренировки.

В эксперименте ставилась задача повышения эффективности подготовки бегунов на короткие дистанции. В традиционную нагрузку обучения по легкой атлетике 2 раза в неделю включались комплексы со специально подобранными упражнениями на развитие быстроты, которые выполнялись по средством круговой тренировки.

В эксперименте участвовало 46 легкоатлетов. Участники эксперимента были распределены на две группы (экспериментальную – ЭГ (23 человек) и контрольную группы – КГ (23 человек), исходный уровень физической подготовленности которых был одинаков, что подтвердилось предварительным тестированием.

В КГ и ЭГ занятия проводились согласно действующей программе по легкой атлетике для групп начальной подготовки второго года обучения, но в КГ - по традиционной методике, а в ЭГ – на основе авторской методики. Время, отводимое на практическую подготовку спортсменов в ЭГ и КГ, было одинаково, как в каждом занятии, так и в общем количестве времени всего педагогического эксперимента.

Эксперимент проводился в естественных условиях на базе ГБУ РА «СШОР № 1» города Майкопа. На начальном этапе работы (сентябрь 2022 г.) было проведено тестирование легкоатлетов с целью определения уровня их физической подготовленности. В конце эксперимента (апрель 2023 г.) в обеих группах было проведено итоговое тестирование с оценкой развития у них быстроты.

При построении авторской методики мы учли рекомендации разных авторов, занимающихся исследованием развития быстроты у легкоатлетов, и добавили в учебно-тренировочный процесс комплексы упражнений, применяя круговую тренировку.

Упрощенный вариант круговой тренировки с использованием стандартной нагрузки и различных вариантов упражнений применялся в основной части тренировочного занятия.

Для проведения занятий по методу круговой тренировки юных легкоатлетов нами были подобраны комплексы из 10 упражнений, с целенаправленным воздействием на комплексное развитие быстроты бегунов. В состав комплекса, подбирались упражнения, направленные на развитие быстроты и скоростно-силовых способностей легкоатлетов.

Предварительно мы знакомили легкоатлетов с методикой организации и проведения круговой тренировки. Обращалось особое внимание на строгое соблюдение определенной последовательности при выполнении упражнений и переходе от одной станции к другой, а также соблюдение интервала между кругами при повторном прохождении комплекса.

Процесс внедрения круговой тренировки начинался с определения конкретной программы действий, осуществления контроля в процессе ее внедрения, исправления ошибочных действий или уточнения отдельных упражнений. Легкоатлеты, в свою очередь, получив задание, осмысливали его, выполняли пробные подходы и попытки. Качество их работы комментировалось и уточнялось тренером.

Комплекс круговой тренировки выполнялся вначале основной части тренировки и включал в себя упражнения на развитие быстроты, скоростно-силовых качеств и включал в себя от 3 до 5 кругов с 5-10 станциями.

«Станции» по числу запланированных упражнений располагались по кругу. По команде, занимающиеся, распределенные на группы, начинали одновременно выполнять упражнения на своей станции. По окончании запланированного времени осуществлялся переход на следующую «станцию» (по кругу от одного упражнения к другому, от снаряда к снаряду, от одного места к другому) по кругу. Каждое упражнение комплекса выполнялось в течение 40-45 сек., с последующим отдыхом 30-40 сек. При составлении комплексов круговой тренировки мы подбирали упражнения для разных «станциях» таким образом, чтобы вовлечь в работу различные группы мышц.

Перед началом выполнения комплекса круговой тренировки для каждого бегуна определялась индивидуальная физическая нагрузка. Ознакомившись с упражнениями после их показа и объяснения, спортсмены по команде тренера приступали к выполнению на своих станциях намеченное упражнение в обусловленное время, стараясь проделать его максимальное количество раз. После выполнения делалась пауза для отдыха в пределах 2-3 минут. По истечении 2-3 минут определялся максимальный объем нагрузки выполнения задания и т.д. И после этого для каждого устанавливалась индивидуальная нагрузка в каждом очередном задании, запланированного в выполнении данного комплекса.

Тренер контролировал процесс выполнения комплекса упражнений круговой тренировки и в то же время следил за показателями пульса спортсменов. Пульсовая стоимость выполнения упражнений комплекса определялась до начала его выполнения и по завершению прохождения круга. По завершению выполнения комплексного задания подсчитывались показатели пульса для определения состояния работоспособности каждого спортсмена, что позволяло тренеру обеспечивать педагогический контроль за дозированием физической нагрузки.

По окончании последнего упражнения легкоатлетам предлагалось выполнить восстановительный бег (2 круга), ходьбу в сочетании с дыхательными упражнениями, упражнения в потряхивании и расслаблении мышц конечностей.

При выполнении упражнений комплекса широко использовались непрерывный и интервальный методы практических упражнений, преимущественно направленные на развитие физических качеств.

Анализируя полученные данные можно сделать вывод о том, что динамика прироста показателей развития быстроты у легкоатлетов в ЭГ больше, чем у спортсменов в КГ.

Прирост показателей в экспериментальной группе:

- девочки - в беге на 60 м улучшился на 0,8 секунды, прыжок в длину с места – на 40 см, бег 150 м улучшился на 5,4 сек, челночный бег – на 1 сек;

- мальчики - в беге на 60 м улучшился на 0,9 секунды, прыжок в длину с места – на 15,1 см, бег 150 м улучшился на 1 сек, челночный бег – на 1,1 сек.

Проанализировав выступления легкоатлетов на соревнованиях «Первенство СШОР №1», нами было выявлено, что в ЭГ к концу эксперимента улучшение соревновательного результата в среднем составило 25%, а в КГ лишь 12% ($P < 0,05$).

Следовательно, применение кругового метода в учебно-тренировочном процессе способствует повышению объема скоростно-силовой нагрузки и развитию быстроты у бегунов на короткие дистанции.

Список литературы:

1. Локтев С.А., Шпитальный В.Б. Основы круговой тренировки: методические рекомендации. Краснодар, 2005. 45 с.

2. Манжос Н.В., Горлов А.С., Юшко Б.Н. Новые универсальные методы оценки беговой тренировочной нагрузки у легкоатлетов различной квалификации: учебно-методическое пособие. Харьков: ЗГИФК, 2002. 114 с.

3. Ломан В. Бег, прыжки, метания. М., 2011. С. 10-34.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ

*Калабиева Р.К.,
магистрантка ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Р.А. Ахтаов, канд. пед. наук.,
директор ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

На современном этапе развития спорта коренным образом меняется методика спортивной тренировки, значительно совершенствуется как техническое, так и тактическое мастерство борцов-дзюдоистов, уровень развития физических и психических качеств повышается. Отличительной особенностью борьбы в настоящее время становится большая агрессивность, жесткость ведения поединка и достаточно высокий темп, что, соответственно, требует повышения технико-тактической подготовленности, физической и психологической подготовки спортсменов [1,2].

Одним из основных физических качеств, требующих повышенного внимания для изучения специалистов в области теории и методики спорта, являются координационные способности. Несомненно, что в дзюдо уровень проявления этих способностей зачастую определяет результат всего поединка. Каждый из борцов стремится при проведении любого технического действия к умелому выведению из состояния равновесия своего партнёра, стремясь при этом проявить собственную устойчивость к его действиям. Поэтому в системе подготовки современного борца важное место занимает развитие «чувства пространства», «чувства времени», «чувства прилагаемого мышечного усилия», способности удерживать устойчивое положение тела и управлять координационной напряженностью [3,4].

Формируются координационные способности весьма эффективно в младшем школьном возрасте, что совпадает с этапом начальной подготовки в дзюдо. Для этого необходимо строить учебно-тренировочный процесс с учетом возрастных психологических и физиологических особенностей развития младших школьников.

Таким образом, можно констатировать наличие следующего противоречия между необходимостью и значимостью высокого уровня развития координационных способностей дзюдоистов для роста спортивного мастерства и отсутствием современных методик и программ развития координационных способностей у юных дзюдоистов.

Значимость координационных способностей в подготовке дзюдоиста подтверждают актуальность выбранной темы нашего исследования, что позволяет сформулировать его цель – развитие координационных способностей у юных дзюдоистов.

Для достижения поставленной цели нами была разработана авторская методика развития координационных способностей юных дзюдоистов, которая представляла собой реализацию этапов модульной технологии обучения с применением метода круговой тренировки, в каждом модуле развитие координации происходило поэтапно в микроциклах. Акцент делался на развитие у дзюдоистов: реагирования (проявляется в четкой оценке ситуации противоборства и умении реагировать в них рациональными действиями); равновесия (при проведении атакующих и защитных действий, а также необходимости сохранять устойчивость в статических положениях тела или в процессе выполнения движения), ориентирование в пространстве (помогает реально оценивать ситуации противоборства, выход за рабочую зону, выполнение приемов на краю татами); дифференцировании (заключается в точном выполнении движения относительно времени и пространства с проявлением усилий, высокой чувствительностью ковра (татами) и соперника); ритмической способности (проявляется в сочетании акцентированных и неакцентированных фаз движения при выполнении технических действий); согласование движений (прослеживается в умении двигаться с партнером, перемещаться, выполнять повороты, развороты и т.д.).

Основной преобразующий эксперимент проводился в течение 2022-2023 уч. г. Целью его являлась проверка разработанной методики развития координационных способностей дзюдоистов 10-11 лет. В эксперименте ставилась задача повышения эффективности обучения борьбе на

основании модульного обучения с применением круговой тренировки, а также за счёт приёмов, упражнений и игр, развивающих психические и двигательные способности учеников.

В эксперименте участвовало 40 борцов. Участники эксперимента были распределены на две группы (экспериментальную – ЭГ (22 человека) и контрольную – КГ (18 человек)), исходный уровень физической подготовленности которых был одинаков, что подтвердилось предварительным тестированием.

В КГ и ЭГ занятия проводились согласно действующей программе по борьбе дзюдо для групп начальной подготовки первого года обучения, но в КГ - по традиционной методике, а в ЭГ – на основе авторской методики обучения дзюдо. Время, отводимое на практическую подготовку спортсменов в ЭГ и КГ, было одинаково, как в каждом занятии, так и в общем количестве времени всего педагогического эксперимента.

Эксперимент проводился в естественных условиях на базе ГБУ РА СШОР по борьбе дзюдо им. Владимира Невзорова.

Организация круговой тренировки позволила конструировать содержание вводной части каждого тренировочного занятия таким образом, чтобы после основной разминки параллельно с освоением новых двигательных заданий, поэтапно формировать различные координационные способности у дзюдоистов.

В водной части занятия была введена специальная разминка, в которой развитие координационных способностей происходило в три этапа на протяжении 13 занятий (это 1 модуль, всего их 6), итого 78 занятий. В соответствии с этим, развитие координации в каждом модуле происходит поэтапно в микроциклах: на вводном этапе – втягивающий микроцикл 3 занятия по 15-20 мин, на развивающем – базовый микроцикл занятий по 20-25 минут, на заключительном этапе – оценка полученных результатов. Длительность 1 занятия - 90 минут.

Экспериментальная методика развития координационных способностей дзюдоистов, примененная в экспериментальной группе, привела в течение девяти месяцев к статистически значимому ($P < 0,05$) улучшению показателей развития координационных способностей (устойчивость вестибулярных реакций, устойчивость сохранения направления, устойчивость после кувыркков, устойчивость к комбинированным нагрузкам) и как следствие к технической (задняя подножка захватом руки под плечо, бросок подхватом под одну ногу, бросок подсечкой под пятку изнутри с двух захватов (одноименной ногой), бросок подсечкой под пятку изнутри захватом руки под плечо, бросок зацепом голенью изнутри (разноименную ногу), бросок подсечкой в темп шага, удержание сбоку, удержание поперек, удержание со стороны головы, удержание верхом) подготовленности спортсменов, в отличие от контрольной группы ($P < 0,05$).

Список литературы:

1. Еганов А.В. Методика начального обучения в дзюдо: учебник для тренеров-преподавателей, работающих с начинающими дзюдоистами. Челябинск: УралГУФК, 2008. 282 с.
2. Лях, В.И. Развитие координационных способностей в школьном возрасте // Физическая культура в школе. 2018. № 3. С. 20-25.
3. Миниханов В.А., Абдулкимов Н.А., Алифиров А.И. Развитие двигательных качеств и координационных способностей на предсоревновательном этапе у дзюдоистов студенческого спортклуба // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 219-225.
4. Сокольский Ю.Б. Совершенствование координационных способностей борцов на начальном этапе многолетней тренировки: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 - теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. М., 1991. 22 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ТРЕНЕРОВ ПО ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ УШУИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

*Морозова К.А.,
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ахтаов Р. А., канд. пед. наук,
директор ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Для изучения мнения тренеров по вопросу развития гибкости ушуистов на начальном этапе подготовки мы использовали анкетирование в качестве метода сбора научной информации.

В анкетировании приняли участие 8 тренеров по ушу со стажем педагогической работы от 5 до 15 лет в Республиканской спортивной школе олимпийского резерва №2 г. Майкопа.

Предлагаемая каждому респонденту анкета включала 6 вопросов, сориентированных на выявление отношения тренеров к развитию гибкости спортсменов ушу на начальном этапе подготовки.

При ответе на вопрос «Признаете ли Вы значимость гибкости в тренировочном процессе юных ушуистов?» - 100% респондентов отметили важность развития гибкости спортсменов ушу для достижения более высоких спортивных результатов. При этом тренеры по ушу единогласны во мнении, что спортсмен, обладающий достаточной гибкостью, быстрее овладевает более совершенной техникой изучаемых движений, ускоряется процесс овладения двигательными навыками, повышается уровень проявления силы, скоростных и координационных способностей, снижается вероятность повреждения мышц, сухожилий, связок и суставов (Рис.1).

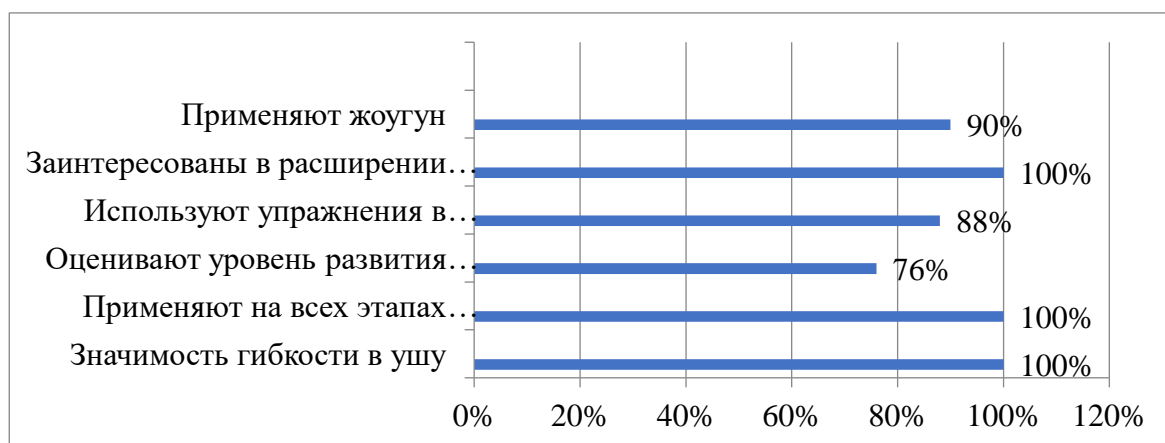


Рис.1. Результаты анкетного опроса тренеров по ушу.

Анализ ответов на вопрос о том, в какой части тренировочного занятия необходимо применять упражнения для развития гибкости выявил следующие результаты: наиболее популярным оказался ответ «в подготовительной части после выполнения упражнений разминки» - 88%, «в основной части» - 10%, «в заключительной части» - 2%.

Ответы на вопрос о периоде подготовки, в котором необходимо включать упражнения на развитие гибкости и подвижности в суставах юных ушуистов имели однозначный характер. По всеобщему мнению тренеров (100%) физические упражнения для развития гибкости и подвижности суставов следует использовать на всех этапах подготовки спортсменов ушу.

Особый интерес представило отношение респондентов к выбору средств и методики развития гибкости занимающихся. Следует отметить, что ответы специалистов в выборе средств и методики их применения в тренировочном процессе по воспитанию гибкости носят неоднозначный характер. Среди упражнений, наиболее значимых в тренировочном процессе юных ушуистов, большинство тренеров (90%) применяют специальные упражнения для развития гибкости – жоугун, отсутствующие в других видах спорта [1]. В ушу-жоугун используются упражнения на растяжение

мышц и связок: сгибания-разгибания, наклоны, повороты, махи, вращательные и круговые движения [2]. Около 10% опрошенных для развития гибкости и подвижности суставов используют средства общефизической и специальной физической подготовки, отражающих специфику соревновательной деятельности в ушу.

На вопрос: «Какие педагогические методы и приемы оценивания развития специальной гибкости спортсменов ушу вы используете?» - около 76% опрошенных ответили, что для контроля развития специальной гибкости используют тестовые упражнения, руководствуясь нормативными требованиями программы спортивной подготовки ушу. Ряд тренеров (24%) уровень развития гибкости и подвижности суставов определяют в ходе тренировочного процесса с помощью визуального наблюдения.

На вопрос: «На каком этапе спортивной подготовки следует уделять больше внимания развитию гибкости?» - 73% опрошенных указали на начальный этап подготовки спортсменов ушу. Другие (27%) считают, что развитие данного качества целесообразно на всех этапах спортивной подготовки.

На вопрос: «Заинтересованы ли Вы в расширении своих знаний, умений и навыков по вопросу использования наиболее рациональных средств и методов развития специальной гибкости юных ушуистов?» - все опрошенные (100%) считают целесообразным изучение вопросов педагогического управления развитием специальной гибкости на начальном этапе подготовки ушуистов.

Обобщая полученные результаты, следует сделать вывод о том, что все тренеры сходятся во мнении о необходимости и целесообразности достижения необходимой гибкости и подвижности основных групп суставов для выполнения технических действий в спортивном ушу.

Список литературы:

1. Музруков Г.Н. Основы ушу: Учебник для спортивных школ. Единая Всероссийская учебная программа. - М.: ОАО «Издательский Дом «Городец», 2016. - 576 с.
2. Рукосуев Д.А. Особенности развития физиологической гибкости у спортсменов ушу 10-12 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2015. - № 4. - С. 94-98.

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА

*Сорокина М.Н.,
магистрант ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ю.А. Иоакимиди, канд. пед. наук.,
доцент кафедры ТОФВ АГУ, г. Майкоп*

Актуальность. Известно, что на этапе начального обучения плаванию двигательные навыки формируются на базе определенного уровня развития физических качеств. У обучаемых физические качества в отличие от квалифицированных пловцов выполняют конкретную роль: они способствуют образованию специальных плавательных навыков [1,2].

По результатам тестирования выявлен низкий уровень физической подготовленности детей, поступающих в группы по обучению плаванию, а как показывает практика обучения, что если у ученика низкий показатель гибкости, то это приводит к увеличению крена тела при вдохе и проносе рук по воздуху и увеличению размаха движения стоп, что приводит к дополнительному лобовому сопротивлению. Данные нарушения в технике плавания крайне сложно компенсировать за счет других физических качеств, что отрицательно сказывается на спортивных достижениях [3,4].

Применение упражнений, направленных на развитие физических качеств на суше, позволяет развивать гибкость в более короткие сроки, чем в воде. Однако в работах ученых и разработках педагогов новаторов не нашлось должного внимания данной проблеме. Поэтому целью нашего

исследования стала разработка методики развития гибкости на суше на начальном этапе подготовки пловцов.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс подготовки пловцов в ДЮСШ.

Предмет исследования – развитие гибкости пловцов 8-9 лет группы начальной подготовки первого года обучения.

В соответствии с целью и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить особенности развития гибкости пловцов 8-9 лет группы начальной подготовки первого года обучения.
2. Определить состав средств и методов для эффективного развития гибкости юных пловцов.
3. Разработать и экспериментально апробировать методику развития гибкости пловцов 8-9 лет на суше.

Гипотезой исследования стало предположение, что процесс развития гибкости у юных пловцов может быть более эффективным, если разработать и экспериментально апробировать методику развития гибкости пловцов 8-9 лет.

При плавании тело спортсмена вызывает сопротивление со стороны воды, и сила мускул, участвующих в выполнении гребков, в значимой мере описывает скорость пловца. Для заслуги большой скорости плавания спортсмену нужно обладать соответствующей силой мускул, участвующих в выполнении гребков и гибкостью суставов, то есть предъявляются требования к наличию у пловцов специальной гибкости.

Гибкость характеризуется способностью человека делать разные движения с наибольшей амплитудой. Она зависит от подвижности в суставах, определяемой эластичностью мускул, сухожилий и связок. Отменная подвижность в суставах позволяет спортсмену овладеть эффективной техникой и делать в воде качественные и экономные движения.

На суше основными средствами повышения специальной гибкости пловца являются упражнения с наибольшей амплитудой движений. Это круговые движения конечностями с равномерно увеличивающейся амплитудой, пружинящие движения с увеличением амплитуды.

Педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности экспериментальной методики развития гибкости пловцов 8-9 лет группах начальной подготовки первого года обучения.

Содержание и методы педагогического эксперимента соответствовали общим принципам обучения и воспитания в учебно-тренировочном процессе.

Основной преобразующий эксперимент проводился в течение 2022-2023 уч. г. Целью его являлась проверка разработанной методики развития гибкости у пловцов 8-9 лет.

В эксперименте участвовало 60 пловцов. Участники эксперимента были распределены на две группы (экспериментальную – ЭГ (16 девочек и 14 мальчиков) и контрольную группы – КГ (15 девочек и 15 мальчиков), исходный уровень физической подготовленности которых был одинаков, что подтвердилось предварительным тестированием.

В КГ и ЭГ занятия проводились согласно действующей программе по плаванию для групп начальной подготовки первого года обучения, но в КГ - по традиционной методике, а в ЭГ – на основе авторской методики развития гибкости. Время, отводимое на практическую подготовку пловцов в ЭГ и КГ, было одинаково, как в каждом занятии, так и в общем количестве времени всего педагогического эксперимента.

Эксперимент проводился в естественных условиях на базе МБУ ДО ДЮСШ №3 города Белореченска Краснодарского края.

Так как в период начальной подготовки пловца одной из задач обучения на занятиях на суше стоит задача общего развития гибкости: повышения активной и пассивной подвижности во всех суставах тела юного спортсмена, укрепления самих суставов, улучшения эластических свойств и обеспечение прочности мышц и связок, то авторская методика развития гибкости у пловцов 8-9 лет в группах начальной подготовки первого года обучения заключалась в увеличении количества

времени отводимого на развитие гибкости и разработке комплексов упражнений на развитие гибкости на суше.

Упражнения на гибкость выполнялись во всех частях тренировочного занятия на суше.

В подготовительной части занятий их применяли в ходе разминки, обычно после динамических упражнений. Разминка состояла из равномерного бега в чередовании с ходьбой, прыжками и другими движениями в течение 6-8 минут и выполнения специально подобранных упражнений для мышц шеи, туловища, рук и ног. Затем проводился комплекс из 10-12 упражнений для повышения подвижности в суставах, которые выполнялись с предельным размахом и максимальным растягиванием мышц и связок.

В основной части такие упражнения выполняли сериями, чередуя с работой основной направленности, или одновременно с выполнением силовых упражнений. Если же развитие гибкости являлось одной из основных задач тренировочного занятия, то упражнения на растягивание были сконцентрированы во второй половине основной части занятия, выделив их самостоятельным «блоком» нагрузки.

В заключительной части упражнения на растягивание сочетались с упражнениями на расслабление и самомассажем.

Основу авторской методики развития гибкости у пловцов 8-9 лет составили методы многократного растягивания и статического растягивания.

Для развития гибкости пловцов нами были специально подобраны упражнения, из которых были составлены комплексы:

1) элементарные маховые и рывковые движения отдельными частями тела, выполняемые маятникообразно, пружинисто, с нарастающей амплитудой и увеличивающейся быстротой;

2) упражнения с принудительным увеличением амплитуды движений с помощью партнера, за счет дополнительных отягощений или собственных усилий;

3) упражнения на сохранение в течение 5-6 секунд статических положений, в которых необходимые группы мышц находятся в расслабленном до предела состоянии.

Так как для пловцов групп начальной подготовки первого года обучения программой определены 3 разовые занятия в неделю, то мы придерживались следующей схемы работы в недельном цикле:

Понедельник: Построение, упражнения в ходьбе, беговые, прыжки, ОРУ на гибкость. Упражнения на развитие гибкости (комплекс №1). Самомассаж, игра на внимание, построение, переход в бассейн.

Вторник: Построение, упражнения в ходьбе, беговые, прыжки, ОРУ на гибкость. Силовая подготовка, упражнения на развитие гибкости (комплекс №2). Упражнения на расслабление, игра на внимание, построение, переход в бассейн.

Пятница: Построение, упражнения в ходьбе, беговые, прыжки, ОРУ на гибкость. Упражнения на развитие гибкости (комплекс №3) и подвижные игры на развитие координации в пространстве. Самомассаж, упражнения на расслабление, построение, переход в бассейн.

Такое содержание позволило увеличить объем выполняемых упражнений на гибкость на 20-25 %.

После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование. Для этого использовались тесты: подвижность в плечевом суставе, подвижность позвоночного столба: наклон туловища вперед и «мостик», подвижность в тазобедренном суставе, подвижность в коленных суставах, подвижность в голеностопных суставах.

По результатам тестирования было выявлено, что в процессе прохождения учебно-тренировочного материала в контрольной группе происходит прирост показателей по результатам проведенных нами тестов, т.е. наблюдается положительная динамика изменения результатов. Однако эти изменения недостоверны ($P > 0,05$). На наш взгляд это можно объяснить тем, что с одной стороны педагогический эксперимент по времени был непродолжительным, с другой – недостаточным использованием средств и методов физического воспитания для достоверного прироста гибкости.

В экспериментальной группе, где в учебно-тренировочном процессе были включены и чаще использовались специальные физические упражнения для развития гибкости, мы получили более интересные и продуктивные результаты.

Таким образом, в конце эксперимента в ЭГ наблюдается достоверный прирост по всем показателям гибкости (подвижность в плечевом суставе; подвижность позвоночного столба: наклон туловища вперед и «мостик»; подвижность в тазобедренном суставе; подвижность в коленных суставах, подвижность в голеностопных суставах) в отличие от контрольной группы ($P < 0,05$).

Список литературы:

1. Булгакова Н.Ж. Плавание. - М.: Физкультура и спорт, 1999. - С.56-67.
2. Василенко Н.С., Бавтрюков И.А. Физическая подготовка в тренировочном процессе пловцов // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Материалы XVII Международной научно-практической конференции. - Ставрополь, 2020. - С. 207-209.
3. Дрокова В.А. Теория и методика обучения плаванию: курс лекций. - Хабаровск: ДВГАФК, 2014. - 189 с.
4. Наговицына В.А., Анфилатова О.В. Развитие гибкости пловцов 10–11 лет с использованием статических упражнений растягивающего характера // Актуальные проблемы физической культуры и спорта и пути их решения. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Вятский государственный университет. 2017. С. 195-198.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Сорокина Евгения,
магистрант 2 курса ИФК и дзюдо
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Р.А. Ахтаов, канд. пед. наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Младший школьный возраст – важный период совершенствования основных функций организма, становления жизненно-необходимых двигательных умений, навыков и физических качеств, в том числе и гибкости [1].

Являясь составной частью физического воспитания, воспитание физических качеств содействует решению социально обусловленных задач: всестороннему и гармоничному развитию личности, достижению высокой устойчивости организма к социально-экологическим условиям, повышению адаптивных свойств организма. Включаясь в комплекс педагогических воздействий, направленных на совершенствование физической природы подрастающего поколения, воспитание физических качеств способствует развитию физической и умственной работоспособности, более полной реализации творческих сил человека в интересах общества [2].

Одним из важных физических качеств является гибкость. Недостаточная подвижность в суставах может ограничивать проявление таких физических качеств, как сила, быстрота реакции и скорость движения, выносливость, увеличивать энергозатраты и снижать экономичность работы и зачастую приводит к серьезным травмам мышц и связок.

Проведенные научные исследования доказывают, что широкое применение упражнений, развивающих гибкость, на растяжение и расслабление в разминке, особенно перед интенсивной работой, способны в 2-3 раза сократить количество травм мышечной, костной и соединительной тканей. Систематическое и целенаправленное применение именно в младшем школьном возрасте педагогических воздействий для воспитания гибкости дает наибольший эффект

Цель работы заключалась в разработке и обосновании эффективности методики развития гибкости у детей младшего школьного возраста на занятиях физической культурой.

Для достижения поставленной цели решались основные задачи:

1. Провести анализ научно-методической литературы по теме исследования.

2. Разработать методику развития гибкости у детей младшего школьного возраста.
3. Определить эффективность предложенной методики.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами работы: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения; педагогический эксперимент; тестирование; методы математической статистики.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал возможность развития гибкости у детей младшего школьного возраста, используя специально разработанный комплекс упражнений с элементами стретчинга на уроках физической культуры в школе.

Разработанная методика физического воспитания базируется на принципах сохранения здоровья и развития физических качеств. Образовательный компонент осуществлялся за счёт освоения базового материала. Вариативный компонент, построенный на основе применения специально разработанного комплекса упражнений с элементами стретчинга, преимущественно решает задачи оздоровления, развития гибкости, повышения мотивации детей к занятиям физической культурой.

Тестирование уровня развития гибкости проводилось в начале и в конце эксперимента. Предварительные результаты контрольных тестов позволяют утверждать, что обследуемый контингент занимающихся однороден по рассматриваемым показателям.

Итоги формирующего эксперимента показали, что произошли существенно различные изменения у испытуемых обеих групп в контрольно-педагогических тестах. В конце эксперимента наблюдается достоверный прирост по результатам всех тестов («Наклон из исходного положения стоя», «Мост», «Наклон вперед в положении сидя на полу», «Выкрут прямых рук назад с помощью гимнастической палки») в экспериментальной группе, в отличие от контрольной группы.

Список литературы:

1. Грабовская, Е.Ю. Влияние гимнастических упражнений на развитие гибкости и координационных способностей у детей младшего школьного возраста / Е.Ю. Грабовская, А.Д. Теплякова // Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского: Сборник тезисов участников IV научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых, Симферополь, 12–17 октября 2018 года. Том 2. – Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2018. – С. 529-530.

2. Ермакова, Е.С. Формирование гибкости у детей / Е.С. Ермакова // Вопросы физического воспитания: сб. науч. тр., 2021. - С. 28-34.

РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ ФУТБОЛИСТОВ 15-17 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРВАЛЬНОЙ ГИПОКСИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ

*Шишихов И.М.,
АГУ, Майкоп*

*Научный руководитель: Жуков В.И.
доктор педагогических наук, доцент,
АГУ, Майкоп*

Актуальность. Одним из физических качеств, напрямую влияющих на достижение наивысших результатов в игровых видах спорта, является выносливость, а одним из эффективных методов повышения выносливости является метод гипоксической тренировки [1, 4, 6].

К числу положительных сторон тренировки в горных условиях относятся: повышение аэробной производительности и выносливости спортсменов после переезда с гор на равнину, повышение общей работоспособности. К числу сложностей, помимо организационных и материальных затруднений следует отнести необходимость более длительного пребывания в горах для полной адаптации, чем сроки обычных тренировочных сборов, и существенное снижение

работоспособности по причине реакклиматизации, а иногда и отсутствие условий для специальной подготовки [5].

В начале 90-х годов прошлого века был создан метод комбинированной интервальной гипоксической тренировки (ИГТ). Этот метод предполагал воздействие на организм гипоксии двух типов: гипоксии, которую организм испытывает во время вдыхания воздуха со сниженным (до 14-9%) содержанием кислорода при нормальном давлении, и гипоксии нагрузки, проявляющаяся в различных условиях спортивной деятельности. Этот метод можно осуществить при помощи специальных устройств – гипоксикаторов, что не требует больших материальных и организационных затрат.

Объект исследования. Учебно-тренировочный процесс, направленный на развитие выносливости у футболистов 15 – 17 лет.

Предмет исследования. Особенности развития выносливости у футболистов 15 – 17 лет в условиях интервальной гипоксической тренировки.

Цель исследования. Изучить особенности развития выносливости у футболистов 15 – 17 лет в условиях интервальной гипоксической тренировки.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по изучаемой проблеме.
2. Разработать методику развития выносливости футболистов 15 – 17 лет с использованием интервальной гипоксической тренировки.
3. Экспериментально обосновать методику развития выносливости велосипедистов 15 – 17 лет с использованием интервальной гипоксической тренировки.

Гипотеза исследования. Уровень выносливости футболистов 15 – 17 лет повысится в условиях интервальной гипоксической тренировки с использованием гипоксикаторов.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научно-методической, учебно-педагогической литературы по изучаемой проблеме, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Известно, что физические нагрузки закрепляют изменения в функциональных системах, которые характеризуют адаптогенное действие, и вызывают повышение резистентности организма [2]. Систематическое использование мышечных тренировок оказывают целенаправленное действие на организм, оптимизирует сердечно-сосудистую и дыхательную системы, повышая их эффективность. Тем не менее, эффективность адаптации может быть значительно повышена за счет использования функциональных нагрузок на организм в целом, и на отдельные его функциональные системы [10,11]. Такая направленность воздействия, действующая в качестве адаптогенного дополнительного фактора, при использовании в сочетании с мышечной нагрузкой - значительно усиливает эффект воздействия последнего.

Реализация этого возможна потому, что физиологические механизмы адаптации к действию на различные человеческие факторы схожи. Установлено, например, что подобные физиологические изменения происходят при воздействии гипоксии, физической нагрузки и т.д., и закаливания. Во всех этих сферах адаптационная реакция организма, направлена прежде всего на повышение его неспецифической резистентности [2,8,11]. В то же время ведущим среди них являются неспецифические реакции, которые приводят к поддержанию гомеостаза и развитию повышенной устойчивости к любому воздействию, одновременно увеличивая устойчивость к какой-либо другой сфере воздействия [2,9].

Как средство создания дополнительной нагрузки можно использовать методы воздействия на дыхательную систему: дыхание через дополнительный «мертвое» пространство (ДМП), дыхание при повышенной устойчивости и упругого сопротивления, произвольной гиповентиляции. Все они усиливают воздействие тренировочных нагрузок на организм, способствуют формированию более эффективных механизмов адаптации [7].

Следует отметить, что обучение с использованием целевых воздействий на дыхательную функцию ранее проводили только в циклических видах спорта [6]. В командных видах спорта, в частности - в подготовке игроков, эти методы не применяются.

Использование в обучении и тренировке различных видов воздействия на дыхательную систему требует учета иерархии включения резервов в обеспечении аэробной способности организма, и роль различных категорий функциональных резервов на разных этапах многолетней подготовки спортсменов. Так, например, в начальных стадиях обучения наиболее эффективным является использование дыхательных упражнений на этапе спортивного совершенствования - дыхание через дополнительное «мертвое» пространство и дальнейшего сопротивления дыхательным потокам, а на стадии высоких спортивных достижений - любой гиповентиляции [3,6].

В проведенном нами исследовании увеличение спортивных результатов было достигнуто прежде всего за счет включения в тренировочный процесс гипоксического воздействия в сочетании с нормоксическими условиями, что вызвало адаптацию сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем организма к работе в условиях гипоксии посредством внедрения нового раздражителя – гипоксикатора.

За время проведения исследования все участники контрольной и экспериментальной группы подвергались регулярному медицинскому осмотру, отклонений в состоянии их здоровья за время проведения эксперимента выявлено не было.

Результаты проведенных педагогических экспериментов подтвердили предположение о том, что за счет внедрения интервальных гипоксических тренировок с использованием гипоксикатора, можно добиться эффективного увеличения выносливости у футболистов 15-17 лет.

В результате проведенных исследований и их последующего анализа сделаны следующие выводы:

1. Анализ научно-методической литературы по вопросам развития выносливости и методик физической подготовки футболистов, а также проведенные педагогические наблюдения выявили актуальность поиска новых методов подготовки спортсменов, занимающихся игровыми видами спорта, необходимость оптимизации тренировочного процесса.

2. Разработана методика повышения выносливости велосипедистов 15 – 17 лет с использованием комбинированной интервальной гипоксической тренировки (ИГТ), которую можно осуществить при помощи специальных устройств – гипоксикаторов.

3. В работе экспериментально обоснована эффективность применения разработанной методики повышения выносливости футболистов 15 – 17 лет в условиях интервальной гипоксической тренировки, что подтверждается приростом результатов экспериментальной группы в тесте РWC 170 на 6,6%, в тесте Конкони на 3,1% и улучшении результата в беге на время на 5,1%. Достоверность различий $P < 0,05$.

Список литературы:

1. Аулик, И.В. Определение физической работоспособности в клинике спорта / И.В. Аулик. – М.: Медицина, 1990. – 192 с.
2. Баевский, Р.М. Проблемы адаптации и учение о здоровье. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 284 с.
3. Бреслав, И.С., Исаев Г.Г. Реакции кардиореспираторной системы на увеличенное сопротивление дыханию /И.С. Бреслав, Исаев Г.Г. // Успехи физиологических наук. – 1991. – Т.22. – №2. – С. 3-6.
4. Булгакова, Н.Ж. Адаптация спортсменов к комбинированному воздействию интервальной гипоксической тренировки и гипоксии / Н.Ж. Булгакова, Н.И. Волков, Е.А. Коваленко // Гипоксия нагрузки, математическое моделирование, прогнозирование и коррекция. - Киев.: Ин-т кибернетики им. В.М. Глушкова, 1990. - С. 7-9.
5. Волков, Н.И., Сологуб С.Л., Трефилов В.А. Потенцирование тренировочного эффекта нагрузок при использовании в качестве дополнительного средства прерывистых гипоксических воздействий /Н.И. Волков, С.Л. Сологуб, В.А. Трефилов // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. — М., 1998. — Т. 2. — С.147-152.
6. Колчинская А.З. Дыхание при гипоксии. Физиология дыхания. / Колчинская А.З. – Спб.: Наука, 1994. – 589с.
7. Моногаров, В.Д. Развитие и компенсация утомления при напряженной мышечной

деятельности / Моногаров В.Д. // Теория и практика физической культуры. - 1990.-№ 4.- с.43-46. 1982.

8. Родионов А.В. Ведущие факторы развития спорта высших достижений в спортивных играх /Родионов А.В. // Тенденции развития спорта высших достижений. – М., 1993. – С. 144-160.

9. Смирнов В.М., Дубровский В.И. Физиология физического воспитания и спорта: учеб пособие для студ. сред. и высш. учебных заведений / В.М. Смирнов, В.И. Дубровский – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 608 с.

10. Солодков А.С. Адаптация в спорте: Теоретические и прикладные аспекты /А.С. Солодков // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 5. – С.3-5.

11. Тихомиров Ю.В. Биомеханический контроль физической и технической подготовленности футболистов. /Ю.В. Тихомиров – Шуя: Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 115 с.

ПРОБЛЕМЫ НАУК О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И СПОРТЕ

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*Биттар Хейсам Мохаммад,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Сложившаяся на сегодняшний день система физического воспитания демонстрирует свою неэффективность в решении задач, связанных с формированием потребности у учащихся общеобразовательных школ в систематических занятиях физическими упражнениями, не учитывает интересов учащихся к различным видам физкультурно-спортивной деятельности, не стимулирует их к самостоятельным занятиям в повседневной жизни.

Формирование позитивной установки на физкультурно-спортивную активность продуктивно идет лишь в условиях, когда учитываются интересы и склонности контингента. В этой связи рационально рассматривать проблему соответствия реального положения дел желанием и потребностям подростков.

Традиционные, издавна сложившиеся и используемые на практике формы физкультурно-спортивной и физкультурно-образовательной работы с молодым поколением, уже не отвечают современным требованиям и должны быть заменены новыми, более эффективными, так считают многие специалисты (В.К. Спиринов, 2008; Л. И. Лубышева, 2015; В.И. Столяров, 2011).

Физическая подготовленность школьников, как одна из составляющих здоровья, напрямую зависит от их двигательной активности и без учета интересов занимающихся процесс физической подготовки не может быть эффективным.

Вышеизложенное обуславливает необходимость в исследованиях, направленных на выявление наиболее эффективных, с точки зрения влияния на физическое развитие и физическую подготовленность, двигательных режимов, а также поиск наиболее приемлемых форм занятий и видов физических упражнений.

Цель исследования. Изучение потребностей школьников средних классов в сфере физической культуры и спорта.

Методы исследования. Теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы; педагогическое наблюдение; анкетирование.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют об отсутствии (в своём большинстве) интереса у подростков к регламентированным занятиям в рамках процесса физического воспитания, что ограничивает возможности формирования потребности в систематических занятиях физическими упражнениями.

Из числа опрошенных подростков, лишь 33 % используют самостоятельные занятия помимо регламентированных занятий в школе, при этом лишь у 8% из этого контингента двигательный режим приближается к оптимальному уровню.

Более 60 % подростков, принявших участия в опросе, не занимаются самостоятельно и не планируют этого в дальнейшем.

В результате опроса, проводимого в рамках собственного исследования, было выявлено, что около 60% опрошенных подростков привлекают занятия различными видами спортивных игр, при этом 50% из этого контингента изъявило желание заниматься баскетболом.

Спортивные игры являются незаменимым средством решения взаимосвязанных задач воспитания личности, развития у неё разнообразных двигательных способностей. Наиболее популярными среди учащихся являются игровые командные виды спорта.

Предпочтение таким видам спорта отдают более 35% от числа опрошенных учащихся 7-11-х классов общеобразовательных школ.

Выводы:

Формирование мотивации к физкультурно-спортивной деятельности необходимо осуществлять на основе:

- заинтересованности подростков занятиями спортивными играми (60% опрошенных подростков привлекают занятия различными видами спортивных игр, при этом 50% из этого контингента изъявило желание заниматься баскетболом);
- овладения основами знаний о самостоятельных занятиях;
- учета индивидуальных особенностей занимающихся.

Список литературы:

1. Лубышева, Л.И. Конверсия высоких спортивных технологий как методологический принцип спортизированного физического воспитания и «спорта для всех» / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. Вестник проблемного совета Российской Академии образования по физической культуре. – 2015. - № 4. – С. 6-8.
2. Спиринов В.К. Организационно-методические условия неэффективного построения уроков физической культуры в рамках традиционной системы физического воспитания / В.К. Спиринов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. - № 6. – С. 11-14.
3. Столяров В.И. Теоретические основы спортивной культуры студентов: монография / В.И. Столяров, С.Ю. Баринков; 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство "Университетская книга", 2011. - 234 с.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СПОРТА ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ

*Воротников Захар Сергеевич,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Зрелищность спорта – одна из самых ярких и привлекательных его ценностей. Непредсказуемость спортивного результата, дух спортивной борьбы, демонстрация высочайшей спортивной техники привлекают внимание миллионов болельщиков. Спорт создает рабочие места, производит широкую номенклатуру товаров и услуг.

Формирование институтов современного спорта – объективный процесс, развивающийся в рамках современной культуры. Обращаясь к истокам возникновения спорта, как общественного явления многие исследователи сходятся во мнении, что спорт изначально возникает как самостоятельный феномен, а затем постепенно оформляется система физического воспитания, в которой спорт становится важнейшим ее элементом, формой и способом физического совершенствования человека (Н.Р. Ермак, 1997; М.Я. Сароф, 1996).

Цель исследования – изучение развития профессионального и олимпийского спорта на современном этапе.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы.

Истоки развития спорта высших достижений (олимпийского спорта) связаны с возрождением Олимпийских игр. Принятая Международным Олимпийским комитетом в 1894 году Олимпийская Хартия запрещала участие в играх профессионалов и денежные призы в соревнованиях. С тех самых пор наметились противоречия между спортом высших достижений и профессиональным спортом. Непрерывная полемика о сущности и статусе любительства и профессионализма в спорте не прекращается и по сегодняшний день.

Профессиональный спорт обладает высоким эстетическим и художественным потенциалом, однако, никогда не скрывает своей коммерческой сущности. Этот тип спорта ориентирован не на гуманистические ценности и идеалы, а на цели сугубо практические, коммерческие, утилитарные, на обеспечение жизненного успеха (Н.Х. Хакунов, 2008).

Феномен олимпийской культуры представляет собой развивающийся комплекс накопленных человечеством знаний, норм, ценностей, смыслов, образцов поведения, соответствующих идеологии Олимпийской Хартии, философии олимпизма, на основе которых формируется гуманистический образ жизни социума и стиль жизни личности.

Пьер де Кубертен, как основатель современного олимпийского движения и его единомышленники не были наивными идеалистами и понимали, что спорт может служить коммерческим, низменным страстям. Но в то же время, они видели в спорте лучшее средство для пропаганды и утверждения таких общечеловеческих ценностей, как мир, здоровый образ жизни, укрепление семьи, преодоление сословностей, расовых различий, то есть, именно то, что отвечает гуманистическим идеалам.

Тем не менее, сегодня Олимпизм по своему содержанию неадекватен тем идеалам, с которых начиналось его возрождение (М.Я. Сароф, 1996). Олимпийский спорт неуклонно развивается в сторону профессионализации, все откровеннее делая ставку на ценности успеха, карьеры, денег. Коммерциализация олимпийского движения так же порождает негативную ситуацию для его дальнейшего развития. Зачастую время и условия соревнований определяются уже не интересами спортсменов, не созданием оптимальных условий для достижения спортивных рекордов, а интересами телевизионных компаний, рекламодателей.

В олимпийском спорте стали нарастать антигуманистические тенденции - жесткая конкуренция, враждебность, недружелюбие, допинг, махинации, что в корне противоречит идеалам олимпизма.

Ценностный потенциал спорта высших достижений нельзя переоценить. Спорт давно занял одно из самых видных мест в международном общении благодаря своим коммуникативным свойствам, нельзя недооценивать накопленного в спорте опыта познания резервных возможностей человека. Миротворческая ценность спорта утверждается посредством общения детских спортивных коллективов, студенческих игр, соревнований разного ранга, начиная с международных товарищеских встреч и кончая Олимпийскими играми.

Однако, не смотря на ценностное содержание, спорт как форма культуры не является гарантом сохранения своей гуманистической ценности. Как показывает историческая практика, он достаточно легко и быстро изменяет свою направленность в зависимости от изменяющихся социально-экономических условий развития социума. Следствием ценностной переориентации спорта в период последних российских реформ стало его деидеологизация, коммерциализация, профессионализация. Обозначилась опасность утраты его самобытности, национальных спортивных традиций. Спорт становится средством формирования социального неравенства, неоднородности общества.

Заключение

Таким образом, как указывают специалисты, современный спорт переживает кризис. В кризисном состоянии находится вся современная культура, но кризис спорта не есть его разрушение. Обществу, специалистам нужно находить пути выхода из этого состояния, предлагать инновационные идеи, разрабатывать новые технологии, изменять приоритеты, совершенствовать

систему личностно-профессионального развития спортивных педагогов, одним словом, выстраивать новую парадигму развития современного спорта (Н.Х. Хакунов, 2008; С. А. Хазова, 2016).

Выход, из сложившейся в олимпийском движении ситуации, многим специалистам видится через формирование олимпийской культуры человека, социума. Только сформированная олимпийская ментальность современного социума способна вывести современный спорт и олимпийское движение из-под власти коммерциализации, профессионализации, допинга, нечестного судейства и прочих пороков, разрушающих олимпизм (Н.Х. Хакунов, 2008).

Список литературы:

1. Ермак, Н.Р. Культурно-исторические истоки спорта в контексте объяснения многообразия и противоречивости его развития /Н.Р. Ермак, Р.А. Пилоян //Теория и практика физической культуры и спорта. – 1997.- № 7. – С. 13-16.

2. Сароф, М.Я. Спорт и его гуманистическая сущность (исторический анализ) /М.Я. Сароф //Ценности спорта и пути его гуманизации / сост. В.И. Столяров. – Москва: СПАРТ: РГАФК, 1996. – С.15-28.

3. Хакунов Н.Х. Физическая культура и спорт в современном мире – социальные аспекты / Н.Х. Хакунов, Р.А. Ахтаов // Учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 168с.

4. Хазова С.А. Личностно-профессиональное развитие спортивных педагогов в процессе профессиональной подготовки: монография /С.А. Хазова, А.Б. Бгуашев, И.К. Гунажоков [и др.]. – Часть 2. Становление социально-профессиональных личностных качеств и способностей спортивных педагогов в процессе профессиональной подготовки. – Владикавказ, 2016. Ч 2. -247 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЁЛОЙ АТЛЕТИКОЙ

*Губжожков Арсен Казбекович,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Проблемы воспитания и разностороннего развития личности в системе подготовки спортивного резерва не остаются без внимания государства, однако в молодёжной среде и в первую очередь среди подростков, асоциальное поведение, в наши дни, встречается довольно часто. Недостатки воспитания приводят к тому, что возрастает число подростков, приобщившихся к алкоголю, наркотикам, растёт преступность в подростковой среде, учащаются случаи проявления нацизма и экстремизма и т.д.

В связи с этим, актуальной проблемой, на сегодняшний день, становится проблема воспитания личности в сфере спорта и в первую очередь формирование физической культуры личности, как основы спортивно гуманистической культуры личности (Н.Х. Хакунов, 2007; 2008; Л.И. Лубышева, 2012; И.К. Гунажоков, 2017).

Потенциал физической культуры и спорта в формировании личности исследован такими учёными как М. Арвисто, В.К. Бальсевич, В.А. Пономарчук, С.Д. Неверкович, К.Д. Чермит, М.Я. Виленский, Л.И. Лубышева, Н.Х. Хакунов; В.И. Столяров; С.Ю. Баринев, Н.Н. Визитей и др.

Изучению спорта, как фактора развития личности, посвящены труды многих исследователей, рассматривающих спорт, как социальный и глобальный феномен, обладающий большим воспитательным потенциалом (С. Ласкене, В. Чингене, К. Айзенберг, И.В. Новикова, С.А. Алексеев, В.Н. Казанцев и др.).

В результате проведённого анализа публикаций и изучения педагогической практики были выявлены противоречия и сформулирована проблема исследования, определён объект и предмет, сформулирована цель, конкретизируемая в задачах исследования.

Цель исследования – разработать и обосновать эффективность методики формирования компонентов физической культуры личности подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой.

Задачи исследования:

1. Определить проблемы, связанные с формированием физической культуры личности подрастающего поколения, и, в частности, проблемы воспитания личности в спорте.

2. Разработать методику формирования компонентов физической культуры личности подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой и обосновать её эффективность.

Методы исследования: теоретические (анализ научно-методической литературы, изучение передового опыта), эмпирические (педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование, педагогический эксперимент), методы математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе детско-юношеской спортивной школы. В исследовании принимали участия подростки (мальчики) 13-14 лет, занимающиеся тяжёлой атлетикой.

Оценка уровня сформированности физической культуры личности подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой, осуществлялась в начале и в конце экспериментальной работы.

Степень сформированности компонентов физической культуры личности подростков оценивалась по следующим критериям:

1. Когнитивный компонент.
2. Мотивационно-ценностный компонент.

Подростки, занимающиеся тяжёлой атлетикой в ДЮСШ, путём случайной выборки были сформированы в контрольную (n=15) и экспериментальную (n=14) группы.

Уровень сформированности компонентов физической культуры личности подростков контрольной и экспериментальной групп на начало экспериментальной работы не имел достоверных различий и соответствовал «низкому уровню».

В результате проведённого исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Сложившаяся на сегодняшний день система спортивной тренировки в детско-юношеском спорте, нацелена в большей степени на формирование у подрастающего поколения сугубо утилитарных, технологических и прагматических ценностей.

2. Причинами дисгармонии в личностном развитии, которые затрудняют адаптацию к жизни вне спорта, у подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой, являются:

- низкий уровень сформированности общетеоретических и методических знаний в сфере физической культуры и спорта;
- преобладание внешнего, отрицательного типа мотивации в структуре мотивов, побуждающих к занятиям спортом.

3. Эффективность формирования когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов физической культуры личности подростков обеспечивается за счёт:

- реализации в учебно-тренировочном процессе теоретического курса занятий, обеспечивающего формирование теоретических и методических знаний;
- построения тренировочных занятий на основе закрепления знаний, полученных в результате изучения теоретического раздела и формирования методических умений и навыков;
- овладения, юными спортсменами, методикой проведения отдельных частей учебно-тренировочного занятия;
- формирования установки на здоровый образ жизни и стремление к физическому совершенству в последующие возрастные периоды, не смотря на то, как бы ни сложилась спортивная карьера.

4. Реализация в учебно-тренировочном процессе авторской методики по формированию компонентов физической культуры личности подростков, занимающихся тяжёлой атлетикой, позволяет:

- повысить уровень физкультурной образованности подростков;
- переориентировать мотивы занятий спортом на более социально-ориентированные и ценностно значимые.

Список литературы:

1. Гунажоков И. К. Становление нравственно-волевой сферы личности подростков занимающихся дзюдо / И. К. Гунажоков // Целостное развитие личности в системе образования. Материалы Международной очно-заочной научно-практической конференции (28-29 сентября 2017 г., Майкоп) [Электронный ресурс] / под ред. проф. Р.Д. Хунагова. – Майкоп: ЭЛИТ, 2017. – С.22-24.
2. Лубышева, Л.И. Спортивное воспитание как основа формирования физической культуры личности / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – Москва, 2012. –№ 6. – С. 96-99.
3. Хакунов, Н.Х. Физическая культура и спорт в современном мире – социальные аспекты / Н.Х. Хакунов, Р.А. Ахтаов // Учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2008. – 168 с.
4. Хакунов, Н.Х. Формирование базовой физической культуры личности в учебных заведениях / Н.Х. Хакунов. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2007. – 152 с.

ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФУТБОЛУ

*Джепбаров Тойлы Джепбарович,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Коджешау Маджид Халидович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

На современном этапе развития футбола собраны достаточно разнообразные экспериментальные данные, посвященные подготовке юных спортсменов различных возрастных групп. Данные научные исследования посвящены рассмотрению и обоснованию методических рекомендаций обучения технике игры и развитию физических качеств (В.В. Варюшин, 2009; В.Н. Селуянов, М.П. Шестаков, 2009; М.М. Полишкис, 2010; В.П. Губа, А.В. Лексаков, 2018 и др.).

Однако всесторонний анализ литературных источников и практического опыта работы тренеров и специалистов, работающих в системе детско-юношеского футбола, показывает, что на сегодняшний день существует недостаточно научно-обоснованных методик применения подвижных игр, способствующих развитию координационных способностей детей младшего школьного возраста на секционных занятиях футболом в общеобразовательной школе.

Особенности игровой деятельности в футболе предъявляют высокие требования к уровню развития координационных способностей юных спортсменов. От уровня развития координационных способностей у начинающих футболистов во многом зависят успешность освоения технических приемов, эффективность их реализации в условиях тренировочной и соревновательной деятельности (В.П. Губа, А.В. Лексаков, А.В. Антипов, 2010).

Футбол сегодняшнего дня характеризуется высокой интенсивностью нагрузок, устойчивостью, распределением и переключением внимания, максимальной скоростью реагирования игроков, их зрительно-моторной координацией, тонкой дифференцировкой мышечно-двигательных ощущений, пространства и времени восприятия различных двигательных действий. Эффективное выполнение игровых действий, технических приемов и тактических комбинаций на протяжении одной игры основано на высоком уровне развития общих и специальных физических качеств, что связано с предъявлением высоких требований к координационным способностям и вестибулярной устойчивости футболистов (А.П. Золотарев, 1997; А.Б. Бгуашев, М.Х. Коджешау; И.К. Гунажоков, 2021).

Недостаточная теоретическая исследованность проблемы, с одной стороны, и её актуальность для психологической и педагогической практики, с другой, обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования. Разработать, внедрить и экспериментально обосновать эффективность применения подвижных игр, направленных на развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста, занимающихся в секции футбола.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научно-методической литературы, связанной с проблемами развития координационных способностей детей младшего школьного возраста.

2. Определить исходные показатели уровня развития координационных способностей контрольной и экспериментальной групп детей младшего школьного возраста, занимающихся в секции футбола.

3. Разработать и внедрить в учебно-тренировочный процесс специальные подвижные игры, направленные на развитие координационных способностей у детей младшего школьного возраста, занимающихся в секции футбола.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, тестирование, методы математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участия мальчики 8-9 лет, занимающиеся в секции футбола.

Педагогический эксперимент являлся сравнительным и заключался в разработке и внедрении в тренировочный процесс экспериментальной группы юных футболистов 8-9 лет специальных подвижных игр, направленных на развитие координационных возможностей.

В результате проведённого исследования были сформулированы следующие выводы:

1. В практике спорта при планировании тренировочного процесса на начальном этапе подготовки юных футболистов ведущее значение имеют анатомо-физиологические характеристики. Развитие детей 8-9 лет характеризуется ускоренными процессами психического развития и формированием целенаправленного поведения на фоне продолжающихся морфофункциональных перестроек организма. При этом темп и характер этих перестроек определяют индивидуальную динамику психического развития. В связи с указанными факторами, дозируя нагрузку необходимо учитывать деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем, а также психические особенности развития младших школьников.

2. Для развития координационных способностей занимающихся футболом необходимо использовать специальные подвижные игры, воздействующие на основные компоненты двигательного-координационных способностей.

3. Дети 8-9 лет отличаются особой подвижностью, постоянной потребностью к движению. Для этого возраста еще не доступны игры со сложными взаимоотношениями между игроками. Их больше привлекают игры сюжетного характера. Действия в коллективе для них сложны, поэтому им больше нравятся игры с пробежками, увертываниями от водящего, прыжками, ловлей и ведением мячей. В играх ловкость, быстрота, сила, выносливость развиваются комплексно и очень вариативно. Польза подвижных игр в футболе – и в том, что они дают возможность лучше узнать друг друга, научиться проявлять терпение и взаимовыручку, правильно относиться к победам и поражениям.

Список литературы:

1. Бгуашев, А.Б. Подвижные игры в системе подготовки юных футболистов/А.Б. Бгуашев, М.Х. Коджешау, И.К. Гунажоков // Учебно-методическое пособие. – Майкоп: Магарин О.П., 2021. – 72 с.

2. Варюшин, В.В. Тренировка юных футболистов /В.В. Варюшин // Учебное пособие – М.: Физическая культура, 2009. – 112 с.

3. Губа, В. П. Интегральная подготовка футболистов / В. П. Губа, А. В. Лексаков, А. В. Антипов // Учебное пособие. – Советский спорт, 2010. – С. 105 – 107.

4. Губа, В.П. Теория и методика футбола: учебник /В.П. Губа, А.В. Лексаков, М.С. Полишкис и др.; под общ. ред. В.П. Губы, А.В. Лексакова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Спорт, 2018. – 624 с.

5. Золотарев, А. П. Структура и содержание многолетней подготовки спортивного резерва в футболе. / А. П. Золотарев. – Краснодар, 1997. – 444 с.

6. Полишкис, М.М. Методические рекомендации для тренеров ДЮСШ и СДЮШОР, учебных центров футбола. Комплексное совершенствование двигательных качеств и технико-тактических навыков футболистов на занятиях в форме круговой тренировки /М.М. Полишкис, А.В. Покатилов, П.В. Макеев. – М. 2010 – 32 с.

7. Селуянов, В.Н. Проблемы технической подготовки в футболе: монография /В.Н. Селуянов, М.П. Шестаков, С. Диас и др. – М.: ТВТ Дивизион, 2009. – 104 с.

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 11-12 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕЗАНИМАЮЩИХСЯ БАСКЕТБОЛОМ

*Палтаев Давутджан Русланович,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Коджешау Маджид Халидович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В системе физического воспитания школьников одним из направлений является внеклассная работа. Основу ее составляет организация работы школьных спортивных секций. Данная работа призвана обеспечить направление дополнительного физкультурного образования учащихся с использованием способов двигательной деятельности из разных разделов школьной программы (А.И. Ушаков, 2009; А.Н. Каинов, 2014).

Баскетбол является одним из разделов школьной программы и представлен как обязательный вид спорта в государственном образовательном стандарте. Он является одним из ведущих видов спорта в организации секционной работы в общеобразовательном учреждении. Кроме того, спортивные игры, в том числе баскетбол, являются отличным средством поддержания и укрепления здоровья, развития физических и психических качеств ребенка.

В настоящее время, одной из актуальнейших научных проблем современного общества, требующих своего разрешения, является проблема здоровья подрастающего поколения (Е.Ф. Желобкович, 2009; С.Д. Мусаева, Н.Т. Магдиева, 2019; Н.А. Кичкин, Д.В. Губа, 2021; С.Н. Сбитных с соавт., 2022). Она тесно взаимосвязана с рядом экологических и социальных факторов. Не последняя роль здесь отводится отсутствию достаточно обоснованной системы физического воспитания с учетом особенностей обучения в средних общеобразовательных школах, детско-юношеских спортивных школах и специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва. В связи с этим наблюдается снижение уровня физической подготовленности, что приводит к снижению уровня здоровья школьников.

В системе физического воспитания школьников одним из направлений является внеклассная работа. Основу ее составляет организация работы школьных спортивных секций. Данная работа призвана обеспечить направление дополнительного физкультурного образования учащихся с использованием способов двигательной деятельности из разных разделов школьной программы.

Баскетбол является одним из разделов школьной программы и представлен как обязательный вид спорта в государственном образовательном стандарте. Он является одним из ведущих видов спорта в организации секционной работы в общеобразовательном учреждении. Кроме того, спортивные игры, в том числе баскетбол, являются отличным средством поддержания и укрепления здоровья, развития физических и психических качеств ребенка.

Таким образом, выявление влияния занятий баскетболом на уровень физической подготовленности учащихся 11-12 лет средней общеобразовательной школы становится актуальным и представляется нам достаточно перспективным и интересным.

Цель исследования: совершенствование физической подготовленности школьников 11-12 лет, занимающихся баскетболом.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы по вопросам особенностей анатомио-физиологического развития подростков, особенностям организации тренировочного процесса школьной секции баскетбола и развития физических качеств и функционального состояния.

2. Подобрать средства и методы повышения физической подготовленности подростков и включить их в программу школьной секции баскетбола.

3. Экспериментально доказать эффективность программы школьной секции баскетбола.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, тестирование, методы математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участие мальчики 11-12 лет, занимающиеся в секции баскетбола.

Для оценки физической подготовленности школьников, занимающихся и не занимающихся баскетболом, были использованы педагогические тесты, неоднократно использованные при проведении педагогических исследований, проверенные на надежность и информативность:

- прыжок в длину с места толчком двух ног (см);
- тройной прыжок с места (см);
- бег 30 м с высокого старта (сек.);
- сгибание и разгибание рук, в упоре лежа (количество раз за 15 сек.);
- касания поля ногами за головой в положении лежа на спине (количество раз за 15 сек.).

Для оценки силовых возможностей отдельных мышечных групп юных баскетболистов и школьников, не занимающихся баскетболом, проведена динамометрия. Измерялась сила мышечных групп, участвующих в сгибательных и разгибательных движениях плеча и бедра.

Набор тестовых упражнений был подобран таким образом, чтобы после обработки материала можно было охарактеризовать скоростные и скоростно-силовые возможности отдельных мышечных групп, прямо или косвенно задействованных при игре в баскетбол, а также проанализировать координационные возможности, необходимые для игрока любого амплуа.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Физическая подготовленность юных баскетболистов 11-12 лет по всем исследуемым показателям выше, чем у детей этого же возраста, не занимающихся баскетболом.

2. Физическая подготовленность юных баскетболистов 11-12 лет, находится в прямой зависимости от стажа занятий баскетболом: Она тем выше, чем больше спортивный стаж.

3. Систематические занятия баскетболом школьников 11-12 лет в отличие от занятий по комплексной программе физического воспитания вызывают положительные изменения по всем исследуемым параметрам.

Список литературы:

1. Желобкович, Е.Ф. Футбол в детском саду. Конспекты занятий. /Е.Ф. Желобкович - М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2009. – С. 3-4.

2. Каинов А.Н. Организация работы спортивных секций в школе [Текст]. Программа, рекомендации. М: «Учитель». – 2014.– 168 с.

3. Кичкин, Н.А. Анализ показателей физического развития детей 10-11 лет в условиях школьной секции по футболу /Н.А. Кичкин, Д.В. Губа //Физическая культура. Воспитание, образование, тренировка. - № 5., 2021. – с. 76.

4. Мусаева, С.Д. К вопросу об актуальных проблемах сохранения здоровья подросткового поколения /С.Д. Мусаева, Н.Т. Магдиева // Вестник науки и образования. - ;22 (76), Часть 2, 2019. С. 44.

5. Сбитный, С.Н. Формирование культуры здоровья младших школьников в образовательном процессе средствами физкультурно-оздоровительной деятельности /С.Н.

Сбитный, А.И. Калоша, Г.А. Гуторова и др. //Физическая культура. Воспитание, образование, тренировка. - № 1., 2022. – с. 44.

6. Ушаков А.И. Особенности внеклассной работы по физической культуре со школьниками десяти лет. Автореф. дис. канд. пед. наук - Малаховка, 2009. – 23 с.

ВАРИАТИВНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Фаткуллина Элира Флюровна,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Многие специалисты в области физической культуры сходятся во мнении, что перестройка системы образования приводит к ухудшению состояния здоровья детей школьного возраста. В этой связи, первостепенной задачей системы образования становится сохранение и укрепление здоровья школьников, формирование у них понятий ценности здоровья и здорового образа жизни (В.К. Спирин, 2008; К.Д. Чермит, 2010; А.В. Шаповалов, 2016 и др.).

Необходимость решения оздоровительной задачи физического воспитания, связанной с развитием физических качеств особенно актуальна в периоды, когда формирование и становление организма человека происходит наиболее интенсивно, в частности у детей младшего школьного возраста.

В связи со стойкой тенденцией ослабления здоровья детей на фоне усиления информационной перегрузки в процессе обучения, очевидна необходимость решения проблемы поиска специальных физических упражнений и методик, обеспечивающих эффективное решение оздоровительной задачи в рамках школьных уроков физической культуры, что и обуславливает актуальность данного исследования.

До настоящего времени школьные программы по физической культуре, оговаривая необходимость учета возрастных особенностей развития физических качеств, не содержат методических рекомендаций для практической реализации данного подхода.

Цель проводимого исследования заключалась в подборе состава средств физической подготовки детей младшего школьного возраста в среднем общеобразовательном учреждении школьного типа.

Достижение поставленной цели связывалось с решением следующих задач исследования:

1. Выявить уровень развития физических качеств у детей младшего школьного возраста.
2. Определить эффективность влияния комплексов физических упражнений различной преимущественной направленности на показатели физической подготовленности младших школьников.

Влияние специальных комплексов физических упражнений на уровень развития физических качеств исследовалось в двух экспериментальных группах на фоне стандартной программы уроков физической культуры в контрольном классе.

В экспериментальной группе № 1 состав физических упражнений, использовавшийся в основной части урока, был ориентирован на преимущественное развитие скоростных способностей младших школьников.

В экспериментальной группе № 2 используемые средства физического воспитания должны были оказывать комплексное воздействие на развитие всех двигательных способностей школьников данного возраста.

В контрольной группе уроки физической культуры строились по традиционной методике.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Ориентация состава средств и методов физического воспитания на преимущественное развитие одного конкретного физического качества позволяют существенно улучшить уровень его проявления, даже в критический для этого качества период.

2. Наиболее эффективной в условиях школьного урока физической культуры является методика построения занятий с направленностью на всестороннюю физическую подготовку с учетом сенситивных периодов развития физических качеств.

3. В возрасте 9 лет проявляются признаки полового диморфизма в уровне развития отдельных физических качеств, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к мальчикам и девочкам при построении занятий физическими упражнениями

Таким образом, разные методики, апробированные на уроках физической культуры в начальных классах, убедительно доказывают возможности общего развития учащихся посредством применения специальных физических упражнений.

Полученные теоретические и практические материалы исследования могут быть использованы учителями физической культуры при планировании школьных уроков в начальных классах. При этом показано, что целенаправленное развитие того или иного физического качества в сенситивный период развития еще более усиливает его проявление.

Список литературы:

1. Спиринов В.К. Организационно-методические условия неэффективного построения уроков физической культуры в рамках традиционной системы физического воспитания / В.К. Спиринов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. - № 6. – С. 11-14.

2. Чермит К.Д. Формирование базовой физической культуры как ресурса сохранения здоровья участников образовательного процесса / К. Д. Чермит // Здоровьесберегающее образование. – 2010. – № 1. – С. 88-91

3. Шаповалов А.В. Здоровьесбережение в образовательных учреждениях как научная проблема / А.В. Шаповалов, И.К. Гунажоков, Н.В. Карягина // Наука. Образование. Молодежь: сб. ст. XIII Международной научной конференции молодых ученых и аспирантов. – Майкоп: ред. издательский отдел АГУ, 2016. - С. 392-396.

СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

*Шатилова Арина Сергеевна,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Гунажоков Игорь Кимович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Специалистами в области физической культуры констатируется, что, на сегодняшний день, традиционная система физического воспитания, базирующаяся на классно-урочной форме и стандартно-нормативном подходе к организации уроков физической культуры и практически не учитывающая индивидуальности учащегося, не обеспечивает оптимального развития физических качеств и способностей учащихся. Такой подход, создает видимый эффект хорошей организации, представляется самодостаточным, но не может обеспечить природосообразность педагогических воздействий, воспитательных и тренирующих эффектов от занятий физическими упражнениями (В.Г. Левченко, 2002; В.К. Бальсевич, 2004; В.К. Спиринов, 2008).

Современная система физического воспитания традиционно строится на основе программных документов, регламентирующих применение тех или иных средств физической подготовки, величины нагрузки, нормативов и т.д. с учетом того или иного возраста и пола. На протяжении многих десятков лет все эти аспекты системы физического воспитания подвергаются лишь небольшой коррекции.

Планирование спортивно-ориентированного физического воспитания необходимо строить на базе изучения интересов учащихся к различным видам спортивной деятельности, с учётом специализации учителей физической культуры, с учётом культивируемых видов спорта в регионе, а также национальных традиций и менталитета

Таким образом, проблемы совершенствования процесса физического воспитания подрастающего поколения являются предметом пристального внимания специалистов уже многие годы. Актуальными эти проблемы остаются и на сегодняшний день.

Цель исследования – изучение проблем, связанных с совершенствованием системы физического воспитания учащихся общеобразовательных школ.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, обобщение передового опыта.

В настоящее время состояние системы физического воспитания подрастающего поколения вызывает тревогу. Необходимые условия для организации физкультурно-оздоровительных и профилактических занятий не созданы ни в дошкольных учреждениях, ни в школах, ни в средних специальных учреждениях, ни в вузах. Существующие нормы занятий физической культурой явно не решают проблему физического воспитания (В. К. Спирин, 2008).

На сегодняшний день, целый ряд исследователей указывает на актуальность проблемы формирования физической культуры личности в процессе физического воспитания.

За время обучения в общеобразовательной школе, двигательная подготовленность детей падает на 40-50% и из условий развития переходит в условие существования.

Первостепенное значение в решении задач, связанных с совершенствованием процесса физического воспитания, приобретает поиск путей и средств рационального и эффективного обновления содержания, форм и средств физического воспитания, организации уроков физической культуры с использованием методов проблемного обучения, формирующих активность и интерес к физкультурно-спортивной деятельности.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что внедрение в практику физического воспитания общеобразовательных школ спортивных технологий, даёт значительный эффект в формировании спортивных интересов, формирование физического, нравственного и духовного здоровья школьников. Преподавание спортивно ориентированной физической культуры в общеобразовательной школе приводит к положительным изменениям в состоянии физического здоровья и подготовленности детей различного возраста и пола (В.К. Бальсевич, 2004; Л.И. Лубышева, 2015; К.Д. Чермит, 2022 и др.).

Методика преподавания предмета "физическая культура" в общеобразовательной школе, с ориентацией на культуру спорта получила очень широкое распространение в Новой Зеландии, Австралии и успешно применяется в Англии и Соединенных Штатах Америки.

Л.И. Лубышева говорит о том, что принцип конверсии высоких спортивных технологий является приоритетной методологией спортизированного физического воспитания и проектирования креативных форм спортивных занятий, обеспечивающих воспитание здорового поколения.

Планирование спортивно-ориентированного физического воспитания должно осуществляться на основе изучения интересов учащихся к различным формам физкультурной деятельности, интереса к определённым видам спорта, учета пожеланий родителей, учета национально-региональных особенностей контингента, их менталитета, специализации учителей физической культуры, а также возможностей общеобразовательного учреждения.

Заключение:

Таким образом, проблемы совершенствования процесса физического воспитания подрастающего поколения являются предметом пристального внимания специалистов уже многие годы. Актуальными эти проблемы остаются и на сегодняшний день.

В этой связи, первостепенное значение в решении задач физического воспитания, связанных с достижением оптимального уровня физической подготовленности, совершенствованием двигательных умений и навыков приобретает поиск путей и средств рационального и эффективного совершенствования процесса физического воспитания, с учетом интересов и закономерностей развития контингента занимающихся. Одним из таких путей может стать организация физического воспитания школьников на основе спортивно-ориентированного подхода.

Список литературы:

1. Бальсевич, В.К. Перспективы развития общей теории и технологии спортивной подготовки и физического воспитания / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2004. - №3. – С. 21-40.
2. Левченко, В.Г. Медико-биологические основы дифференцированного подхода в физическом воспитании школьников / В.Г. Левченко. – Майкоп: Редакционно-издательский отдел Адыгейского государственного университета, 2002. – 144 с.
3. Лубышева, Л.И. Конверсия высоких спортивных технологий как методологический принцип спортизированного физического воспитания и «спорта для всех» / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. Вестник проблемного совета Российской Академии образования по физической культуре. – 2015. - № 4. – С. 6-8.
4. Спирин В.К. Организационно-методические условия неэффективного построения уроков физической культуры в рамках традиционной системы физического воспитания / В.К. Спирин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. - № 6. – С. 11-14.
5. Чермит К. Д. Конверсия спортивных технологий в системе спортизированного физического воспитания / К. Д. Чермит, С. Д. Неверкович, А. Г. Заболотный, С. М. Ахметов // Теория и практика физической культуры и спорта. 2022. № 5. С. 6–8.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ВОЛЕЙБОЛОМ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 12-13 ЛЕТ

*Эсенов Бегенч Байрамович,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель – Коджешау Маджид Халидович, канд. пед. наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В последние годы особое внимание специалистов привлекает проблема совершенствования форм физического воспитания и содержание предмета «Физическая культура». В частности – обеспечения высокого уровня подготовленности как признака здоровья подрастающего поколения (В.К. Бальсевич, 2003; Ю.В. Менхин, 2004; А.П. Матвеев, 2008; Н.Н. Каргин, 2011 и др.).

Многочисленные данные литературы свидетельствуют о снижении уровня физической подготовленности школьников по сравнению с учащимися прошлого десятилетия (А.Н. Тяпин, В.П. Щербина, Н.А. Созинова и др., 2005; А.Н. Тяпин, Ю.П. Пузырь, 2005; С.Е.).

Одной из актуальных проблем современного общества, является проблема здоровья подрастающего поколения. Она тесно связана с рядом экологических и социальных факторов. Не последнюю роль здесь играет отсутствие достаточно обоснованной системы физического воспитания с учетом специфики обучения в общеобразовательных школах, ДЮСШ и СДЮШОР. Именно поэтому наблюдается снижение уровня физической подготовленности, что приводит к ослаблению здоровья.

Известно, что занятия спортом, в частности волейболом, приводят к развитию физических способностей. Таким образом, выявление влияния занятий волейболом на каждом конкретном контингенте учащихся является достаточно актуальным и интересным в настоящее время.

Цель исследования: установить закономерности влияния занятий волейболом на уровень физической подготовленности школьников 12-13 лет.

Для достижения поставленной цели работы были сформулированы следующие **задачи**.

1. Определить изменение уровня физической подготовленности школьников, занимающихся в школьной секции волейбола.

2. Определить изменения уровня физической подготовленности школьников, занимающихся физической культурой по комплексной программе физического воспитания для общеобразовательных школ.

3. Выявить особенности влияния на организм систематических занятий волейболом.

Решение поставленных задач осуществлялось с помощью следующих **методов**:

анализ и обобщение научно–методической литературы, метод тестов, методы математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участия мальчики 12-13 лет, занимающиеся в секции волейбола.

Для определения уровня физической подготовленности детей были использованы следующие тесты, рекомендованные комплексной программой физического воспитания учащихся I–XI классов общеобразовательных школ и поурочная программа для ДЮСШ:

1. Бег 30 м с высокого старта (с).
2. Челночный бег 3×10 м (с).
3. Прыжок в длину с места (м).
4. Сгибание и разгибание рук из виса на перекладине (количество раз).

На основании комплекса характеристик физического развития установлено, что школьники 12–13 лет, систематически занимающиеся волейболом, имеют более высокий уровень физической подготовленности по сравнению с контингентом, ограниченным рамками физической культуры в общеобразовательных школах.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие **выводы**:

1. Физическая подготовленность юных волейболистов 12-13 лет по всем исследуемым показателям выше, чем у детей этого же возраста, не занимающихся волейболом.
2. Физическая подготовленность юных волейболистов 12-13 лет находится в прямой зависимости от стажа занятий волейболом: она тем выше, чем больше спортивный стаж.
3. Систематические занятия волейболом детей 12-13 лет в отличие от занятий по комплексной программе физического воспитания вызывают положительные изменения по всем исследуемым параметрам.

Список литературы:

1. Бальсевич, В.К. Новые векторы модернизации массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Л.Н. Прогонюк, Л.Н. Мустафина, Н.Я. Стрельцова - М.: Теория и практика физ. культуры, 2003. - № 4. - С.56.
2. Каргин, Н.Н. Функциональный резерв здоровья человека. /Н.Н. Каргин, Д.А. Сазонов, Ф.И. Собякин Ф.И. //Спортивно-оздоровительные услуги: Ч. 1: Научно-теоретические основы здоровья / Под. ред. докт. фил. наук, проф. Н.Н. Каргина - М.: МАКС Пресс, 2011.-368 с.
3. Матвеев, А.П. Физическая культура. Программа для учащихся основной и старшей школы / А.П. Матвеев. - М.: Просвещение, 2008. - 65 с.
4. Менхин Ю.В. Физическая подготовка к высшим спортивным достижениям в видах спорта со сложной координацией действий. Текст.: / Ю.В. Менхин - М.: ИНФРА М. 2004. - 276 с.
- 5.Тяпин, А.Н. Результаты мониторинга физической подготовленности детей и обучающихся в учреждениях образования Москвы/ А.Н. Тяпин, В.П. Щербаков, Н.А. Созинова, А.С. Базикин, Ю.П. Пузырь /Отв. редактор Л.Е. Курнешова // Физическое здоровье обучающихся и пути его совершенствования: Сб. № 4 Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» - М.: Центр «Школьная книга», 2005. - С. 125-139.
6. Тяпин, А.Н. Итоги мониторинга физической подготовленности детей и обучающихся в учреждениях образования Москвы (по системе общероссийского мониторинга) /А.Н. Тяпин, Ю.П. Пузырь / Отв. редактор Л.Е. Курнешова // Физическое здоровье обучающихся и пути его совершенствования: Сб. № 6//Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». - М.: Центр «Школьная книга», 2005. - С. 90-102.

ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Абрамкин Д.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Корохова Н.А., к.с. н., доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Начало XXI века охарактеризовано информатизацией современного общества – глобальным социальным процессом, в котором доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена. Информатизация современного общества, внедрение в производство гибких автоматизированных систем, микропроцессорных средств, устройств программного управления, роботов и обрабатывающих центров поставило перед современной педагогической наукой задачу по воспитанию и подготовке подрастающего поколения, способного активно включиться в качественно новый этап развития современного общества, связанного с информатизацией [1]

Эффективность обучения зависит в большой степени от качества учебно-методического и кадрового обеспечения образовательного процесса, от их соответствия современным требованиям личности, общества и государства. В распоряжении учителя находятся различные материальные средства, призванные помогать ему в организации и проведении учебно-воспитательного процесса. Успех в обучении во многом определяется умением учителя методически правильно пользоваться средствами обучения.

Современная система средств обучения обеспечивает выполнение требований ФГОС нового поколения, является составной частью всех уровней информационной образовательной среды. Достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы невозможно без комплексного использования в образовательном процессе совокупности существующих информационно-технических средств обучения – как традиционных, так и функционирующих на базе цифровых технологий.

Применение ИТСО делает интенсивнее передачу информации, значительно расширяет иллюстративный материал, создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность обучающихся, усиливает эмоциональный фон обучения, формирует учебную мотивацию у обучаемых, индивидуализирует и дифференцирует учебный процесс.

В методической литературе и образовательной практике преподавания ОБЖ уделяется недостаточное внимание вопросу применения современных информационно-технических средств обучения в преподавании безопасности жизнедеятельности в школе.

Современные технические средства обучения на современном этапе компьютеризации и информатизации образования выступают одним из главных средств обучения, которое обладает огромными обучающими возможностями, еще до конца не изученными и полностью не использованными в методике преподавания ОБЖ.

Применение информационно-технических средств обучения в образовательном процессе раскрывает для учителя ОБЖ новые возможности в преподавании своего предмета. Тем более, что предмет ОБЖ является необходимым для детей, в то же время он не является главным в системе образования и не пользуется авторитетом среди детей. Поэтому возникает необходимость рассмотрения применения современных информационно-технических средств обучения при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Частота использования информационно-технических средств влияет на эффективность процесса обучения. Если информационно-технические средства используются очень редко, то каждое его применение превращается в чрезвычайное событие и возбуждает эмоции, мешающие

восприятию и усвоению учебного материала. Наоборот, слишком частое использование ТСО приводит к потере у учащихся интереса к нему, а иногда и к активной форме протеста. Оптимальная частота применения ТСО в учебном процессе зависит от возраста учащихся, учебного предмета и необходимости их использования.

Таким образом, использование технических средств обучения на уроках ОБЖ это многогранный творческий труд учителя, и одно из средств, позволяющее улучшить образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность проведения урока.

БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ПОЛЬЗОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ВИДАМИ ТРАНСПОРТА

*Губенко А.А.,
студентка ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ишков Н.Г., ст. преподаватель кафедры БЖ
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

В наше время практически каждый человек может побывать в любой точке земного шара: самолет, поезд, автомобиль, быстроходный морской лайнер доставляет вас куда угодно.

По воле случая каждый из нас может попасть в сложную ситуацию. Ежегодно в мире гибнут сотни тысяч людей в результате автомобильных, железнодорожных и авиационных катастроф, кораблекрушений и т.д. Главная проблема в таких случаях заключается в том, что многие люди совершенно неподготовлены к экстремальным ситуациям. И если знать, что надо делать, а чего не делать ни под каким видом, да к тому же не позволять заставить случаю себя врасплох, за эти минуты ситуацию можно разрешить в свою пользу.

В последние годы не проходит и дня, чтобы СМИ не сообщали о новых транспортных авариях и катастрофах.

Транспортные катастрофы характеризуются неожиданным выводом из строя средств передвижения, вследствие чего возникают факторы, вызывающие гибель и поражения людей.

Размеры потерь и количество погибших колеблется в большом диапазоне и зависят от характера и интенсивности действия поражающих факторов числа пассажиров на транспортном средстве.

Современный транспорт - зона повышенной опасности. Современный транспорт является носителем механической опасности искусственного происхождения, воздействующей на человека своей кинетической энергией и массой. В результате действия опасностей, связанных с использованием транспортных средств, возможны телесные повреждения различной тяжести и причинение имущественного ущерба. Жертвами аварий становятся водители, пассажиры и пешеходы. По статистике, на месте происшествий гибнет 65% людей, причём 2/3 погибает внутри транспортных средств. Большой процент объясняется неумением окружающих оказать пострадавшим первую медицинскую помощь.

Поэтому актуальность выбранной темы не вызывает сомнений.

Автобусы, троллейбусы, трамваи, маршрутные такси и метро относятся к общественному транспорту. Аварийные ситуации при проезде в общественном транспорте чаще всего возникают в результате столкновения, резкого торможения, схода с рельсов, падения с высоты, затопления салона и пожаров. В метро, троллейбусах и трамваях, кроме того, существует опасность поражения электрическим током.

Основные правила безопасного поведения пассажиров при пользовании этими видами транспорта заключаются в следующем:

- ✓ ожидать маршрутные транспортные средства следует только на остановках, обозначенных указателями;
- ✓ садиться в транспорт можно только после его полной остановки и открытия дверей;

- ✓ не разрешается стоять на выступающих частях и подножках транспортных средств, прислоняться к дверям, отвлекать водителя разговорами во время движения, а также препятствовать закрытию дверей;
- ✓ высаживаться из транспорта можно только после его полной остановки;
- ✓ при движении не следует спать, по возможности нужно следить за ситуацией на дороге;
- ✓ если во время движения возникает опасность столкновения транспортного средства с другим объектом, надо принять устойчивое положение и крепко ухватиться руками за поручни (ремни);
- ✓ сидящему пассажиру следует упереться ногами в пол, а руками в переднее сиденье (панель) и наклонить голову вперед;
- ✓ при падении группируйтесь;
- ✓ падая, постарайтесь упасть на бок, на сидение или на пол, это позволит избежать значительных травм;
- ✓ при аварии троллейбуса или трамвая покидать их во избежание поражения электрическим током следует только прыжком;
- ✓ при появлении дыма, запаха гари или очага возгорания внутри салона транспортного средства надо немедленно потребовать его остановки и покинуть его;
- ✓ если нет возможности сесть, стойте лицом в сторону движения.

Таким образом, ситуация, при которой может возникнуть опасность для жизни человека, угроза здоровью и психическому состоянию может сложиться как в силу стечения случайных обстоятельств, так и по собственной вине. Такие ситуации называются экстремальными, поскольку существует непосредственная угроза.

Очень важно не только знать о вариантах поведения в экстремальных ситуациях и способах первой медицинской помощи, но и знать описание этих ситуаций, а также рекомендации, как тех или иных ситуаций избежать. И в медицине, и в пожарной безопасности, и в антикриминальной защите такое понятие как «профилактика» остаётся самым надёжным средством.

И всегда следует помнить, что в жизни нет безвыходных ситуаций, но мы должны до минимума уменьшить опасность риска. Наши судьба и жизнь в наших собственных руках!

Список литературы:

1. Буралев Ю.В. Безопасность жизнедеятельности на транспорте. Учебник для вузов. - М., 2010. - 288 с.
2. Куликова Н.В. Безопасность и защита человека в экстремальных ситуациях. Учебное пособие / Н.В. Куликова, Н.А. Бернацкая, Э.О. Бернацкий, Ю.Г. Давыдова. - Томск: ТГПУ, 2000. - 225 с
3. Арустамов Э.А. Безопасность жизнедеятельности / Э.А. Арустамов, А.Е. Волощенко и др. - М: Гелеос, 2003. - 480 с.
4. Безопасность движения на железнодорожном транспорте / В.И. Гапеев, Ф.П. Пищик, В.И. Егоренко. - Минск: Полымя, 1996.

БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БЫТОВЫХ ПОЖАРОВ

*Псеуш А.А.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ишков Н.Г., ст. преподаватель кафедры БЖ
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Как мы знаем, бытовые пожары – это одна из наиболее опасных и разрушительных проблем, стоящих перед обществом. Пожары в домашних условиях по-прежнему являются серьезной угрозой для безопасности людей и причиняют значительный ущерб как в материальном, так и в человеческом плане. В Российской Федерации бытовые пожары остаются одной из основных

причин смертей и травм в жилых зданиях. Поэтому изучение факторов, приводящих к возникновению пожаров и разработка эффективных мер безопасности являются важными задачами.

Рассмотрим статистические данные по возникновению пожаров в бытовых условиях. По данным МЧС России, основными причинами возникновения бытовых пожаров в России являются следующие.

1. Неосторожное обращение с огнем, например, курение в кровати, нарушения правил пользования печью или камином, неправильного использования свечей и т.д. – более 35% всех бытовых пожаров.

2. Нарушение правил пожарной безопасности – примерно 25% пожаров. Связаны с нарушением правил пожарной безопасности, например, неисправность пожарных извещателей, несоблюдение требований по хранению легковоспламеняющихся жидкостей, нарушение правил пользования электроприборами и т.д.

3. Неисправности электроприборов и проводки, такие как короткое замыкание, повреждение изоляции и т.д. – около 20% пожаров.

4. Несоблюдение правил эксплуатации газового оборудования, например, утечка газа, неисправности газовых приборов, нарушение правил установки и эксплуатации газового оборудования – примерно 10% пожаров.

5. Остальные 10% пожаров связаны с прочими причинами, такими как поджоги, пожары, вызванные молнией, и другими факторами.

Для обеспечения пожарной безопасности в бытовых условиях необходимо знать основные понятия и определения. Пожар – это неконтролируемое горение, которое может привести к разрушению имущества и угрожать жизни людей. Огонь может возникнуть в любом помещении, но наиболее опасными являются кухни и спальни, где часто используются открытые источники огня.

Средства и способы обеспечения пожарной безопасности в бытовых условиях могут включать в себя установку дымовых извещателей, пожарных и огнетушителей, а также обучение людей правильному поведению в случае возникновения пожара. Кроме того, важно обеспечить доступ к выходу из дома в случае пожара и иметь запланированный план эвакуации.

Важно также понимать, что предотвращение пожаров в бытовых условиях – это не только ответственность государства, но и каждого человека. Мы должны учиться соблюдать правила пожарной безопасности и принимать все меры, чтобы уберечь себя и своих близких от возможных опасностей.

Какие же меры могут помочь нам предотвратить возникновение пожаров в бытовых условиях? Наиболее эффективными способами являются:

1. Соблюдение правил пожарной безопасности. Они касаются таких аспектов, как использование электроприборов, уход за газовыми плитами, установка дымоходов и т.д.

2. Обеспечение достаточной вентиляции помещения, особенно при использовании каминов или других открытых источников огня.

3. Установка сигнализации, которая сможет быстро оповестить вас о возникновении пожара и помочь вовремя покинуть здание.

4. Иметь в доме необходимые средства для тушения пожара, такие как огнетушители, ведра с песком или водой.

5. Не перегружать электрические розетки и убирать взрывоопасные вещества подальше от источников огня.

6. Правильно хранить газовые баллоны и не забывать выключать газ после использования.

7. Обучить всех членов семьи правильному поведению в случае пожара.

Конечно, это не все меры, которые можно принять, чтобы обеспечить безопасность в бытовых условиях. Но даже их соблюдение может существенно снизить риск возникновения пожара и помочь сохранить жизни людей.

Таким образом можно сделать вывод, что проблема пожарной безопасности в бытовых условиях является актуальной и требует внимания со стороны общества и государства. Основные причины возникновения бытовых пожаров – это несоблюдение правил пожарной безопасности, неправильное использование электроприборов и нарушения электрической безопасности. Решение

проблемы пожарной безопасности в бытовых условиях требует комплексного подхода и сочетания различных мер: законодательных, технических и образовательных. Важно обратить внимание общественности и государства на проблему пожарной безопасности в бытовых условиях и принять необходимые меры для повышения уровня безопасности людей.

Список литературы:

1. Кузьмин А.А. Противопожарная защита зданий и сооружений. - 4 изд. - Москва: Издательство "Техносфера", 2019. - 350 с.
2. Петров И.Н. Техника пожаротушения и пожарной безопасности. - 3 изд. - Москва: Издательство "Академия", 2012. - 320 с.
3. Смирнов Д.А. Основы пожарной безопасности. - Москва: Издательство "Эксмо", 2015. - 250 с.
4. Соловьев Н.А. Основы теории пожара. - Москва: Издательство "Издательский центр "Академия", 2017. - 180 с.
5. Николаев В.И. Пожарная безопасность в быту. - Санкт-Петербург: Издательство "Лань", 2013. - 150 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБЖ В 7-8 КЛАССАХ

*Чумаченко Е.Д.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Корохова Н.А., к.с. н., доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Качество образовательного процесса во многом определяется тем, в какой степени обучающийся является субъектом познания, проявляя в процессе обучения творческую активность и познавательную самостоятельность. Среди факторов, способствующих формированию творческой активности учащихся, одно из ведущих мест занимает самостоятельная работа. Только целенаправленная систематическая самостоятельная работа каждого школьника позволяет глубоко усвоить знания, выработать и закрепить умения, превратить их в соответствующие навыки умственного труда.

Самостоятельная работа является не только средством борьбы за глубокие и прочные знания учащихся, средством формирования у них активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей. Самостоятельность является основой формирования творчества в деятельности учащихся, а творческая деятельность – это активное взаимодействие субъекта с окружающим миром, в результате которого он целенаправленно изменяет этот мир и себя и создает нечто новое, имеющее общественное значение.

Организация самостоятельной работы, руководство ею — это ответственная и сложная работа каждого учителя. Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть воспитания учащихся. Эта задача выступает перед каждым учителем в числе задач первостепенной важности.

Говоря о формировании у школьников самостоятельности, необходимо иметь в виду две тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том, чтобы развить у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая — в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Самостоятельная работа не самоцель. Она является средством борьбы за глубокие и прочные знания учащихся, средством формирования у них активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей.

Под самостоятельной работой учащихся мы понимаем такую работу, которая выполняется учащимися по заданию и под контролем учителя, но без непосредственного его участия в ней, в специально предоставленное для этого время. При этом учащиеся сознательно стремятся

достигнуть поставленной цели, употребляя свои умственные усилия и выражая в той или иной форме.

Все виды самостоятельной работы по дидактической цели по основам безопасности жизнедеятельности можно разделить на пять групп:

- 1) приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания;
- 2) закрепление и уточнение знаний;
- 3) выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;
- 4) формирование умений и навыков практического характера;
- 5) формирование творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации.

Формы организации самостоятельной работы по ОБЖ учащихся:

индивидуальная:

- сообщения, доклады, рефераты;
- работа с учебником;
- проекты;
- ситуационные задачи;

парная:

- работа по карточкам;
- составление тестов;

групповая:

- соревнования;

коллективная:

- внеурочные занятия, экскурсии.

Требования к организации самостоятельной работы:

- 1) Преподаватель ориентирует учащегося на успешный результат;
- 2) Соответствие деятельности учебным возможностям обучающихся;
- 3) Знание каждым учащимся порядка и приёмов выполнения работы;
- 4) Наличие конкретной цели, прогнозирующей результаты деятельности учащегося;
- 5) Контроль над ходом и результатом самостоятельной работы;
- 6) Наличие соответствующего дидактического материала и наглядных пособий.

Л.С. Выготским были выделены следующие структурные компоненты самостоятельности личности.

1) Смысловая саморегуляция (побудительная). Проявления личности: добросовестность, интерес, настойчивость, доверие, чувство собственного достоинства, самооценка.

2) Процессуальная самооценка (исполнительная). Проявления личности: добровольность, целеустремленность, организованность, самообладание, уверенность в себе, самоконтроль.

3) Интеграция (самостоятельная позиция). Проявления личности: ответственность, инициатива, деловитость, уважительное отношение (тактичность), требовательность к себе (самокритичность), саморефлексия.

Этапы формирования самостоятельности учащихся средствами образовательной области ОБЖ.

- Первый этап может включать работу с учащимися по формированию у них самостоятельности, внутреннего принятия, положительного отношения к овладению знаниями.

- На втором этапе работы школьники вооружаются знаниями о процессуально-действенном содержании учебной деятельности. В ходе этого этапа работы целесообразно отрабатывать такие умения, как определение цели работы, ее планирование, контролирование хода и результата работы по усвоению умений самостоятельного учебного труда.

- На третьем этапе проводимая работа обогащается следующими моментами:

•Учитывается новая позиция школьников, обусловленная происходящими изменениями в мотивационно-побудительном и процессуально-действенном плане.

•Увеличивается объем самостоятельности, что обусловлено более сложным учебным материалом, увеличением объема информации, самостоятельно выполняются сложные задания без помощи учителя.

•Сами учащиеся, могут выбирать для применения наиболее рациональный способ его освоения и применения того или иного умения.

Вся эта деятельность в итоге обеспечивает достижение цели формирования самостоятельности школьников в учебном процессе средствами ОБЖ как школьного предмета.

Критерии и показатели сформированности самостоятельности обучающихся по основам безопасности жизнедеятельности:

1.Уровень сформированности смысловой (мотивационно-побудительной) саморегуляции школьника:

1. степень увлеченности предметом;
2. упорство в преодолении трудностей;
3. целеустремленность.

2. Уровень сформированности процессуально-действенной саморегуляции школьника:

1. умение осуществлять самоконтроль;
2. умение ответственно относиться к поручениям учителя;
3. умение самостоятельно планировать свои действия и добиваться их реализации согласно поставленным целям.

3. Уровень сформированности самостоятельной личностной позиции школьника:

1. требовательность к себе (самокритичность);
2. самоанализ учебных действий (рефлексия);
3. желание осваивать предмет ОБЖ.

Для эффективной организации самостоятельной работы школьника учитель должен уметь спланировать познавательный процесс учащегося и правильно выбрать способ решения задачи, при этом большое значение уделяется подборке учебного материала.

Для повышения качества обучения особое значение имеет развитие познавательного энтузиазма школьников, интереса к предмету. Учащиеся должны понимать, каков смысл изучения предлагаемого материала. Более того, современные школьники вправе желать, чтобы учебная деятельность была интересной, давала удовлетворение.

Таким образом, организация самостоятельной работы по основам безопасности жизнедеятельности является эффективным методом в изучении предмета и освоении знаний, по результатам педагогического наблюдения. Способствует формированию у обучающихся системного мышления, развитию навыков и умений самообразовательной, исследовательской, творческой деятельности, повышению мотивации, ответственности за учебную деятельность и, в целом, формированию личности безопасного типа поведения.

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ДНЯ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ

Шабельник Р.П.,

студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп

*Научный руководитель: Корохова Н.А., к.с. н., доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

День защиты детей является очень важным мероприятием для воспитания молодёжи, формирования у них осознанного отношения к собственной и общественной безопасности, своё место в системе гражданской обороны страны. В связи с этим, нами было проведено исследование, целью которого является выявление обще-методических особенностей организации и проведения Дня защиты детей.

Задачи:

- 1) Раскрыть сущность «Дня защиты детей» и показать его значение в воспитании личности безопасного типа;
- 2) Выделить цели проведения Дня защиты детей.
- 3) Выявить особенности организации и проведения Дня защиты детей

Объект исследования: процесс организации и проведения Дня защиты детей

Предмет исследования: методика организации и проведения Дня защиты детей

В исследовании применялись теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования; сравнение различных подходов к проведению Дня защиты детей) и эмпирические (обобщение опыта проведения Дня защиты детей) группы методов.

Школа является основным местом получения детьми образования и воспитания. Традиционно, для привлечения внимания общественности к проблемам, связанных с защитой прав детей и для закрепления у них знаний, умений и навыков, в образовательных учреждениях проводится День защиты детей, посредством которого решается ряд важных вопросов: непосредственная защита прав подрастающей молодёжи, профилактика насилия, развитие социальной ответственности, воспитание духовно-нравственных и патриотических ценностей.

День защиты детей представляет собой, с одной стороны, комплекс мероприятий по основам безопасности жизнедеятельности, с другой стороны – это детский праздник. Самое трудное, стоящее перед организаторами, – создать атмосферу праздника для всех участников мероприятия.

В условиях современного общества День защиты детей обретает особое значение. Сложившаяся обстановка в мире вынуждает вновь обратиться к вопросу защиты будущего поколения.

Несмотря на то, что права детей регламентируются на разных уровнях законодательства, начиная от Международного и заканчивая локальным, по-прежнему сохраняется тенденция к их нарушению.

Проведение Дня защиты детей связано не только с детством, как одним из явлений, этапов человеческой жизни, но и непосредственно с защитой государственных интересов. Государство не только заинтересовано в защите детей, ведь подрастающая молодёжь – это будущее страны, но и в непосредственном развитии у граждан знаний, умений и навыков по обеспечению собственной и общественной безопасности.

Государство «признаёт детство важным этапом жизни человека» и способствует развитию у детей «общественно значимой и творческой активности, воспитанию в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности».

В Указе Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» подчёркивается важность патриотического воспитания в развитии демократического устройства России.

В Российской системе образования патриотическое воспитание тесно связано с безопасностью жизнедеятельности.

Достижение целей обороны страны имеет ряд задач, одной из которых является «военно-патриотическое воспитание и подготовка к военной службе граждан».

Стоит учесть, что День защиты детей должен не только соответствовать государственным интересам, реализуя при этом комплекс мероприятий, направленных на формирование личности безопасного типа, но и отвечать своей второй составляющей – быть праздником для детей.

Мероприятия должны быть представлены в увлекательной форме, должен присутствовать соревновательный элемент. Это даёт возможность детям показать себя. Прежде всего стоит ориентироваться на эмоциональное состояние ребёнка, чтобы сформировать положительное представление о получаемых им знаниях.

День защиты детей проводится для всех обучающихся школы по четырём возрастным группам:

- 1) Обучающиеся 1-4 классов
- 2) Обучающиеся 5-7 классов
- 3) Обучающиеся 8-9 классов
- 4) Обучающиеся 10-11 классов.

Праздник планируется, организуется и проводится администрацией образовательного учреждения. Подготовка к проведению Дня защиты детей – долгий процесс, на который следует отводить не менее месяца. Лучшее время для проведения праздника – апрель-май, когда завершается изучение программы курса ОБЖ.

При проведении Дня защиты детей административному персоналу требуется обратить внимание на следующие аспекты:

- 1) Безопасность: необходимо обеспечить безопасность всех участников мероприятия – детей, педагогов, родителей и гостей;
- 2) Программа: важно составить интересную и познавательную программу с учётом возрастных и психических особенностей развития обучающихся;
- 3) Ресурсы: следует подготовить все необходимые ресурсы для мероприятия, такие как аудитории, оборудование, подарки, украшения и т.д.;
- 4) Вовлечение: необходимо вовлечь как можно больше участников мероприятия, чтобы каждый ребёнок чувствовал себя важным и уважаемым;
- 5) Социальная значимость: день должен напомнить людям о важности защиты прав и интересов детей и актуализировать полученные детьми в рамках курса ОБЖ знания;
- 6) Оценка результатов: после проведения мероприятия необходимо оценить его результаты и сделать вывод для дальнейшего улучшения и развития

Проведение Дня защиты детей требует не только участия школьного персонала, но и привлечение следующих специалистов: сотрудников МЧС, ГИБДД (Государственная инспекция безопасности дорожного движения), спасателей и работников сферы ГОЧС, военнослужащих, медицинских работников. Это позволит обучающимся познакомиться с профессиями и их особенностями. Кроме того, административный состав, привлекая сторонних специалистов, может организовать более разнообразную деятельность для каждой возрастной группы, а также облегчить себе организационную работу.

В программу праздника могут быть включены следующие мероприятия: открытые и показательные уроки, соревнования (по оказанию первой помощи, по действиям в условиях ЧС, по прикладной физической культуре), тренировки по разделу курса ОБЖ «Безопасность и защита человека в ЧС», викторины, конкурсы и другие.

Чем более разнообразна будет деятельность, тем с большей вероятностью каждый отдельно взятый обучающийся сможет проявить себя. Мероприятия этого дня должны в большей степени быть ориентированы на вовлечение как можно большего количества обучающихся в свою деятельность.

При этом, при организации мероприятия могут возникнуть следующие сложности:

- 1) Недостаток бюджета, так как часто требуется покупка дополнительного оборудования и приглашение гостей;
- 2) Нехватка участников, особенно если время проведения Дня защиты детей выбрано неудачно;
- 3) Проблемы с безопасностью, например, несчастные случаи;
- 4) Сложности с организацией мероприятий в классах, если школа не имеет достаточного количества классных комнат для проведения;
- 5) Организационные сложности, такие как недостаточная подготовка мероприятий, плохая координация между участниками и т.д.;
- 6) Неудовлетворение родителей, если они не согласны с выбранной программой или если у них возникнут сомнения по поводу организации и безопасности;
- 7) Отсутствие интереса участников, если мероприятия не будут интересными и не смогут завлечь детей.

Стоит понимать, что все эти проблемы могут быть решены при правильной организации, путём хорошей и планомерной подготовки.

Таким образом, проведение Дня защиты детей особенно актуально и необходимо в наше время, поскольку этот праздник направлен на защиту прав и интересов молодёжи, на формирование безопасной среды (социальной, психологической, общественной) и навыков обучающиеся по её сохранению. Это также возможность проявить себя как детям, так и административному персоналу, осуществляемому безопасность в рамках этого дня. Не менее значимо укрепление связи школы, учителей и родителей, что является важным фактором для успешного развития и обучения молодёжи.

БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ СОВЕРШЕНИИ ТУРИЗМА В ГОРАХ

*Юрочкина У.Ю.,
студентка ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Ишков Н.Г.,
старший преподаватель кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ*

Цель работы: рассмотреть безопасность людей при совершении туризма в горах.

Задачи:

1. Проанализировать литературу по данной теме;
2. Рассмотреть правила поведения в горах, а также основные опасности в горах;
3. Разработать рекомендации по организации туризма в горах.

Проблема безопасности занимает в современном мире одну из самых серьезных позиций, являясь глобальной проблемой современности.

В последние десятилетия контакты человека с горной средой особенно возросли. Стремление к овладению непокоренными вершинами, к более полному изучению непознанных районов приобрело широкие масштабы. Увеличилось количество экспедиций на высочайшие вершины и в более низкие районы континентов. Миллионы людей проводят свой отдых в горах.

Горы – это не только красивые виды и гордость от преодоления себя, но и территория повышенной опасности.

Правила безопасности в горах:

1. Главное правило безопасности – правильно выбрать сезон и благоприятную погоду для похода.

2. Не нужно набирать много лишних вещей (аптечка, документы, карта, компас)

3. При походе в холодное время года вещи обязательно должны быть теплыми, чтобы исключить риск промерзания и обморожения. В теплый сезон ориентируйтесь по погоде. Обувь выбирайте с толстой и рифленой подошвой. Она не должна быть тесной, иначе вы не сможете нормально перемещаться и рискуете отморозить ноги.

В жаркие и солнечные дни надевайте светлый головной убор, он защитит от теплового удара.

Солнцезащитные очки защитят роговицу глаз от ожогов при нахождении на снежниках.

4. Горный поход в одиночку - не лучший вариант, поэтому лучше передвигаться группой, не допуская ее разделения.

5. Выбирать для передвижения наиболее безопасный маршрут и соответствующий физической подготовленности.

6. Не совершать переходов при плохой видимости (метель, туман) или в темное время суток.

7. Преодолевать опасные участки, реки с быстрым течением, трещины и т.д., только обеспечив надежную страховку.

8. Избегать переходов по склонам и желобам со свободно лежащими камнями.

9. Строго соблюдать дисциплину во время перехода.

10. Соблюдать режим нагрузок и отдыха.

11. Определять темп движения по слабейшему в группе.

12. Категорически запрещается употреблять спиртные напитки в горах.

13. Руководствоваться знаками в горах.

По технике безопасности в горах запрещено:

1. Запускать ракеты, стрелять, громко кричать, петь - эти действия могут вызвать обвал, лавину, камнепад;

2. Также нельзя подниматься по крутым травянистым склонам и осыпям, лучше держаться близко друг к другу или серпантинном;

3. Запрещено заходить в ледниковые гроты, спускаться в ледниковые трещины.

Все это чревато серьезными последствиями - можно получить серьезные травмы или погибнуть.

При походе в горы нужно учитывать два типа опасностей:

- одни связаны с неправильным использованием снаряжения и нарушением правил безопасного поведения в горах;

- другие - вызваны факторами окружающей среды, их сложно предупредить и предвидеть:

- шквальный ветер, падение камней и деревьев
- ливневые дожди и быстрые наводнения
- удары молний во время гроз
- сход снежной лавины

Шквальной ветер, падение камней и деревьев.

Сильный ветер в высокогорье вызывает опасные последствия:

- срывы;

- падение камней и деревьев;

- пургу и снежные вихри, способные также вызвать камнепад и мешающие ориентации в пространстве;

- снежные наносы, маскирующие трещины в ледниках;

- переохлаждение и обморожение организма.

Выше в горы – сильнее ветер. Особенно часто стихия лютует на высоте от 4000 м.

Резкие порывы ветра 15-20 м/с могут снести плохо закрепленную палатку, на участках со сложным рельефом есть опасность срыва.

Ливневые дожди и быстрые наводнения.

Сильный ливень вызывает промокание и переохлаждение, затрудняет перемещение по тропам и склонам. Но самые опасные его последствия - наводнения и сели.

Самый надежный способ уберечься от селевого потока - избегать опасных мест. Чаще всего сели сходят с вершин, где есть ледниковые озера, особенно окаймленные обломками камней - моренами. Заметили скорое наступление дождя - покиньте рискованный склон.

Удары молнии во время грозы.

Распознать надвигающуюся грозу можно по сильной духоте и безветрию, которые вскоре сменяются ветром и ползущими по небу темными облаками. Еще один верный признак скорой стихии - затишье. Далекие звуки слышны в это время непривычно четко.

Сход снежной лавины.

В час, когда седые вершины нарушают безмолвие и гневно сбрасывают снежные шапки, рождаются лавины.

Наиболее лавиноопасными районами России являются Кольский полуостров, Урал, Сибирь, Северный Кавказ и Дальний Восток.

Предсказать стихию возможно максимум за 72 часа, но чаще бывают прогнозы от 48 до нескольких часов.

Определить возможный сход лавины можно и самостоятельно. Высокий старый снег (на гладких травянистых склонах достаточно 15-20 см), сильный снегопад, ветер и внезапное понижение температуры увеличивают вероятность схода. Крутизна склона более 30 градусов - еще один фактор риска.

Горная местность - одна из самых непредсказуемых, поэтому прежде, чем пойти в поход, нужно все продумать до мелочей. При хорошей физической подготовке и соблюдении всех правил поведения, вы обеспечите максимальную безопасность для себя и своих коллег.

Как говорится, предупрежден, значит – вооружен. Соблюдайте правила безопасности в горах, чтобы экстремальной была лишь высота.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Гарбузов С.П.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В последние годы в российской школе значительно поднялся интерес к школьному краеведению, стало восстанавливаться утраченное на длительное время понимание его большого образовательного и воспитательного значения. Академик Д.С. Лихачев, говоря о краеведении, справедливо отмечал, что это – самый массовый вид науки, так как в сборе материалов могут принять участие и большие ученые, и школьники.

Как часть системы образования, краеведение полифункционально. Среди его многочисленных функций выделяется мировоззренческий аспект, познавательная и воспитательная функции. Включение краеведческого материала в содержание образования способствует формированию мотивационных основ обучения, познавательно-коммуникативной деятельности школьников, формирует у них наблюдательность к окружающим явлениям, вносит конкретность в учебный процесс.

Включение краеведческого материала в преподавание предметов школьного курса необходимо осуществлять с учетом уровней познавательной краеведческой работы школьников, которые условно подразделяют на три категории.

На первом уровне происходит получение обучающимися «готовых» знаний о крае – со слов учителя, из учебных пособий и сообщений средств массовой информации.

На втором уровне – это уже самостоятельное приобретение знаний, обеспечивающее условия для более активной познавательной работы школьников, когда они в процессе исследования делают открытия для себя, то есть фактически открывают заново уже известные факты и события прошлого, явления и закономерности окружающей жизни, делают их более близкими для понимания и принятия. Источниками таких знаний могут быть, кроме учебных пособий, научно-популярная литература, публикации в местной и центральной периодической печати, материалы школьных и государственных музеев, ресурсы Интернета.

Третий уровень соответствует изучению школьниками истории родного края в ходе углубленного исследовательского поиска, представляющего научный интерес. В этом случае ученики фактически выступают в роли юных ученых-исследователей.

Первый из этих уровней является главным, подчас единственным в начальных классах. Для основной школы характерно сочетание первого и второго уровней. В старших классах средней школы возрастает удельный вес краеведческой работы, характерной для третьего уровня.

Вместе с тем, в педагогической литературе, посвященной вопросам применения краеведческого материала на школьных уроках и во внеклассной работе, отмечается, что зачастую учителя, работая в старших классах, ограничиваются лишь первым уровнем краеведческой работы, в результате которой складывается своеобразное «словесно-книжное» краеведение.

При этом использование краеведческого материала на уроках ряда предметов школьного плана старшей школы – истории, географии, литературы, основ безопасности жизнедеятельности и других – открывает широкие возможности для самостоятельной деятельности обучающихся, для поиска, исследования и даже небольшого открытия, создания творческих работ, что подтверждает актуальность проблемы изучения новых подходов к использованию краеведческого материала на уроках основ безопасности жизнедеятельности в старших классах и позволяет сформулировать цель исследования: разработать методику использования краеведческого материала на уроках основ безопасности жизнедеятельности в старших классах, определить задачи исследования:

1) охарактеризовать теоретические основы использования краеведческого подхода в учебно-воспитательном процессе;

2) раскрыть условия реализации образовательных задач курса основ безопасности жизнедеятельности;

3) сформировать совокупность методов и средств применения краеведческого материала в обучении старшеклассников основам безопасности жизнедеятельности.

Методологической основой исследования послужили идеи педагогической теории краеведческого подхода в образовании (А.С. Барков, А.Н. Захлебный, А.В. Даринский, И.Н. Пономарева, И.Д. Зверев, И.С. Матрусов, В.П. Соломин, П.В. Станкевич, К.Ф. Строев и др.), научные представления о формировании условий безопасной жизнедеятельности человека (Л.А. Михайлов, О.Н. Русак, К.З. Ушаков и др.), теоретические и научно-практические подходы к содержанию учебно-воспитательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе (А.Т. Смирнов и др.) [1, 2, 3 и др.].

Для решения поставленных задач были применены следующие методы: теоретический анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, педагогическое собеседование, опрос субъектов образовательного процесса, педагогический эксперимент, обобщение и систематизация, обработка полученных данных.

На основании проведенного исследования сделаны следующие выводы.

1. В настоящее время возрастает личная и социальная значимость включения краеведческого, в целом, и эколого-краеведческого содержания, в частности, в школьный курс безопасности жизнедеятельности, что способствует повышению мотивации обучающихся к изучению вопросов обеспечения безопасности личности и окружающей среды.

2. Возможность реализации эколого-краеведческого подхода в образовании по безопасности жизнедеятельности проявляется через высокий потенциал использования интерактивных технологий в школьном учебно-воспитательном процессе.

3. Методика применения краеведческого материала в преподавании курса основ безопасности жизнедеятельности в старших классах построена на совокупности применения целевого, содержательного, технологического и оценочного компонентов.

Целевой компонент ориентирует весь образовательный процесс на освоение обучающимися способов обеспечения безопасности в условиях чрезвычайных ситуаций, характерных для региона их проживания.

Содержательный компонент раскрывается в знаниевом, деятельностном и ценностном аспектах:

- знания и способы действия раскрыты на примере изучения обучающимися экологических следствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, типичных для родного региона;

- ценностный аспект представлен экологическими императивами в виде требований и правил охраны окружающей среды, вытекающих из необратимости наступления вредных последствий для человека и окружающей среды, невозможности или трудной восполнимости природных ресурсов в результате деятельности человека;

- с технологической точки зрения приоритет отдан интерактивным образовательным технологиям, среди которых наиболее целесообразными представляются решение коллективных проектных заданий, проведение ситуационного анализа и дискуссий;

- оценочный компонент ориентирован на результативность оценки уровня освоения обучающимися способов обеспечения безопасности после изучения эколого-краеведческого материала.

4. Эколого-краеведческий подход обеспечивает необходимую связь глобальных, региональных и локальных (местных) аспектов в изучении школьниками современных проблем безопасности, в ходе которого обучающиеся получают возможность осуществлять краеведческую учебно-исследовательскую деятельность по вопросам знакомства с жизнью во многих ее проявлениях и взаимосвязях: разностороннего рассмотрения природы земной поверхности и особенностей жизни населения в родном крае.

Список литературы:

1. Барков, А.С. О научном краеведении / А.С. Барков. - Москва: Просвещение. -1961.
2. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов. 2-е изд. / Под ред. Михайлова Л.А. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 461 с.
3. Строев, К.Ф. Краеведение / К.Ф. Строев. – Москва: Просвещение. -1974.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Глуценко С.В.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В последние десятилетия в обществе сложилось новое понимание главной цели образования: формирование личности, готовой к саморазвитию. Реализация этой цели требует выполнения целого комплекса задач, среди которых обучение деятельности как умению ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать результаты своих действий; формирование личностных нравственных качеств и познавательных мотивов деятельности; формирование представления картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы [1, 2].

Все эти цели и задачи успешно реализуются при деятельностном подходе в обучении, который лежит в основе ФГОС второго поколения. Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности обучающегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми школьник должен овладеть к концу обучения.

Поэтому одной из основных технологий, обеспечивающей системно-деятельностный подход к воспитанию и обучению, является метод проектов, который практически вбирает в себя элементы многих других современных технологий, например, обучение в сотрудничестве, проблемный метод обучения и др.

В целом, метод проектов является целенаправленной, полностью самостоятельной деятельностью обучающихся, но руководимой учителем, направленной на решение какой-либо исследовательской, социально значимой проблемы, а также на достижение конкретного результата в виде какого-либо идеального или материального продукта. Само по себе обучение с помощью проектов активно воздействует на мотивационную сферу обучающегося, что на сегодняшний момент достаточно актуально.

Работа над проектом позволяет находить подходы к решению таких задач, как:

- обучение планированию (умение четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели на протяжении всей работы);
- формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (умение выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);
- формирование умения анализировать (креативность и критическое мышление);
- формирование умения составлять письменный отчет (умение составлять план работы, презентовать информацию);
- формирование позитивного отношения к работе (проявление инициативы, энтузиазма, старание выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы) и др.

Все эти задачи, в целом, направлены на формирование проектного мышления, что подтверждает актуальность изучения содержания организации проектной деятельности школьников как цели данного исследования.

Объект исследования: процесс проектной деятельности в системе общего образования.
Предмет исследования: содержание и организация проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Цель исследования обусловила его задачи.

1. Определить теоретические основы проектной деятельности в образовательном процессе школьников.

2. Рассмотреть содержание организации проектной деятельности школьников на уроках в школе.

Методы исследования: теоретический анализ научно-педагогической литературы по выбранной теме, изучение результатов и опыта практической деятельности на примере учреждений общего образования; сравнение; систематизация; обобщение.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы.

Метод проектов – это педагогическая технология достижения требуемой дидактической цели через подробную проработку конкретного вопроса, которая в результате должна иметь какой-либо оформленный вид. Данный метод был разработан для того, чтобы найти различные способы и пути активного самостоятельного развития мышления у ребенка с целью не просто обучить его запоминать и воспроизводить знания, получаемые им в школе, а уметь применять их на практике.

К важным положительным факторам проектной деятельности можно отнести:

1) повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака — самостоятельного выбора;

2) развитие творческих способностей и смещение акцента от инструментального подхода к технологическому происходит благодаря необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности для достижения лучшего результата;

3) формирование чувства ответственности происходит подсознательно — школьник стремится доказать, в первую очередь – самому себе, что он сделал правильный выбор.

Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в творческом, исследовательском плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование влияния антропогенной нагрузки на экосистему леса/пруда, изучение проблемы утилизации полимерных бытовых отходов, изучение вопросов энергоэффективности с последующей разработкой конкретных мер по экономии энергоресурсов и т.д.);

- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о состоянии данной экосистемы, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы, совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий, проект закона об охране лесов в разных местностях, видеоклип и т.д.);

- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;

- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Список литературы:

1. Вохменцева, Е. А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей / Е.А. Вохменцева // Актуальные задачи педагогики: материалы международной конференции. – Чита, 2011. – С. 58-65.

2. Калайбашева Н.Ю. Исследовательская деятельность учащихся через призму внеурочной деятельности стандартов второго поколения / Н.Ю. Калайбашева // Учитель в школе. – 2012. – №1. – С.15-17.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

*Ерёменко М.В.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

В современном мире всё глубже осознается значение образования как сферы культурной жизни, в которой не только сохраняются и воспроизводятся культурные идеалы и ценности, влияющие на установки и поведение личности, но и закладываются основы будущего, формируются те значимые социокультурные навыки, которые помогают социуму быстро и эффективно решать стоящие перед ним задачи.

По мере развития общества происходит развитие сферы образования и формирование различных институтов общественно-государственного воспитания подрастающего поколения. К социальным институтам воспитания в нашей стране относится сложившаяся в практике и получившая научное подкрепление система внешкольной работы с детьми, которая начала формироваться в конце XIX века, а к концу XX века трансформировалась в систему дополнительного образования детей.

Дополнительное образование детей – целенаправленный процесс воспитания, развития личности и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства [1, 2, 3].

Дополнительное образование создает условия для личностного роста обучающегося, помогает реализовать собственные способности и склонности ребенка, обеспечивает органичное сочетание видов досуга с различными формами образовательной деятельности.

Именно в системе дополнительного образования легко создать условия для достижения основной цели воспитательной работы школы – раскрытие, развитие и реализация способностей ученика.

Занятость ребенка вне школы формирует у него дисциплинированность, организованность и самоконтроль. Совместные занятия приучают школьников работать в составе группы, укрепляют командный дух, развивают коммуникабельность и ответственность не только перед собой, но и перед членами всего коллектива. Изучение возможностей системы дополнительного образования в процессе воспитания школьника – одна из актуальных задач подготовки будущего учителя, что и определяет цель исследования: изучить организацию воспитания школьников в системе дополнительного образования детей.

Объект исследования: процесс воспитания детей школьного возраста. Предмет исследования: система организации процесса воспитания школьников в условиях дополнительного образования.

Задачи:

1) охарактеризовать основные педагогические задачи, решаемые в условиях дополнительного образования детей;

2) раскрыть содержание процесса воспитания детей школьного возраста в учреждениях дополнительного образования

Методы исследования: теоретический анализ научной и научно-методической литературы по выбранной теме; изучение результатов практической деятельности на примере учреждений дополнительного образования; систематизация; обобщение; сравнение.

В результате проведенного изучения сделаны следующие выводы.

Дополнительное образование играет большую роль в жизни детей. Дополнительное образование детей нельзя рассматривать как некий придаток к основному образованию, выполняющий функцию расширения возможностей образовательных стандартов. Основное его

предназначение – удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей. В науке дополнительное образование детей рассматривается как «особо ценный тип образования», как «зона ближайшего развития образования».

Современная система дополнительного образования детей предоставляет возможность миллионам обучающихся заниматься художественным и техническим творчеством, туристско-краеведческой и эколого-биологической деятельностью, спортом и исследовательской работой – в соответствии со своими желаниями, интересами и потенциальными возможностями.

Произошли важные изменения в программно-методическом обеспечении дополнительного образования детей: педагоги дополнительного образования разрабатывают авторские дополнительные программы, стремясь создать условия для развития творческой активности детей, реализуя при этом собственный профессиональный и личностный потенциал.

Список литературы:

1. Калайбашева Н.Ю. Исследовательская деятельность учащихся через призму внеурочной деятельности стандартов второго поколения / Н.Ю. Калайбашева // Учитель в школе. – 2012. – №1. – С.15-17.
2. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: Учеб. пособие / Н.А. Соколова. – Челябинск.: Изд-во Челяб.гос. пед. ун-та, 2010. – 304 с. 4.
3. Щетинская А.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей: Учеб. пособие (гриф УМО) / А.И. Щетинская, О.Г. Тавстуха, М.И. Болотова. – Оренбург, 2006. – 404 с.

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ШКОЛЕ

*Медвинский С.С.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и учителя.

В современной школе одной из востребованных и эффективных на данный момент педагогических технологий является педагогика сотрудничества. Она относится к технологиям на основе личностной ориентации педагогического процесса [1, 2, 3].

В центре внимания таких педагогических построений – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей в соответствии с природными способностями. Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка. Поэтому изучение содержания педагогической технологии сотрудничества является одной из актуальных задач подготовки будущего современного учителя, что и определяет цель нашего исследования.

Методы исследования: теоретический анализ научно-методической и учебной литературы по проблеме исследования; педагогическое наблюдение; обобщение, сравнение и систематизация, изучение результатов практической деятельности.

На основании проведенного анализа литературных источников выявлено, что название технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции советской школы (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и др.) и достижения психолого-педагогической практики и науки.

Сотрудничество определяется как идея совместной развивающей деятельности педагогов и обучающихся, объединенной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга,

совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Целевыми ориентирами педагогики сотрудничества являются следующие.

1. Переход от педагогики требований к педагогике отношений.
2. Гуманно-личностный подход к ребенку.
3. Единство обучения и воспитания.

В педагогике сотрудничества выделяются четыре направления.

1. Гуманно-личностный подход к ребенку (развитие в комплексе всей совокупности качеств личности через всю образовательную среду учебного заведения, поддержка и развитие природных и получаемых способностей ребенка, развитие личности как главной цели образования, создание ситуации успеха, отсутствие принуждения, положительное стимулирование, терпимость к недостаткам. Демократичное отношение к процессу обучения и воспитания – это уравнивание значения прав ребенка и учителя, признание права на ошибку, направляющий, убеждающий, организовывающий стиль общения.

2. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс. Содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы, обучение, прежде всего обобщенным знаниям, умениям, навыкам и способам мышления, интеграция школьных дисциплин, положительная стимуляция ученья, вариативность и дифференциация обучения, совершенствование методов и форм учебного процесса.

3. Концепция воспитания (превращение «школы Знания» в «школу Воспитания»), постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы, формирование общечеловеческих ценностей, развитие творческих способностей ребенка, его индивидуальности, сочетание индивидуального и коллективного воспитания, постановка трудной, но достижимой цели.

4. Педагогизация окружающей среды. Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение (среда, социальное партнерство). Результаты (личность выпускника) определяются совместным действием всех трех источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияния на общественные и государственные институты защиты детства, их общая забота о подрастающем поколении – будущем всей страны

Заключение.

Обучение в сотрудничестве предполагает именно сотрудничество, а не состязательность в успехах. Равные возможности предполагают, что любой ученик должен совершенствовать свои собственные достижения. Это значит, что каждый ученик учится в силу собственных возможностей, способностей и потому имеет шанс оцениваться наравне с другими.

Учитель приобретает роль организатора самостоятельной, познавательной, исследовательской, творческой деятельности обучающихся, его роль больше не сводится только к передаче информации и контролю ее усвоения.

Задача учителя в педагогике сотрудничества – помочь ученикам самостоятельно найти нужные знания из самых различных источников, научиться учиться всю жизнь, пробовать критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, видеть проблемы, генерировать идеи, искать способы рационального решения вопросов.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества [Текст] / Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление. - М.: Педагогика, 1989. - С. 144 - 177.
2. Осокина В.Н. Современные педагогические технологии [Текст] / В.Н. Осокина // Труды международной научно-практической интернет-конференции "Инновации в образовании: пути и средства реализации". Пятигорск, 2011. - 247 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – Ростов н/Д: "МарТ", 2006. - С. 32 -33.

ВОСПИТАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ И ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Сопич С.В.,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
Научный руководитель: Вержбицкая Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

Если человек с ранних лет усвоил привычку к труду, труд ему приятен. Если же у него этой привычки нет, то лень делает труд ненавистным. Трудиться, выбрав дело по душе, для человека также естественно, как жить и дышать. И одно из главнейших качеств, которое необходимо воспитывать в детях, это – любовь к труду, уважение к людям труда, готовность трудиться в любой сфере общественного производства.

Как и любое другое нравственное качество, трудолюбие формируется в процессе воспитания. Трудолюбие – одно из важнейших нравственных качеств личности [1].

Но смысл и содержание трудового воспитания состоят именно в том, чтобы вместе с привычкой трудиться прививать ребенку высоконравственные мотивы, побуждающие к труду. Доброта, забота о человеке, потребность доставлять радость другим — вот что должно служить мотивом, побуждающим ребенка к труду. Включение ребенка в непосредственное бытовое обслуживание себя, помощь другим формирует основные трудовые действия, создает предпосылки позитивного отношения к труду, вырабатывает привычку трудового взаимодействия, целеустремленность и настойчивость. Важнейшей педагогической проблемой сегодня стало внедрение в образовательный процесс средств и методик, помогающих детям «открывать» себя, раскрывать свою личность [2, 3].

Одним из важнейших преобразований в системе общего образования является введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения (ФГОС). Их появление вызвано необходимостью подготовки выпускников к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат.

Исходя из основной цели духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся российской школы, школа как воспитательная система, определила следующую цель: эффективно содействовать становлению и развитию духовно-нравственного, ответственного, инициативного гражданина России, формированию его индивидуальности, способности к личному самоопределению и творческой реализации своих возможностей, то есть сформировать личность гуманную, адекватно оценивающую себя, умеющую уважать других, активную и самостоятельную, проявляющую творческое отношение к труду, что подтверждает актуальность проблемы данного исследования и позволяет определить его цель – раскрыть содержание процесса воспитания у школьников трудолюбия и творческого отношения к труду.

Объект исследования: процесс воспитания детей школьного возраста. Предмет исследования: содержательные компоненты воспитания у школьников трудолюбия и творческого отношения к труду как необходимых качеств личности.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть теоретические основы процесса трудового воспитания в становлении личности;
- 2) выявить содержание компонентов трудового воспитания (трудолюбие, творческое отношение к труду) в современной школе.

Методы исследования: теоретический анализ научно-педагогической литературы по выбранной теме; изучение результатов и опыта практической деятельности на примере учреждений общего образования; систематизация; обобщение; сравнение.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы.

Программа воспитания и социализации ребенка в педагогическом пространстве школы ориентирует образовательный процесс на воспитание трудолюбия, творческого отношения к

учению, труду и жизни, которое заключается в проявлении ценностного отношения к труду и творчеству, к человеку труда, трудовым достижениям России и человечества; творческого отношения к учебному труду; в наличии элементарных представлений о различных профессиях; в демонстрации первоначальных навыков трудового творческого сотрудничества со сверстниками, старшими детьми и взрослыми; в осознании приоритета нравственных основ труда, творчества, создания нового; в демонстрации первоначального опыта участия в различных видах общественно полезной и лично значимой деятельности; в реализации потребности и начальных умений выражать себя в различных доступных и наиболее привлекательных для себя видах трудовой деятельности. Все это формирует у школьника внутреннюю мотивацию к самореализации в социальном творчестве, познавательной, практической, общественно полезной деятельности.

Разумно организованный труд укрепляет физические силы, здоровье ребенка. Движения его становятся увереннее и точнее. Действуя, ребёнок все лучше ориентируется в пространстве.

Труд оказывает существенное влияние и на умственное развитие ребенка. Он требует сообразительности, инициативы, активного восприятия, наблюдательности, внимания, сосредоточенности, тренирует память, развивает мышление – ребенку приходится сравнивать, сопоставлять предметы и явления, с которыми он имеет дело.

Намечая известную последовательность действий, ребенок приобщается к различным формам планирующей деятельности. В процессе труда взрослые дают детям полезные знания о предметах, материалах и орудиях труда, их назначении и использовании.

Особенно важна роль трудовой деятельности в нравственном воспитании. Труд объединяет детей, в совместном труде формируются первоначальные умения и навыки сообща и дружно работать, помогать друг другу в работе. В труде воспитываются устойчивость поведения, дисциплинированность, самостоятельность, развивается инициатива, умение преодолевать трудности, стремление хорошо выполнять работу: все то, что объединяется единым понятием – трудолюбие.

Список литературы:

1. Макаренко А.С. Трудовое воспитание [Текст]: Москва: издательство «Просвещение», 1964.
2. Чернецов, П.И. Трудолюбие как социально-педагогическая проблема. Методологические основы его воспитания [Электронный ресурс] / П.И. Чернецов. – URL: http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/002.pdf 32.
3. Шилова, М.И. Учителю о воспитанности школьника / М.И. Шилова. – Москва: Педагогика, 2014. – 144 с.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПРИ НАВОДНЕНИЯХ

*Кобж Р.А.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Доронина Н.В., к.п.н.,
доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Наводнение – очень опасное природное явление, являющееся возможным источником чрезвычайной ситуации. Наводнения постоянно сопровождают человечество. При этом, число жертв во многом зависит не только от оснащения научно-техническими средствами обеспечения

мониторинга, оповещения, эвакуации населения, но и от способности населения действовать в чрезвычайных ситуациях.

Поражающими факторами наводнения являются поток воды и загрязнение гидросферы и почвы (механическое, химическое, биологическое и микробиологическое).

По данным ЮНЕСКО, от наводнений погибло за прошедшее десятилетие свыше 100 000 человек. Специалисты считают, что людям грозит опасность, когда слой воды достигает 1 м, а скорость потока превышает 1 м/с. Подъем воды на 3 м уже приводит к разрушению домов. Наводнения приносят и большой материальный ущерб. Сочетание прогнозирования, заблаговременных административных и защитных мероприятий, а также качественное обучение населения правилам поведения от чрезвычайных ситуаций гидрологического происхождения ведет к резкому снижению человеческих жертв и материального ущерба.

Сегодня школьный курс ОБЖ опирается на осознанную, но стихийно обозначившуюся потребность общества, на правила безопасного поведения, выработанные практикой (или смежными областями науки), на законы государства по безопасности и защите населения.

Нормативно-правовую базу курса ОБЖ составляют федеральные законы: от 21.12.94 №68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», от 12.02.98 № 28-ФЗ «О гражданской обороне», от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ» и постановления Правительства Российской Федерации от 24.07.95 № 738 «О порядке подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций» и от 02.11.2000 № 841 «Об утверждении положения об организации обучения населения в области гражданской обороны» и на основе совместно разрабатываемых с МЧС России учебных планов и программ. Кроме того, обучение должно строиться с учетом опасных ситуаций характерных для региона проживания. А от отработанности навыков безопасного поведения при наводнениях будет зависеть и спасение жизни, и снижение величины ущерба.

В первой главу курсовой работы нами проведен теоретический анализ педагогической и научно-методической литературы по методике преподавания раздела «Опасные и чрезвычайные ситуации природного характера – гидрологические явления» курса ОБЖ в средней школе, а также изучены и рассмотрены основные понятия и характеристики опасных ситуаций гидрологического происхождения.

Во второй главе курсовой работы описывается организация исследования и интерпретация его результатов, представлены методические рекомендации по совершенствованию учебного плана и программы курса ОБЖ по преподаванию темы «Гидрологические опасности» раздела «Опасные ситуации природного характера».

Для оценки уровня качества знаний проводилось тестирование на базе МБОУ СШ №3 города Сочи. Исследование проводилось в 9 классе по теме «Наводнения и защита от них», где и было проведено тестирование по проверке остаточных знаний о наводнениях, цунами, заторах, зажорах в рамках предмета ОБЖ. Тест состоит из восьми вопросов, к которым предлагается несколько вариантов ответов.

Тест-контроль по проверке полученных знаний показал, что знания обучающихся по наводнениям, цунами и защите от них ниже среднего уровня. Все обучающиеся испытывали затруднения при ответе на вопрос о защите от ЧС «Наводнения и цунами» и правилах поведения при возникшем ЧС. На вопросы, содержащие в себе конкретную ситуацию, не было получено не одного правильного ответа. Больше половины учащихся 65 % ответили только на три вопроса из восьми, и то только на те, которые предполагают теоретический ответ из учебника, 35% учащихся ответили на 50 % вопросов. На практические вопросы в основном никто не ответил.

После проведенного тест-контроля, мы пришли к выводу, что преподавание ОБЖ основано на теоретическом материале учебника. Обучающимся не сообщается никаких дополнительных знаний. Проанализировав данный подход, был сделан вывод о необходимости совершенствования методики преподавания данной темы, тем более что она является актуальной для нашего региона.

В результате выявленных недостатков были проведены дополнительные занятия в форме трех внеклассных мероприятий. На внеклассных мероприятиях «Вода не терпит шалостей» и «Профессия настоящего мужчины» основной упор делался на защиту населения в ЧС, связанных с

наводнениями и цунами, а также правилами поведения на воде. Игра «Брейн-ринг» преследовала целью: контроль и обобщение знаний по теме «Наводнения и защита от них». Обучающиеся вспомнили основные понятия, статистику по ЧС, а также хорошо отвечали на вопросы, не связанные с учебной программой по данной теме.

После проведения вышеперечисленных мероприятий было проведено повторное тестирование. Основные вопросы теста предлагались те же самые, что и в начале, однако варианты ответов совершенно другие. Обучающиеся одинаково хорошо отвечали на теоретические и практические вопросы. 80% учащихся ответили на все вопросы. Это говорит о том, что проведённые уроки и мероприятия обогатили знания обучающихся по теме «Наводнения и защита от них». На заключительном тест-контроле были получены результаты, свидетельствующие об улучшении знаний у обучающихся.

Однако, по-прежнему, у 30% учащихся вызвал затруднение вопрос о том, что делать, если по радио сообщали о наводнении и связь оборвалась. Но в основном учащиеся справились с заданием.

Полученные результаты показывают, что нужно больше уделять внимания проведению внеклассных мероприятий по темам, направленным на формирование безопасного поведения у обучающихся. Это положительно скажется на знаниях учащихся и заинтересует их для дальнейшего обучения.

Теоретические прогнозы и расчеты в области безопасности показали, что наступило время, когда человечество не может развиваться дальше, исходя из установившихся потребительских морально-нравственных ценностей. Понятное прагматическое стремление людей к неограниченно возрастающему потреблению материальных благ, требующему все большего использования природных ресурсов, натолкнулось на естественные пределы этих ресурсов.

Благодаря науке интеллектуальная элита общества осознала причины надвинувшегося кризиса развития цивилизации, неожиданного для большинства людей, и объективную необходимость перехода к новым ценностным ориентирам, к новым принципам жизнедеятельности, к новому состоянию общественного сознания.

Но, с одной стороны, сознание основной массы общества инерционно, быстро не изменяется, а с другой – времени для выхода из кризиса предельно мало (так говорит наука). Для ускорения изменения общественного сознания необходимо организованное воздействие на него. Такое воздействие должно быть направлено, прежде всего, на молодежь, на ее сознание, на ее мировоззрение. Ведь именно молодежь будет сознательно создавать жизнеспособное новое общество с новыми морально-нравственными ценностями. Поэтому наряду с практическими приложениями науки о безопасности важны ее образовательные и воспитательная функции.

Образование и воспитание молодежи в области безопасности должны носить целенаправленный, системный и непрерывный характер, начиная с дошкольного возраста. Но при этом, очевидно, что фундамент нового мировоззрения людей в виде научных знаний о современном комплексе проблем безопасности может быть заложен только в школе. На фундаменте науки о безопасности можно затем эффективно обучать молодежь в профессиональных учебных заведениях методам учета вопросов безопасности при конкретных трудовых процессах. Только с помощью этого можно в конечном итоге добиться преобразования общества, что необходимо для его выживания и дальнейшего развития.

Таким образом, чтобы обеспечить свою безопасность и сохранить жизнь и здоровье, обучающиеся должны обладать прочными знаниями о поведении в случаях наводнения. Однако в рамках школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» сформировать эти знания на высоком уровне не представляется возможным из-за небольшого количества часов. Одним из вариантов решения данной проблемы может стать разработка и реализации ряда тематических мероприятий во вне учебной деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Маринченко, А.В. Безопасность жизнедеятельности: Учебное пособие. 6-е изд., доп. и перераб / А.В. Маринченко. - М.: Дашков и К, 2015. - 360 с.

2. Михайлов, Л.А. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Л.А. Михайлов и др. - СПб.: Питер, 2017.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ХИМИЧЕСКОЙ ОПАСНОСТИ

*Чубалин Д.,
студент ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Доронина Н.В., к.п. н., доцент кафедры БЖ и МБД
ИФК и дзюдо АГУ, г. Майкоп*

Обеспечение сохранения здоровья и жизни является основной целью и главной задачей общества. Главным условием для сохранения здоровья и жизни человека в современном мире, является формирование у населения навыков личной безопасности и правилами безопасного поведения в повседневной жизни и чрезвычайных ситуациях.

Человечество за всю долгую историю своего существования накопило огромный опыт в этой области, однако управлять природными явлениями, полностью противостоять стихиям оно пока не может. Сегодня практически каждый человек ежедневно сталкивается с ядовитыми и отравляющими веществами, не осознавая порой той опасности, которую они представляют для его жизни.

Актуальность данной проблемы. В Российской Федерации в настоящее время остаётся огромный риск возникновения чрезвычайных ситуаций разного характера при том, что тяжесть катастроф, аварий и стихийных бедствий возрастает с каждым годом все больше и больше: увеличивается ущерб, остается большая смертность населения, наносится огромный вред окружающей среде. Проблема предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций остаётся для государства весьма актуальной.

Цель: изучить основные способы и средства защиты населения в условиях химической опасности.

Задачи:

- раскрыть структуру и содержание способов защиты населения в чрезвычайных ситуациях;
- рассмотреть порядок проведения мероприятий защиты населения;
- выявить основные причины чрезвычайных ситуаций химического происхождения.

Методы исследования: анализ теоретических источников по проблеме исследования, метод обработки результатов.

Чрезвычайная ситуация (ЧС) — обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей.

Техногенная чрезвычайная ситуация – чрезвычайная ситуация, причина которой заключается в производственной деятельности человека. Чрезвычайными ситуациями техногенного характера принято называть аварии или катастрофы, которые связаны с производственной или хозяйственной деятельностью человека.

Химическая опасность – составная часть техногенной опасности, характеризующая состоянием внутренне присущим техническим системам, промышленным или транспортным объектам, и реализуемая в виде поражающих воздействий химической чрезвычайной ситуации на человека и окружающую среду при ее возникновении либо в виде прямого или косвенного ущерба для человека и окружающей среды в процессе нормальной эксплуатации химически опасных объектов.

Химически опасный объект (ХОО) — это объект, на котором хранят, перерабатывают, используют или транспортируют опасные химические вещества, при аварии на котором или при разрушении которого может произойти гибель или химическое заражение людей,

сельскохозяйственных животных и растений, а также химическое заражение окружающей природной среды.

К химически опасным объектам относятся:

1. заводы и комбинаты химических отраслей промышленности, а также отдельные установки (агрегаты) и цеха, производящие и потребляющие АХОВ;
2. заводы (комплексы) по переработке нефтегазового сырья;
3. производства других отраслей промышленности, где используется АХОВ (целлюлозно-бумажной, текстильной, металлургической, пищевой и др.);
4. железнодорожные станции, порты, терминалы и склады на конечных (промежуточных) пунктах перемещения АХОВ;
5. транспортные средства (контейнеры и наливные поезда, автоцистерны, речные и морские танкеры, трубопроводы и т.д.).

Причины аварий на ХОО:

1. нарушение установленных норм и правил размещения вновь строящихся и реконструируемых химически опасных объектов;
2. использование устаревших технологий и оборудования;
3. недостаточно высокий уровень трудовой и производственной дисциплины у обслуживающего персонала;
4. грубые нарушения правил охраны труда при организации и проведении погрузочно-разгрузочных и ремонтных работ, при транспортировке и использовании АХОВ в процессе производства;
5. несоблюдение правил эксплуатации оборудования и ошибочные действия персонала;
6. отказ технологического и электрического оборудования на участках применения АХОВ;
7. нарушения технологического режима;
8. ошибки при проектировании и строительстве складов АХОВ.

Защита населения в чрезвычайных ситуациях - это совокупность взаимосвязанных по времени, ресурсам и месту проведения мероприятий РСЧС, направленных на предотвращение или предельное снижение потерь населения и угроз его жизни и здоровью от поражающих факторов и воздействий источников чрезвычайной ситуации.

Защита населения от ЧС является важнейшей задачей Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, органов государственной власти и управления, а также местного самоуправления всех уровней, руководителей предприятий, учреждений организаций всех форм собственности.

Необходимость проведения мероприятий химической защиты обуславливается токсичностью аварийно химически опасных веществ, попадающих в окружающую среду в результате аварий на химически опасных объектах, а также других событий.

Защита достигается в результате применения различных средств и способов защиты и осуществления комплекса мер, который включает:

1. прогноз возможных ЧС и последствий их возникновения для населения;
2. непрерывное наблюдение и контроль за состоянием окружающей среды;
3. оповещение (предупреждение) населения об угрозе возникновения и факте ЧС;
4. эвакуацию людей из опасных зон и районов;
5. инженерную, медицинскую, радиационную и химическую защиту;
6. применение специальных режимов защиты населения на зараженной территории;
7. оперативное и достоверное информирование населения о состоянии его защиты от ЧС, принятых мерах по обеспечению безопасности людей, прогнозируемых и возникших чрезвычайных ситуациях, порядке действий;
8. подготовку к действиям в чрезвычайных ситуациях населения, руководителей всех уровней, персонала предприятий, организаций и учреждений, а также органов управления и сил РСЧС;
9. проведение спасательных и других неотложных работ в районах ЧС и очагах поражения;
10. обеспечение защиты от поражающих факторов ЧС продовольствия и воды;

11. создание финансовых и материальных резервов на случай возникновения чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, исследования показали, что мероприятия по обеспечению химической защиты населения — это целый комплекс мероприятий, которые предназначены для того, чтобы исключить или хотя бы ослабить вредное воздействие АХОВ (аварийно химически опасных веществ) на население и рабочий персонал предприятия. Раскрыто, что большая часть всех мероприятий должна выполняться заблаговременно, а также в срочном порядке в процессе устранения последствий аварии. Представлено, что обеспечение химической защиты населения сводится к применению следующих способов защиты: использование респираторов, противогазов, защитных костюмов, защитные сооружения, временные укрытия, эвакуация населения из опасной зоны. Все эти способы можно использовать поодиночке, а можно в сочетании с другими.

Проверка и поддержание готовности службы, организация подготовки производственного персонала к действиям в условиях химической опасности, подготовка формирований службы к выполнению задач по предназначению. Прогнозировать и оценивать возможные последствия радиоактивного заражения и определение режимов защиты производственного персонала.

Специалисты по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям, предупреждению и ликвидации стихийных бедствий должны действовать согласно базовым установкам, разработанным для условий чрезвычайных ситуаций различного характера.

Список литературы:

1. Алексеев, С. П. Безопасность жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях. Учебное пособие / С.П. Алексеев. - М.: Издательство Политехнического университета, 2017. - 482 с.
2. Безопасность жизнедеятельности. Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях / Я.Д. Вишняков и др. - М.: Academia, 2017. - 304 с.
3. Брестский, А.К. Защити себя в экстремальной ситуации / А.К. Брестский. - М.: Мн: Харвест, 2017. - 289 с.
4. Вострокнутов, А. Л. Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях. Основы топографии. Учебник / А.Л. Вострокнутов, В.Н. Супрун, Г.В. Шевченко. - М.: Юрайт, 2015. - 400 с
5. Выявление и оценка радиационной, химической и биологической обстановки при чрезвычайных ситуациях. Методическое пособие. - М.: Издательство СПбГУ, 2016. - 140 с.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «РЕЛЬЕФ ПОВЕРХНОСТИ СУШИ»

*Акмурадова Э.А.,
АГУ, г. Майкоп*

*Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. В любом предмете выделены четко теоретические знания, которые являются его стержнем, а их основой являются понятия. В психологии и дидактике установлено, при слабом восприятии предметного содержания, наблюдается снижение мотивации к учению, познанию. Вот почему актуальны в методике обучения дисциплинам исследования по проблемам усвоения теоретических знаний.

Анализ проблем в методике преподавания географии в школе показал, что существует проблема усвоения географических понятий, в частности, геоморфологических. Данная проблема

связана с тем, что геоморфологические понятия сложны для усвоения, а недостаточное усвоение этих понятий вызывает снижение качества географических знаний.

«Геоморфологические понятия» – это понятия, отображающие все формы рельефа: суши и моря. Система геоморфологических понятий – это совокупность взаимосвязанных понятий, обладающих целостностью, упорядоченностью и устойчивостью [1].

В школьном курсе преподавания физической географии в 7-х классах встречаются геоморфологические понятия, которые сложнее формировать, потому что некоторые свойства этих понятий визуальны не видны, нет системы этих понятий. Поэтому иногда из сферы учебной работы выпадают такие понятия, хотя в школьном курсе географии их достаточное количество. Низкое восприятие предметного содержания приводит к снижению полноты полученных географических знаний. В связи с этим нужно искать пути, условия, методики, облегчающие понимание и усвоение геоморфологических понятий, что определяет актуальность исследования.

Методы научно-педагогического исследования:

1. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической, методической литературы;
2. Эмпирические методы: наблюдение, эксперимент;
3. Специальные методы: анкетирование, тестирование;
4. Математические методы: определение и обработка количественных и качественных показателей эффективности формирования геоморфологических понятий в обучении школьников.

Первым важным этапом усвоения понятий является готовность школьника к усвоению новых способов работы и новых знаний. Этот этап рассматривается В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним как усвоение школьниками учебной задачи [2].

Анализ опыта работы учителей показывает, что главным условием, обеспечивающим глубокое усвоение учащимися географических понятий на всех ступенях обучения, является четкое определение содержания формируемого понятия. Анализ содержания понятия и учет предшествующей подготовки учащихся, на базе которой формируется новое понятие, позволяет учителю обоснованно решить вопрос о пути и последовательности формирования этого понятия.

Известно, что общие понятия – это те, с помощью которых определяются не отдельные предметы или явления, а целый класс однородных предметов или явлений, носящих одно и то же наименование (горы, равнины). Содержание общих понятий раскрывается в определении. В определение общего понятия включаются существенные признаки, которые являются общими для всех объектов, относящихся к данному понятию.

Единичные понятия характеризуют конкретные объекты и явления, имеющие собственное географическое название. Например, «плоскогорье Декан», «Бразильское плато», «Восточно-Европейская равнина», «Миссисипская низменность», «гора Эльбрус» и другие. В содержании единичных понятий имеются общие признаки предметов и явлений, к которому относится рассматриваемый объект, а также и признаки, присущие только данному объекту или явлению. В этом проявляется диалектическое единство общего, особенного и отдельного, это философский аспект понятий.

Единичные понятия являются своеобразными собирательными понятиями, например, общее понятие «равнины» включает множество единичных понятий, таких, как «низменности», «плоскогорья», «плоская равнина», «возвышенная равнина». Каждое собирательное понятие относится не ко всем единичным понятиям, входящим в его состав, а только к их совокупности. Содержание единичных понятий раскрывается в географическом описании или характеристике.

Формирование геоморфологических понятий означает его усвоение, а также его применение в решении теоретических и практических задач. Если существует система заданий и упражнений на применение усвоенных понятий – это тоже одно из условий для их успешного усвоения обучающимися. Особое значение имеют задания творческого характера.



Схема 1. – Блок-схема направлений формирования геоморфологических понятий

Важное условие формирования геоморфологического понятия – соблюдение преемственности между усвоенными и новыми знаниями, что означает системность или установление связей между отдельными элементами знания.

Например, в курсе «Страноведение» продолжается формирование понятия «равнина» – «типы равнин суши» – «равнины отдельных материков».

Задача учителя – формировать не отдельные понятия, а систему понятий. Например, в систему геоморфологических понятий по теме «Рельеф поверхности суши» входят понятия «платформенные и складчатые области Евразии, Сев. Америки и Юж. Америки, Африки, Австралии, Антарктиды», «нагорья, плато, горы и равнины, низменности материков».

При изучении географии в 7-х классах и темы «Рельеф поверхности суши», земная кора, рельеф должны рассматриваться как важнейшие компоненты географической оболочки и ПТК, обуславливающий особенности внутренних вод, почв, растительности, животного мира и в целом природных комплексов, а также как необходимое условие для хозяйственной деятельности человека.

В 7-м классе очень важно учить школьников устанавливать причинно-следственные связи и закономерности. Вместе с тем большую роль играют сравнения.

Включение новых вопросов по геоморфологии позволяет школьникам, на конкретных примерах своей местности, изучить, что рельеф все время изменяется, и современное строение поверхности является результатом непрерывного и длительного взаимодействия внутренних и

внешних процессов Земли, что на современный рельеф оказывает большое влияние история развития материков.

Большинство геоморфологических понятий вводится в курсе географии 6 класса, в 7 классе происходит усложнение и дальнейшая их систематизация, регионализация. Системный уровень усвоения является завершающим этапом формирования геоморфологических понятий.

Выводы:

1. Обучение, в котором формированию основных понятий уделяют центральное место, способно решать главную учебную задачу усвоения целостной системы знаний и умений.

2. Были структурированы и систематизированы все геоморфологические понятия 7-х классов по теме «Рельеф поверхности суши».

3. Исследование дало основание выявить сочетание этапов формирования геоморфологических понятий с этапами развития практической деятельности обучающихся, что позволило разработать методику формирования геоморфологических понятий через усиление практической направленности школьной географии.

Список литературы:

1. Краткий словарь терминов и понятий курса «Геоморфология» / авт.-сост. В. М. Анисимов. – Пермь: ПГУ, 2008. – 35 с.

2. Эльконин, Д. П. Возрастные возможности усвоения знаний / Д. П. Эльконин, В. В. Давыдов. – Москва, 1966. – 236 с.

АНАТОМО-БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧИСТЯКА ВЕСЕННЕГО (FICÁRIA VÉRNA)

*Байдалакова Ирина Владимировна,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Панеш Ольга Аскарбиевна, к.б.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В истории нашей страны чистяк весенний (*Ficária vérna*) запомнился по-разному. В числе русских общеупотребительных названий растения — жабник (Костромская область), курослепник (Саратовская область), заячий салат (Курская область). На территории Украины бытуют названия салата и салатник.

Растение имеет широкий спектр применения, его выращивают в промышленных масштабах в лечебных целях. Заинтересовавшись в его свойствах, строении и особенностях, мы поставили следующие цели и задачи для проектной работы:

Цель работы: Представление анатомо-биоморфологических особенностей чистяка весеннего (*Ficária vérna*).

Задачи:

1. Проанализировать источники информации о чистяке весеннем (*Ficária vérna*) об истории его изучения.

2. Узнать методы исследования в ботанике.

3. Описать анатомию и биоморфологию чистяка весеннего (*Ficária vérna*).

1. Используют его давно, его корни и сухие клубеньки были обнаружены археологами в раскопках мезозойского периода. Изучен очень мало, поэтому официальная медицина не использует. Применяют только травники молодые листочки и корешки. По истечении некоторого времени ядовитые свойства растения растут. [3] Почему чистяк? Да потому, что растение использовали для очистки кожи человека. От разных кожных высыпаний, прыщей, чесотки и даже бородавок. [1]

Использовали как эффективное противочинготное средство. Ведь содержание витамина С довольно велико. А за долгую зиму цинга была не такой уж редкой гостьей у северян. [9]

2. Для изучения растительных объектов с помощью светового микроскопа необходимо приготовить микропрепарат. Микропрепараты, не предназначенные для длительного хранения, называются временными. Изучаемый объект помещают на предметное стекло в каплю воды, глицерина, раствора, реактива или красителя и накрывают покровным стеклом.

Поперечный срез проходит перпендикулярно оси органа и позволяет изучить строение органа в поперечном сечении.

Продольный радиальный срез проходит по радиусу оси органа и дает возможность изучить строение органа в продольном сечении. [7]

3. Для подробного изучения анатомии чистяка весеннего, мы прибегли к одному из методов исследований в ботанике- анатомические срезы.

Листья образуют прикорневую розетку, на стебле располагаются спирально. Прикорневые листья длинночерешковые, мясистые, голые, блестящие, с расширенным во влагалище черешком, верхние на коротком черешке.

Стебли листьев имеют ножницеобразное основание, без семядолей, с бороздкой вдоль верхней поверхности и двумя углублениями внутри. Стебель слабый, приподнимающийся, часто укореняющийся, простой или разветвленный.

Цветки одиночные, располагаются на концах побегов на цветоножках, диаметром 2-3,5 см, обоеполые, правильные. Чашечка желто-зеленая, из 3 чашелистиков, опадающая при цветении; венчик золотисто-желтый. На поверхности пестика по периферии расположены трихомы.

Корневая система состоит из пучка продолговато-яйцевидных клубней и тонких мочек. В пазухах нижних листьев имеются выводковые почки в виде яйцевидных клубеньков и в корнях-клубеньковидные утолщённые придаточные корешки.

Запасющие клубневидные корни формируются весной одновременно с ростом надземной массы и сохраняются до следующей весны. По периферии клубеньковидного утолщённого придаточного корешка находятся корневые волоски- трихобласты. [4]

Заключение

Чистяк весенний в целом очень интересное растение для изучений и выявлений лечебных свойств с необычными анатомо-биоморфологическими особенностями, нуждающийся в большей изученности и нейтрализации негативных свойств.

Список литературы:

1. Биоморфология растений: традиции и современность: материалы междунаро. науч. конф. (г. Киров, 19–21 октября 2022 г.) / ред. кол. С. В. Шабалкина [и др.]. – Киров: Вятский государственный университет, 2022. – с. 17

2. Губанов И. А. 595. *Ficaria verna* Huds. — Чистяк весенний // Иллюстрированный определитель растений Средней России: в 3 т. / И. А. Губанов, К. В. Киселёва, В. С. Новиков, В. Н. Тихомиров. — М.: Товарищество науч. изд. КМК: Ин-т технологических исследований, 2003. — Т. 2: Покрытосеменные (двудольные: раздельнолепестные). — С. 210. — 666 с. — ISBN 9-87317-128-9.

3. Дударь А. К. Ядовитые и вредные растения лугов, сенокосов, пастбищ. — Москва: Россельхозиздат, 1971. — С. 23—24. — 96 с. — 44 000 экз.

4. Жизнь растений: в 6 т. / под ред. А. Л. Тахтаджяна. — Т. 5, ч. 2. Цветковые растения. — М.: Просвещение, 1981. — С. 82, 83, 109, 210, 211. Знаменский И. Е. Дикие съедобные растения. — 1932, с. 1-129

5. Лекарственные растения в народной медицине, 1991, с. 401

6. Медоносы широколиственных лесов // Пчеловодство: журнал. — 2008. — № 4. — С. 23—25. — ISSN 0369—8629.

7. Методы полевых экологических исследований: учеб. пособие / авт. Коллектив: О.Н. Артаев, Д.И. Башмаков, О.В. Безина [и др.]; редкол.: А. Б. Ручин (отв. ред.) [и др.]. — Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та, 2014. — 412 с. Прибылова Е. П., Иванов Е. С.

8. Работнов Т. А. Кормовые растения сенокосов и пастбищ СССР: в 3 т. / под ред. И. В. Ларина. — М.; Л.: Сельхозгиз, 1951. — Т. 2: Двудольные (Хлорантовые — Бобовые). — С. 370—371. — 948 с.

ОТРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ «БИОГЕОЦЕНОТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ» В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ

*Бородин Александр Дмитриевич,
Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель: Кабаян Наталия Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

Современная экологическая ситуация поставила общество перед парадоксальным фактом: выяснилось, что научно обоснованное управление природными системами, экологически грамотное природопользование требует более высокого уровня экологических знаний, чем для решения традиционной задачи использования сил и компонентов природы в производственных целях. Деятельность современного человека превращается в мощный фактор, сравнимый по силе воздействия с геологическими процессами. Современная постановка проблемы взаимоотношения «человек – природа» обнаруживает своего рода «ножницы» между безграничными потенциальными возможностями производственной деятельности и ограниченными материальными и компенсаторными возможностями биосферы [2, с. 25]. Человеческая деятельность способна нарушить природное равновесие, причём этот процесс грозит стать глобальным, необратимым. Поэтому экологизация всех жизненных сфер закономерно становится глобальной тенденцией развития современного мира.

Важная роль в экологическом образовании и воспитании принадлежит школе. Именно в ней закладывается фундамент знаний, на основе которого формируется экологическая культура, включающая в себя воспитание ответственного отношения к природе и готовности к деятельности по её охране.

Курс «Общая биология» не представляется основой какой-либо науки, а содержит элементы научных знаний о природе из различных областей: эволюции, цитологии, генетики, селекции, экологии. При обучении общей биологии представляется возможным заложить у детей основы целостного понимания о природе, формировать ответственное отношение к природной среде, помочь осознать себя как часть природы. Теоретический материал в содержании школьной биологии принимает форму системы общебиологических понятий. Понятие – высокая форма человеческого мышления, в которой выражаются общие существенные признаки вещей, явлений реального мира. С позиций системного подхода систему экологических понятий курса «Общая биология» можно представить, как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих понятий курса, раскрывающих его экологическое содержание [4, с. 36].

Система экологических понятий курса «Общая биология» включает шесть рядов: о среде и факторах среды; экологии организмов, экологии популяций, биогеоценологические; социальной экологии, понятий о глобальной экологии.

Система понятий о биогеоценозе включает такие элементы, как «биотоп», «биоценоз», «структура и свойства биогеоценозов», «зарождение, развитие и смена биогеоценозов», «временные изменения в биогеоценозах», «круговорот веществ в биогеоценозе», «многообразие, значение и охрана биогеоценозов» и другие, полностью отраженные в таблице, которая представлена в тексте работы [7].

С целью выявления условий обеспечения учащихся 10-11 классов экологической грамотностью нами проведён анализ учебников по общей биологии шести авторских линий. Результаты анализа учебников сводили в общую таблицу, которая отражала понятийный аппарат и полноту изложения сложного общебиологического понятия «биогеоценоз».

Изучение раздела «Экология» в программе школьного курса биологии выстроено логически последовательно, с обязательным взаимодействием теории (основного текста параграфа) и практических занятий.

В учебнике «Общая биология» 10-11 класс за авторством Каменского А.А., Криксунова Е.А., Пасечника В.В. изложены все основные понятия по теме «Биогеоценоз»: даны определение понятиям «биогеоценоз», структурные компоненты биогеоценоза (сообщества + биотоп), «экологическая ниша», «круговорот веществ», «динамика биогеоценоза», введено понятие «искусственная экосистем» (агробиоценоз), рассмотрены мероприятия по охране и рациональному использованию ресурсов биогеоценозов [5, с. 290]. В учебнике «Биология. Базовый уровень» подготовленный коллективом авторов, который возглавляет Пономарева И.Н., представлены все базовые понятия по теме «Биогеоценозический уровень». Основной текст учебника понятен, легко читается, не требует пояснений. Дополнение возможно при изучении видовой и экологической структурах биогеоценоза, круговороте веществ в экосистеме [6, с. 73]. Учебник «Биология» Н.Д. Андреевой (Трайтак) представляет материал по теме «Биогеоценозический уровень жизни» вполне достаточным для усвоения школьниками. биогеоценозов (экосистем) представлены кратко, требуют дополнения, отсутствует определение понятия «экологическая ниша» [1, с. 137]. Стоит отметить, что в данном учебнике довольно подробно и понятно изложена информация об искусственных экосистемах (агробиоценозы) и важная тема данного раздела «Охрана биогеоценозов как путь сохранения биоразнообразия», которая направлена не только на повышение качества экологической образованности школьников, но и воспитывает бережное отношение к природе и ее ресурсам.

В учебнике «Общая биология» за авторством В.И. Сивоглазова, И.Б. Агафонова и Е.Т. Захарова в достаточной мере изложен материал по анализируемой теме (биогеоценоз). Понятие «сукцессия» и ее виды изложены в отдельном параграфе. Понятие «Устойчивость и динамика экосистем», не включены в основной текст, а вынесены в раздел «Узнайте больше», что является дополнением [8, с. 110]. В учебнике «Биология» для 10-11 классов (авторы Беляев Д.К., под редакцией Дымшица Г.М.) материал по теме «Биогеоценозический уровень жизни» изложен достаточно, но с некоторыми упущениями. Касаются они, например, понятия «Структура биогеоценоза», где рассматриваются вопросы видовой, пространственной, трофической и экологической структуры экосистем. В содержании учебника раскрыта только трофическая структура. В теме «Смена экосистем» изложен материал о сукцессиях без употребления термина, нет четкого изложения вопроса о первичной сукцессии, хотя приведён пример вторичной сукцессии. Отмечаем, что для понимания отличий между первичной и вторичной сукцессией необходимы примеры обоих явлений [3, с. 243].

Резюмируя проделанную работу, можно заключить, что материал по теме «Биогеоценозический уровень жизни» во всех учебниках изложен логически последовательно, представлен достаточно полно для базового уровня школьной биологии. Современные издания школьных учебников биологии обеспечивают формирование достаточно сложного понятия «экосистема», представляющего систему взаимосвязанных элементов, усвоение которых является основой для понимания значимости охраны и восстановления естественных биогеоценозов. Экологические знания и выработанные на их основе убеждения в необходимости ответственного отношения к природе способствуют развитию умений применять эти знания в конкретной трудовой деятельности, вовлечению школьников в общественно-полезный труд по охране природы, пониманию её социальной значимости. На основе экологических понятий, развиваемых в курсе биологии, вырабатываются нормы поведения в природе соответственно сформированным убеждениям и умения пропаганды экологических знаний.

Список литературы:

1. Андреева Н.Д. Биология. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / Н.Д. Андреева. – 4-е изд., испр. – М.: Мнемозина, 2012 [137-156 с.].
2. Андреева, Н. Д. Теория и методика обучения экологии: учебник для среднего профессионального образования / Н. Д. Андреева, В. П. Соломин, Т. В. Васильева; под редакцией Н. Д. Андреевой. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2020 [24-26 с.].

3. Биология. Общая биология. 10–11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый уровень / Д.К. Беляев, П.М. Бородин, Н.Н. Воронцов и др.; под ред. Д.К. Беляева, Г.М. Дымшица; Российская академия наук, Российская академия образования; изд-во «Просвещение». – 11-е изд. – М.: Просвещение, 2012 [243-263 с.].

4. Кабаян Н.В. Роль экологических знаний в содержании биологического образования школьников // Вестник АГУ, серия Естественные науки. - Майкоп, 1999. - С.36-39.

5. Каменский А.А. Биология: Общая биология. 10 – 11 классы: учебник / А.А. Каменский, Е.А. Криксунов, В.В. Пасечник. – 2-е изд. стереотип. – М.: Дрофа, 2014 [290-338 с.].

6. Пономарёва И.Н. Биология: 10 класс: базовый уровень: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / И.Н. Пономарёва, О.А. Карнилова, Т.Е. Лощина; под ред. проф. И.Н. Пономарёвой. – 2-е изд., перераб. – М.: Вентана-Граф, 2010 [76-123 с.].

7. Пономарева И.Н. Общая экология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Естественнонаучное образование / И. Н. Пономарева, В. П. Соломин, О. А. Корнилова; под ред. И. Н. Пономаревой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.

8. Сивоглазов В.И. Биология: Общая биология. Базовый уровень. 11 кл.: учебник / В. И. Сивоглазов, И. Б. Агафонова, Е. Т. Захарова: Дрофа; Москва, 2013 [110-137 с.].

ЯДОВИТЫЕ РАСТЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ

Воздамирова Саида,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Панеш Ольга Аскарбиевна, канд. биол. наук, доцент

Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Изучение ядовитых растений Адыгеи проводится преподавателями и студентами факультета «Естествознание» в рамках кафедральной темы (кафедра ботаники): «Растительный мир Республики адыгея».

Знания эколого-биологических особенностей, как и фармакологических данных группы видов растений всегда было и остается актуальным. Представление о ядовитых растениях местной флоры, местах их прорастания, воздействие на человека крайне необходимы, так как незнания порой приводят к тяжелым последствиям. Изучение этих растений важно также, потому что многие из них служат источниками биологически активных веществ: на основе некоторых изготавливают препараты для лечения человека и животных официальной медициной. К тому же, эта группа видов усиленно используется народными целителями.

В Адыгее произрастает около 2 000 видов высших растений, в том числе и ядовитых. В настоящее время число ядовитых растений точно не известно, что свидетельствует о необходимости их более детального изучения, особенно по районам республики. В основном, ядовитые растения произрастают в горных местах и на лугах, так как именно здесь, как правило, находят большинство видов, богатых ядовитыми веществами. Это растения из семейств: Лютиковые, Сложноцветные, Линейные, Пасленовые, Губоцветные, а также родов Чистотел, Рутовые и др.

Ядовитыми чаще являются травянистые растения, как однолетние, так и двулетние и многолетние. Например: морозник кавказский, барвинок травянистый, ветреница лютичная, фиалка душистая, пион узколистный, крестовник обыкновенный, полынь обыкновенная, безвременник великолепный. Могут содержать ядовитые вещества и древесные растения, такие как: бересклеты бородавчатый и японский, бирючина обыкновенная, волчники понтийский и обыкновенный, рододендроны.

Ядовитость растений, то есть создание и накопление ядовитых веществ в различных органах (и их метаморфозах), как вегетативных, так и генеративных — это одно из их приспособлений в борьбе за существование, что важно для понимания эволюции живой природы.

В организм человека ядовитые вещества попадают при контакте с кожей, что вызывает раздражение или более сильную реакцию в виде ожогов. Но чаще — через пищеварительный тракт,

в этом случае может возникнуть достаточно тяжелое отравление. Опасность для здоровья человека представляет и запах некоторых растений, вдыхание ядовитых эфирных масел поражает верхние дыхательные пути, может развиваться отек глотки и гортани, что приводит к нарушению дыхания и даже смерти.

Ядовитыми являются химические вещества, содержащиеся в растениях:

- Алкалоиды - азотистые вещества фитогенного происхождения. Используются в медицине в небольших дозах, но в высоких концентрациях опасны для человека и животных. Содержатся в таких растениях, как белена черная, дурман, беладонна, в маковых.

- Гликозиды - эфироподобные органические вещества. больше всего содержатся в молодых растениях. Вызывают поражения сердечно - сосудистой системы и желудочно - кишечного тракта. Содержатся в ландышах, горицвете, наперстянке и других растениях. [3]

- Ядовитые фуранокумарины (бергаптен, ксантотоксин, изопимпинелин) - органические соединения, вырабатываемые некоторыми растениями. Соприкосновения с растениями, содержащими эти вещества, приводят к сильным воспалениям и ожогам кожи.

- Сенильная кислота (цианистый водород) - безцветная летучая ядовитая жидкость с формулой HCN. Под действием влаги образуется в представителях семейства розоцветных, а именно в косточках сливы, вишни, абрикоса, персика, яблок, а также в ядрах горького миндаля. Сенильная кислота опасна тем, что блокирует ферменты, необходимые для поступления кислорода к тканям. Особенно остро реагирует центральная нервная система, симптомы отравления проявляются в виде дыхательных, сосудодвигательных нарушений. [2]

Некоторые ядовитые растения Адыгеи представляют собой особую опасность. Их нужно запомнить!

Аконит (борец) - многолетнее травянистое растение с красивыми фиолетовыми цветами, принадлежит к семейству лютиковых. Во всех его частях содержатся алкалоиды (наиболее ядовит - аконитин), а запах аконита может вызвать паралич дыхательных путей. В небольших дозах аконит используют в народной медицине для лечения бронхитов и пневмонии, но прикасаться к цветку незащищенными руками нельзя, так как можно получить моментальные раздражения на коже.

Ясенец кавказский - травянистое растение, достигающее одного метра в высоту. В мае - июне распускаются маленькие красивые цветы похожие на архидею, которые источают сильнейший запах с нотками цитруса. Но при вдыхании его аромата, даже на расстоянии двух метров, возникает опасность для человека в развитии аллергической реакции, возможен ожог слизистых носа и горла. При контакте с кожей в первые часы вызывает сильнейший дерматит, а по истечении двух суток образуются пузыри, как при термических ожогах.

Гераклиум (борщевик) - травянистое растение из семейства зонтичные. Его прозвали "Ботанической травой Геракла" за мощный облик (может достигать в высоту 2,5 метров). Несмотря на высокое содержание в этом растении полезных витаминов, дубильных веществ и эфирных масел, его следует опасаться. Сок гераклиума содержит еще и ядовитые фуранокумарины, которые накапливаются на ворсинках, покрывающих всё растение. Эти вещества резко повышают чувствительность организма к ультрафиолетовому излучению. При попадании сока борщевика на кожу, даже незначительного количества, под действием света возникают сильные ожоги с волдырями, заполненными жидкостью. Такие ожоги очень болезненны и долго заживают [1].

Волчегодник обыкновенный (волчье лыко) - кустарник до 1,5 метра высотой. Зацветает ранней весной небольшими ярко - розовыми или белыми цветами, с приятным запахом. Но вдыхание аромата этих цветов вызывает сильные головные боли. В конце лета созревают ярко - красные блестящие ягоды, содержащие большое количество ядовитых веществ. Достаточно несколько таких ягод для человека, что бы получить сильнейшее отравление, возможен летальный исход. Остальные части растения также являются опасными для человека и животных.

Растительный мир Республики Адыгея поражает своей красотой и разнообразием, но лучше наслаждаться этими дарами на расстоянии. Прежде чем срывать прекрасный цветок и вдыхать его аромат, необходимо задуматься о своей безопасности!

Список литературы:

1. Астахова В.Г. Загадки ядовитых растений/ Астахова В.Г.- М.: Лесная промышленность, 2005.-176 с.
2. Журба О.В. Лекарственные, ядовитые и вредные растения: учеб. пособие для студ. Вузов /О.В. Журба, М.Я. Дмитриев. - М.: КолосС, 2006.-512с.
3. Куркин В.А. Фармакогнозия: учебник для студентов фармакоцевтических вузов/В.А.Куркин. -Самара: ООО Офорт, ГОУ ВПО СамГМУ, 2004.- 1180 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИТАНИЯ GAMBUSIA HOLBROOKI (GIRARD, 1859) ПРИ АККЛИМАТИЗАЦИИ В БАССЕЙНЕ РЕКИ БЕЛОЙ (Г. МАЙКОП)

Воронкова Е. А.

*Адыгейский государственный университет, Майкоп
Научный руководитель: Еднич Е.М., ст. преподаватель
Адыгейский государственный университет, Майкоп*

В XX веке водоемы Северо-Западного Кавказа являлись одним из экспериментальных полигонов бывшего СССР по интродукции новых видов рыб (Ю.С. Решетникова, 2003). Объектами целенаправленной акклиматизации стали большеротый окунь - *Micropterus salmoides* (Lacépède, 1802), пиленгас - *Liza haematocheilus* (Basilewsky, 1855), хольбрукская гамбузия - *Gambusia holbrooki* (Girard, 1859) и другие виды. Часть новых видов проникла в водоемы в результате аутакклиматизации [4]. Исследования, проводимые на территории Краснодарского края и Республики Адыгея (Иваненко А.М., 2002; Пашков А.Н., Плотников Г.К., Шутов И.В., 2004. Емтыль; А.М и Емтыль М.Х., 2005; Сапрыкин М.А., Чернова Т.Д., 2019) выявили наличие рыб-акклиматизантов в водоемах далеко от районов их акклиматизации. В связи с этим надо рассматривать расселение некоторых видов рыб как инвазию. Одним из таких опасных акклиматизантов для водного населения организмов стала *Gambusia holbrooki* (Girard, 1859), внесенная в водоемы Краснодарского края для борьбы с личинками кровососущих насекомых [8].

Исследования Пашкова А.Н. по изучению некоторых репродуктивных характеристик самок *Gambusia holbrooki* установили, что в естественных условиях водоемов Северо-Западного Кавказа вид успешно размножается [1, 4, 5]. Данный вид рыб предпочитает места со слабо проточной водой, обитает на неглубоких участках прибрежной части водоемов, заводях, заливах, озерах с хорошо прогретой водой и песчано-илистым дном, отсутствием течения и сильной прогреваемостью летом. В новых водоемах быстро наращивает численность, благодаря скорому созреванию (4 недели в теплое время года) и высокой выживаемости потомства. Молодь гамбузии питается преимущественно инфузориями и коловратками, взрослые переходят на питание растительностью, планктонными рачками, личинками насекомых. Однако, как отмечается в монографии «Самые опасные инвазионные виды России (ТОП-100)» под редакцией Дгебуадзе Ю.Ю. (2018 г.) *G. holbrooki* довольно активно поедает личинок комаров, обитающих в воде, но происходит это не потому, что она специализируется на этом, а потому, что этот вид чрезвычайно прожорлив. По этой причине наличие в водоеме *G. holbrooki* приводит к сильному сокращению не только личинок комаров, но и мальков рыб, земноводных и членистоногих. Кроме того, опасность она представляет и для взрослого населения рыб, поскольку ее способность кусать за плавники, приводит к развитию различных грибковых заболеваний [8].

Целенаправленная акклиматизация на территории Краснодарского края и Республики Адыгея гамбузии началась в питомнике в окрестностях г. Армавира, откуда ее выпускали в различные водоемы региона. В 1950- х гг. гамбузию находили в р. Бетта [4]. В 1990- х гг. она была найдена в р. Лабе у г. Лабинска, в придаточных водоемах р. Кубани в окрестностях г. Краснодара и в оз. Старая Кубань, в одном из Карасунских озер, р. Анапке, придаточном озере р. Белой у п. Гавердовский, водохранилище на р. Адербиевка, безымянном левобережном притоке р. Мзымта, впадающем в ее устье, р. Кубани в месте впадения в нее р. Малый Зеленчук и вблизи ст. Тбилисской.

По исследованиям Пашкова А.Н. (2004 год) *G. holbrooki* была обнаружена в придаточном озере р. Белой у х. Гавердовского. Сапрыкин М.А., Чернова Т. Д. (2019 год) указывали на нахождение данного вида на территории г. Майкопа в озере - старице р. Белая (р-н Зеленстрой) и в копаном пруде микрорайона «Михайлово» (около Родника «Солдатский»).

Все исследования, проводимые по изучению распространения *G. holbrooki* на территории Республики Адыгея и Краснодарского края не дают исчерпывающей информации о пищевой активности данного вида, экологических особенностях питания в разных водоемах Республики Адыгея.

Целью исследования стало выявление экологических особенностей питания гамбузии хольбрукской в водоемах бассейна реки Белой в окрестностях города Майкопа.

Материалы и методы исследования.

На территории Республики Адыгея *G. holbrooki*, вероятно попала из водоемов бассейна реки Кубани, где она была продуктом целенаправленной акклиматизации. *G. holbrooki* населяет в основном стоячие и медленнотекущие водоемы с пресной водой, рН 6-8, предпочитает держаться на мелководье (особенно около берега), в густых зарослях водной растительности, где в большом количестве есть еда.

Материал для данной работы собирали в 2022 – 2023 годах, в следующих водоемах: озере - старице р. Белая (р-н Зеленстрой) и в копаном пруду в микрорайоне «Михайлово» (около Родника «Солдатский»), в придаточном озере р. Белой у х. Гавердовский, в копаном пруду п. Северный. Данные водоемы имеют небольшую глубину, песчано-илистое дно, со слабо проточной водой, покрытые водной растительностью берега.

Сбор материала проводится в прибрежной зоне водоёмов с помощью гидробиологического сачка и на удочку.

В ходе анализа измеряли длину и массу тела, определялся половой состав, пищевой рацион личинок и взрослых особей, особенности суточной и пищевой активности.

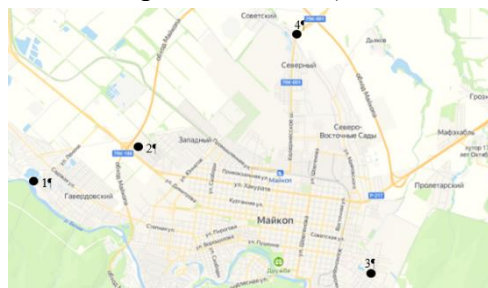
Результаты исследования.

Гамбузии (лат. *Gambusia*) — род лучепёрых рыб семейства пецилиевых. Небольшие живородящие рыбы из Северной, Центральной и Южной Америки. Большинство видов пресноводные, некоторые могут обитать в солоноватой или солёной воде. Имеет цилиндрическое, крепкое тело, с чуть изогнутой спинкой перед спинным плавником. Тело покрыто крупной чешуей, боковой линии нет. Голова большая, сглаженная сверху, с крупными глазами разного оттенка — от зеленоватого до серого. Рот некрупный, выступающий, с крепкими коническими зубами [7].

У гамбузии резко выражен половой диморфизм: самцы значительно мельче и стройнее самок. У самцов имеется совокупительный орган, так называемый гоноподий (см. рисунок 1), образованный 3, 4 и 5-м удлинёнными свернутыми в трубочку лучами анального плавника; задний край 1-го луча в гоноподия резко зазубрен [6].

G. holbrooki (Girard, 1859), встречается в водоемах города Майкопа (см. рисунок 1 Распространение *Gambusia holbrooki* (Girard, 1859), в водоемах города Майкопа):

1. озеро - старица реки Белая, водоем «Зеленстрой» у х. Гавердовский;
2. копаный пруд, около церкви «Миссионерского Общества Надежда»;
3. копаный пруд, мкр-н Михайлово, около родника «Солдатский»;
4. копаный пруд п. Северный.



Питание гамбузии описано многими исследователями. При этом отмечается, что она питается преимущественно животными организмами – представителями прибрежно-зарослевой фауны, личинками и куколками насекомых, в том числе и малярийного комара, а также потребляет растительную пищу (Линдберг, 1933; Резник, 1938; Соколов, 1939; Киселёва, 1972 и др.). В ходе работы нами был изучен пищевой рацион личинок и взрослых особей *G. holbrooki* (Girard, 1859). В желудках, выловленных особей среди остатков животных были обнаружены зоопланктонные

организмы, личинки комаров, рыбы икринки, дафнии, планктон, циклопы. Анализ содержимого желудочно-кишечного тракта особей, выловленных в указанных водоемах выявил, что спектры питания *G. holbrooki*, широко меняются в зависимости от условий водоёма, сезона, количества кормовых организмов, их встречаемости, размеров и доступности организмов для поедания. Кроме того, в ходе работы выявлены отличия в спектрах питания у самцов и самок как в качественном, так и в количественном отношении: растительная пища у самок встречается реже, чем у самцов.

В ходе бесед с рыбаками, было отмечено, что численность вида во всех указанных водоемах в сравнении с предыдущими годами резко сократилась, что может быть связано с ухудшением экологической ситуации.

Таким образом, поведенные исследования, показали, что:

1. Пищевой рацион личинок и взрослых особей *G. holbrooki* различается в зависимости от условий водоема;

2. Особенности суточной и пищевой активности *G. holbrooki* в водоемах в окрестностях г. Майкопа зависит от пола гамбузии;

3. Спектры питания поло-возрастных популяций *G. holbrooki* зависят от условий водоема, сезона, количества кормовых организмов, их встречаемости, размеров и доступности организмов для поедания.

Список литературы:

1. Атлас пресноводных рыб России / Под ред. Ю.С. Решетникова. М., 2003.
2. Вопросы рыболовства, 2001, том 2, №1(5), с. 6-85 Акклиматизация рыб в водоемах России: состояние и пути развития, 2001 г. Л. А. Кудерский Институт озераведения РАН, Санкт-Петербург, 1961;
3. География Республики Адыгея / Бузаров А.Ш. и др. – Майкоп: Адыг. респ. кн. изд-во, 2001 – 200 с.;
4. Емтыль М.Х., Иваненко А.М. Рыбы Юго-запада России. Краснодар, 2002;
5. Некоторые репродуктивные показатели самок хольбрукской гамбузии (*Gambusia holbrooki*, Girard, 1859) в бассейне реки Кубань (Пашков А.Н., Полин А.А. Краснодарское отделение ФГБНУ «АзНИИРХ», Краснодар, Россия, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия, 2017)
6. Решетников Ю.С., Соколов Л.И. *Gambusia holbrooki* (Girard, 1859) – хольбрукская гамбузия // В кн.: Атлас пресноводных рыб России: В 2-х т. / Ред. Ю.С. Решетников. – М.: Наука. 2003. Т. 2. –С. 34–37.
- 7.<https://ru.wikipedia.org/wiki/Акклиматизация#:~:text=Акклиматизация%20—%20приспособление%20организмов%20к,они%20по%20каким-либо%20причинам%20исчезли>
- 8.<https://studfile.net/preview/16422403/page:21/>

ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ПРОИЗВОДСТВА КУЛЬТУР СЕМЕЙСТВА КАПУСТНЫЕ: ДВУРЯДНИКА ТОНКОЛИСТНОГО (*DIPLOTAXIS TENUIFOLIA* (L.) DC.).

*Земяхин М. С., аспирант кафедры овощеводства
ФГБОУ ВО РГАУ МСХА им К.А. Тимирязева, Москва, Россия*

*Леунов В. И., д.с.-х.н., профессор кафедры овощеводства
ФГБОУ ВО РГАУ МСХА им К.А. Тимирязева, Москва, Россия*

*Научный руководитель: Леунов В. И., д.с.-х.н., профессор кафедры овощеводства
ФГБОУ ВО РГАУ МСХА им К.А. Тимирязева, Москва, Россия*

Аннотация

В статье приводится информация об объемах и ценности культивирования такой зеленой культуры семейства капустные, как двурядник тонколистный в целях увеличения размеров ее производства у производителей на территории Российской Федерации.

Целью работы являлось изучение и описание полезных потребительских качеств двурядника как зеленой культуры.

Ввиду всегда актуальной потребности в повышении разнообразия отечественного ассортимента овощной продукции, культивирование вышеописанного овоща может принести большую пользу и прибыль при переходе на промышленные объемы производства.

Тонколистный двурядник, благодаря высокому содержанию витаминов и полезных для человека соединений, может стать полезным продуктом для потребления не только в свежем виде, но и переработанном.

Ключевые слова: капустные зеленые культуры, рукола, двурядник тонколистный, сельское хозяйство

Zemyakhin M. S.

Abstract

The article provides information on the volume and value of cultivation of such a cabbage family green crop as a thin-leaved double-row in order to increase the size of its production from producers in the territory of the Russian Federation.

The purpose of the work was to study and describe the useful consumer qualities of the double row as a green crop.

In view of the always urgent need to increase the diversity of the domestic assortment of vegetable products, the cultivation of the vegetable described above can bring great benefits and profits when switching to industrial production volumes.

Thin-leaved double-row, due to the high content of vitamins and compounds useful for humans, can become a useful product for consumption not only fresh, but also processed.

Key words: cabbage crops, thin - leaved double - row, arugula, agriculture

Актуальность

Российская Федерация – это страна, большая часть территории которой расположена в зоне рискованного земледелия. Подобное расположение не только ограничивает продуктивность выращиваемых культур, но и не дает возможности повышения разнообразия овощных культур. А потому, любые возможности решения данной проблемы, вроде интродукции новых культур в производство вместе с поиском потенциально годных для гастрономического потребления растения всегда нужны и важны.

Одним из подходящих вариантов является двурядник тонколистный, также известный как дикая рукола. Данный зеленый овощ сочетает короткий вегетативный цикл с большим объемом получаемой пищевой продукции, а прямое родство с капустными культурами позволяет быстро и успешно развить и отработать технологии производства и ухода за ним.

Данная работа может помочь в анализе актуальности производства двурядника и оценке гастрономических его качеств за счет рассмотрения информации различных источников и синтезе выводов на основе рассмотренной информации.

Цель и задачи исследования

Целью работы являлось рассмотрение потребительской полезности зелени двурядника и выведение выводов на основе изученной информации из научных зарубежных источников.

Задачи данной работы состоят в поиске материалов, касающихся объемов производства культуры за рубежом и пользы потребления ее листовой продукции, содержания ее биохимических элементов, и получении выводов на основе изученных данных.

Материалы и методы

Методы, используемые при выполнении исследования, включали в себя поиск и анализ актуальных источников по теме исследования. После детального изучения представленных данных, последовал их синтез с образованием общих выводов дополненных выводом личным.

Результаты

В ходе работы стало известно, что двурядник тонколистный (*Diplotaxis tenuifolia* (L.) DC.) – это зеленая капустная культура, в последнее время, активно культивируемая в Средиземноморье, в частности, на территории Италии, где она весьма популярна, занимая около четырех тысяч

гектаров ее промышленных площадей. Там, зелень двурядника очень популярна в сыром виде, так и в готовке, за свой уникальный пряный вкус [2, 3].

Оказалось сложным дать точную оценку объемам производства, так как часто двурядник выращивается в защищенном грунте, где объемы зависят от технологии производства, спроса и циклов сбора урожая. Так, в зависимости от времени года, вегетационный период двурядника может составлять от двадцати до ста суток, с сокращением дней при теплой погоде [2, 3].

На основании источников стало известно, что на момент 2005 года, по данным Veneto Agricoltura, из трех тысяч государственных гектаров, двурядник занимал половину. В Кампании – основным сельскохозяйственным районе Италии, занимаемые двурядником площади составляли до 1120 га [1].

В ходе проведения исследования выяснилось, что зелень двурядника богата полезными для человека антиоксидантами вроде каротиноидов или фенолов. Фенольные соединения для организма ценны именно тем, что предупреждают развитие раковых заболеваний и развития болезней сердца благодаря своей природе [7, 8]. Также, существуют упоминания об обнаружении в листьях этой культуры витамина группы С, который является одним из наиболее важных для организма витаминов, помогая предупреждать авитаминоз и цингу [6].

Двурядник тонколиственный известен также тем, что с древности использовался и в медицине как противовоспалительное, мочегонное, тонизирующее и вызывающее гиперемии кожи средство [4]. Это позволяет высказать предположение о том, что его зелень можно применять в качестве медицинского питания для пациентов, для которых крайне важен правильный пищевой режим.

Помимо прочего, ввиду малой калорийности, зелень двурядника является отличным вариантом для диетического питания, которую можно успешно получать в условиях защищенного грунта без особой потери ее питательных качеств [5]. Помимо этого, существуют источники, заявляющие о наличии клетчатки в листьях двурядника – весьма важного элемента, способствующего нормализации функций работы пищеварительного тракта.

Выводы

На основании изученной информации из научных статей и маркетинговых отчетов можно предположить, что, несмотря на локальную концентрацию производства вышеописанной овощной культуры, она имеет большую популярность благодаря богатому составу полезных соединений, короткому периоду культивации и возможности универсального применения зелени в пищу.

С учетом того, что выращиваться двурядник может и в открытом и в защищенном грунте, его производство на территории нашей страны возможно, и, в теории, способно принести прибыль за счет нарастающей потребности в продуктах здорового диетического питания и родству с капустными культурами, которое позволяет создать и доработать методики его производства на территории нашей страны.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что двурядник тонколиственный – это достойный вариант для включения в ассортимент производимой овощной продукции на территории Российской Федерации.

Список литературы:

1. Трубина Виктория Сергеевна. Создание и оценка исходного материала для селекции горчицы сарептской (*Brassica juncea* L.): автореферат дис. ... кандидата сельскохозяйственных наук: 06.01.05
2. Caruso, G.; Parrella, G.; Giorgini, M.; Nicoletti, R. Crop Systems, Quality and Protection of *Diplotaxis tenuifolia*. Agriculture 2018, 8, 55.
3. Caruso, G.; de Pascale, S.; Nicoletti, R.; Cozzolino, E.; Roupheal, Y. Productivity, nutritional and functional qualities of perennial wall-rocket: Effects of pre-harvest factors. Folia Hort. 2019, 31, 71–80.
4. De Feo V., Senatore F. Medicinal plants and phytotherapy in the Amalfitan coast, Salerno Province, Campania, Southern Italy // J. Ethnopharmacol. — 1993. — Vol. 39 (1). — P. 39-51.

5. Durazzo A., Azzini E., Lazzè M.C., Raguzzini A., Pizzala R., Maiani G. Italian wild rocket [*Diplotaxis tenuifolia* (L.) DC.]: Influence of agricultural practices on antioxidant molecules and on cytotoxicity and antiproliferative effects. *Agriculture*. 2013; 3:285–298. doi: 10.3390/agriculture3020285.
6. Guijarro-Real C., Rodriguez-Burruezo A., Prohens J., Adalid-Martínez A.M., Fita A. Influence of the growing conditions in the content of vitamin C in *Diplotaxis erucoides*. *Bull. Univ. Agric. Sci. Vet. Med. Cluj Napoca Hort.* 2017; 74:144–145. doi: 10.15835/buasvmcn-hort:0011.
7. Pasini F., Verardo V., Caboni M.F., D'Antuono L.F. Determination of glucosinolates and phenolic compounds in rocket salad by HPLC-DAD–MS: Evaluation of *Eruca sativa* Mill. and *Diplotaxis tenuifolia* L. genetic resources. *Food Chem.* 2012; 133:1025–1033. doi: 10.1016/j.foodchem.2012.01.021.
8. Shankar S., Segaran G., Sundar R.D.V., Settu S., Sathiavelu M. Brassicaceae-A Classical Review on Its Pharmacological Activities. *Int. J. Pharm. Sci. Rev. Res.* 2019; 55:107–113.

ПОЛУЧЕНИЕ МОРФОЛИНИИ 5-(4-ГИДРОКСИ-6-МЕТИЛ-2-ОКСО-2Н-ПИРАН-3-ИЛ)(ИЛ)МЕТИЛ-1,3-ДИМЕТИЛ-2,6-ДИОКСО-1,2,3,6-ТЕТРАГДРОПИРИМИДИН-4-ОЛАТОВ

*Калашиникова В.М.,
РХТУ им. Д.И. Менделеева, Москва
Науч.рук. д-р хим. наук, проф., в.н.с., ЭЛИНСОН М.Н.,
ИОХ им. Н.Д. Зелинского РАН, Москва
Науч.рук. канд. хим. наук, н.с., РЫЖКОВА Ю.Е.,
ИОХ им. Н.Д. Зелинского РАН, Москва*

Мультикомпонентные реакции (МКР) являются современным экологически безопасным, технологичным и ресурсосберегающим методом органического синтеза. Отличительной чертой таких реакций является то, что в смеси трех и более компонентов происходит строго последовательное взаимодействие между реагентами: первоначально одно вещество реагирует с другим, а затем полученный интермедиат вступает в реакцию с третьим компонентом и т.д. [1] При этом выходы целевых соединений обычно высоки.

Каскадная реакция, также известная как реакция домино или тандемная реакция, представляет собой химический процесс, включающий в себя не менее двух последовательных реакций. Особенность такого подхода заключается в том, что выделение промежуточных продуктов не требуется, так как каждая реакция включена в последовательность и протекает спонтанно. Эти процессы являются частью современного подхода "зеленой химии", так как подразумевают сокращение токсичных отходов [2].

Соединения, используемые при проведении МКР и тандемных реакций, получили название «скаффолд». Скаффолд — это основная часть молекулы, общая для всех членов комбинаторной библиотеки соединений, построенных на ее основе. Однако известны и представляют наибольший интерес так называемые привилегированные скаффолды, которые дают несколько рядов соединений, каждый из которых имеет свою мишень — т.е. эти ряды обладают принципиально разной биологической активностью или наборами активностей [3]. Согласно этому подходу, разумные модификации в «привилегированных структурах» могли бы привести к созданию новых мощных агонистов или антагонистов рецепторов.

Производные 4-гидрокси-2Н-пиран-2-онов проявляют ингибирующие свойства в отношении ВИЧ-протеаз и отмечены как противоопухолевые агенты широкого спектра действия [4].

Некоторые из доступных на рынке лекарств, в состав которых входит пиримидиновый фрагмент, используются для лечения многих заболеваний (Рис. 1). Например, ставудин применяется в качестве средства для борьбы с ВИЧ-инфекцией, фервинулин является антибиотиком, а миноксидил выступает в качестве антигипертензивного средства [5].

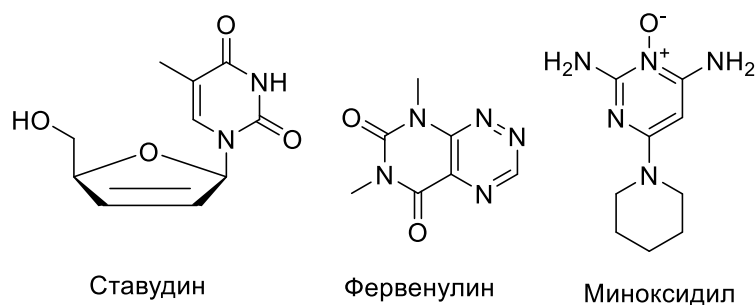
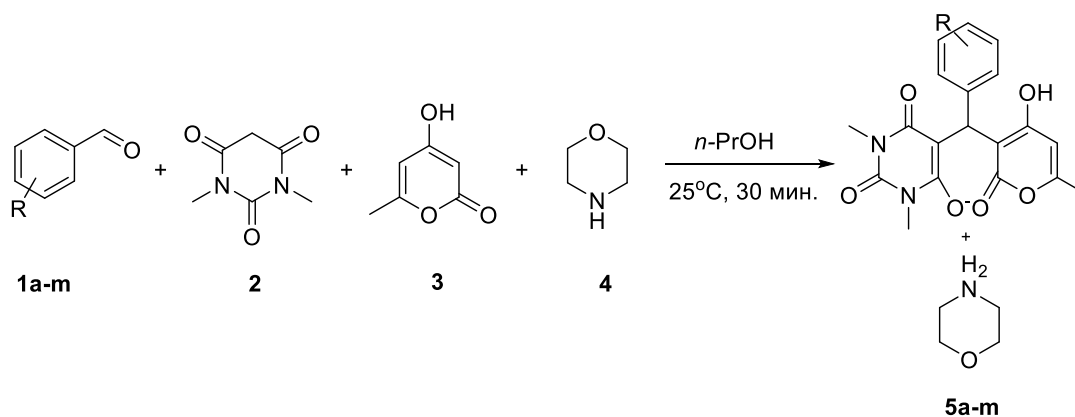


Рис.1. Лекарства, содержащие пиримидиновый фрагмент

Таким образом, соединения, включающие в себя фрагменты 2*H*-пиран-2-она и пиримидинового фрагмента, представляют особый интерес для фармацевтической химии и являются перспективными в отношении биологических реакций.

В настоящей работе была проведена мультикомпонентная электрокаталитическая трансформация арилальдегидов **1a-m**, *N,N'*-диметилбарбитуровой кислоты **2**, 4-гидрокси-6-метил-2*H*-пиран-2-она **3** и морфолина **4** в морфолиния 5-(4-гидрокси-6-метил-2-оксо-2*H*-пиран-3-ил)(ил)метил]-1,3-диметил-2,6-диоксо-1,2,3,6-тетрагидропиримидин-4-олаты **5a-m** в *n*-пропанол (Схема 1).



R= H (a), 4-Me (b), 4-OMe (c), 3-F (d), 4-F (e), 4-CF₃ (f), 2-Cl (g), 4-Cl (h), 3-Br (i), 4-Br (j), 3-NO₂ (k), 4-NO₂ (l), 4-CO₂Me (m)

Схема 1. Получение морфолиния 5-(4-гидрокси-6-метил-2-оксо-2*H*-пиран-3-ил)(ил)метил]-1,3-диметил-2,6-диоксо-1,2,3,6-тетрагидропиримидин-4-олатов **5a-m**

Установлено, что предложенный процесс приводит к образованию целевых соединений **5a-m** с выходами 81-98%. Этот новый, простой и эффективный метод перспективен для использования в промышленности для получения биологически активных структур, так как он предполагает использование доступного оборудования, а выделение целевых веществ представляет собой простую фильтрацию. Таким образом, этот процесс ценен с точки зрения экологически безопасных крупномасштабных процессов, ориентированных на создание разнообразных лекарственных соединений.

Список литературы:

1. R. C. Cioc, E. Ruij ter, R. V. Orru, *Green Chem.*, 2014, 16, 2958
2. T. L. Ho, *Tandem Organic Reactions*, John Wiley & Sons, New York, USA, 1992
3. Barve I., *Chem. Asian J.* – 2012, 7, 1684–1690.
4. Ichihara, *Tetrahedron Lett.*, 1983, 24, 5373.
5. Selvam, T. P., *Res. Pharm.*, 2002, 2, 1–9.

ВЛИЯНИЕ АВТОТРАНСПОРТА НА СОСТОЯНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ УСТЬ-ЛАБИНСКОГО РАЙОНА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

*Клыков Кирилл,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Бибалова Людмила Владимировна,
кандидат биологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

С каждым годом количество автотранспорта растет, а, следовательно, растет содержание в атмосферном воздухе вредных веществ. Постоянный рост количества автомобилей оказывает определенное отрицательное влияние на окружающую среду и здоровье человека.

Несмотря на научные работы Берлянда М.Е., Никифорова Е.М., Якубовского Ю.А., Ляпкало А.А и других, посвященных детальному изучению проблемы автотранспортного загрязнения, в настоящее время еще нет полных данных по влиянию автотранспорта на окружающую среду Усть-Лабинского района Краснодарского края. И это делает актуальным дальнейшие исследования в данной области. [1,3,6]

Цель работы заключается в изучении негативного воздействия на окружающую среду населения Усть-Лабинского района от загрязнения атмосферного воздуха автотранспортом.

В связи с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Определить интенсивность автотранспортного потока на дорогах в различных поселениях Усть-Лабинского района.

2. Выяснить уровень загрязнения атмосферного воздуха и его воздействия на окружающую среду Усть-Лабинского района.

3. Предложить мероприятия по защите от влияния выбросов автотранспортных средств на окружающую среду и население Усть-Лабинского района.

Состояние вопроса изучено в результате сбора, систематизации и анализа информации по теме работы.

Сбор материала осуществлялся в период с 2020 по 2023 годы на экспериментальных площадках города Усть-Лабинска, станицы Ладожской и хутора Свободный.

В нашей работе мы использовали следующие научные методы: описательный, математико - статистический, картографический, экспедиционный, подсчет автомобилей разных типов.

Интенсивность автотранспортного потока определена по методу Бегмы в изложении А.И. Федоровой. Предварительно весь автомобильный поток был распределен на следующие группы: легковые автомобили, автобусы, маршрутки, грузовые машины. Подсчет проведен осенью, весной, летом и зимой в течение 1 часа. [4,5]

Усть-Лабинский район входит в состав Краснодарского края, расположен в 65 км от города Краснодара. На севере район граничит с Выселковским и Тбилисским районами, на востоке – с Курганинским районом, на западе с Динским и Кореновским районами, и на юге – с Республикой Адыгея. Площадь района – 1511 км. Численность населения 109617 тысяч.

Район является местом пересечения транспортных магистралей краевого и федерального значения. Усть-Лабинский район включает в себя административный центр г. Усть-Лабинск и 15 – сельских поселений, объединяющих 38 населённых пунктов.

Всего за 2022 год в России зарегистрировали 50,6 млн легковых автомобилей, 6,67 млн. грузовиков, 833,6 тыс. автобусов, а также 2,3 млн мотоциклов, мопедов и квадроциклов.

Согласно документу Научного центра БДД МВД России в Краснодарском крае зарегистрировано 2 235 445 автомобилей.

В Усть-Лабинском районе в 2019 году зарегистрировано 89000 машин, 2020 г - 78500, 2021 г - 95100 и 2022-23 гг - 101000. За четыре года 363601 автотранспорта, из них 1706 грузовых машин. В самом Усть-Лабинске - 101000, Ладожской - 13502, Свободном - 39 машин.

Определяли интенсивность автотранспортного потока на дорогах в различных поселениях Усть-Лабинского района. (Табл.1)

Таблица 1. Количество машин на улицах населенных пунктов Усть-Лабинского района Краснодарского края по сезонам (2022 год)

Населенный пункт/улицы	лето		осень		зима		весна	
	кол-во машин, стоящих у обочин дороги	интенсивность движения, маш. / 30 мин.	кол-во машин, стоящих у обочин дороги	интенсивность движения, маш. / 30 мин.	кол-во машин, стоящих у обочин дороги	интенсивность движения, маш. / 30 мин.	Кол-во машин, стоящих у обочин дороги	интенсивность движения, маш. / 30 мин.
Усть-Лабинск, ул. Комсомольская/Рубина	24	64	43	89	24	36	36	63
ул.Красная /Октябрьская	64	246	52	203	43	125	104	246
улица Молодежная	4	10	6	8	3	12	4	18
станция Ладожская, ул. Хлеборобная	16	106	18	105	9	81	13	48
ст.Ладожская ул. Выгонная	1	18	2	10	0	4	4	18
ст.Ладожская ул. Мира	6	44	6	80	6	36	9	90
хутор Свободный, ул. Кольцевая	6	4	5	18	6	8	6	10
х. Свободный, ул. Центральная	10	12	5	20	4	10	4	8
х. Свободный, ул. Красная	3	6	2	8	1	4	3	2

Всего за один 2022 год в Усть-Лабинске самой загруженной машинами была улица Комсомольская/Рубина осенью-46,0% и улица Молодежная-33,5%. В станции Ладожской ул.Хлеборобная-38,0% весной и ул.Выгонная-36,0%, ул.Мира-36,0% весной. В хуторе Свободном осень была загружена машинами на 37,0% улица Кольцевая и ул.Центральная-34,0% .

Летом и зимой улицы эксперимента менее загружены машинами, так в Усть-Лабинске на улице Красная-Октябрьская на 28,0% и 15,0%, в ст. Ладожская на улице Хлеборобная 31,0% и 23,0% соответственно, и в х. Свободном по ул. Центральной 30,0% и 19,0%.

Сравнивая улицы различных поселений района по сезонам, мы определили, что максимально загруженные машинами весенний период улиц Усть-Лабинска, это ул. Красная-Октябрьская- 1083 единиц, ст. Ладожской улица Мира-277 и совсем минимально х.Свободный улица Кольцова-16 машин.

Для осени 2022 года высокий предел загруженности машинами, это ст. Ладожская улица Хлеборобная -386 единиц. Летом высоко количество машин в Усть-Лабинске по улице Красная-Октябрьская -310 и зимой 168 машин. Самое малое количество машин отметили в х.Свободном по ул.Центральной-14 единиц зимой и летом-22.

Главной причиной загрязнения атмосферного воздуха в населенных пунктах Усть-Лабинского района является выброс значительного количества вредных веществ прежде всего от автомобильного транспорта.

Количества выбрасываемых загрязняющих веществ в атмосферу Усть-Лабинского района за 2021 год составил 4036 тонн. По оксиду азота и углеводородам последние два года отмечается увеличение объемов выбросов в атмосферный воздух: оксида азота-450 тонн, оксида азота-120 т и оксида углерода-130 т. Уровень загрязнения атмосферного воздуха выше ПДК, за 2020-2021 гг. составил 8,03% и 0,10%.

Выводы:

1. Самая загруженная улица Комсомольская-Рубина по отношению ко всем сезонам в Усть-Лабинске осень-46,0% и меньше всего улица Центральная в х.Свободном за зимний период-19,0%.

2. Количества выбрасываемых загрязняющих веществ в атмосферу Усть-Лабинска превысил, остальные исследуемые территории и составил-2100 тыс. тонн.

3. Предлагаем: увеличение расстояния между источником шума и защищаемым объектом; рациональная застройка магистральных улиц; максимальное озеленение территорий города и разделительных полос (липа кавказская, каштан посевной, туя западная, сосна крымская); оптимизация движения городского транспорта.

Список литературы:

1. Ляпкало А.А. Динамика интенсивности движения городского автомобильного транспорта и загрязнения атмосферного воздуха его выбросами // Российский медико-биологический вестник им. Академика И.П. Павлова. 2012. №4. С. 58-62.

2. Методика определения массы загрязняющих веществ автотранспортными средствами в атмосферный воздух Текст. М., 1993. — 21 с.

3. Никифорова Е.М. Загрязнение природной среды свинцом от выхлопных газов автотранспорта // Вести Московского ун-та. - 1975. - №3. - С. 28-36.

4. Павлова Е.И. Экология транспорта / Е.И. Павлова. - М.: Транспорт, 2000, - 284 с.

5. Федорова А.И. Практикум по экологии и окружающей среде.-М.: ВЛАДОС, 2003.- С.96 – 97.

6. Якубовский Ю. Автомобильный транспорт и защита окружающей среды / Ю. Якубовский. - М.: Транспорт, 1979. - 198 с.

7. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Краснодарском крае в 2021 году: Государственный доклад. - Краснодар: Управление Роспотребнадзора по Краснодарскому краю, - 2022. - 228- с.

ВЛИЯНИЕ СТИМУЛЯТОРОВ РОСТА НА СОДЕРЖАНИЕ ФОТОСИНТЕТИЧЕСКИХ ПИГМЕНТОВ В ЛИСТЬЯХ ЧАЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДГОРИЙ АДЫГЕИ

Кийко Е.А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: И.В. Чернявская, канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники

АГУ, г. Майкоп

Соруководитель: А.Г. Лагошина, научный сотрудник Адыгейский филиал ФИЦ СНГ

РАН, Республика Адыгея, Майкопский район, пос. Цветочный

Предгорья Северо-Западного Кавказа принадлежат самым северным рубежам выращивания и возделывания чайной культуры в мире. Сорт чая Кимынь для новых районов чаеводства (Республика Адыгея) представляет особый интерес, так как он отличается большой жизнестойкостью, морозостойкостью, пластичностью, приспособленностью к более суровым

климатическим условиям. Однако, в Республике Адыгея, данная культура подвержена целому ряду стрессовых факторов, связанных в первую очередь с климатическими особенностями региона, как в зимний, так и в летний период, что может затруднять его выращивание и повлиять на качество и количество собранной продукции.

Одним из способов увеличения стрессоустойчивости и иммунитета растений может быть применение регуляторов роста растений. В то же время, чай относится к продуктам питания, в частности, напиткам, широко употребляемым разными возрастными группами населения, поэтому в связи с вопросами здорового и безопасного питания особенно актуально использование на плантациях экологически безопасных препаратов [1, 2].

В стрессовых условиях у растений чая включаются адаптационные механизмы, которые затрагивают изменения в составе и количестве фотосинтетических пигментов, что влияет на накопление растением биомассы, его продуктивность и качественные показатели.

Наше исследование проведено с целью выявления влияния стимуляторов роста на содержание фотосинтетических пигментов в листьях чая в условиях предгорий Адыгеи.

Исследования проводили на базе Адыгейского филиала ФИЦ СНЦ РАН. В качестве регуляторов роста использованы следующие препараты: рокогумин (5 мл/10 л воды); гумат натрия (1,5 г /10 л воды) и бомбардир (20 мл/10 л воды). Контроль (обработка растений водой). Расход рабочей жидкости – 50 л/га. Размер опытных делянок – 9 м², повторность опыта трехкратная. Некорневые обработки проводили трехкратно: в начале вегетации после обрезки растений чая (вторая декада мая); после второй волны роста (первая декада июля); во второй декаде ноября при подготовке к зимнему периоду покоя. В качестве объекта исследования взят чай сортопопуляции Кимынь. Содержание фотосинтетических пигментов определяли спектрофотометрическим методом с экстракцией пигментов 96 %-м этанолом. Оптическую плотность экстрагированных пигментов измеряли на спектрофотометре – ПЭ-5300ВИ, на следующих длинах волны: хлорофилл *a* - 665 нм, хлорофилл *b* - 649 нм, каротиноиды - 440,5 нм. Концентрацию хлорофилла *a* и *b* в вытяжке рассчитывали по формуле Вернона, концентрацию каротиноидов – по формуле Веттштейна [4].

Гумат натрия - это раствор натриевых солей гуминовой кислоты, выступает в качестве стимулятора развития растений, способствует повышению иммунитета и устойчивости к стресс-факторам. Рокогумин - жидкий комплекс аминокислот с добавлением гуминовых, фульвокислот и микроэлементов; обладает комплексным росторегулирующим, иммуностимулирующим и антистрессовым действием. Бомбардир – это комплекс фульво-, аминокислот и витаминов. Направлен на активизацию защитных механизмов, активизирует развитие растений, улучшает побегообразовательную способность и качественные показатели. Данные препараты относятся к IV классу (вещества малоопасные).

Для характеристики функционального состояния фотосинтетического аппарата растений информативными считаются количественное содержание пигментов и их соотношения. Стрессовые факторы существенно повышают вероятность фотоокислительного повреждения в хлоропластах. Только изучив пигментную систему растений можно полностью выявить биологические и адаптивные возможности вида [3].

Как показали исследования, большее количество зеленых пигментов накапливалось в июне (4,0-4,5 мг/г), затем в августе наблюдался спад хлорофиллов (3,4-3,5 мг/г), что можно объяснить наступлением летнего периода покоя, затуханием ростовых процессов, совпадающий с началом засухи. К концу августа - в сентябре ростовые процессы в чае возобновляются, идет нарастание новых флешей, зеленые пигменты усиленно синтезируются в листовых пластинках, что проявляется в увеличении их количества (4,8-5,0 мг/г). Участие пигментного аппарата в адаптации чайного растения напрямую связана с каротиноидами. В июле отмечалось увеличение количества каротиноидов (0,3 – 0,39 мг/г), что совпадает с периодом засухи и естественным июльским затуханием ростовых процессов.

Установлено, что применяемые регуляторы роста влияли на содержание фотосинтетических пигментов. Существенно более высокое содержание хлорофиллов по сравнению с контролем наблюдалось при обработках гуматом натрия (3,2 – 5,01 мг/г) и

бомбардиром (2,66-4,85 мг/г). На вариантах с некорневым опрыскиванием рокогумином и бомбардиром отмечалось наибольшее накопление каротиноидов. Соотношение суммы хлорофиллов к каротиноидам - более информативный признак, так как указывает на степень приспособленности растений к неблагоприятным условиям. Чем меньше соотношение - тем устойчивость выше. Применяемые препараты по указанному показателю расположились в следующий ряд: *контроль* > *гумат натрия* > *бомбардир* > *рокогумин*. Соотношение суммы хлорофиллов к каротиноидам существенно ниже при обработке растений чая рокогумином (7,8-12,1), что может указывать на повышение устойчивости растений к неблагоприятным факторам среды при использовании данного препарата.

Таким образом, содержание фотосинтетических пигментов носит динамичный характер, зависит от особенностей годового цикла жизнедеятельности чайного растения и от гидротермических факторов. Регуляторы роста растений (гумат, рокогумин и бомбардир) оказывали значимое влияние на концентрацию пигментов, улучшая функциональное состояние растений чая.

Список литературы:

1. Диагностика устойчивости растений к стрессовым воздействиям / под редакцией Г. В. Удовенко. Ленинград: ВИР, 1988. 228 с.
2. Корзун Б. В. Возделывание чая в предгорьях Северо-Западного Кавказа: монография. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2013. 176 с.
3. Чернявская И.В., Корзун Б.В. Сезонная динамика физиологических параметров перспективной формы чайного растения в условиях предгорий Северо-Западного Кавказа (Республика Адыгея) // Вестник АГУ Выпуск 3 (216). Майкоп: Изд-во АГУ, 2018. С.107-113.
4. Shlyk A. A. Opredelenie khlorofilla i karotinoidov v ekstraktakh zelenykh list'ev [Determination of chlorophylls and carotenoids in green leaf extracts] *Biohimicheskie metody v fiziologii rastenij* [Biochemical methods in plant physiology]. Moscow: Nauka, 1971. 226 p.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНВАЗИОННОГО ВИДА КЛЕНА ЯСЕНЕЛИСТНОГО (*ACER NEGUNDO* L.) В УСЛОВИЯХ ПРЕДГОРИЙ АДЫГЕИ

Кетежехова П.А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: И.В. Чернявская,

канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники АГУ, г. Майкоп

Интродуценты (иноземцы, чужеродцы) широко используются в лесном хозяйстве и зелёном строительстве. Представители рода *Acer* L. обладают высокой декоративностью, устойчивостью, активным семенным размножением, быстрым ростом и экологической пластичностью, чем и обусловлено их применение в целях получения больших объемов посадочного материала. Однако, решая вопросы социально-экономического значения, современное общество не задумывалось о последствиях интродукции для биологической безопасности аборигенных природных сообществ.

В настоящее время актуальной экологической проблемой является неконтролируемое расселение новых представителей флоры. Их способность проникать в естественные растительные сообщества может приводить к вытеснению автохтонных видов растений и сокращению биологического разнообразия. Одним из таких агрессивных видов является клен ясенелистный (*Acer negundo* L.), включенный в Черную книгу РФ как инвазионный [2].

Обзор литературы показывает, что исследованы многие аспекты биологии интродуцированных кленов, в частности, вопросы самовозобновления, роста вегетативных побегов, качества семян, декоративности, общей интродукционной устойчивости в природе и урбанизированных территориях, отмечена агрессивность внедренца *A. negundo*, его возможности трансформации естественных экосистем пойменных лесов, выявлены некоторые

особенности химического состава растительного опада *A. negundo* в условиях нарушенных пойменных сообществ [1].

Адаптивная стратегия инвазивных видов обусловлена совокупностью морфологических и физиологических признаков, которые позволяют успешно конкурировать как между собой, так и с аборигенными видами.

Несмотря на широкое распространение и натурализацию в предгорьях Республики Адыгея вида *A. negundo*, вопросами изучения физиологических особенностей *A. negundo*, в предгорьях РА практически никто не занимался. Более глубокое изучение физиологических особенностей *A. negundo* поможет найти способы борьбы с ними, что позволит предотвратить дальнейшего его внедрения этого вида в биоценоз.

Целью нашего исследования явилось выявление физиологических особенностей инвазивного вида клена ясенелистного (*A. negundo*) в условиях предгорий Адыгеи. В соответствии с целью были определены следующие задачи: определить содержание аскорбиновой кислоты и изучить показатели водного обмена (водный дефицит, оводненность тканей, водоудерживающая способность) в листьях клена ясенелистного в условиях предгорий Адыгеи в сравнении с местным видом.

Исследования проводились в 2021-2022 гг. Район исследования – г. Майкоп, находится на 44°36'40" с.ш. 40°06'40" в.д., на высоте 190 -210 м н.у.м., пояс широколиственных лесов. Климат умеренно-теплый без резких колебаний суточных и местных температур. Среднегодовая температура воздуха равна 11,8°C, средняя температура июля 22,8°C, января - 1,6 °C; годовая сумма осадков 700-800 мм.

Материалом исследований послужил инвазивный вид *A. negundo*. В качестве стандарта взят автохтонный вид *A. campestre*. Сбор растительного материала осуществляли из средней и нижней части кроны учетных древесных растений одного возраста на генеративной стадии развития. Физиологические показатели определяли общепринятыми методами: водный дефицит (по Литвинову); интенсивность транспирации (по Иванову); водоудерживающую способность методом «завядания» (по Арланду); содержание аскорбиновой кислоты йодометрическим методом [4, 5].

Водный дефицит, степень оводненности, интенсивность транспирации, водоудерживающая способность – важнейшие показатели водного режима растений, раскрывающие его отношение к почвенной и атмосферной засухе. Определение данных показателей дает возможность выяснить эколого-физиологические особенности растений, узнать механизм их адаптации к условиям среды.

В формировании адаптивных реакций большую роль играют антиоксиданты. Они принимают участие во многих процессах жизнедеятельности растений: рост, цветение, вегетативной и репродуктивной дифференциации, в водном обмене, регуляции ферментативной активности, стимуляции реакций метаболизма, связанных с обменом нуклеиновых веществ и синтезом белка, в защитных реакциях растений. Одним из таких метаболитов является аскорбиновая кислота, количество которой изменяется в течение вегетации под действием стресса [3].

В результате исследований было установлено, что *A. negundo* в условиях предгорий Адыгеи характеризовался наиболее оптимальными показателями водного обмена в сравнении с местным видом *A. campestre*. Инвазивный вид имел наименьшую величину водного дефицита (14,4%), обладал более низкими потерями воды (37,5%), и более экономичен по отношению расхода ее на транспирацию (8,66 мг/см²), что свидетельствует о способности данного вида регулировать свой водный режим в природно-климатических условиях региона.

У исследуемых видов кленов, количество аскорбиновой кислоты снижалось в течение вегетации (май-август). Максимальное содержание данного метаболита зафиксировано в мае, минимальное – в августе, что свидетельствует о снижении окислительно-восстановительных процессов у растений. Содержание аскорбиновой кислоты в течение вегетации в листьях *A. negundo* (164,9 мг%) выше, по сравнению с местным видом *A. campestre* (111,0 мг%), что может указывать на устойчивость *A. negundo* к стрессовым воздействиям.

Таким образом, инвазивный вид *A. negundo* обладает высокой экологической пластичностью, высоким экологическим потенциалом и способен выдержать влияние стрессоров абиотической природы.

Список литературы:

1. Акатов В.В., Акатова Т.В., Грабенко Е.А. Изменения верхней границы распространения акации белой и клена ясенелистного в долине реки Белая (Западный Кавказ) // Лесоведение. 2014. № 1. С. 21–33.
2. Дгебуадзе Ю.Ю. Чужеродные виды в голарктике: некоторые результаты и перспективы исследований // Российский журнал биологических инвазий. 2014. №1. С. 2-7.
3. Зарипова Р.С., Кузьмин П.А. Влияние антропогенного стресса на динамику аскорбиновой кислоты в растениях // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. №5. С.24-26.
4. Физиологические и биохимические методы анализа растений: Практикум / Калинингр. ун-т; Авт.-сост. Г.Н. Чупахина. Калининград, 2000. - 59 с.
5. Читао С.И., Чернявская И.В. Изучение лабораторных и полевых методов физиологии растений. Майкоп: Глобус, 2008. – 35 с.

БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛАМЕНА КОССКОГО (*CYCLAMEN COUM MILL*)

Кешишян Анаид Артуровна

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Научный руководитель: кандидат биологических наук Панеш Ольга Аскарбиевна

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

На сегодняшний день, цикламен косский является редким видом и занесен в Красную книгу. Традиционно он относился к семейству Первоцветные (*Primulaceae*), но в последние годы род был переклассифицирован и сегодня принадлежит семейству Мирсиновые (*Myrsinaceae*).

Цель работы - описать анатомо-морфологические особенности Цикламена косского (*Cyclamen coum mill*).

Задачи

- Описать биоморфологические особенности Цикламена косского (*Cyclamen coum mill*);

- Распространение и местообитание;

- Некоторые анатомические особенности;

- Значение в природе и жизни человека.

Распространение цикламена косского.

C. coum имеет достаточно обширный общий ареал, он произрастает в Южной и Юго-Восточной Европе, Средиземноморье и Юго-Западной Азии (Турция), в Сирии и Израиле, охватывает Добруджу в Румынии, Странджу и Южное Причерноморье в Болгарии, Грузию. В России он встречается в Адыгее, Краснодарском крае и в Крыму (рис. 1). На территории Абхазии в районе Гегского и Бзыбского ущелья, Гагрского хребта он поднимается до верхнего лесного пояса на высоту 1800 м

Ботаническое описание Цикламена косского

Цикламен косский – травянистый поликарпик, лесной клубневый эфемероид. Высота растения составляет в среднем 10 см. Надземные побеги расположены в виде розетки. Клубни темно-коричневые, бархатистые диаметром до 8 см (клубень гипокотильного происхождения, от которого отходят придаточные корни). Листья округлые, почковидные на длинных

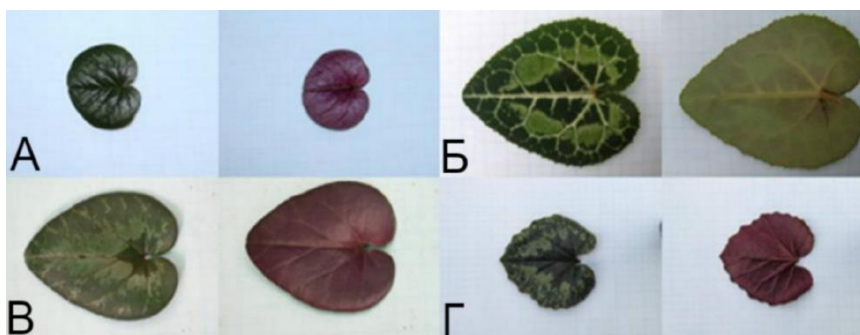
черешках, сверху часто имеются светлые пятна, снизу листья – бордово-фиолетовые. Соотношение длины к ширине 2,5:4. Генеративные побеги пазушные, моноциклические, с одиночными цветками. Цветки обоеполые, на длинных цветоножках. Цветки яркие, розово-фиолетовые. Околоцветник двойной, пятичленный, сростнолистный. Венчик – из 5 лепестков длиной до 15 мм. Лопастей венчика округлые (длиной до 15 мм, шириной до 10 мм), с небольшим темно-лиловым пятном у основания лепестка. Тычиночные нити слабо расширены при основании. Пыльники желтые, столбик короткий, скрыт в зеве венчика. Завязь шаровидная, опушенная красноватыми волосками. Формула цветка: *Ca(5) Co(5) A5 G(5).

Наблюдаются определенные закономерности в изменении окраски лепестков, размере цветков и формы листьев: почковидные листья и бледно-розовые цветки у растений из южной Турции и Сирии, ярко-розовые — на Черноморском побережье Турции, дальше к востоку цветки делаются все крупнее, а листья уже. Плод – шаровидная коробочка, открывающаяся пятью-восемью отвернутыми зубчиками.

В природе цветение *C. coim* начинается в феврале – марте, как только стает снег. Это связано с особенностями морфогенеза рассматриваемого эфемероида. В апреле цветение заканчивается, с наступлением жаркого периода в мае – июне растения частично или полностью теряют листву. В середине сентября становятся заметны зачатки вегетативных и генеративных почек, растения выходят из состояния покоя, однако зацветают лишь в конце зимы – начале весны. В условиях оранжереи *C. coim* пробуждается в середине августа, в начале осени формируются листья и бутоны, цветение начинается в конце ноября – начале декабря, похожие данные имеются и по природным популяциям в годы с мягкой зимой.

Цикламен косский занимает контрастные места обитания от уровня моря до высоких гор.

У *C. coim* следует заготавливать клубни. Подземные органы заготавливают после отмирания надземных частей, в данном случае – в середине лета. Подземные части растений выкапывают лопатами или другим инструментом вместе с землей. После заготовки подземные органы очищают от земли, путем отряхивания, обрезают ножами надземные части, отмершие и поврежденные участки, не моют. После очистки от земли сырье раскладывают на траве или подстилке, чтобы оно подсохло. В естественных условиях можно провести воздушно-теневую или солнечную сушку. Перед искусственной сушкой сырье провяливают в течение 2-3 дней на воздухе. Процедура провяливания способствует увеличению содержания действующих веществ и ускоряет процесс обезвоживания. Искусственную сушку можно осуществлять конвективным методом в сушилках периодического или непрерывного действия. Сушка считается законченной, когда подземные органы ломаются с треском, а не гнутся.



У *C. coim* лист округлой формы, почковидный, на верхней поверхности листа рисунок менее выражен, снизу лист – бордово-фиолетовый. Цикламен персидский (*C. persicum*) отличается ярко-выраженным желто-зеленым рисунком на верхней стороне листа, а также цветом нижней поверхности – она светло-зеленая. Листья сердцевидные. У цикламена киликийского (*C. cilicium*) листья матовые, сердцевидные с серебристыми пятнами. Цикламен ложный Пиренейский (*C. pseudibeticum*) характеризуется широко-сердцевидными листьями,

они блестящие, темно-зеленые с серо-зеленой или беловатой мраморностью, отмечен неровный край.

Значение цикламена косского в природе и жизни человека

- в природе участвует в сложении природных сообществ

- в народной медицине *S. coum* используется для лечения кровоизлияний, экхимозов, а также как противовоспалительное противогеморроидальное средство и лекарство от рака. Клубни *S. coum* применяются в турецкой народной медицине против бесплодия.

- в последнее время использование растений в официальной медицине становится все более ценным за счет совершенствования методов анализа и контроля качества, а также благодаря достижениям клинических исследований, которые показывают перспективность применения лекарственных растительных препаратов для профилактики и лечения различных заболеваний.

Список литературы:

1. Вахрушева Л.П., Ена А.В., Болдырев Е.В. *Syclamen coum* в Крыму: оценка морфологических критериев видовой принадлежности и возрастных состояний // Экосистемы, их оптимизация и охрана. – 2009. – №1. – С. 74-81.

2. Евсеенков П. Цветущие растения. Крым, Белогорский р-н, хр. Кубалач, дубово-буковый лес // Плантариум. Онлайн гид по растениям. Открытый Атлас Растений и Лишайников в России и соседних странах.

3. Литвинская С.А. Цикламен косский // Красная книга Краснодарского края. Растения и грибы. – Краснодар: Дизайн бюро №1, 2007. – С. 157-158.

4. Лучкина М.А. Сравнительный анализ онтогенезов цикламенов *Syclamen coum* Mill. и *Syclamen kuznetzovii* Kotovet Czernov // Вестник Московского университета. Биология. – 2010. – Т. 16, №2. – С. 46-51.

5. Тюветская М.А. Ритм сезонного развития видов рода *Syclamen* L. (Primulaceae) в условиях оранжерейной культуры // Бюллетень Московского общества испытателей природы. Отдел биологический. – 2013. – Т.118, №1. – С. 61-72.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНЫХ ТРАВЯНИСТЫХ РАСТЕНИЙ В РОКАРИИ БОТАНИЧЕСКОГО САДА АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Лиманская М.А.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: И.В. Чернявская,

канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники АГУ, г. Майкоп

Рокарий – это имитация горного ландшафта в миниатюре. Он представляет собой каменистый сад, почти не нуждающийся в уходе, но современный и оригинальный по стилю. Рокарии подчеркивают особенности рельефа и могут включать естественные и искусственно созданные устройства: осыпь, скалу, приподнятую клумбу, подпорную стенку, дорожки. Преимущество каменистых садов в том, что они их можно размещать на непригодных участках (склоны, откосы и пр.); они могут занимать разную площадь (от нескольких до сотен квадратных метров); кроме того они позволяют на одной небольшой площади сосредоточить большое разнообразие растений [1].

Размещая растения среди камней, необходимо учитывать их биологические особенности и адаптационные способности, так как условия существования растений в рокарии довольно жесткие: микроклимат заметно отличается от микроклимата окружающих грядок и цветников. Камни быстро нагреваются солнцем, но также быстро отдают тепло и охлаждаются вечером, освещенность выше за счет отражения солнечных лучей светлыми минералами, входящими в состав камней, недостаток влаги испытывают растения в верхней

части горки в результате просачивания воды через дренажный слой. В зимний период южная и юго-западная стороны горки практически полностью лишены снежного покрова из-за прогревания камней солнцем, в результате каменистый сад промерзает более основательно, чем обычная клумба [4]. В связи с целым рядом неблагоприятных факторов для существования растений в рокарии очевидна необходимость изучения их биологических особенностей для оценки адаптивных способностей декоративных растений, позволяющих им акклиматизироваться и выжить в столь жестких условиях.

Целью нашего исследования явилось выявление биологических особенностей декоративных травянистых растений рокария в ботаническом саду Адыгейского государственного университета. В соответствии с целью были определены следующие задачи: провести систематический анализ, проанализировать жизненные формы и экологические группы декоративных растений рокария в ботаническом саду АГУ; изучить основные физиологические процессы (водный обмен, фотосинтез) декоративных травянистых растений, широко используемых для оформления рокария (хоста ланцетная, буквица крупноцветковая и примула обыкновенная) в условиях засухи и полива.

Материалом исследований прослужила коллекция растений декоративно-цветочного отдела и рокария ботанического сада Адыгейского Государственного университета. Коллекционный фонд насчитывает свыше 500 видов и сортов декоративных травянистых многолетников и однолетников: 32 сорта ирисов, 14 сортов лилий, 9 сортов декоративных луков и др. Рокарий представлен каменистой осыпью и четырьмя альпийскими горками в различных зонах дендрария. Для оформления горок использовались декоративные растения естественной флоры Северо-Западного Кавказа и цветочные культуры. Всего в рокарии на настоящий момент произрастает 132 вида однолетних и многолетних растений. Формирование альпийских горок производилось в различных экологических условиях: на открытом солнечном месте и в притенении, с целью размещения растений различных экологических групп, имеющих различные требования к освещению, увлажнению и другим факторам среды. Исследования проводили общепринятыми методами: анализ экологических групп по Шенникову; определение водного дефицита (по Литвинову); интенсивности транспирации (по Иванову); водоудерживающей способности методом «завядания» (по Арланду) [2, 3].

В коллекции рокария ботанического сада Адыгейского государственного университета произрастает 103 вида декоративных растений из 51 рода, входящих в 33 семейства. Наиболее многочисленным видовым разнообразием обладают семейства: *Crassulaceae* (16 видов), *Cupressaceae* (7 видов), *Iridaceae* (7 видов), *Liliaceae* (6 видов), *Alliaceae* (6 видов), *Celastraceae* (2 вида), *Polemoniaceae* (1 вид). Наибольшим формовым видовым разнообразием обладают семейства *Cupressaceae*, *Iridaceae*, *Pinaceae*, *Rosaceae*, *Polemoniaceae*, *Crassulaceae*.

Анализ жизненных форм показал, что в коллекции рокария ботанического сада АГУ произрастает полукустарничков 8 видов; кустарников 14 видов; из многолетних корневищных – длиннокорневищных 6 видов, короткокорневищных 32 вида; клубнекорневищных 1 вид; клубнелуковичных - 1 вид.

Наиболее многочисленной экологической группой декоративных травянистых растений рокария являются мезофиты, составляющие 51% от общего количества, менее представлены ксерофиты – 33%, мезоксерофиты – 15% и психтрофиты – 1%.

По результатам исследований водного обмена и фотосинтеза установлено, что *Hosta lancifolia*, *Betonica grandiflora* и *Primula vulgaris* неустойчивы к засухе. В условиях недостаточного водоснабжения у исследуемых растений снижается показатели водоудерживающей способности (потери воды более 50%), интенсивности транспирации и интенсивности фотосинтеза (*Hosta lancifolia* – 5,4 г/дм²·час, *Betonica grandiflora* – 8,5 г/дм²·час, *Primula vulgaris* – 9,6 г/дм²·час); возрастает водный дефицит (*Hosta lancifolia* – 32,7%, *Betonica grandiflora* – 53,6%, *Primula vulgaris* – 62,3%).

Таким образом, при оформлении рокариев необходимо соблюдать условия и нормы полива декоративных растений. Оценка перспективности может быть использована для

составления списка декоративных травянистых растений, рекомендуемых при создании рокария в природно-климатических условиях Адыгеи.

Список литературы:

1. Алпницкий Л.В. Ландшафтный дизайн. - Минск: Харвест, 2007. - 126 с.
2. Слонов Л.Х. Адаптация экологических групп растений к разным условиям среды обитания. - Нальчик: Эльбрус, 1997. - 123 с
3. Читао С.И., Чернявская И.В. Изучение лабораторных и полевых методов физиологии растений. - Майкоп: Глобус, 2008. – 35 с.
4. Чуб В.В. Ландшафтный дизайн. Секреты альпийских горок: [каменистый сад, растения: подбор, посадка, уход, мостики и скамейки, имитация водоема]. - Москва: Эксмо, 2007. - 270 с.

АНАТОМО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАСТЕНИЙ РОДА *ACER* В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

Мелешко И.А.,
АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: И.В. Чернявская,
канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники АГУ, г. Майкоп

Основные экологические факторы в городах существенно отличаются от тех, которые влияют на растения в естественной обстановке. Атмосферные загрязнения, недостаток воды и кислорода из-за сплошного мощения городских территорий, недостаток солнечного света и использование искусственного освещения оказывают негативное влияние на самые разнообразные биологические параметры растений (морфологические и анатомические структуры, процессы жизнедеятельности: скорость роста, темпы сезонного развития, интенсивность цветения и плодоношения) [3]. Интенсивное развитие современных городов (в том числе Майкопа) предъявляет определенные требования к подбору растений для озеленения, обладающих высоким уровнем адаптивных реакций. Поэтому необходимо обогащение флоры города устойчивыми и эстетически привлекательными зелеными насаждениями. К настоящему времени имеется достаточно много российских и зарубежных работ посвященных выявлению биологических особенностей, механизмов адаптации древесных растений к условиям урбанизированной среды на примере различных промышленных центров (г. Псков, г. Ижевск, г. Самара, г. Уфа, г. Казань, г. Красноярск и т.д.). Рассматривается вопрос об использовании растений в качестве биоиндикаторов городской [1, 2].

К числу хозяйственно-ценных древесных растений относятся представители рода *Acer*, обладающие высокой декоративностью, активным семенным размножением и быстрым ростом. В озеленении Майкопа широко используются пять видов клена: *Acer platanoides* L., *A. pseudoplatanus* L., *A. campestre* L., *A. negundo* L., *A. saccharinum* L. Единично отмечены: *A. palmatum* Trunb., *A. platanoides* `Royal Red`, *A. platanoides* `Crimston King`, *A. platanoides* `Drummondii`, *A. platanoides* `Princeton Gold`, *A. rubrum* `Autumn Blaze`, *A. negundo* `Flamingo`, *A. negundo* `Variegatum` [4].

Несмотря на широкое распространение в насаждениях г. Майкопа различных представителей рода *Acer*, вопросы адаптации аборигенных и интродуцированных видов рода *Acer* в условиях городской среды изучены не в полной мере. Большинство исследований посвящены эколого-физиологическим особенностям представителей рода *Acer*, однако, практически отсутствуют данные о влиянии городской среды на такие структурные показатели, как анатомическое строение листьев, индекс проводимости, флуктуирующая асимметрия, удельная поверхностная плотность листьев и т.д., тесно связанные с функциональными процессами. В связи с этим, изучение анатомо-морфологических

особенностей растений рода *Acer* к условиям повышенной антропогенной нагрузки на территории г. Майкопа представляется актуальной задачей исследования.

Целью нашего исследования явилось выявление анатомо-морфологических особенностей растений рода *Acer* в условиях городской среды. В соответствии с целью были определены следующие задачи: изучить анатомического строения листьев кленов, произрастающих в различных по техногенной нагрузке зонах (зона условного контроля и зона городской среды) и выявить особенности динамики роста однолетних побегов кленов в городской среде обитания.

Исследования проводились в 2021 гг. Были выбраны два участка: зона условного контроля (I участок) - территория ботанического сада АГУ государственного университета, расположенная в 15 км от города и находящаяся в экологически чистом районе, минимально подверженная отрицательным воздействиям человека. II участок - зона городской среды с повышенным негативным антропогенным воздействием – район ЦКЗ города Майкопа. Наряду с многоэтажными жилыми постройками, здесь присутствует оживленная автомагистраль, ведущая в туристические районы республики и промышленные заводы (гипсовый завод «Волма», ООО «Картонтара», ООО Спиртзавод "Майкопский"), а также дорога железнодорожных путей, что свидетельствует о большом количестве транспорта разного предназначения, всевозможных габаритов и из разных регионов. В ходе исследования фиксировались факторы антропогенной природы: уровень загазованности и запыленности воздуха, транспортная нагрузка, загрязнение почвенного профиля. Для мониторинга экологического состояния использовали данные доклада об экологической ситуации в Республики Адыгея за 2021 гг. (<http://www.adygheya.ru>). Сбор растительного материала проводили маршрутным методом в середине вегетационного периода с отбором срединных ассимилирующих листьев годовых побегов с четырех сторон экспозиции растений. Использовали общепринятые методы исследования: биометрические измерения, анатомические исследования методом световой микроскопии.

Сравнительный анализ анатомических структур двух наиболее широко представленных в озеленении видов клена: *Acer pseudoplatanus* L. и *A. platanoides* L., позволил установить наличие изменений в структуре черешка листьев в сторону ксерофитизации по сравнению с растениями, произрастающими на территории ботанического сада. Индекс проводимости, рассчитанный для черешков кленов в ботаническом саду, составил 0,48, в городских условиях – 0,35, что свидетельствует о большей транспирационной нагрузке листьев в условиях города.

В условиях городской среды изменялся характер формирования годового прироста побегов древесных растений: наблюдалось удлинение годового прироста кленов, возрастание числа и размеров метамеров.

Таким образом, в условиях городской среды у *A. pseudoplatanus* и *A. platanoides* наблюдались изменения морфометрических показателей листа по мере усиления антропогенного воздействия. Условия обитания в зоне техногенного воздействия имели существенные отклонения от нормы, что связано с большой транспортной нагрузкой.

Список литературы:

1. Бухарина И.Л., Повартшина Т.М., Ведерников К.Е. Эколого-биологические особенности древесных растений в урбанизированной среде. Ижевск: Ижевская ГСХА, 2007. 216 с.
2. Бухарина И. Л., Кузьмин П.А., Гибадулина И.А. Анализ содержания фотосинтетических пигментов в листьях древесных растений в условиях городской среды (на примере г. Набережные Челны) // Вестник Удмуртского университета. Серия Биология. Науки о Земле. 2013. № 1. С. 20-25.
3. Горышина Т. К. Растение в городе. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1991. 148 с.
4. Чернявская И. В., Еднич Е. М., Толстикова Т. Н. Родовой комплекс *Acer* L. в условиях городской среды (на примере г. Майкоп // Современное состояние и перспективы

сохранения биоресурсов: глобальные и региональные процессы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. (Майкоп, 15 декабря 2021 года). Майкоп, 2021. С. 275-282.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

*Намазова Г.К.,
АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г.,
канд. пед. наук, доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Формирование коммуникативных способностей обучающихся является одним из направлений формирования личности. В ФГОС второго поколения в требованиях к личностным результатам отмечается необходимость формирования коммуникативных способностей у школьников по разным предметам в школе, в частности, и по географии. Для этого учителю географии необходимы средства, формы, методики, позволяющие их реализовывать, создать методические условия коммуникативного взаимодействия, где у ученика сформируются коммуникативные способности.

Некоторые учителя-методисты рассматривали в научных статьях, разработках уроков методику формирования коммуникативных способностей учащихся.

Разработанные методики формирования коммуникативных способностей у обучающихся апробировались на уроках истории, ИЗО, начального курса географии 5-6 класса. Однако, методика формирования коммуникативных способностей обучающихся на уроках географии в старших классах, в частности, в курсе «География России» в методической литературе встречается редко или слабо разработаны. Этим и объясняется актуальность темы исследования.

В процессе исследования для решения намеченных задач, достоверности полученных результатов использовались разные **методы исследования:**

Теоретические методы: (анализ психологической, педагогической, методической, географической литературы по проблеме исследования; анализ школьных программ и учебников; сравнительно-аналитический, типологический);

Эмпирические методы: (анкетирование, наблюдение, опрос, беседа, педагогическое моделирование, психолого-диагностические методики, педагогический эксперимент);

Методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных исследования (статистические методы, оформление результатов исследования в виде таблиц, схем, рисунков, диаграмм, компьютерная обработка).

Потребность в общении заложена в личности и сопровождает ее развитие. Являясь частью окружающего мира, мы изучаем и анализируем его, раскрываем о себе информацию в деятельности. Эффективность нашей деятельности зависит от качества обмена информацией, наличием коммуникативного опыта участвующих субъектов.

Таким образом, возможная самореализация и самоактуализация личности зависит от уровня сформированности ее коммуникативной культуры.

Коммуникативная деятельность (общение), является ведущей в подростковом периоде и старшем звене, но если формируется целенаправленно, то затрудняется его внутреннее раскрытие и реализацию в учебе, в среде сверстников.

Известно, что умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения. Результатом коммуникативного общения является овладение обучающимися коммуникативной компетенцией, а в его состав входят коммуникативные способности и умения.

По мнению Е.В. Кортаевой, активные методы обучения относятся к методам, стимулирующим познавательную деятельность обучающихся. Они формируются в диалоге, который предполагает свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы и характеризуется высоким уровнем активности обучающихся [27, С. 155].

Структурными компонентами методики формирования коммуникативных способностей обучающихся на уроках географии в курсе «География России» являются: когнитивный, аксиологический, интерактивный, эмпирический (табл.1.).

Таблица 1.

Задачи формирования коммуникативной компетенции

Структурный компонент компетенции	Задача
когнитивный	формирование представления о видах коммуникации
аксиологический	формирование наличия мотивов коммуникации
интерактивный	формирование коммуникативных способностей вступать во взаимодействие различными способами
эмпирический	формирование наличия устойчивого позитивного опыта взаимодействия

Сформированность коммуникативных способностей оценивалась по следующим показателям: аргументированность, информативность, грамотность, логичность. Каждый из показателей оценивался по шкале: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

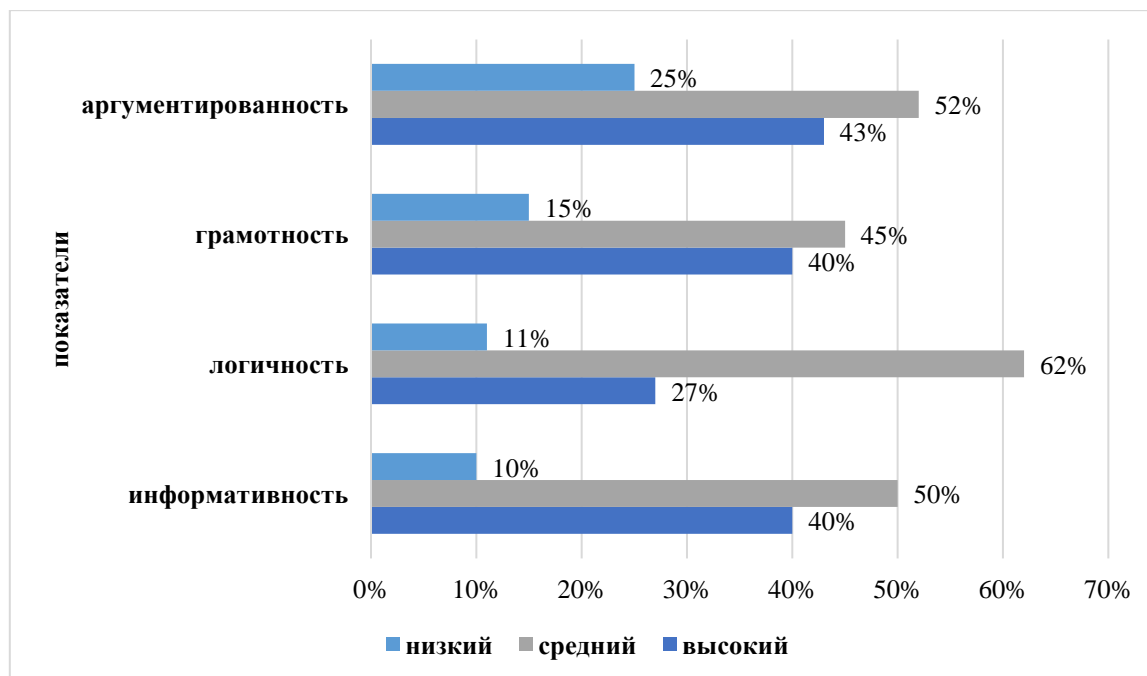


Рис. 1. – Показатели сформированности коммуникативных способностей обучающихся экспериментального 9 «а» класса после эксперимента

Результаты показали рост таких показателей, как аргументированность (количество обучающихся, которые отличаются высоким и средним уровнем аргументации своих суждений, повысилось на 9%; логичность высказываний с 15% до 30%). Это возможно за счет

таких факторов, как сотрудничество и взаимопомощь при совместной разработке плана ведения дискуссионных форм и принятие более приемлемого решения. Показатель информативности вырос с 35% до 40%. Стоит обратить внимание и на тот факт, что во время дискуссии учащиеся стали чаще обращаться к разным источникам информации. Это свидетельствует о том, что в групповой работе по разрешению сложной или спорной ситуации информативность играет важную роль. Рост показателей сформированности коммуникативных умений обучающихся положительно сказался на росте коммуникативной компетенции обучаемых. Об этом свидетельствует то, что в значительной степени увеличились такие показатели как:

- количество высказываний, релевантных проблемной задаче;
- длина реплик;
- улучшилась грамматическая корректность оформления высказываний;
- высказывания стали более логичны и аргументированы.

Выводы:

1. К особенностям методики формирования коммуникативных способностей обучающихся на уроках географии в курсе «География России» отнесены методы, средства и формы ее использования на уроках географии.

2. Эффективность методики формирования коммуникативных способностей обучающихся на уроках географии в курсе «География России» экспериментально была обоснована и подтверждена результатами, полученными в процессе проведения экспериментальной работы.

Список литературы:

1. Коротаева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева. – Москва, 2003. – 174 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПО БИОЛОГИИ

Омельченко А.А.

Адыгейский государственный университет, Майкоп

Научный руководитель: О. С. Кабаян,

канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, Майкоп

Современный уровень школьного образования характеризуется тем, что в рамках классно-урочной системы можно широко применять формы организации коллективной познавательной деятельности, например, внутри классную групповую работу.

На уроках можно использовать два уровня коллективной учебно-познавательной деятельности:

- 1) Групповая работа (на принципах дифференциации)
- 2) Межгрупповая работа (каждая группа имеет свое задание в общей цели)

Такая форма работы позволяет реализовать основные условия коллективности: осознание общей цели, целесообразное распределение обязанностей, взаимную зависимость и контроль.

Главными особенностями организации групповой работы учащихся на уроке являются следующие:

- Класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- Каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под руководством лидера;

- Задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;

- Состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы каждый ученик мог реализовать свои возможности в зависимости от сложности задания

Руководители группы подбираются каждый раз новые (из хорошо подготовленных ребят). В группе могут быть ребята одного уровня обученности или разного уровня, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Однотипная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами (4-5 человек) одинакового для всех задания, а дифференцированная – выполнение различных заданий (если материал очень сложен). В ходе работы поощряется совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за помощью друг к другу.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику, как со стороны учителя, так и своих товарищей. Причем, помогающий оказывает не меньшую помощь, чем учитель, поскольку его знания активизируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

1. Подготовка к выполнению группового задания:

а) определение группы;

б) постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);

в) инструктаж о последовательности работы;

г) раздача дидактического материала по группам.

2. Групповая работа:

д) знакомство с материалом;

е) распределение заданий внутри группы;

ж) индивидуальное выполнение задания;

з) обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;

и) обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения, обобщения);

к) подведение итогов группового задания.

3. Заключительная часть:

л) сообщение о результатах работы в группах;

м) общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи. Выставление оценок.

Групповая работа наиболее приемлема и целесообразна во всех типах и на всех этапах урока.

Групповая работа позволяет каждому ученику считать себя полноправным участником учебного процесса, раскрывая в нем такие качества, как уверенность в себе, формирует мотивацию и создает высокую степень обученности.

Мы апробировали данную форму работу во время педагогической практике в МБОУ СШ № 7 г. Майкопа с обучающимися 5 класса по теме «Вирусы».

В ходе проведения экспериментального урока ребята, работая над определенным текстом (фрагментом, или частью лекции), должны были составить ряд вопросов к нему.

Полученные вопросы учитель:

1. оценивает сам вопрос, грамотность его составления;

2. вопросы используют в качестве контрольного материала для других групп;

3. устраивает пресс-конференцию.

Так первая группа изучала двойственную структуру вирусов. Вирусы не питаются, не растут, однако способны размножаться, и притом только внутри клеток других организмов. Вирус — сущий оборотень. В клетке он ведет себя как живое существо, размножается, а потомки его несут в себе признаки родителей. Вне же клетки он ведет

«минеральное существование», может превращаться... в кристалл и даже стать... драгоценным камнем!

Задание второй группы ответить на вопрос: как устроен вирус? Обычно он состоит всего лишь из двух компонентов — белка и нуклеиновой кислоты. Нуклеиновая кислота, занимающая центральное положение, — это мозг вируса, в ней заключена вся информация, необходимая для производства новых вирусных частиц; информация, передающаяся по наследству потомкам. В буквальном смысле она «полна идей». А белок выполняет роль «кожи» и «тела» вируса.

Третья группа изучала отличие вирусов от клеток. В отличие от клетки вирус не обладает ни строительным материалом, ни оборудованием для синтеза своих белков. Единственный способ вируса воспроизвести самого себя — это напасть на клетку, проникнуть в нее, завладеть командным пунктом клетки — ядром и передать ему свою программу. После этого нормальная жизнедеятельность клетки дезорганизуется.

Работа четвертой группы посвящена выяснению значения вирусов. Человек теперь знает, какой огромный вред приносят вирусы. Против одних он научился бороться, против других ищет эффективные средства. Нашел он среди вирусов и союзников. Ими оказались бактериофаги — пожиратели бактерий. В медицине их применяют не только как живое лекарство против болезнетворных микробов, но и в роли ищек.

После составления вопросов, группы обмениваются текстами и задают вопросы друг другу. Итогом такой работы являются: командная работа детей, развитие умения слушать друг друга, развитие читательской грамотности, а также повышения самостоятельной работы учащихся.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Психолого- педагогическая сущность интерактивного образования // Воронеж – Канзас: интеграция образовательных систем. – Воронеж, 2000.
2. Давыдов В.В. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19257 (дата обращения 28.04.2023)
3. 4. Мынбаева А.К., З.М. Садвакасова « Инновационные методы обучения». Алматы 2012. — 11 с.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

*Пащев Г.Г.,
АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Главная задача современного образования – улучшение разнообразия видов и форм учебной деятельности, предоставление возможности существенно увеличить образовательные возможности обучаемых, осуществить выбор и реализацию индивидуальной деятельности в открытом образовательном пространстве. Наш век испытывает потребность в новых подходах к образованию, которые направлены на формирование самостоятельного критического и творческого мышления обучающихся. Каждый обучающийся в школе имеет право принимать решение о способе получения образования [1].

Большинство учителей используют стандартные методы и общепринятые педагогические технологии в своей работе, которые также помогают овладеть необходимыми

компетенциями, а другие пытаются разнообразить свою педагогическую деятельность, включая в учебный процесс новые методы, способы, приемы обучения и воспитательные средства, которые впоследствии системно используют в образовательном процессе. Одной из таких современных форм организации образовательного процесса является квест-технологии, которые можно отнести и к педагогической технологии, и информационной технологии, и к игровой технологии.

Однако, квест – это не просто игра, а дидактическая игра, потому что в уроке-квесте есть все признаки дидактической игры: временная законченность, определенные правила, результат и отведенные роли и задачи для школьников.

Так как данная технология связана с инновационными направлениями образования, в ней могут применены информационная и коммуникационная технология в качестве научно-исследовательской основы урока, включающего в себя элементы творчества и решения логических задач. Содержательность и возможности квест-технологии определяют их актуальность на современном этапе географического образования.

В процессе исследования для решения намеченных задач, достоверности полученных результатов использовались следующие **методы исследования**:

Теоретические методы: (анализ психологической, педагогической, методической, географической литературы по проблеме исследования; анализ школьных программ и учебников; сравнительно-аналитический, типологический);

Эмпирические методы: (анкетирование, наблюдение, опрос, беседа, педагогическое моделирование, психолого-диагностические методики, педагогический эксперимент);

Методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных исследования (статистические методы, оформление результатов исследования в виде таблиц, схем, рисунков, диаграмм, компьютерная обработка).

Американский педагог Берни Додж в 1995 году вводит понятие «веб-квест» (Web Quest), которое он определяет, как модель обучения, связанный с Интернет или его технический ресурс, приложение. Это была попытка внедрения интернет-источников в образовательный процесс для решения учебных задач. Он разработал инновационные приложения Интернет для интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения. Он назвал сайт квестом, содержащий проблемное задание и предполагающий самостоятельный поиск информации в сети Интернет [2].

Курс «География России» в 8 классе предоставляет огромные возможности для создания веб-квестов, уроков-квестов, особенно во время обобщения изученного материала: «Тайна морей России» (обобщение по теме «Моря, омывающие Россию»), «По следам отечественных путешественников», «В царстве белого медведя», «Вокруг России за 45 минут» (Обобщение курса); «Тайны Красных книг России» и другие.

Методика применения квест-технологий состоит из целевого блока, в котором обозначаются квест-уроки кратковременные и длительные (в рамках одного урока или нескольких уроков); мотивационный блок ориентирован на установление положительной мотивации к квест-технологиям с учетом личностно-ориентированного подхода, учета личностных качеств и раскрытия способностей обучающихся; содержательный блок определяется заданиями, упражнениями разноуровневого характера; процессуальный блок представлен формами, методами и средствами обучения «География России»; контрольный блок представлен оценкой результатов эффективности методики применения квест-технологий при изучении «География России».



Рис. 1. – Педагогическая модель организация учебного процесса в курсе «География России» с применением квест-технологий

Выводы:

1. Определена структура и содержание квест-технологий в процессе обучения школьников 8 класса в курсе «География России».

2. Методика применения квест-технологий состоит из целевого блока, в котором обозначаются квест-уроки кратковременные и длительные (в рамках одного урока или нескольких уроков); мотивационный блок ориентирован на установление положительной мотивации к квест-технологиям с учетом личностно-ориентированного подхода, учета личностных качеств и раскрытия способностей обучающихся; содержательный блок определяется заданиями, упражнениями разноуровневого характера; процессуальный блок представлен формами, методами и средствами обучения «География России»; контрольный блок представлен оценкой результатов эффективности методики применения квест-технологий при изучении «География России».

3. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что при применении квест-технологий в процессе изучения курса «География России» повышается эффективность урока, улучшается усвоение знаний, возрастает творческая и интеллектуальная активность на уроках

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования утверждён приказом МО РФ (приказ № 1897 от 17 декабря 2010 г., зарегистрирован Минюстом РФ за № 19644 от 01.02.2011).
2. Dodge, V. Creating WebQuests. - 1999. – URL: <http://webquest.org>. (дата обращения 11.04.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Петрушкевич М.С.

Адыгейский государственный университет, Майкоп

Научный руководитель: О. С. Кабаян,

канд. пед. наук, доцент

Адыгейский государственный университет, Майкоп

В основе ФГОС нового поколения лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Все это можно достичь, используя игровые технологии [1].

На современном этапе перед образованием остро стоит проблема повышения качества образования. И для решения этой проблемы посредством игровых технологий, необходимо создать условия для развития личности каждого учащегося через совершенствование системы преподавания, а именно активизировать познавательную деятельность, внимание учащихся.

Игра – это важный стимул в обучении. С помощью игры у детей быстрее идет возбуждение познавательного интереса, у учащихся есть возможность раскрыть свои потенциальные возможности, талант, лидерскую черту и т.д. В ходе игры у детей активизируются внимание, воображение, память, умение анализировать, сопоставлять, делать выводы, умозаключения. Игра позволяет вовлечь каждого в активную работу, в ней реализуется интерес к перевоплощению и импровизациям, создаются особые условия, при которых учащиеся могут осуществлять самостоятельный поиск знаний [2].

Игровая технология подразделяется на деловую, ролевую, игру-драматизацию, сюжетную, имитационную.

Считаем, что использование игровой технологии может повысить интерес учащихся к учебе, позволит обобщить знания и сформировать общую биологическую картину мира, будет способствовать учебной и познавательной мотивации учащихся, и тем самым повысить эффективность обучения.

Во время педагогической практики в МБОУ СШ № 17 г. Майкопа на уроках биологии в 8 классе при изучении раздела «Человек» мы апробировали игровую технологию на тему: «Своя игра: Нервная система и органы чувств (анализаторы)».

Одной из задач урока было: повторить пройденный ранее материал, знание которого необходимо для адекватного восприятия новой темы – высшая нервная деятельность, в форме наиболее способствующей активации познавательной деятельности учащихся. В игре использовались ситуационные задания, при разработке которых большое внимание уделялось содержанию, проблемам, соответствующим образовательным, развивающим и воспитывающим задачам. В игровой ситуации учитывалось также оптимальное соотношение между известным и неизвестным материалом, способным вызывать познавательный интерес у участников игры [3].

Более эффективно усваиваются знания, которые полученные через непосредственное живое участие в процессе деятельности и через эмоциональное восприятие.

Подготовительная работа включала составление вопросов игры, ситуаций, заданий, определение основных источников знаний, подбор организационных форм проведения, методических приемов, технических средств обучения, наглядного материала, средств и приемов создания эмоционального состояния.

Для реализации данного урока из оборудования нам понадобилось: компьютер, проектор, экран, карточки с номером для участников, сигнальные карточки для зрителей.

В начале урока необходимо объяснить правила игры и обозначить временные рамки:

Первая тройка игроков занимает места в центре класса, им раздаются карточки с номерами, которые нужно поднимать при готовности к ответу. На экран выводится таблица с темами I тура игры, который длится двадцать минут.

Игру начинает первый игрок. Он выбирает тему и вопрос. На обдумывание даётся 30 сек. Отвечать может любой из игроков, первый поднявший карточку с номером. Если игрок отвечает неправильно, в оставшееся время ответить могут другие игроки или тот же игрок. Если дан правильный ответ, баллы вопроса приписываются ответившему игроку. Если правильный ответ не дал никто из игроков, возможность ответить предоставляется зрителям. Если зритель даёт правильный ответ ему приписываются баллы вопроса и он занимает место того игрока, который выбирал вопрос.

II тур длится десять мин. В него попадают участники набравшие наибольшее количество баллов по итогам I тура.

Финал – длится пять минут. В финал проходят два игрока набравшие наибольшее количество баллов во II туре. Игроки играют оставшуюся тему. Участники делают ставки – баллы. После прочтения вопроса даётся 3 мин на обдумывание. Финалисты пишут ответы на листках и передают их секретарю, после чего озвучивают ответы вслух. За правильный ответ, к количеству баллов участника приписывается сумма ставки, за неправильный – вычитается. Побеждает игрок, набравший наибольшее количество баллов.

Вовремя пока игроки обдумывают ответ зрители так же отвечают на данный вопрос и сдают листки с ответами секретарю. Если ответ на листке зрителя верный ему приписывается 10 баллов.

Подведение итогов игры, выставление оценок.

Участники, набравшие менее 50 баллов, получают оценку – «4»

Участники, набравшие более 50 баллов, получают оценку – «5»

Победитель игры получает две «5».

Апробация интеллектуальной игры с обучающимися 8 класса показала свою эффективность, знания школьников, по результатам контрольного среза, стали значительно выше, чем у обучающихся, где игра не проводилась.

Считаем, что на интеллектуальных играх ученики показывают свою творческую деятельность: они пишут план-конспект, находят подходящую информацию в интернете и в учебнике. Творческая деятельность учащихся связана с их интересами и способностями, в процессе которой осуществляется поиск и применение оригинальных способов решения задач и заданий.

Таким образом, использование игровой технологии является одной из эффективных форм обучения, способствующей повышению учебной и познавательной мотивации учащихся, что позволит улучшению эффективности обучения и развитию творческой деятельности. Данная интеллектуальная игра является основой личностно ориентированного обучения, одним из средств формирования у учащихся опыта творческой деятельности - важного компонента содержания биологического образования.

Список литературы:

1. Щуркова, Н.Е. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии: учебное пособие / Н. Е. Щуркова; – М.: Новая шк., 1998 -207 с.

2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. /В. М. Рябков; – М.: Народное образование, 1998. - 256с.

3. Игровые технологии на уроках биологии [Электронный ресурс]. - URL: http://открытый_урок.рф/статьи/501888

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОГРАФИКИ

*Потапова Татьяна Дмитриевна
Адыгейский государственный университет.
Научный руководитель: Кабаян Ольга Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Адыгейский государственный университет*

Визуализация — это формирование зрительного наглядного или мысленного образа. В XXI веке визуализация занимает центральное место в образовательном процессе. Хотя создание визуальных приложений сложнее, но это компенсируется повышением качества образования и становится вопросом выживания в динамичной информационно-образовательной среде, т.к. увеличивается объем биологической информации, подлежащей усвоению в средней школе. В этой связи, актуальной проблемой является дальнейшая информатизация биологического образования. Профессор С. В. Суматохин под важным условием информатизации понимает последовательное внедрения новых информационных технологий в биологическое образование, наличие необходимой аппаратной и информационной инфраструктуры, которая включает в себя средства новых информационных технологий, связи, приема и передачи информации [1]. Сейчас в школах распространены мультимедиа-проекторы, интерактивные доски, сенсорные столы, (даже стены), а также мобильные устройства (планшеты, электронные книги, смартфоны, телефоны, нетбуки). Все эти инструменты способны визуализировать информацию в интерактивном режиме.

В условиях нарастающего объема биологических знаний все более актуальными становятся проблемы визуализации мышления у обучающихся. Помимо усиления дидактического эффекта, учитель биологии стремится использовать мультимедийную наглядность для того, чтобы представить учебный материал по биологии компактно, привлекательно, посредством системы визуальных образов и ассоциаций. Поэтому, на наш взгляд, неотъемлемой частью электронных образовательных ресурсов, используемых на уроках биологии, становится учебная инфографика.

Инфографика (от лат. informatio — осведомление, разъяснение, изложение; и др.-греч. урасрпос; — письменный, от урскрсо — пишу) — это графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподнести сложную информацию, одна из форм информационного дизайна [2].

Инфографика — современная технология визуализации информации. Цель использования инфографики — это предоставление информации с максимальной наглядностью, доступностью и простотой. Задачи инфографики как образовательной технологии заключаются в том, чтобы акцентировать внимание и улучшить качество восприятия передаваемого сообщения; повысить продуктивность обучения; сэкономить время для осознания и осмысления. Особенности инфографики состоят в том, что графические объекты, ассоциативно связаны с представляемой информацией или являются графическим выражением направлений изменения представляемых данных.

Использование инфографики в образовательном процессе по биологии и смежным естественно-научным предметам дает возможность обучающимся более основательно их осваивать, способствует сознательному и эффективному запоминанию учебного материала, более точному восприятию структуры научного знания, расширению эвристических возможностей познания. Внедрение инфографики позволяет школьникам на уроках биологии

проследить межпредметные связи, интегративные понятия и проблемы, возникающие на стыке дисциплин, стимулировать познавательный интерес к изучению естественных наук.

В первую очередь мы воспринимаем инфографику как визуализированную статистику — цифры, проценты, анализ. Поэтому может возникнуть вопрос: каким образом связать работу школьников с инфографикой? На самом деле, и в этом случае работает принцип «дети не любят читать, они любят смотреть и участвовать». Задача учителя биологии при работе с инфографикой: вызвать положительные эмоции, мотивацию и передать суть изучаемого через визуальный образ, тем самым привлекая внимание ученика к нужному биологическому объекту, к важной биологической/экологической проблеме. Ученик, проведя собственное исследование по биологии, анализирует материал учебника, выделяет акценты и самостоятельно создает инфографику. Работа над ней способствует более тщательному изучению учебного и дополнительного материала по биологии, развивает у обучающихся рефлексивные и критическое мышление. С помощью отдельных интернет-сервисов работать над инфографикой школьники могут и коллективно [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения на первый план выдвигает формирование ключевых компетентностей обучающихся, которые предполагают активную самостоятельную позицию обучающихся в учении; развитие общеучебных умений и навыков: в первую очередь исследовательских, рефлексивных, регулятивных, самооценочных.

Исследовательские умения - сознательное владение совокупностью операций, являющихся способами осуществления умственных и практических действий (в том числе творческих исследовательских действий), составляющих исследовательскую деятельность, успешность формирования и выполнения которых зависит от ранее приобретенных умений [3].

Учебный процесс формирования исследовательских умений в новых социально-экономических условиях развития нашего общества предполагает поиск более совершенных методик для его эффективного решения.

Цель исследования - теоретически и экспериментально обосновать методику формирования исследовательских умений у обучающихся на уроках биологии средствами инфографики.

Актуальность исследования вызвана обострением противоречий:

- заказом общества к образованию на необходимость поиска новых методик формирования исследовательских умений и недостаточным использованием их в практике на уроках биологии;

- значительными потенциальными возможностями инфографики способствующими формированию исследовательских умений, и отсутствием научно обоснованной методики практического использования этих возможностей.

Нами была разработана методика формирования исследовательских умений с помощью инфографики на уроках биологии.

Алгоритм создания инфографики включает следующие шаги.

1. Формулирование цели создания инфографики и определение аудитории. Разрабатываемый информационный дизайн обычно предназначен для какой-то целевой аудитории.

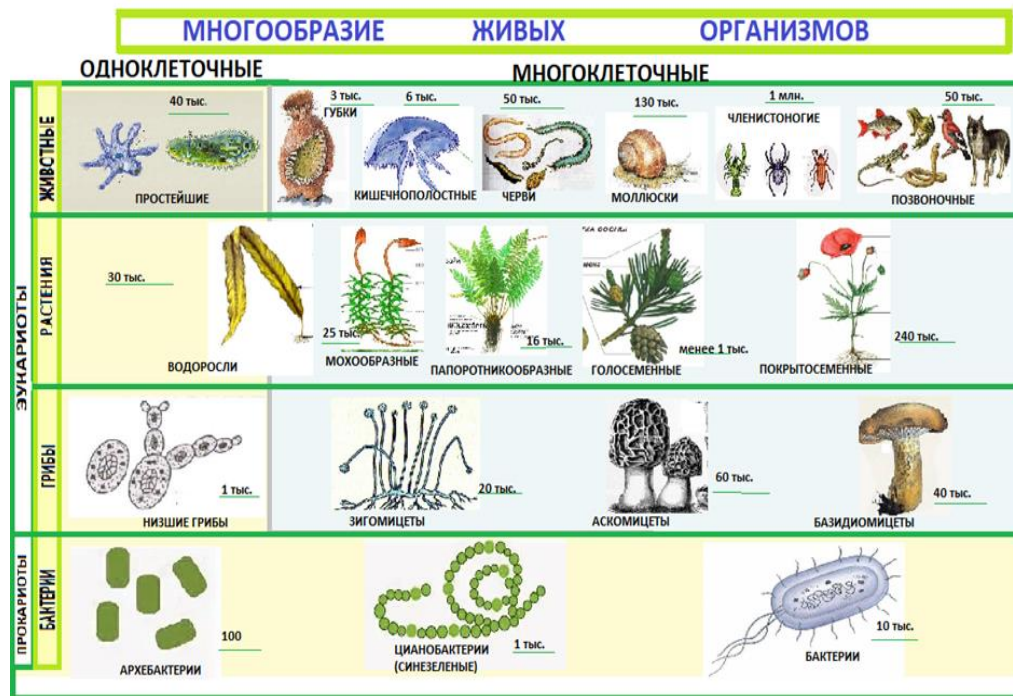
2. Сбор определенного количества данных, материала по теме. Данные могут быть представлены в различных форматах — текстовый контент, графика, видеоматериалы, страницы таблиц и др.

3. Аналитика и обработка информации. Собранный материал необходимо проанализировать и обработать, привести к одному знаменателю обычно это неоформленные графики, гистограммы.

4. Построение доступной визуализации, верстка. Весь материал компоуется, приводится в красивый наглядный вид. Выбирается формат (в зависимости от целей и количества данных) — презентация, слайд-каст, одностраничная картинка, видеоролик.

Во время педагогической практики мы апробировали методику формирования исследовательских умений с помощью инфографики. В эксперименте участвовало несколько классов.

В качестве примера, рассмотрим коллективную работу обучающихся 6 класса по инфографике тема «Многообразие живых организмов», составленная в период прохождения практики.



В процессе работы обучающиеся демонстрировали исследовательские и коммуникативные умения.

Считаем, что инфографика направлена на визуальное восприятие и закрепление образов, задействует зрительную и ассоциативную память обучающихся. Она наглядно и просто демонстрирует сложные процессы, цифровую и прочую информацию. Как показал эксперимент, инфографика – это красочное представление материала, обобщение представления учебной информации об объектах живой природы, их строении и жизнедеятельности, включая сложные взаимоотношения между организмами.

Список литературы:

1. Суматохин С.В. Суматохин Сергей Витальевич - МГПУ / Суматохин С.В. [Электронный ресурс] // <https://www.mgpru.ru/personal/sumatohin-sergej-vitalevich/>: [сайт]. — URL:
2. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОГРАФИКИ // URL: https://studme.org/323366/pedagogika/vizualizatsiya_obrazovatel'nogo_protssesa_biologii_sredstva_mi_infografiki
3. Исследовательские умения // URL: <https://didacts.ru/termin/issledovatel'skie-umenija.html>

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 6-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ. ЗЕМЛЕВЕДЕНИЕ»

Хуммиева К. Ч.,

АГУ, г. Майкоп

Научный руководитель: Туова Т. Г., канд. пед. наук,

доцент кафедры географии,

АГУ, г. Майкоп

Актуальность исследования. Большое внимание за последние годы уделяется проблемам взаимодействия человека и окружающей среды. В мире 2017 год даже назван годом экологии. Актуальность экологических проблем возрастает по мере роста численности населения Земли, ускорения темпов развития производства, характеризующих современный этап развития общества.

Модернизация образования России направлена на решение многих важнейших задач современной школы, и в частности, повышения экологических знаний у обучающихся, которое в дальнейшем развитии приведет к становлению экологической культуры личности. Ведущую роль в организации процесса формирования экологической культуры играет грамотная организация учебной и внеучебной деятельности обучающихся. Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, убеждениям, ответственного отношения к окружающей среде – важный компонент географического образования.

География как школьный предмет обладает уникальными возможностями для формирования экологической культуры школьников. На экологизацию школьной географии обратил внимание академик В. П. Максаковский, который ее выделил как сквозное направление географического образования [1].

ФГОС основного общего образования направлен на портрет выпускника основной школы с личностными характеристиками, среди которых и сформированность экологически грамотного человека, «...выпускника, осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды». Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: «...формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной, рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях» [2].

Поэтому вопросы, связанные с формированием экологических знаний актуальны не только в период всего обучения географии, но и в пределах курсов и отдельных тем.

Тема, цель, задачи исследования обусловили выбор совокупности **методов исследования:**

- **теоретический** анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы;
- **эмпирические**, объединенные в рамках констатирующего, формирующего и контрольного этапов исследования включали: наблюдение, анкетирование и тестирование;
- **методы математической обработки** данных, количественной обработки данных: сравнительный, графический и математический анализ.

Так как в школе экологическое образование носит междисциплинарный характер, которое отражается в содержании многих естественных предметов (окружающий мир, география, биология, химия, ОБЖ), применение межпредметных связей при формировании экологических знаний – это необходимость. Формирование экологических знаний в 6-х классах возможно через предметы география, ботанику и через интеграцию этих базовых школьных дисциплин.

Однако, содержание курса «География. Землеведение» недостаточно наполнено системой экологических понятий, нет терминологического и понятийного указателя в конце

учебника, где возможно их найти, хотя разработанный методический аппарат на развитие знаний по выявлению причинно-следственных связей, в особенности в теме «Природа и человек».

В курсе «География. Землеведение» имеются активные ссылки на Интернет-ресурсы, которые шире, ярче поясняют экологические проблемы. Изучение курса «География. Землеведение» необходимо преподавать с опорой на природные особенности своей местности, на опыт наблюдений, которые помогают раскрыть пути рационального природопользования и охраны окружающей среды.

Таблица 1.

Содержание экологической направленности курса «География. Землеведение» в 6-х классах

Курс географии 5-6 класс	Тема	Экологическое содержание и значение
«География. Землеведение» О.А. Климанова, В.В. Климанов, Э.В. Ким, В.И. Сиротин, А.В. Румянцев, О.А. Панасенкова	«Закономерности распространения живых организмов на Земле»	Экологическое состояние окружающей среды. Экологические причины исчезновения живых организмов. Экология и здоровье человека.
	«Почва особое природное тело»	Неблагоприятные последствия добычи и использования полезных ископаемых, появление антропогенных форм рельефа и охрана почв.
	«Географическая оболочка»	Влияние человека на климат. Климат и здоровье человека. Как мы живем и работаем в нашем климате?
	«Природные комплексы как части географической оболочки»	Основные загрязнители и меры по охране. Охрана ПК и ПТК
	«Природные зоны Земли»	Антропогенное воздействие на природные зоны. Воздействие человека на зональные экосистемы
	«Природа и человек»	Стихийные бедствия и человек. Природные условия и человек. Природа – универсальная ценность.

Курс «География. Землеведение» выступают ключевой начальной ступенью формирования экологических знаний у обучающихся 5-6 класса. В этом школьник приобретает основы личностной культуры, соответствующий широкому кругу общечеловеческих ценностей, в том числе и экологической культуры. Этот возрастной период имеет значение для осознания ценности природы для общества и человека, понимания важнейших взаимосвязей в системе «человек - общество - природа», осознания роли антропогенного фактора в изменении природных комплексов.

При систематической и целенаправленной учебной и внеучебной деятельности экологической направленности можно сформировать систему научных экологических знаний, ценностных экологических ориентаций.

Создание положительной мотивации по отношению к экологической деятельности, ответственного отношения к природной среде являются необходимыми условиями и факторами становления и развития основ экологической культуры.

Анкетирование обучающихся 6-х классов в конце экспериментального обучения показал следующие результаты (рис.1.).

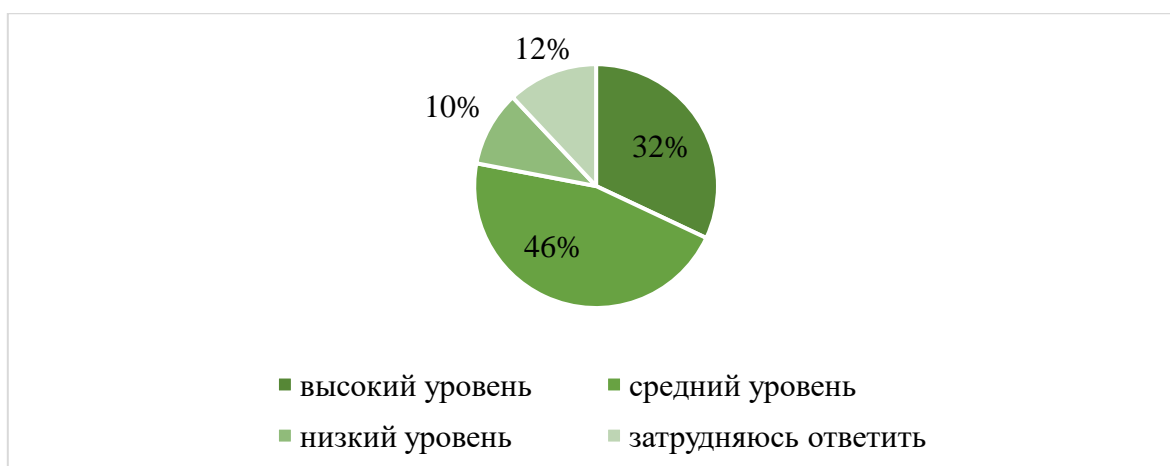


Рис. 1. – Результаты анкетирования обучающихся 6 -х классов на определение уровня экологической культуры на контрольном этапе формирующего эксперимента

Результаты повторного анкетирования школьников показывают изменения уровней сформированности экологической культуры как конечного результата использования экологических знаний. Соответственно, количество обучающихся с высоким уровнем повысилось до 32%; со средним уровнем – до 46%; с низким уровнем сократилось до 10%; и количество обучающихся, не уверенных в применении полученных экологических знаний на практике сократилось до 12% в результате проведения уроков-практикумов и экскурсий в природу. Этот показатель является важным определяющим преемственность, системность и последовательность формирования экологических знаний для воспитания экологической культуры обучающихся в условиях общеобразовательной школы.

Выводы:

1. Психолого-педагогическими условиями формирования экологических знаний являются: возрастные особенности, эмоциональная восприимчивость, интеллектуальные способности; содержание предмета географии, усиление нравственных аспектов целей и задач географии, средства, и формы организации обучения.

2. Развитие экологических знаний способствует активизации полученных знаний, информации, накоплению опыта рационального и бережного отношения к окружающей среде.

3. Выполнение практических работ на уроках-практикумах обеспечивает развитие экологических умений и включение школьников в практическую экологическую деятельность.

Список литературы:

1. Максаковский, В. П. Географическая культура: Учебное пособие для студентов вузов / В. П. Максаковский. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 416 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования утверждён приказом МО РФ (приказ № 1897 от 17 декабря 2010 г., зарегистрирован Минюстом РФ за № 19644 от 01.02.2011).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ

*Чарыева М.Н., факультет естествознания, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры географии, АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Модернизация образования, программа «Наша новая школа», инициируют духовно-нравственное развитие и воспитание личности, требуют поиск новых подходов к развитию и воспитанию личности, формированию у обучающихся эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде.

Личностные результаты школьников определяются сформированными ценностными ориентациями личности. Под ним подразумевается проявление в человеке ценностей, которые рассматриваются стратегическими жизненными целями и являются общими мировоззренческими ориентирами. Ценностные ориентации определяют содержательную сторону направленности личности, составляет основу ее взглядов на окружающий мир, окружающую среду, основу мировоззрения.

Таким образом, важнейшей задачей образования является формирование всесторонне образованной, инициативной и успешной личности – так отмечают общеобразовательные стандарты нового поколения, где в содержании показана система ценностей, передаваемая подрастающему поколению.

Некоторые педагогические исследования показывают недостаточность знаний у обучающихся для полноценного формирования положительного эмоционально-ценностного отношения (ЭЦО) к окружающей среде только теоретическим постижением основ биологии, географии, экологии. Поэтому в экологическом образовании важны не только задачи формирования у обучающихся системы экологических знаний, но и проблемы формирования экологической культуры восприятия природы, окружающей среды, рационального взаимодействия с ней, что определяет актуальность темы исследования.

Для проверки решения задач исследования были использованы следующие **методы исследования:**

Теоретические: (анализ психологической, педагогической, методической, географической, краеведческой литературы по проблеме исследования; анализ школьных программ и учебников; сравнительно-аналитический, типологический);

Эмпирические: (анкетирование, наблюдение, опрос, беседа, педагогическое моделирование, психолого-диагностические методики, педагогический эксперимент);

Методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных исследования (статистические методы, оформление результатов исследования в виде таблиц, схем, рисунков, диаграмм, компьютерная обработка).

А.Н. Леонтьев считал, что человек «не может отвлекаться от реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Его характеристика должна исходить из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его сознания» [1].

Формирование ЭЦО у обучающихся к окружающей среде тесно связано с личностно-ориентированным подходом в обучении географии в школе. Поэтому при разработке педагогической модели опирались на его структуру.

На наш взгляд, эффективность личностно-ориентированного обучения географии в школе успешно может проявиться в условиях применения инновационных форм организации уроков географии. Создание личностно-ориентированных ситуаций при решении проблем нравственно-духовного и эмоционально-ценностного направлений школьников при изучении эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде – залог их формирования.

Современные учебники по географии ориентированы на ценностно-смысловое насыщение содержания; на гармонизацию отношения человека к окружающей среде и устойчивости этой системы, определяющую становление нравственной личности.

После анализа современных учебников географии было выделено ряд их функций (познавательная, деятельностная, преобразовательная, социальная и ценностная), которые повлияли на целенаправленный отбор содержания, формирующего эмоционально-ценностное отношение обучающихся к окружающей среде. Были обоснованы теоретические подходы к изучению текстовых и внетекстовых компонентов учебников географии в соответствии с целью и задачами исследования. Определено, что главную роль в формировании эмоционально-ценностного отношения обучающихся к окружающей среде играет

эмоционально-ценностный текст, который является ценностно-смысловым за счет образности, лаконизма изложения, динамичности повествования, композиционной структуры, личностного функционального стиля.

Если во внетекстовом компоненте существуют проблемные и творческие вопросы и задания, ситуационные экологические задачи – то они положительно влияют на формирование эмоционально-ценностного отношения обучающихся к окружающей среде. Такие примеры влияют на эмоции, рефлексии и самореализацию личности обучающихся.

В процессе экспериментального обучения проводились следующие виды работы:

- творческие работы, направленные на формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде на уроках географии;
- использование инновационных форм организации обучения географии (уроки-диалоги, уроки-дебаты, уроки-игры);
- использование информационных технологий для усвоения экологических знаний, являющихся основой для формирования эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде;
- использование проектной деятельности.

К показателям эффективности учебного процесса при формировании эмоционально-ценностного отношения у обучающихся к окружающей среде относятся: успеваемость, качество знаний, степень обученности. С целью определения качества знаний проводился контроль знаний – проверка результатов учебно-познавательной деятельности.

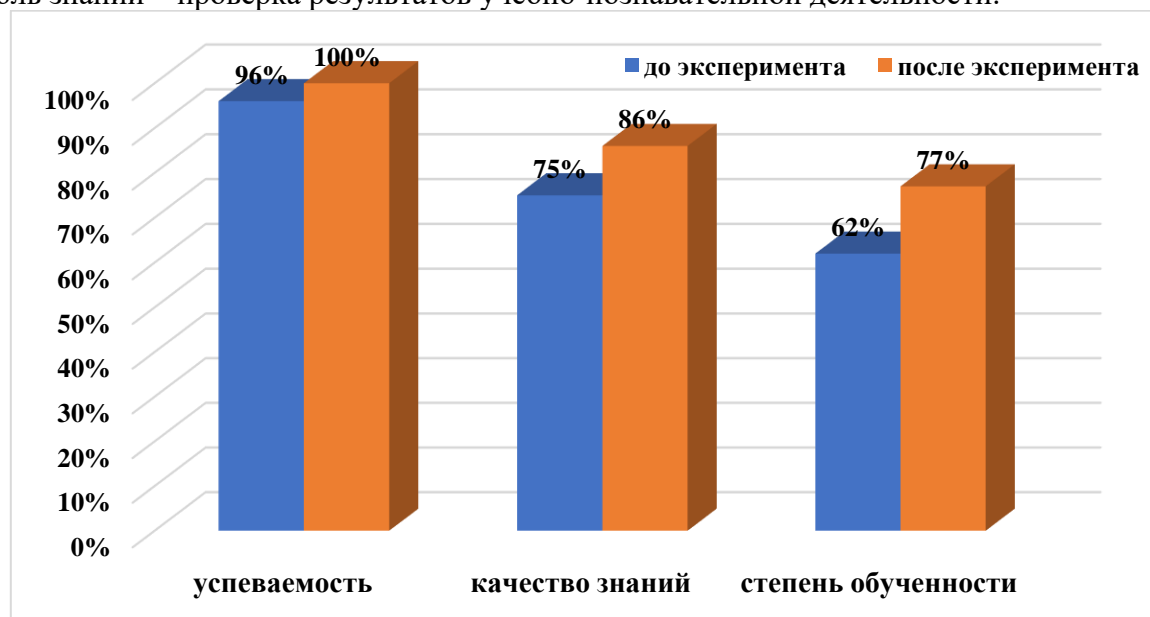


Рис. 1. – Динамика показателей эффективности учебного процесса по формированию эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде в экспериментальном 8 «а» классе

Анализ результатов проверки проверочных работ показывает, что динамика показателей успеваемости, качества знаний и степени обученности в экспериментальном 8 «а» классе положительная, а именно: успеваемость повысилась с 96% до 100%; качество знаний с 75% до 86%; а степень обученности с 62% до 77%.

Вывод: Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что при формировании эмоционально-ценностного отношения у обучающихся к окружающей среде с использованием ценностно-ориентационного; содержательного; процессуального; оценочного компонентов и методических подходов (четкости, точности, последовательности, системности, технологичности), смоделированная педагогическая модель является эффективной.

Список литературы:

1. Леонтьев, А. Н. Психологические механизмы мотивации учащихся / А. Н. Леонтьев. – Новосибирск, 1984. – 90 с.

ОСОБЕННОСТИ УСТЬИЧНОГО АППАРАТА И ТРИХОМ РАСТЕНИЙ РОДА НЕРЕТА

Старостина Юлия Вячеславовна,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Читао Светлана Ильясовна, канд. биол. наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Физиологические процессы в растении: газообмен и транспирация осуществляются благодаря устьицам – мельчайшим отверстиям в эпидермисе листа. В литературных источниках отсутствуют сведения о строении и физиологических особенностях эпидермальной ткани листьев растений рода Котовник. В связи с чем, мы изучили строение устьичного аппарата и подсчитали количество устьиц, расположенных на нижней поверхности листа растений рода *Nepeta*.

Цель: нашего исследования: рассмотрение особенностей характеристик микроскопического строения эпидермальных структур листьев: устьичного аппарата и трихом разных видов рода Котовник. Для достижения поставленной цели решали задачи: подсчет числа устьиц на единицу площади листа, изучение особенностей строения трихом.

Для изучения анатомических особенностей листа растений рода *Nepeta* использовали метод реплик с применением световой микроскопии в условиях лаборатории. Тонкие пленки с нижней стороны листа получали с помощью нанесения полимерных соединений (лака) непосредственно на деланках в ботаническом саду. [1] Снятые отпечатки эпидермальной ткани изучали с помощью микроскопа Микромед 1 и фотографировали.

Изучаемые виды котовника имеют анизокитный тип устьичного аппарата – одна из окружающих клеток больше 2-3 других.

По нашим наблюдениям, устьица у котовника кошачьего и крупноцветкового беспорядочно расположены на нижней поверхности листа. У двух других видов котовника – Венгерского и Мусина устьица лежат рядами вдоль центральной жилки. Густота устьиц – адаптивная характеристика вида к определенным условиям. По правилу Заленского, лист имеет большую густоту устьиц в условиях в условиях дефицита влаги, чем при достаточном увлажнении, что является признаком ксероморфности. Такие растения более устойчивы к засухе.[2]

Подсчет числа устьиц на единицу поверхности у исследуемых видов показал, что этот показатель у котовников крупноцветкового и венгерского в 2-3 раза выше, чем у котовника Мусина и кошачьего (таблица 1).

Сравнивая размеры устьиц, нами установлено, что наиболее крупные – у котовника крупноцветкового, а самые мелкие – у котовника Мусина. Устьица исследуемых видов были закрыты, исключение составляли листья котовника крупноцветкового с полуоткрытыми устьичными щелями. Погодные условия (дождливая и влажная весна) привели к насыщению клеток растений водой, поэтому большинство устьиц закрыты.

Таблица 1.

Количество устьиц в эпидермисе нижней стороны листа у разных видов рода *Nepeta*

Вид	Густота устьиц (штук на 1 см ²)
Котовник кошачий (<i>Nepetacataria</i>)	638
Котовник крупноцветковый (<i>N.grandiflora</i>)	1143
Котовник венгерский (<i>N.Pannonica</i>)	1940
Котовник Мусина (<i>N.Mussenii</i>)	508

Таким образом, изучение эпидермы листа представителей рода Котовник, показало, что устьица расположены на нижней поверхности листа, устьичный аппарат анизоцитного типа. Виды различаются по количеству устьиц на единицу площади почти 2-4 раза, их максимальное число у котовника венгерского – 1940, минимальное – у Мусина - 508.

Во многих физиологических процессах важную роль играют эпидермальные выросты - трихомы: в поддержании водного баланса, влиянии на фотосинтез, в регулировании температуры листа, а, следовательно, в обмене веществ.

Изучение трихом разных видов рода *Nepeta*, показало наличие двух типов: простых (нежелезистых) и железистых, распределенных на адаксиальном и абаксиальном эпидермисе листовой пластинки. У котовника венгерского простые волоски – остроконечные, у остальных – кошачьего, крупноцветкового и Мусина, – трихомы конусовидные многоклеточные из 2-3 клеток. Самые длинные конусовидные трихомы у котовника кошачьего и Мусина, короче более чем в 2 раза у венгерского и крупноцветкового.

У видов котовника кошачьего и крупноцветкового обнаружены головчатые железистые волоски. У котовника кошачьего железистые волоски на одноклеточной ножке с двухклеточной головкой. Размер железистых волосков около 60 мкм. Простые волоски чуть длиннее – около 65 мкм. [1]

Виды различаются по количеству устьиц на единицу площади, большее число устьиц у котовника венгерского и крупноцветкового, в разы меньше – у Мусина и кошачьего.

Изучение трихом показало их наличие на обеих сторонах листа растений рода *Nepeta*, но отличающихся по величине и форме у разных видов.

Список литературы:

1. Водный обмен растений/В.Н. Жолкевич, Н.А.Гусев, Л.В.Капля. - М.: Наука, 1989.- 256 с.
2. Суханова А. М. Изучение отличительных признаков травы мелиссы лекарственной от возможной примеси котовника кошачьего// М.: Химико-фармацевтический журнал. - 2020.- Т.54.-С.57-61.
3. Якушкина Н. И. Физиология растений/М.: Просвещение, - 2006

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 8-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ТЕКТОНИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ ТЕРРИТОРИИ РОССИИ» В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

*Шаполадов Т.Ч.,
факультет естествознания, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. ФГОС второго поколения для общеобразовательных учреждений определяет самостоятельную работу обучающихся, как одно из обязательных требований к организации образовательного процесса. В этих условиях важным аспектом профессиональной деятельности учителя является обеспечение педагогических условий эффективной самостоятельной работы, направленной на развитие творческого потенциала личности, формирование у обучающихся навыков самоорганизации, самообразования, обеспечивающих возможность непрерывного личностного и профессионального роста. Мощным средством активизации умственной деятельности и усвоения знаний обучающимися являются самостоятельные работы. Федеральный государственный стандарт для общеобразовательной школы указывает считать организацию самостоятельной деятельности учащихся на уроках, как один из факторов формирования ключевых компетентностей

учащихся [1]. Поэтому научные исследования по организации самостоятельной работы в школе являются актуальными.

Известный педагог К.Д. Ушинский широко пропагандировал преимущества обучения на основе развития самостоятельности школьников. По его мнению, школа должна так организовать работу учителя и учеников, чтобы последние трудились самостоятельно, и учитель руководил этим самостоятельным трудом. Он предложил интерпретацию организации самостоятельной работы учащихся, благодаря которой активность и самостоятельность учащихся в обучении стали ведущими принципами дидактики [2].

В ходе исследования нами использовались следующие **методы научно-педагогического исследования**: теоретические (анализ литературы и опыта работы учителей) и эмпирические (наблюдение, проведение эксперимента, анализ работ обучающихся), специальные (анкетирование).

По теме «Тектоническое строение» можно выделить выполнение следующих самостоятельных работ в зависимости от методов по характеру познавательной деятельности: репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские.

Задания для самостоятельных работ репродуктивного типа включают требование выполнить те или иные действия по образцу. Они оказывают развивающее влияние на обучающихся, систематизирует приобретенные знания. Например, в теме «Геологическое и тектоническое строение РФ»: читать геологическую карту и определять возраст горных пород, слагающих северную, центральную и южную части Восточно-Европейской равнины; территории, сложенные породами палеогенового (юрского и др.) возраста; геологический возраст пород, слагающих свою местность; в теме «Основные этапы развития земной коры» - выявлять основные этапы развития земной коры, основные тектонические структуры земной коры на основе объяснений платформы и складчатые области; используя прием наложения карт (тектонической и физической) найти соответствие форм рельефа тектоническим структурам и поиск полезных ископаемых, соответствующим геологическим структурам.

Самостоятельные работы частично-поискового типа имеют характер осознанной деятельности. Они предоставляют возможность самим определить путь и способ решения определенной задачи на основании имеющихся знаний. Например, игра «Географический лабиринт», групповая работа на тему «Движение литосферных плит», поиск территорий, где могут произойти землетрясения и вулканизм.

Исследовательские самостоятельные работы – один из методов проблемного обучения. Это исследования школьников с приобретением новых знаний или нового способа действия. При выполнении такого типа работ проявляется творчество обучающихся, потому что цель, учебные задачи, их способ решения определяется ими. Выбор оптимального решения выбирает обучающийся. Например, тема «Изменения рельефа на Кавказе, если Кавказские горы будут в режиме усиления сейсмических явлений с использованием Интернет-ресурсов».

Педагогические условия организации тесно связаны с деятельностью учителя и обучающихся, где учитываются учет возрастных особенностей и интереса обучающихся к предмету.

Это взаимодействие определяется содержанием универсальных учебных действий (УУД) по требованиям федерального стандарта по дисциплине, уровнем их сформированности, использованием различных форм организации самостоятельной деятельности, поиском методов их организации и выбором средств обучения.

Самостоятельная познавательная деятельность основывается на познавательном интересе обучающихся, формирование которых происходит под влиянием многих факторов. Важнейшими из них являются: отбор содержания, методы, формы, деятельность обучающихся в организации и проведении самостоятельных работ. Системный подход помогает при организации самостоятельных работ, формирующих ключевые компетенции. Создание системы самостоятельных работ в виде плана укажет на развитие умений и навыков,

определил время и место проведения практических и проверочных работ, как проходит формирование ключевых географических компетентностей.

С точки зрения содержания и структуры темы «Тектоническое строение» можно выделить самостоятельные работы: по отдельным урокам; по степени творческой активности обучающихся при выполнении заданий. На основании логического мышления: по наличию того или иного приёма мыслительной деятельности. По компонентам знаний самостоятельные работы можно классифицировать:

- на формирование теоретических и эмпирических знаний (работа с понятиями, работа с тектоническими и геологическими картами, работа со статистическими данными);
- на формирование приёмов учебной деятельности (сравнение и прием наложения карт (тектонической, геологической и физической).

Однако, чаще всего используются на уроках система самостоятельных работ по дидактическим целям, потому что эти типы уроков чаще проводятся в практике школы.

При разработке систем заданий нужно знать формы заданий, от которых зависит характер мыслительной деятельности обучаемых. Разработанная педагогическая модель была предложена для внедрения учителям географии.

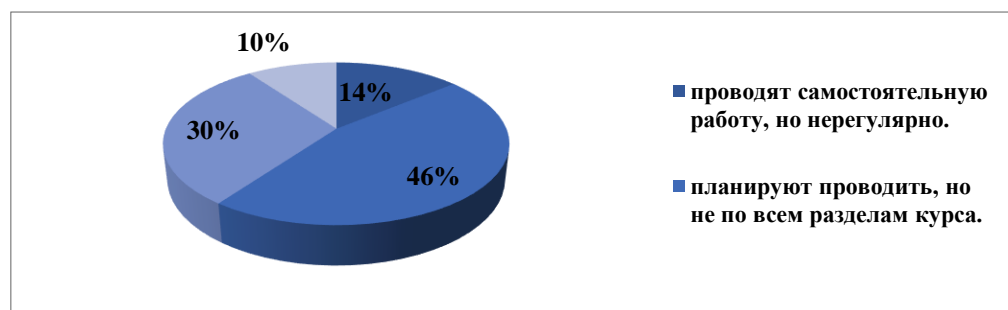


Рис. 1. – Результаты опроса учителей на предмет организации самостоятельной работы обучающихся на уроках в курсе «География России» после эксперимента

Анализ результатов опроса учителей показал, что требования ФГОС к обучению географии существенно изменили взгляды на конструирование уроков в пользу организации самостоятельных работ и организации по всем темам курса «География России»; предложенные виды самостоятельной работы по теме «Тектоническое строение» методически помогли в организации самостоятельных работ.

Выводы: 1. Созданные педагогические условия, обозначенные в педагогической модели организации самостоятельных работ в курсе «География России» по теме «Тектоническое строение» и позитивные результаты их внедрения в учебный процесс показали их эффективность.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утверждён приказом Министерства просвещения РФ (приказ № 287 от 31 мая 2021г.) – URL: [https://www.garant.ru/products\(05.05.2023\)](https://www.garant.ru/products(05.05.2023)).

2. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – Москва: Просвещение, 1968. – 495 с.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В 10-Х КЛАССАХ В КУРСЕ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ МИРА»

*Шаполадов Р.Ч., факультет естествознания, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Современный процесс обучения предполагает, как одну из важных задач, значительное расширение форм учебной деятельности учащихся. Использование активных форм обучения является одним из направлений формирования личности.

В ФГОС второго поколения в требованиях к предметным и метапредметным результатам образовательной программы отмечается необходимость активизации учебной деятельности школьников по разным предметам в школе, в частности, и по географии. Этот вопрос важен в настоящее время, поскольку образовательный процесс должен строиться как общение, взаимодействие, обмен инициативами его участников – учителя и учащихся.

Известно, что дискуссия как метод обучения привлекла внимание в XX веке, и до сегодняшнего дня, является одним из эффективных методов обучения. Именно так строится образовательный процесс при использовании групповых, интерактивных методов обучения – например, дискуссии. Преподавание эффективно, когда учитель направляет изложение материала таким образом, чтобы повысить познавательную активность учащихся. Для этого учителю географии необходимы средства, формы, методики, позволяющие активизировать учащихся.

В процессе исследования для проверки решения намеченных задач, использовались разные **методы исследования:**

Теоретические методы: (анализ психологической, педагогической, методической, географической литературы по проблеме исследования; анализ школьных программ и учебников; сравнительно-аналитический, типологический);

Эмпирические методы: (анкетирование, наблюдение, опрос, беседа, педагогическое моделирование, педагогический эксперимент).

Учебные дискуссии – целенаправленная форма организации урока с расширенной познавательной деятельностью обучающихся, где субъекты образовательного процесса упорядоченно обмениваются своими мнениями, идеями, суждениями по обсуждаемой учебной проблеме.

Учебные дискуссии можно проводить в следующих формах: круглый стол, мозговой штурм, перекрестная дискуссия, заседание суда и другие.

Учебные дискуссии можно проводить в коллективной и групповой форме, где следует использовать прием «Обсуждение вполголоса».

Методика предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы докладывает ее лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

При организации дискуссии на уроке обычно ставится несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. В результате дискуссии могут быть достигнуты и такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, теоретическая интерпретация вопроса. Большинство учителей придерживаются мнения, что вовлекать в эту форму работы можно учащихся старших классов. Проведению дискуссии предшествует подготовительная работа учителя по развитию навыков дискуссионной культуры учащихся. Это могут быть групповые игры-тренинги по развитию навыков понимания.

Таким образом, дискуссии способствуют развитию у учащихся основных коммуникативных умений. В целом, дискуссия является такой формой занятия, на которой развивается мышление и устная речь учащихся, при этом они овладевают ораторскими умениями и умением доказательного спора, увеличивается их интерес к истории. В старшем звене школы наиболее эффективными будут групповые дискуссии, в результате которых будет сформулирована общая позиция по рассматриваемой проблеме. Именно такая форма урока позволяет школьникам не только развить определенные коммуникативные умения, но и способствует более глубокому усвоению учебного материала.

Существенный элемент дискуссии – ее анализ. Для получения обратной связи целесообразно применять устные или письменные самоотчеты.

Для этого необходимы компьютерные средства обучения, с помощью которых можно представить отчеты в виде презентаций.

В конце эксперимента было анкетирование на предмет формирования коммуникативных компетенций у обучающихся.



Рис.1. – Результаты анкетирования обучающихся 10-х классов на сформированность уровня коммуникативных умений и навыков после эксперимента

Анализ диаграммы показывает, что сформированные в ходе обучения коммуникативные умения учащихся в целом позволили им участвовать в творческом коммуникативном процессе более уверенно. Количество учащихся с высоким и средним показателями выше после эксперимента: с 40% и 48%; соответственно – низкий уровень показал снижение: до 12%. Результаты показали, что необходимо на занятиях в объединении развивать приемы участия в дискуссии, формировать способность обосновывать свою позицию в споре, учить видеть общую цель группы и действовать в соответствии с нею, закреплять умения, удерживать социальную дистанцию в ходе общения с взрослыми и сверстниками.

Выводы:

1. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что методика использования учебных дискуссий в курсе «Экономическая и социальная география мира» повышает возможности формирования коммуникативных компетенций, так как конечные результаты смоделированного учебного процесса заранее обозначены.

2. Моделирование учебного процесса позволяет менять методы, средства, технологии процесса учения, реализовывать системно-деятельностный подход к обучению географии.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования утверждён приказом МО РФ (приказ № 1897 от 17 декабря 2010 г., зарегистрирован Минюстом РФ за № 19644 от 01.02.2011).

БИОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И НЕКОТОРЫЕ ФАРМАКОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПОРЕЗНИКА ЗАКАВКАЗСКОГО (LIBANOTIS TRANSCAUCASICA)

Этлешева Даяна Ибрагимовна

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Научный руководитель: кандидат биологических наук Панеш Ольга Аскарбиевна

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Более 300 видов ароматических растений произрастают на Кавказе, причём многие заслуживают изучения и введения в культуру. В трудах некоторых научно-исследовательских учреждений в последние десятилетия большое внимание уделяется интродукции и изучению порезника. Это новый перспективный отечественный эфирнонос, источник гераниола, содержание которого в эфирном масле его достигает 54%. Сырьём для получения гераниола в настоящее время в основном служит герань розовая, возделывание которой очень трудоёмкий процесс. Это заставляет эфирную масличную промышленность идти по пути освоения новых геранеол-содержащих растений, которые могли бы дать высококачественный и дешёвый гераниол. В этом плане порезник представляет особый интерес.

Порезник закавказский – стержнекорневое многолетнее травянистое растение высотой 40-50 см, с прямостоячим, угловато-ребристым, густоопушенным, ветвистым стеблем. Завязь опушенная белыми волосками, плоды волосистые. Стебель одиночный, прямостоячий, 40—170 см высотой, в верхней части разветвлённый, ребристый, голый, ближе к верхушке — нередко с мягким опушением. Семейство сельдерейные — *Ariaceae*. Цветки белые или розоватые. Плоды мелкие, слегка сжатые со спинки.

Нижние, первичные доли листьев на черешках, остальные - сидячие. Зонтики с волосистыми лучами, многоцветковые, расположены на конце стебля и боковых веток.

Прикорневые листья черешчатые, черешки выемчатые с верхней стороны, опушённые. Пластинки их треугольные или продолговато-яйцевидные в очертании, 20—30 см длиной и 5—15 см шириной, единожды — трижды перистые, с нижней стороны сизоватые, по жилкам опушённые, доли первого порядка короткочерешчатые или сидячие, наиболее мелкие — ланцетные, широколанцетные до овальных и ланцетных, как правило, заострённые. Стеблевые листья перистые, на черешках, с голыми невздутыми влагалищами.

Зонтики щитковидные, 5—12 см в диаметре, с 30—70 опушёнными лучами. Обёртка отсутствует или из нескольких (до 10—15) цельных узколанцетных листочков. Зонтики 8—12 мм в диаметре, из 30—60 цветков. Обёрточки из 10—15 листочков линейной или шиловидной формы, шероховатых, цельных. Чашечка с опушёнными яйцевидными зубцами. Венчик белый, с внешней стороны опушённый, в бутонах снаружи лиловатый.

Вислоплодники 3—4,5 мм длиной, 1—2 мм шириной, эллиптические, уплощённые, мерикарпии со спинной стороны с пятью рёбрами. Поверхность мерикарпиев матовая, опушённая, редко голая. Ложбинки красно-коричневые, рёбра соломенно-коричневые.

Цветет в июле - августе. В период цветения растения издаёт сильный запах, привлекая к себе пчёл, собирающих с порезника нектар.

Актуальность выбранной заключается в том, что перед эфирномасличным производством нашей страны на современном этапе поставлена задача: увеличить производство эфирных масел уже возделываемых растений и осуществлять поиск новых эфирноносов среди дикорастущей флоры, эфирные масла которых богаты гераниолом, цитралем, нейроном, ироном, цитронеллалем. Эфиромасличные растения имеют большое значение в жизни человека, так как находят широкое применение в парфюмерно-косметической, фармацевтической, мыловаренной, табачной, пищевой и других отраслях промышленности.

На кафедре ботаники в рамках кафедральной научной темы ещё с 90-х годов прошлого века, преподавателями и студентами ведутся исследования по выявлению эфиромасличных растений Адыгеи. В том числе изучается порезник закавказский, как эфирнонос, с тем, чтобы рекомендовать этот вид для введения в культуру, а возможно и организовать грамотные сборы его органов для эфиромасличных предприятий Республики.

Цель работы: изучить биоморфологические особенности и некоторые фармакологические свойства порезника закавказского (*Libanotis transcaucasica*), семейство сельдерейные — *Ariaceae*

Задачи:

— проанализировать первоисточники по теме работы;

- изучить биоморфологические особенности эфирноносного растения – порезника закавказского;
- изучить некоторые фармакологические свойства вида.

Эфирномасличные растения и эфирные масла.

Душистые вещества растений, называемые эфирными маслами, обладают маслянистыми консистенциями и летучестью. Образуются они только растениями, и главные соединения, из которых они состоят, до настоящего времени не обнаружены в животных организмах.

Масло содержится в клетках в виде одной или нескольких капель. Оно может также выделяться из клеток, выстилающих членистые протоки или каналца. Эфирные масла содержатся в цветках, плодах, листьях и в меньшей степени - в стеблях, семенах, корневищах и корнях, а также в коре и древесине.

Число видов растений, содержащих эфирные масла, довольно велико. Промышленное значение имеет не более 200 видов (в их числе более 30 культивируемых), которые принадлежат к более чем 90 семействам. Название эфирного масла чаще всего происходит от русского названия растений. А растения, дающие сырье для получения эфирных масел, делят по жизненной форме (однолетние, двулетние, многолетние), по географическому положению (восточно-азиатские, средиземноморские, тропические и пр.) И по характеру сырья (зерновые, травянистые, цветочные, корневые).

Эфирное масло порезника содержится во всех органах: корне, листьях, стебле, соцветиях. Количество эфирного масла в различных органах отличается и достигает: в листьях – 0,3%, в бутонах – 0,24% , в цветах – 0,94%. Однако, в плодах установлено наибольшее его количество 2,44%.

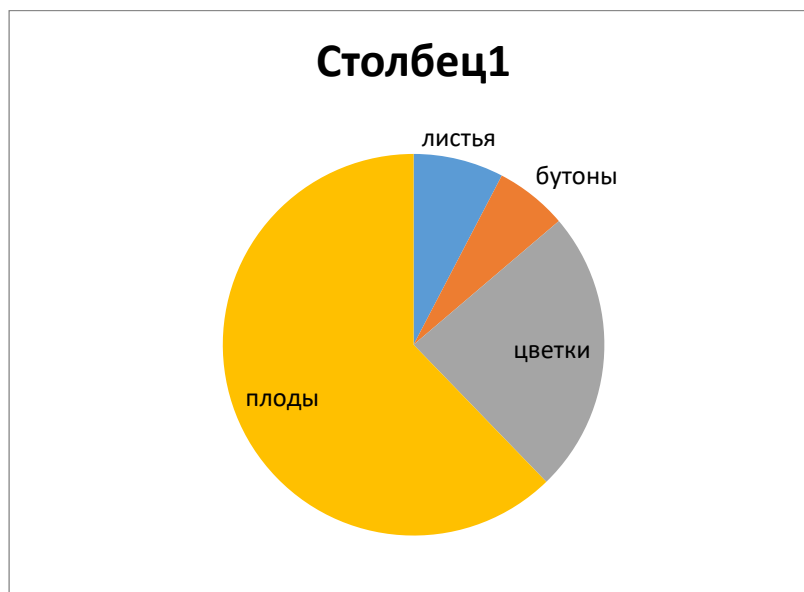


Диаграмма 1 – содержание эфирного масла в порезнике.

В состав эфирного масла входит 47-54% гераниола, 15-20% феландрена, 15-20% терпеновых соединений.

Химический состав порезника стал предметом ряда научных исследований и считается достаточно изученным. В корнях растения найдены кумарины, эфирные масла, полиацетиленовые соединения.

Листья содержат флавоноиды, среди них диосмин, гесперидин, скополетин, кверцетин, эскулатин, эфирное масло и витамин С. В соцветиях найдены кемпферол, кверцетин и до 0,1% кумаринов. В плодах обнаружены эфирное и жирное масло, в составе жирного масла содержатся стеариновая, пальмитиновая, линолевая и олеиновая кислоты. Семена растения содержат гераниол.

В медицине, как правило, применяют плоды осенью.

Содержит эфирное масло (1,8-2,3%), состоящее из линалоола и гераниола. Оказывают: антимикробное, противовоспалительное, болеутоляющее, ветрогонное и антиоксидантное, а семена — диуретическое действия.

Вывод: проанализировав источники по данной теме можно сказать следующее:

— порезник обладает большим спектром действия, имеет различные лекарственные свойства;

эфирные масла в растении, как считают многие учёные, могут быть распределены по всем органам или же накапливаться в какой-то части, преимущественно в плодах. По мере завязывания плодов и их формирования количество эфирного масла увеличивается, меньше в листьях и меньше всего в стеблях. Порезник закавказский может содержать до 3,1% эфирного масла, герань розовая широко применяемая в косметологии содержит примерно до 0,4%, что в разы меньше чем в порезнике закавказском.

Список литературы:

1. Зарайская Е.И. Исследование эфирного масла и плодов порезника закавказского //Друды Харьковского государственного фармакологического института. Харьков. 1952.
2. Крутенко Е.Г., Кабаян Н.В. Порезник закавказский - перспективное эфиромасличное растение //Экологические проблемы интродукции растений на современном этапе. 4.1. Краснодар. 1993.
3. Лутков А.Н. Порезник закавказский - новый источник гераниола, его изменчивость и производственное освоение //Растительное сырье. Л.: Наука. 1960.
4. <https://arte-fact.ru/poreznik-zakavkazskij-libanotis-transcaucasica-schischk.html>

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В 9 КЛАССЕ

*Югова Марина Алексеевна,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Кабаян Ольга Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

В условиях информационного потока, который наблюдается в настоящее время, общество нуждается в выпускниках школы, которые ориентируются в нём и могут использовать для своего развития. В тоже время, в век повсеместной информатизации и внедрения компьютерных инноваций наблюдается переизбыток количества доступной информации в самых различных формах, а на чтение у детей не остается времени. В результате многие выпускники школы не умеют правильно читать: выделять в тексте главное и второстепенное, осмысливать прочитанное, анализировать и применять информацию текста. Таким образом, проблема формирования читательской грамотности у детей, на сегодняшний день стоит очень остро.

При этом проблема формирования читательской грамотности недостаточно исследована при обучении конкретным школьным разделам, в частности не раскрыты возможности раздела «Общая биология».

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и разработать эффективную методику формирования читательской грамотности на уроках биологии у обучающихся 9 класса.

Читательская грамотность – способность человека понимать, анализировать, обобщать, оценивать информацию, использовать информацию из текста в разных ситуациях деятельности и общения, размышлять о ней. [2]

Нами был проведен анализ интернет-ресурсов, направленных на развитие читательской грамотности по биологии.

Первоначально мы проанализировали контрольно-измерительные материалы ОГЭ и ЕГЭ по биологии. Анализ выявил обязательность сформированных навыков и умений читательской грамотности и коммуникативной компетентности для успешного выполнения заданий государственной итоговой аттестации (далее – ГИА). Модели КИМ ОГЭ и ЕГЭ прошлых лет, а также 2022 года по предметам естественнонаучного цикла (биология) предполагают наличие у участников ГИА сформированных навыков и умений читательской грамотности и коммуникативной компетентности. Например, при выполнении заданий с развернутыми ответами ОГЭ и ЕГЭ 2022 г. по биологии участникам необходимо владеть коммуникативными умениями: четко, логично излагать мысли, отбирать и использовать речевые средства для развернутого ответа в соответствии с нормами языка; использовать различные типы речи (описание, рассуждение). Следует подчеркнуть, что задания, развивающие читательскую грамотность и коммуникативную компетентность в письменной речи обучающихся по образовательным программам основного общего образования, в будущем помогут обучающимся лучше справляться с заданиями, включенными в любую форму контроля по любому предмету, в том числе в ЕГЭ и ОГЭ по биологии [1].

Анализ научных работ по данной проблематике и дополнительной литературы по биологии на уроках и внеклассных занятиях позволил выделить основные цели работы с учебной литературой. Они заключались в расширении границ школьной биологии, активизации познавательной деятельности школьников, формировании умений работать с литературой, самостоятельном приобретении знаний и самое главное — развитии интереса к предмету.

Нами был проведен анализ заданий по формированию читательской грамотности, представленных на сайте ФИПИ. На сайте представлено 100 заданий по биологии для обучающихся по программам основного общего образования (5-9 классов): по 15 заданий для 5-7 классов, 25 заданий для 8 класса и 30 заданий для 9 класса. Система разработанных заданий может рассматриваться как цифровой образовательный ресурс, поскольку все задания представлены в электронном (цифровом) виде и предназначены для предоставления учебного материала, организации учебной деятельности (организация информационно-поисковой деятельности, тренировка, контроль уровня усвоения учебного материала) [1].

На рис. 1. представлен пример с сайта «Открытый банк заданий ФИПИ» для 9 класса по теме «Кровь». В соответствии с новыми ФГОС 2021 в 9 классе изучается раздел «Человек».

Прочитайте тексты и выполните задания 8–17.

КРОВЬ И ЕЁ СВОЙСТВА

Текст 1

Экспериментальные исследования австрийского учёного К. Ландштейнера в 1900–1907 гг. позволили выявить четыре основные группы крови системы АВ0 человека и научно обосновать их совместимость или несовместимость.

В это время в науке было широко распространено учение об иммунитете, согласно которому при попадании в организм чужеродных белков (антигенов) происходит образование защитных веществ (антител) с последующей фиксацией, склеиванием и уничтожением антигенов. Оказалось, что склеивание (агглютинация) эритроцитов перелитой крови и есть одно из проявлений иммунитета – защиты организма от проникновения чужеродных белков.

К. Ландштейнер доказал наличие двух реагирующих веществ белковой природы в эритроцитах и двух, способных вступать с ними в контакт, – в плазме. Вещества, содержащиеся на поверхности эритроцитов, оказались антигенами А и В, а вещества плазмы или сыворотки, вступающие с ними в контакт и вызывающие агглютинацию, – антителами α и β. При встрече «одноименных» антигенов и антител (например, А и α, В и β) происходит склеивание эритроцитов, поэтому в крови одного человека они не встречаются.

В РФ население распределяется по группам крови приблизительно так: I(0) группа – 33%, II(A) группа – 37%, III(B) группа – 23%, IV(AB) – 7%.

Текст 2

Если взять кровь пациента, налить её в пробирку и дать постоять, то она «свернётся» – образует клубок из тончайших нитей. Нити будут оседать на дно пробирки, увлекая за собой все клетки крови, а сверху образуется светло-жёлтая жидкость – сыворотка.

В конце XIX в. в лаборатории немецкого учёного Коха были обнаружены неожиданные свойства этой сыворотки. В одном из многочисленных экспериментов лабораторному животному была сделана прививка против дифтерии, а потом его попытались заразить той же самой культурой, на основе которой была сделана вакцина. Животное не погибло. Учёные взяли сыворотку крови этого животного и ввели её другому

Текст 3

Резус-фактор – это белок, находящийся на поверхности эритроцитов у некоторых людей. Кровь тех, у кого он есть, называют резус-положительной, а тех, у кого нет – резус-отрицательной. Наличие или отсутствие этого белка является индивидуальной особенностью, а не патологией. Положительный резус-фактор встречается у 85% людей, соответственно, отрицательный – у 15%.

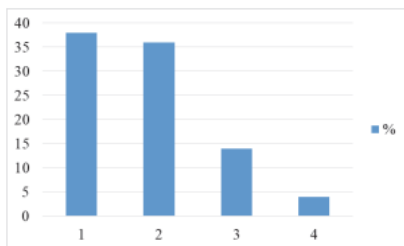
Особое значение резус-фактор имеет во время беременности. Если у матери положительный резус, то её кровь будет в любом случае совместима с кровью ребенка, если отрицательный – возможны варианты: в том случае, когда у отца ребенка тоже отрицательный резус-фактор, кровь матери будет совместима с кровью плода, потому что и ребенок унаследует отрицательный резус, когда же у отца положительный резус-фактор, а у матери отрицательный, с вероятностью в 50% может возникнуть несовместимость крови матери и ребенка – резус-конфликт, который грозит осложнениями.

Происходит это следующим образом: когда кровь плода попадает в кровоток матери, то в её организме начинают вырабатываться антитела к его положительному резусу, так как белки на молекулах эритроцитов воспринимаются организмом матери как нечто чужеродное. Это не опасно для женщины, однако антитела через плаценту проникают в кровоток плода, что грозит ему негативными последствиями: антитела «прилипают» к эритроцитам плода и могут вызывать их слипание. Этот процесс называется гемоллизом. Гемолиз во время беременности может привести к нарушениям развития плода и в некоторых случаях к выкидышу, а после рождения – к так называемой гемолитической желтухе новорождённых, при которой в крови младенца разрушается значительное количество эритроцитов. При этом кожа новорождённого желтеет, так как продукты распада эритроцитов окрашены именно в жёлтый цвет. Чаще всего поражается головной мозг, может развиваться водянка. В тяжёлых случаях младенцу требуется переливание крови.

8 С какой целью автором был написан текст «Резус-фактор»? Свой ответ поясните.

Ответ:

9) Напишите номера групп крови людей, изображённые на столбчатой диаграмме, отражающей распределение групп крови в РФ:



- 1 – _____
 2 – _____
 3 – _____
 4 – _____

10) Во время переписи населения было установлено, что в одном из городов европейской части РФ проживает 200 000 человек, из них 47% мужчины и 53% женщин. Определите количество женщин, имеющих отрицательный резус-фактор.

Ответ: _____ чел.

11) Какие утверждения соответствуют информации из текста 1? Запишите номера всех верных утверждений.

- 1) Донором крови может быть только человек.
- 2) Научной основой для деления крови на группы послужило учение об иммунитете.
- 3) Если у человека в эритроцитах крови содержится антиген А, то в плазме у него обязательно содержится антигеном α.
- 4) Первое успешное переливание крови было сделано в начале XIX в.
- 5) При неправильном переливании крови происходит агглютинация.

Ответ: _____.

12) Какие антигены и антитела содержатся в составе крови у человека с I(0) группой крови?

Запишите номер верного ответа.

- 1) антигены А и В, антител нет
- 2) антигены В и антитела α
- 3) антигены А и антитела β
- 4) антигенов нет, антитела α и β

Ответ:

13) В чём сходство и в чём различие между резус-фактором и группами крови системы АВ0? Укажите по одному признаку сходства и различия.

Сходство: _____

Различие: _____

14) В текстах встречаются термины, которые употребляются нечасто, но их значение при чтении текстов вполне понятно. Для каждого слова из первого столбца найдите верное толкование его значения из второго столбца.

ТЕРМИНЫ	ТОЛКОВАНИЕ СЛОВА
А) гемолиз	1) разрушение эритроцитов
Б) токсины	2) несовместимость крови матери и ребёнка
	3) жидкая часть сыворотки крови
	4) яд биологического происхождения

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

А	Б

Ответ: _____

Используя содержание учебника В.В. Пасечника 9 класс и примеры с сайтов нами были разработаны задания, повышающие уровень читательской грамотности по биологии.

Например, «Прочитать текст параграфа 43 и выполнить следующие задания.

Задание 1. Поясните с какой целью автором был написан текст «Видовое разнообразие»

Задание 2. Какие утверждения соответствуют тексту

- a) Виды с низкой численностью играют огромную роль в жизни сообщества.
- b) Чем большее разнообразие, тем более устойчивее сообщество.
- c) Видовое разнообразие растёт по мере эволюционного развития сообщества.

Задание 3. Определите жизненные формы организмов.

Жизненная форма	Организмы
Планктон Нектон Бентос	Карась Рачок дафния Губка бадяга Водоросль роголистник Рак Щука Кувшинка Мальки леща Одноклеточные <u>водоросли</u> Икра улитки катушки

Задание 5. Придумайте два вопроса к тексту, которые отражают содержание текста и начинаются со слов «когда» и «почему».

Разработанная модель методики формирования читательской грамотности у обучающихся включает в себя методические рекомендации и инструментарий для реализации смыслового прочтения текстов учебника

Мы отсортировали задания с сайтов, составили самостоятельно примеры заданий по всем темам раздела «Общая биология» и собрали банк заданий по формированию читательской грамотности для всех разделов курса «Общая биология».

В период педагогической практики данные задания были предложены для решения обучающимся 9 класса МБОУ «лицей № 8».

Результаты показали, что большинство школьников не справились с заданием на выделение главной мысли текста, работой с диаграммами и графиками и не смогли применить прочитанное на практике.

Таким образом, новый образовательный стандарт нацеливает учителя на необходимость решения важных задач: формирование читательской компетентности и читательской самостоятельности школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности.

Считаем, что составленный нами банк заданий поможет учителям в формировании читательской грамотности у обучающихся, обеспечит смысловое прочтение и активизацию познавательной деятельности, сформирует интеллектуальный потенциал, будет способствовать выработке биологического мышления, а также повысит естественно-научную грамотность.

Список литературы:

1. Методические рекомендации для учителей предметов естественнонаучного цикла (биология, физика, химия) по использованию заданий, развивающих читательскую грамотность и коммуникативную компетентность в письменной речи обучающихся по образовательным программам основного общего образования // ФИПИ URL: <https://doc.fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/zadaniya-dlya-5-9-klassov/metod-rek-vestestv-nauchn.pdf>
2. Определение понятия «читательская грамотность» // URL: <https://multiurok.ru/blog/opredelenie-poniatiia-chitatelskaia-gramotnost.html>
3. Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности для IX класса // // ФИПИ URL: <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadani-chitatelskoi-gramotnosti>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ О ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПРИРОДНЫЕ ЗОНЫ РОССИИ»

*Ягмыров А.Б.,
факультет естествознания, АГУ, г. Майкоп
Научный руководитель: Туова Т.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры географии,
АГУ, г. Майкоп*

Актуальность исследования. Сегодня в сфере образования актуальной проблемой является создание условий, повышающих качество образовательного процесса. Современному обществу нужно поколение, которое могло бы оперативно принимать нестандартные решения, быстро адаптироваться к новым обстоятельствам, самостоятельно критически и творчески мыслить.

Научить школьников мыслить продуктивно – достаточно сложная задача для учителя. Поэтому важно совершенствовать приемы и методы, используемые на уроках. Ведь благодаря способности человека мыслить, решаются трудные задачи исследования, делаются открытия, появляются изобретения. Как и другие качества ума, мышление, можно развивать.

Именно этому развитию и способствует умение учащихся устанавливать и объяснять причинно-следственные связи. Данная деятельность требует от школьников умственных усилий, применения логических операций (анализ, синтез, обобщение), умение работать с различными источниками информации.

Хотя в преподавании школьной географии проблема формирования знаний о причинно-следственных связях не является сегодня инновационным, её актуальность не уменьшилась со временем.

В рамках ФГОС особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий, которые необходимы современному ученику для самостоятельного усвоения новых знаний, умений, сознательного получения нового социального опыта, для саморазвития и самосовершенствования. Поэтому решение вопроса о необходимости формирования причинно-следственных связей связано с совершенствованием умственной деятельности, которое приведет к саморазвитию, что определяет актуальность темы исследования.

Для решения поставленных задач применялись следующие **методы исследования:**

- теоретические (анализ литературы, анализ и обобщение передового опыта учителей);
- эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, моделирование, педагогический эксперимент);
- математические методы качественной и количественной обработки опытно-экспериментальных данных.

Проблеме формирования умения устанавливать причину и следствие в педагогической науке посвящены исследования Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. Ученые утверждают об этапном процессе умения устанавливать причину и следствие. Сначала приём логического действия для ученика становится объектом усвоения, потом - средством нахождения связей между явлениями и предметами, затем - частью общеучебных умений [1,2].

Важным условием формирования знаний является внимание к обучению школьников приемам логического мышления. Составление логических опорных конспектов и сигналов помогает определить причинность и следствие.

При изучении курса «География России: природа и население» в теме «Природные зоны России» нужно использовать логические опорные сигналы в виде цепочек, где необходимо поставить графически стрелки, указывающие на причину и следствие в последовательности. К примеру, «Установите правильную последовательность в следующей цепочке?»:

1. Географическая широта.
2. Количество влаги
3. Количество солнечного тепла (радиации).
4. Природная зона
5. Воздушные массы

Правильный ответ имеет такую последовательность: 1-3-4-2-5. Графическое представление ответа состоит в правильном нахождении места постановки стрелки между причиной и следствием.



Схема 1. – Факторы появления природной зоны на Восточно-Европейской равнине

Изучение курса дает возможность определять связи между объектами и явлениями: например, между географическим положением страны или его природой. Как это зависит от географического положения появления интразональных факторов размещения провинций в природной зоне?

Без знаний общих причинно-следственных связей и познания законов развития природы, обучающиеся не смогут объяснить рациональное отношение человека к природе, разумное использование и охрану природных богатств. Понимание причинно-следственных связей развивает научное мировоззрение обучающихся.

Использование исследовательского и частично-поискового методов развивает причинное мышление, предполагает постановку проблемной задачи (например, провести эксперимент, составить логическую цепочку). Эффективность данного метода на всех этапах исследования основана на самостоятельности обучающихся (наблюдение, выдвижение гипотез; составление плана действий; формулирование результатов; контрольно-оценочная работа).

Метод проектов занимает важное место в формировании умения устанавливать причинно-следственные связи, потому что он является совокупностью исследовательских, поисковых и проблемных методов. Он ориентирован на самостоятельную деятельность школьников и предполагает создание учебных ситуаций, которые:

- обозначают противоречия в явлениях, которые отличаются от их представлений;

- мотивируют учащихся высказывать гипотезы, предположения;
- дают возможность исследовать возникшие предположения;
- предоставляют возможность показать результаты своего исследования окружающим.

Использование дидактической игры для формирования причинно-следственных умений, когда решаются проблемно-поисковые ситуации, наиболее полно раскрывается интеллектуальный потенциал учеников, требует минимальных волевых усилий, поэтому является наиболее эффективным приемом.

Ещё одним условием развития понимания причинно-следственной зависимости у обучающихся выступает использование системы заданий на последовательность, ассоциативные связи.

К педагогическим аспектам формирования причинно-следственных связей по теме «Природные зоны России» относится структурирование содержания темы, направленное на формирование причинно-следственных связей между компонентами природы; использование дидактических принципов обучения курсу; методы, средства и формы организация обучения.

Существует различные виды причинно-следственных связей:

1. Прямая связь (причина – следствие). Например, чтобы определить по картам природные условия той или иной территории России сначала рассматриваем ее географическое положение, а затем делаем суждение об особенностях климата, внутренних вод, природных зон. Примером может служить любой проблемный вопрос: «Почему не растет лес в тундре?», «Почему сравнивают степи и тундру?» А также вопросы-парадоксы: «Почему на побережье Каспийского моря – озера пустыня?», «Почему у нас есть Арктическая пустыня на севере?», «Почему тайга занимает такие обширные пространства, но не разная по своему составу?»

2. Опосредованные связи (причина-явление-следствие). Например, рост потребления электроэнергии – увеличение мощности ТЭЦ – увеличение добычи и количества сжигаемого угля – увеличение сернистого и углекислого газа – кислотные дожди – повышение кислотности почв – гибель деревьев.

Различают физико-географические и экономико-географические причинно-следственные связи, из которых выделяют зональные, аazonальные, антропогенные связи.

Зональные причинно-следственные связи рассматриваются при изучении тем «Природные зоны», «Широтная зональность». К аazonальным связям могут относиться процессы: зависимость расположения форм рельефа от строения земной коры, закономерности расположения сейсмических зон на территории России, например «Высотная поясность и природные зоны».

Антропогенные причинно-следственные связи существуют и в физической, и экономической географии, даже на стыке с экономическими науками (влияние человека на природные условия, рациональное природопользование, развитие промышленности и сельского хозяйства).

При изучении темы «Природные зоны» в VIII классе, на проблемный вопрос «Почему природные зоны повторяются в горах от подножья к вершинам также, как с юга на север?», обучающиеся объясняют тем, что с подножья к вершине гор соотношение тепла и влаги меняется также как и с юга на север. Есть некоторые аazonальные факторы, как экспозиция склона в горах, которые нужно объяснять. Это типичный пример неполного выявления причинно-следственных связей. Насколько глубоко и полно будут выявлены причины и следствия географических явлений обучающимися зависит от использования наглядности и метода их изучения.

Таким образом, использование информационных технологий и современных средств обучения, различных форм организации обучения курсу «География России: природа и население» по теме «Природные зоны России» повышает эффективность урока. При этом улучшается усвоение знаний о причинно-следственных связях, возрастает творческая и интеллектуальная активность на уроках.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва, 1996. – 479 с.
2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Москва, 1966. – С. 236-277.

ТОЧНЫЕ НАУКИ

ТОЧНЫЕ ОЦЕНКИ ВЕРОЯТНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ РЕБРА СЛУЧАЙНОГО РАЗРЕЖЕННОГО ГРАФА, ПОДЧИНЯЮЩЕГОСЯ ЗАКОНУ 0 ИЛИ 1

Шефрукова Руфина Руслановна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп
Научный руководитель: Жуковский Максим Евгеньевич, д.ф.-м.н., доцент
Шеффилдский университет, Шеффилд

Аннотация. Работа посвящена ответу на следующий вопрос: для каких пар k и l выполняется k -закон 0 или 1 для графа $G(n, n^{-1-1/l})$?

Ключевые слова. Случайный граф, биномиальный случайный граф, закон 0 или 1, k -закон 0 или 1, игра Эренфойхта, кванторная глубина.

Актуальность. Наука о случайных графах зародилась на рубеже 50-х и 60-х годов. Впервые случайные графы были определены Эрдёшем и Реньи, именно их труды заложили основы современной науки о случайных графах. В настоящее время исследовано множество моделей случайных графов. В данной работе рассматривается биномиальный случайный граф $G(n, p)$ с вероятностью проведения ребра $p = n^{-1-1/l}$, $l \in \mathbb{N}$, для которого изучается справедливость k -закона 0 или 1.

Классическим результатом в области является теорема Глебского, Когана, Легонького, Таланова [1] и Фагина [2], утверждающая, что случайный граф $G(n, 1/2)$ подчиняется закону 0 или 1 для формул первого порядка (т.е. вероятность истинности любой такой формулы стремится либо к 0, либо к 1 с ростом n к бесконечности). Тот же результат справедлив и для любой другой постоянной вероятности проведения ребра p , а также для p , стремящейся к 0 медленнее любой степенной функции. Если $p = n^{-\alpha}$, $\alpha > 0$, то известно следующее (Шелах, Спенсер [3]). Закон 0 или 1 не выполняется тогда и только тогда, когда либо α — рациональное число из $(0, 1]$, либо $\alpha = 1 + \frac{1}{l}$ для некоторого $l \in \mathbb{N}$. Итак, при $\alpha > 1$ возникают исключительные точки вида $1 + 1/l$, для которых закон не выполнен, в следствии чего возникает вопрос. Для каких пар k и l выполняется k -закон 0 или 1 (т.е. для формул первого порядка глубины не более k) для $G(n, n^{-1-1/l})$?

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели мы изучили основные определения, конструкции и утверждения логики, теории графов и теории вероятностей, необходимые для решения задачи. Для доказательства отсутствия k -закона мы подбирали формулу, вероятность которой не стремится ни к 0, ни к 1, а для доказательства справедливости — использовали теорему Эренфойхта [4] и следствие из нее о связи игры Эренфойхта с законами 0 или 1.

Отметим, что законы 0 или 1 используются в задачах о выразимости графовых свойств на языке первого порядка, которые, в свою очередь, могут быть использованы для оценивания временной сложности алгоритмов проверки этих свойств.

Результаты исследования: Пусть k — натуральное число большее или равное двух. Необходимо найти все $l = l(k)$ такие, что случайный граф $G(n, n^{-1-1/l})$ не подчиняется k -закону 0 или 1.

При $k = 2$ и $l = 1$ закон 0 или 1 не будет выполняться, так как с асимптотической вероятностью, отличной от 0 и 1, рассматриваемый граф обладает свойством содержать путь на 2 вершинах, которое можно записать с помощью формулы на языке первого порядка, кванторная глубина записанной формулы будет равняться 2. Соответственно вероятность того что, выполнено свойство содержать путь на 2 вершинах, стремится к некоторому значению, отличному от 0 и 1, из чего получаем что закон не выполняется.

Для случая, когда $k = 2$ и $l = 2$ или более, закон 0 или 1 уже будет выполняться, так как если рассмотреть игру Эренфойхта для двух случайных независимых графов, то получим, что с вероятностью, стремящейся к 1, Консерватор победит в этой игре за 2 раунда.

Для случая, когда $k = 3$ и $l = 1, 2, 3, 4, 6$ закон 0 или 1 не выполняется, так как с асимптотической вероятностью отличной от 0 и 1, рассматриваемый граф обладает свойством содержать путь на 2, 3, 4, 5, 7 вершинах соответственно, что можно записать на языке первого порядка с помощью формулы глубины 3. Для случая $l = 5$ закон 0 или 1 также не выполняется так как, рассматриваемый граф обладает свойством содержать путь на 5 вершинах, к неконцевой и нецентральной вершине которого добавлено ребро наружу, что также можно записать на языке первого порядка с помощью формулы, кванторная глубина которой будет равна 3.

При $l = 7$ или более закон 0 или 1 выполняется, так как в игре Эренфойхта у Консерватора есть выигрышная стратегия в трех раундах на двух случайных независимых графах $G(n, n^{-1-1/l})$ с вероятностью, стремящейся к 1.

При $k = 4$ изучены случаи при $l = 1, 2, \dots, 33, 35, 36, 39$ при которых доказано, что закон 0 или 1 не выполняется. Доказательство этих утверждений производится аналогично случаю $k = 3$.

Вывод: В работе был исследован вопрос о справедливости k -закона 0 или 1 для случайного графа $G(n, n^{-1-1/l})$ при $k \in \{2, 3, 4\}$ и $l \in \mathbb{N}$. Получены следующие результаты. При $k = 2$ закон справедлив, тогда и только тогда, когда $l \geq 2$. При $k = 3$ закон справедлив тогда и только тогда, когда $l \geq 7$. Наконец, при $k = 4$ закон нарушается при $l \in \{1, 2, \dots, 33, 35, 36, 39\}$.

Список литературы:

1. Глебский Ю. В. Range of Degree and Realizability of Formulas in the Restricted Predicate Calculus / Ю. В. Глебский, Д. И. Коган, М. И. Легонький, В. А. Таланов, Cybernetics. — 1972 — Vol. 5 — Pp. 142–154.
2. Fagin R. Probabilities in Finite Models // J. Symbolic Logic. – 1976. – Vol. 41. – Pp. 50-5
3. Shelah S., Spencer J. H. Zero-One Laws for Sparse Random Graphs / J.Amer. Math. Soc. — 1988 — Vol. 1 — Pp. 97–115.
4. Ehrenfeucht A. An Application of Games to the Completeness Problem for Formalized Theories // Fund. Math. – 1960. – Vol. 49. – Pp. 121-149.

ИНСТИТУТ ПРАВА

ГОСУДАРСТВЕННОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО

К ВОПРОСУ ОБ ОГРАНИЧЕНИИ ДОСТУПА К ИНФОРМАЦИИ В СЕТИ «ИНТЕРНЕТ»

*Агержаноква Ж.К.,
НОК «Институт права» Адыгейского государственного университета,
г. Майкоп.
Научный руководитель – Марков П.Н., к.ю.н., доцент,
НОК «Институт права» Адыгейского государственного университета,
г. Майкоп.*

Ограничение доступа к информации в сети Интернет затрагивает одно из важнейших политических и личных прав человека – свободу искать, получать и распространять информацию.

Для достижения указанной цели была предпринята попытка решить следующие задачи:

- 1) определить конституционно-правовые основы права на доступ к информации в сети Интернет и его ограничения;
- 2) исследовать правовой порядок и способы (методы) ограничения доступа к информации в сети Интернет;
- 3) выявить проблемы правоприменительной практики.

В соответствии со ст. 15.1 Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и защите информации» в целях ограничения доступа к сайтам в сети Интернет, содержащим информацию, распространение которой в Российской Федерации запрещено, создается единая автоматизированная информационная система «Единый реестр доменных имен, указателей страниц сайтов в сети Интернет и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в сети Интернет, содержащие информацию, распространение которой в Российской Федерации запрещено» (далее – Единый реестр).

Создание, формирование и ведение реестра осуществляются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере средств массовой информации, массовых коммуникаций, информационных технологий и связи, в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Основаниями для включения в реестр сведений, указанных в части 2 настоящей статьи, являются:

- 1) решения уполномоченных Правительством Российской Федерации федеральных органов исполнительной власти, принятые в соответствии с их компетенцией в порядке, установленном Правительством Российской Федерации, в отношении распространяемых посредством сети "Интернет".
- 2) решение суда о признании информации, распространяемой посредством сети "Интернет", информацией, распространение которой в Российской Федерации запрещено.
- 3) постановление судебного пристава-исполнителя об ограничении доступа к информации, распространяемой в сети "Интернет", порочащей честь, достоинство или деловую репутацию гражданина либо деловую репутацию юридического лица.

В соответствии с Законом «Об информации, информационных технологиях и защите», блокировка сайтам может осуществляться на основании вступившего в силу решения суда. То есть до внесения Роскомнадзором соответствующего ресурса в Реестр запрещенных сайтов должны пройти слушания в апелляционной инстанции либо должен выйти месячный срок, отведенный на подачу апелляции.

После чего Роскомнадзор предоставляет искомому три дня на удаление спорной информации, в противном случае сайт будет заблокирован.

В случае поступления определения об обеспечительных мерах ведомство направляет владельцу соответствующего сайта и его хостинг-провайдеру уведомления о необходимости удаления спорной информации и отводит на это три дня.

За 2022 год Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) внесла в Единый реестр запрещенной информации более 384 тыс. ссылок, 99,7% из них удалены владельцами ресурсов или заблокированы операторами связи. Такие данные регулятор обнародовал 17 февраля 2023 года.

В конце декабря 2022 Правительство РФ утвердило внесение изменений в правила работы Единого реестра запрещенной информации Роскомнадзора. ТАСС напоминает, что основанием для включения в реестр также являются решения Роскомнадзора в отношении материалов в сети с порнографическими изображениями несовершеннолетних, информации о наркотиках, психотропных веществах и их прекурсорах, новых потенциально опасных психоактивных веществах, способах самоубийства и изготовления взрывчатки и оружия, напечатанной в СМИ и распространенной в сети. Кроме того, причиной внесения в реестр может стать решение Роскомнадзора в отношении информации о несовершеннолетнем, пострадавшем в результате противоправных действий, размещенной в СМИ и распространяемой в интернете, а также материалов, распространение которых ранее запретил суд.

12 апреля 2018 года Госдума приняла в третьем, окончательном, чтении закон, который предоставляет судебным приставам право блокировать в интернете информацию, порочащую честь и достоинство граждан и юридических лиц.

Теперь судебные приставы могут обращаться в Роскомнадзор для блокировки такой информации в случае, если есть решение суда.

Судебный пристав-исполнитель должен в течение одного рабочего дня направить соответствующее постановление в федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по контролю и надзору в сфере СМИ, массовых коммуникаций, информационных технологий и связи.

9 июня 2021 года Госдумой был принят закон о блокировке сайтов с ложными обвинениями без суда. Речь идет об ограничении доступа к информационному ресурсу в интернете, «распространяющему недостоверную информацию, которая порочит честь и достоинство гражданина или подрывает его репутацию и связана с обвинением этого лица в совершении преступления».

Согласно законодательным нововведениям, граждане смогут обратиться в прокуратуру с заявлением о принятии мер по удалению указанной информации и по ее блокировке в случае отказа владельца ресурса добровольно удалить порочащий гражданина материал. После получения требования Генеральной прокуратуры Роскомнадзор принимает необходимые меры по удалению недостоверной информации.

В течение суток после получения уведомления об удалении порочащей информации сайт, «распространяющий недостоверную информацию, которая порочит честь и достоинство лица или подрывает его репутацию и связана с обвинением лица в совершении преступления» должен удалить сведения, иначе его ждет досудебная блокировка.

Таким образом, можно заметить, что процесс совершенствования законодательства в данной сфере носит скорее не превентивный, а оперативный характер. Государство в лице законодательной власти спешно принимает новые законы, стремясь решить существующие проблемы, но все равно не успевает за высокими темпами развития современных информационных технологий, предоставляющих новые технические возможности для ухода от ответственности.

Список литературы:

1. Об информации, информационных технологиях и о защите информации: федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.12.2022) // Российская газета. – 2006. - № 165.
2. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.12.2022) // Российская газета. – 2010. - № 297.

ЖЕНЩИНА И ЕЕ ПРАВА В КОНСТИТУЦИИ РФ

*Астафурова А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Удычак Ф.Н., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Актуальность исследования. Женщина на протяжении долгих столетий была хранительницей домашнего очага, в то время как всё, что имело отношение к внешнему миру, брал на себя мужчина. Это, естественно, давало ему право считать женщину намного ниже себя по статусу. Права женщин были ограничены. Но в наше время технологического прогресса, научных открытий и феминизма ситуация кардинально изменилась. Женщина в современном обществе имеет совсем иной статус и призвание, у нее появились другие ценности и потребности, которые заставляют пересмотреть взгляды на женскую роль и ее права в сегодняшнем мире.

Цель данного исследования - проанализировать правовой статус женщины в современном правовом поле, выявить основные проблемы и способы их решения. Данное исследование имеет важное значение для понимания того, насколько эффективны правовые механизмы, созданные для защиты прав женщин, и какие изменения необходимо внести в законодательство для устранения проблем.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: изучить исторический контекст развития правового статуса женщины; проанализировать современное законодательство, регулирующее правовой статус женщины; выявить основные проблемы, связанные с правовым статусом женщины; предложить пути решения выявленных проблем.

Методы исследования включают анализ научной литературы и законодательства, использование статистических методов анализа данных, а также экспертные оценки. Использование различных методов и подходов позволит получить максимально точные и полные результаты исследования.

Конституция РФ закрепляет равные права женщин и мужчин на юридических и политических правах, право на собственность и неприкосновенность личной жизни. Однако, женщины имеют права, которые распространяются исключительно на них. Так называемая Охрана труда женщин. Это такие права как отпуск по беременности и родам, отпуск по уходу за ребенком. Женщины имеют право на получение материнского пособия при рождении второго ребенка или при его усыновлении, пособия по уходу за ребенком и так далее.

Так же существуют определенные виды профессий, на которые не принимают женщин, дабы не навредить их здоровью. Это, например, работы, которые предполагают поднятие тяжестей или подземные работы.

Можно определить проблемы с правами женщин в сфере заработных плат. Женщины в основном заняты на низкооплачиваемых рабочих местах. Женщины по-прежнему низкооплачиваемые группы людей, так что даже укоренилась концепция "феминизация бедности". Женские заработной платы в среднем, по официальным данным, составляют около 60% мужских. И это несмотря на то, что среди работающих женщин 67 % с высшим и средним специальным образованием, а среди мужчин таких работников только 46%.

В некоторых вопросах, хоть это и негласное правило, которое не закреплено в законодательстве, но мать имеет больше прав на ребенка чем отец при расторжении брака. Как правило, если нет никаких финансовых и моральных преград, то ребенок остается жить с матерью.

Анализ проблем преодоления противоречий между правовым положением женщин и их фактическим положением в современном российском обществе привел к выводу о том, что при всех сложностях в сфере правового регулирования общественных отношений, в той или иной степени затрагивающих взаимоотношения полов, в современной России сформированы условия, позволяющие разрешить проблему гендерного неравенства.

Основным направлением правовой реформы в этой плоскости должны стать национальные проекты в области демографии, здоровья, образования, борьбы с бедностью.

Список литературы:

1. Герасимова, Т. В. Правовой статус женщины в семье и обществе: учебное пособие / Т. В. Герасимова. - М.: Издательство Юрайт, 2021.
2. Захарова, А. А. Правовой статус женщины в Российской Федерации: учебное пособие / А. А. Захарова. - М.: Юридический институт МВД России, 2019.
3. Русская Правда // Российское законодательство X-XX вв.: В 9 т. Т. 1. Законодательство Древней Руси. М.: Юридическая литература. 1984.

К ВОПРОСУ О ЗАЩИТЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ ГРАЖДАН В РФ

*Маирова Д.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Марков П.Н., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Информационные технологии прочно вошли в жизнь современного человека, в связи с чем персональные данные граждан находятся под еще большей угрозой. На основе данного факта, предлагаем обратить ваше внимание к вопросу о защите персональных данных в РФ.

Указание на то, что защите информации о физическом лице необходимо уделять должное внимание, можно найти в Конституции РФ. Норма, согласно которой сбор, хранение и распространение информации о частной жизни лица без его согласия не допускается содержится в Статье 24 фундаментального документа. Меры защиты персональных данных подробно расписаны во множестве уточняющих это утверждение правовых актов.

В Российской Федерации уже заложена основа безопасности персональных сведений, однако разработка и внедрение комплексного подхода к ее обеспечению продолжается. В идеале в стране должна быть создана правовая система, которая объединяет требования законодательства РФ к хранению, обработке и передаче персональных данных граждан.

Обработкой персональных данных (ПД) можно считать практически любое действие с ними. Собираете, систематизируете, накапливаете, храните, обновляете, передаете, используете, удаляете и так далее — это всё обработка персональных данных. Но, согласно статьи 3 Федерального закона РФ от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ «О персональных данных» компания будет считаться оператором персональных данных не только в случаях обработки персональных данных, но и в ситуациях, когда предприятием организована обработка ПД, то есть, имеется возможность определять цель, состав и порядок их обработки (даже без фактического проведения оной)

Российское законодательство включает несколько категорий персональных данных. Среди них:

1. *Общедоступные ПД* – данные, которые не подпадают под условия конфиденциальности и с согласия субъекта РФ могут стать общедоступными (справочники,

адресные книги и т.д.). При этом суд или субъект персональных данных могут потребовать исключить эти сведения из открытых источников.

2. *Специальные ПД* – данные, которые касаются национальной и расовой принадлежности, состояния здоровья, философских и религиозных убеждений, политических взглядов. Обработка такой информации возможна только при наличии письменного согласия субъекта. Согласие, однако не требуется, если его невозможно получить в связи с состоянием здоровья человека, либо в случае обработки данных в целях оперативно-розыскной деятельности.

3. *Биометрические персональные данные* – сведения о физиологических особенностях личности, которые позволяют идентифицировать человека. Например, фото- и видеоизображения людей. Для их обработки обязательно получать письменное согласие субъекта ПД (исключение – оперативно-розыскная деятельность).

Можно выделить и ПД, которые обрабатываются с использованием информационных систем персональных данных (баз данных). В зависимости от того, какие данные содержатся в базе, ИСПД присваивается одна из четырех категорий:

– категория 4 – ИС, содержащая обезличенные и (или) общедоступные персональные данные;

– категория 3 – база с ПД, по которым можно идентифицировать личность субъекта;

– категория 2 – ИС, в которой собраны ПД, позволяющие идентифицировать субъекта и получить о нем дополнительную информацию (кроме ПД, относящихся к категории 1);

– категория 1 – база с данными человека, которые раскрывают его расовую, национальную принадлежность, политические взгляды, религиозные и философские убеждения, состояние здоровья, интимную жизнь.

Условия обработки персональных данных – договор с субъектом ПД и согласие субъекта ПД.

Множество вопросов вызывают рекламные звонки или рекламная рассылка. В данном случае следует определить, является ли рекламное предложение персонифицированным. «Вы обращались к нам», «вы являетесь нашим клиентом...» - это примеры отсылок к конкретной личности. Субъект ПД в свою очередь имеет право проверить, дано ли им согласие на обработку ПД (возможно наличие договора, пользовательского соглашения) и при необходимости направить оператору требование о прекращении обработки персональных данных. Если оператор игнорирует требования, необходимо обратиться в контролирующий данные вопросы орган – Роскомнадзор.

В сложном информационно-цифровом пространстве каждый человек так или иначе оставляет цифровой след. Постоянное участие в обмене информацией, осознанное или вынужденное, приводит к тому, что персональные данные зачастую являются основным содержанием цифрового присутствия. Риск неконтролируемого использования ПД в таком случае возрастает во много раз. Несовершенство законодательства, недобросовестные операторы, отсутствие должного контроля – все это создает предпосылки для множественных нарушений в сфере оборота персональных данных.

Развитие института защиты персональных данных в Российской Федерации происходит в сложных условиях быстро развивающегося информационного общества. Нормы, входящие в данный правовой институт, составляют совокупный комплекс, в структуру которого включены не только основы применения и использования информации, содержащей персональные данные, но и нормативно-правовые акты, призванные упорядочить данный процесс.

Учитывая, что персональные данные являются одним из видов конфиденциальной информации, совершенствование правовых механизмов, регулирующих и осуществляющих контроль за оборотом ПД, совершенствование средств и механизмов защиты такой информации является актуальной задачей всего государственного аппарата Российской Федерации.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ) // Российской газета. - 1993.
2. О персональных данных: федеральный закон от 27.07.2006 г. № 152ФЗ (ред. от 21.07.2014 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2015)) // Российская газета. – 2006. – № 165; 2014. – № 163.

ГРАЖДАНСКИЙ И АРБИТРАЖНЫЙ ПРОЦЕСС

ЭЛЕКТРОННОЕ ПРАВОСУДИЕ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Вальков Геннадий Геннадьевич

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Научный руководитель: Шадже Марина Гидовна, к.ю.н., доцент

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Судебная система является одним из самых важных институтов в правовом государстве. В современной судебной системе Российской Федерации наблюдается возрастание нагрузки на суды общей юрисдикции. В свою очередь, современная развитая судебная система должна справляться с большой нагрузкой и при этом действовать в соответствии со всеми принципами процессуального права, не снижая эффективности своей деятельности.

Актуальность темы заключается в приспособлении судебной системы к новым реалиям России, появившимся благодаря развитию электронных систем и сетей. В современной России был сделан огромный шаг в информатизации различных сфер за последние 10 лет. Не стало исключением и судебная система, которая подверглась некоторым изменениям новшествам в области взаимодействия судебной системы с электронными ресурсами.

Цель данной работы – изучение современного электронного правосудия в Российской Федерации, а также способов его использования. Для достижения данной цели необходимо решить некоторые задачи:

- 1) Изучить причины, по которым необходимо использовать электронное правосудие.
- 2) Рассмотреть процедуры электронного правосудия.
- 3) Исследовать последствия (как положительные, так и отрицательные) применения электронного правосудия.

Методы: сравнительный анализ, описание, синтез и обобщение литературы по теме исследования.

Развитие России в рамках правового государства, демократии, требует подотчетности судебной власти перед обществом, а работа судебных органов должна быть доступна широкой общественности, то есть их деятельность должна быть открытой и прозрачной. Следовательно, вполне понятным является принятие программ по развитию судебной системы России. При этом для реализации обеспечения прозрачности, открытости правосудия, обеспечения доступности, эффективности рассмотрения дел, повышения доверия общества к правосудию предполагается использовать информационные технологии, которые получили большое развитие и на сегодняшний день используются во всех сферах жизни.

Важным является то, что процесс информатизации никак не должен негативно повлиять на правосудие и достижение его целей. Данный процесс должен способствовать укреплению законности и правопорядка, предупреждению правонарушений, формированию уважительного отношения к закону и суду. Свою популярность электронное правосудие обрело в период коронавирусных ограничений. В соответствии с информацией,

предоставленной ВС РФ, в этот период обращения граждан через интернет увеличилась в 1,5 раза.

В соответствии с Концепцией информационной политики судебной системы на 2020 - 2030 годы, одобренной Советом судей РФ под информационной политикой судебной системы понимается проведение комплекса мероприятий нормативно - правового, организационного, научно - исследовательского, издательского и иного характера, направленных на гармонизацию отношений судебной власти и общества, понимание гражданами целей и содержания проводимой в государстве судебной реформы, а также на объективное освещение деятельности судов в средствах массовой информации.

Данная концепция определяет цели, на которые рассчитана информационная политика судебной системы. К ним относятся:

- 1) гармонизация отношений судебной власти и общества;
- 2) открытость и гласность судопроизводства;
- 3) совершенствование способов доступа граждан, организаций, общественных объединений, органов государственной власти и органов местного самоуправления, представителей средств массовой информации к информации о деятельности судов;
- 4) объективное освещение деятельности судов в средствах массовой информации;
- 5) формирование благоприятного имиджа органов судебной власти;
- 6) повышение уровня доверия к судебной системе.

Обеспечить это необходимо через:

- 1) Определение единых подходов представителей всех ветвей судебной власти при организации и осуществлении взаимодействия со средствами массовой информации, регламентации и совершенствования работы с информационными ресурсами.
- 2) Подготовку предложений нормативно - правового, методического, научного и организационного характера, направленных на совершенствование и повышение эффективности информационной политики.
- 3) Организацию практической работы по информационному обеспечению.
- 4) Разработку и осуществление целевых и иных программ, направленных на совершенствование информационного обеспечения.

На сегодняшний день активно внедряются современные средства и технологии электронного правосудия: электронная подача документов, видеоконференцсвязь, видеопротоколирование, аудиозапись во время судебного заседания.

К электронному правосудию можно также отнести такие процедуры как автоматизированное распределение дел, об онлайн-взаимодействии и электронном обороте между судами и иными органами и организациями, об извещениях через сервис СМС-сообщений и электронную почту, а также об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в установленных законодательством Российской Федерации пределах. Также можно отметить развитие портала государственных услуг РФ, которое упрощает работу с электронным правосудием благоприятно влияет на развитие информатизации как судебной системы, так и всего права. Несмотря на несовершенство системы «Госуслуг», нужно отметить, что в мире не существует аналогов такой системы.

Однако существует ряд проблем, которые необходимо решить для правильного функционирования электронной судебной системы. К ним можно отнести:

1) Проблема технического оснащения. Каждый суд в РФ должен быть обеспечен техническими средствами для осуществления информационных действий. Особенно важно, чтобы техническое оборудование было в нормальном рабочем состоянии.

2) Повышение квалификации сотрудников суда. Они должны уметь работать с электронными и техническими средствами осуществления электронного правосудия. В том числе необходимо проводить ознакомительные и практические занятия со студентами юридических факультетов, которые в будущем будут работать в сфере электронного правосудия как субъект гражданского судопроизводства.

3) Популяризация знаний об информатизации судебной системы, о процедурах, которые можно осуществить через электронные ресурсы, о преимуществах такого способа реализации своих прав.

4) Необходимо осуществить все меры по защите персональных данных при предоставлении информации о деятельности судов. Существует проблема персонификации и безопасности доступа к информационным ресурсам судов.

Таким образом, развитие электронного правосудия требует популяризации знаний об информатизации судов, улучшения эффективности и устойчивости судебной системы, принятие должных мер по осуществлению безопасности. По моему мнению, дальнейшее развитие электронного правосудия необходимо осуществлять внимательно и осторожно, продумав все риски в целях их минимизации.

Список литературы:

1. Александр Гусев: За время противоэпидемиологических мер суды рассмотрели более 2 млн дел. 22.04.2022 Российская газета – Федеральный выпуск № 89(8143) [Электронный ресурс] — URL: <https://rg.ru/>

2. Руднева Ю. В., Кавкаева Ю. А. Электронное правосудие в гражданском процессе / Ю. В. Руднева, Ю. А. Кавкаева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Россия, Новосибирск. – 2019 № 6-1. – С. 27-31.

3. 5 декабря 2019 года Советом судей РФ по итогам работы его комиссий одобрена Концепция информационной политики судебной системы на 2020-2030 годы с учетом замечаний и предложений [Электронный ресурс] — URL: <http://www.ssrif.ru/>

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО УСЫНОВЛЕНИЯ

Назарова Д.А.,

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Хаконова И.Б., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Актуальность и цель исследования: Статья посвящена актуальным проблемам в сфере международного усыновления детей, имеющих российское гражданство, иностранными гражданами. Несмотря на перманентное совершенствование отечественного законодательства в области международного усыновления, в нем, тем не менее, остаются недочеты и пробелы. В данной работе будут рассмотрены основные проблемные моменты. Задачи исследования: дать определение понятию «усыновление»; определить основные проблемы на данный момент.

Международное усыновление — передача на попечение детей, которые остались без родителей, гражданам другого государства. Усыновление — достаточно сложная процедура, в том числе и на национальном уровне. Большое количество проблемных аспектов обнаруживают себя, когда речь идет о международном порядке. Сегодня в научной литературе и в обществе активно обсуждают вопрос усыновления российских детей гражданами других государств [1]. Это происходит как из-за низкого уровня рождаемости в Европе и США, так и по ряду оснований, связанных с положением экономики стран Юго-Восточной Азии. Нынешнее отечественное законодательство в области семейного права устанавливает, что дети-сироты могут быть усыновлены гражданами нашей страны, а также иностранными гражданами и лицами без гражданства. При осуществлении выбора кандидатов на усыновление между гражданами России и иностранцами, в первую очередь выбирают граждан России. Тем не менее, если ребенок не усыновляется гражданами нашей страны или его прямыми родственниками, то граждане других государств могут подать заявление на усыновление. Приоритет также отдается семьям, которые являются гражданами другого государства, но проживают в РФ на постоянной основе, а также родственникам,

проживающим в другой стране [2]. Отечественное законодательство пытается регламентировать все проблемные вопросы в области международного усыновления. Однако на практике это не всегда возможно.

После известного случая гибели усыновленного русского ребенка Димы Яковлева в США из-за халатности американских родителей, отечественное законодательство существенно изменилось. В Семейный кодекс РФ были внесены значительные поправки, одной из которых является запрет усыновления гражданам США детей из нашей страны.

Также было издано большое количество постановлений Правительства РФ по различным проблемам в данной сфере. Была подписана, но не ратифицирована Конвенция о защите детей и сотрудничестве в отношении иностранного усыновления. Указанная Конвенция дает разъяснения относительно многих спорных вопросов международного усыновления. Ее нормы могли бы «закрыть» ряд коллизий и пробелов, но ратификация невозможна без принятия изменений в национальном законодательстве. Проблематика данного вопроса стала актуальной в связи с существенным ростом количества усыновления российских детей. Так же вырос процент переезда усыновленных детей за территорию РФ.

Однако существенной проблемой является недостаточный контроль со стороны нашего государства за соблюдением основных прав усыновленных российских детей за рубежом. Ввиду имеющейся халатности государственных органов, в отечественной практике стали все чаще встречаться случаи незаконного усыновления детей иностранцами. Также ребенок, оказавшийся на воспитании у граждан другой страны, испытывает трудности в процессе адаптации [3]. Среди основных трудностей можно выделить незнание должным образом языка (и даже незнание совсем), не в полном объеме понимание культуры и правил поведения в иностранном государстве. В соответствии с положениями статьи 127 Семейного кодекса РФ кандидаты в усыновители, из числа российских граждан, обязаны пройти обучение по программе, утвержденной органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Что касается иностранных граждан и лиц без гражданства, которые желают принять на воспитание в свою семью ребенка из России, оставшегося без попечения родителей и являющегося гражданином Российской Федерации, они имеют право предоставить документы о прохождении соответствующей подготовки на территории государства, в котором они постоянно проживают. Тем не менее, образуется много проблем при реализации указанных программ. Это обосновано тем, что иностранная программа может кардинальным образом отличаться от российской программы, что может привести к нарушению интересов ребенка.

В качестве еще одного проблемного аспекта при усыновлении детей иностранными гражданами может выступать отсутствие отчетности о жизни опекаемых за границей, которую систематически должны предоставлять усыновители [4]. В связи с чем, уполномоченным сотрудникам органов власти не представляется возможным осуществлять контроль за дальнейшей судьбой ребенка. Мнение общественности по вопросу международного усыновления разделилось на тех, кто его одобряет, и тех, кто против такового. Негативное отношение формируется на основании освещенных в СМИ проблем жизни усыновленных российских детей за рубежом. Среди прочих фигурируют плохие условия проживания, а также подверженность детей жестокому обращению и насилию со стороны иностранных усыновителей. Однако, в то же время, нередко встречаются случаи, когда иностранная семья дарит ребенку право не только на семью, но и саму жизнь. Так, например, усыновленный ребенок с тяжелыми заболеваниями получает возможность пройти лечение и оплатить дорогостоящие операции благодаря своим усыновителям.

В заключение можно сказать, что, несмотря на имеющиеся проблемные аспекты, международное усыновление — все же явление позитивное. Для развития положительного опыта органам опеки и попечительства, а также лицам, участвующим в процедуре усыновления, следует ужесточить отбор кандидатов в усыновители. Кроме того, на национальном уровне необходимо разработать официальные рекомендации по практике применения международных норм с целью унификации деятельности судов в рамках вопроса

международного усыновления. Также, требуется кооперативная работа государств с целью конкретизации совершенствования механизмов контроля и ответственности как на международном, так и на национальном уровне, в том числе посредством принятия двусторонних договоров.

Список литературы:

1. Головкин Н.В. Актуальные проблемы осуществления прокурорского надзора в сфере защиты прав детей, усыновленных иностранными гражданами // Российский следователь. 2021. № 1. С. 70-73.
2. Иванова Т.А. Институт международного усыновления: общая характеристика, правовое регулирование // Семейное и жилищное право. 2020. № 4. С. 47-50.
3. Сюсюра К.С., Остапенко А.Г. Усыновление иностранными гражданами российских детей [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2019. № 28. С. 697-698. - URL: <https://moluch.ru/archive/132/37014/> (дата обращения: 04.11.2019).
4. Шалаева К.В. Проблемы усыновления Российских детей иностранными гражданами / Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: тезисы докл. междунар. студ. науч. практ. конф. № 3 (18). - Новосибирск, 2020. С. 80-87. - URL: [http://sibac.info/archive/guman/3\(18\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/3(18).pdf) (дата обращения: 04.11.2019).

ПРОБЛЕМЫ ВОЗМЕЩЕНИЯ РАСХОДОВ НА ПРЕДСТАВИТЕЛЯ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

*Рябушенко И.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Меретукова М.А., старший преподаватель,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Проблема возмещения расходов на представителя в гражданском процессе, да и вообще в российском процессуальном праве стоит достаточно остро и является крайне актуальной для многих практикующих юристов.

Так, согласно главе 7 Гражданского процессуального кодекса судебные расходы на представителя включают в себя государственную пошлину и издержки, связанные с рассмотрением дела, выплачиваемые стороне, в пользу которой состоялось решение суда, по чьему письменному ходатайству суд присуждает с другой стороны расходы на оплату услуг представителя в разумных пределах [1]. Также данный вопрос освещен в главе 10 Кодекса административного судопроизводства и главой 9 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации, из которых следует что российская цивилистика определяет данное понятие довольно однозначно. Откуда же возникает данный вид судебных расходов? В случае нарушения гражданских прав, лица зачастую прибегают к услугам более компетентных в вопросах права граждан, а именно адвокатов и представителей, которые в ходе судебного процесса представляют интересы данных лиц, которые в свою очередь и заявляют требования о взыскании расходов. Таких дел крайне много, из чего и вытекает актуальность проблемы определения размеров таких выплат.

Таким образом расходы на оплату юридических услуг представителя это судебные расходы, предусмотренные российским процессуальным законодательством в качестве материальной компенсации на затраты, касающиеся лиц, участвующих в судебном процессе, а также государства, в связи с привлечением к ведению дела адвокатов или представителей, оказывающих квалифицированную юридическую помощь.

Юридическая помощь в качестве представления законных интересов лиц в суде неизбежно ведет затраты на оплату услуг представителя, речь идет конкретно о тех расходах, которые лицо фактически понесло в ходе подготовки и непосредственно самого судебного разбирательства [2]. Основная проблема, которая сразу бросается в глаза исходя из анализа

статьи 100 Гражданского процессуального кодекса, это неоднозначность такого понятия как «разумные пределы». В судебной системе Российской Федерации не сложился единый подход к определению разумности таких пределов ввиду отсутствия конкретных императивных норм и критериев, регламентирующих данный правовой аспект.

Присуждение компенсации расходов на представителя определяется исходя из заключения суда, в котором либо признается, либо же не признается правомерность таких требований одной из сторон. То есть сторона должна именно доказать наличие факта расходов на представителя. Помимо этого, на практике суд может удовлетворить требования одной из сторон частично, согласно ст. 102 ГПК, что также добавляет сложности к решению данной проблемы на законодательном уровне. В таком случае согласно части 1 приведенной статьи закрепляется пропорциональность при распределении расходов. К примеру, по заявлению ответчика, перед судом предстает необходимость в возмещении расходов на представителя соразмерно и пропорционально размеру не удовлетворенного иска, так как в случае удовлетворения иска частично решение не принято не исключительно в пользу истца. Из этого вытекает ряд спорных и тяжело разрешимых на практике моментов. Также может возникнуть ситуация, при которой после предъявленного иска ответчик по собственному волеизъявлению уплачивает сумму долга, а истец отказывается от иска, после возбуждения гражданского судопроизводства не будет оснований для отказа в компенсации судебных расходов на представителя, в случае если ответчик будет требовать удовлетворить данные требования. То же самое касается и третьих лиц, вовлеченных в ход судебного процесса.

Исходя из этого можно убедиться в неразрешенности на данный момент правовой проблемы возмещения расходов на представителя. Помимо этого, непосредственно ГПК не определяет «разумность» пределов, право определения находится под ответственностью суда. Тем не менее можно выделить некоторые моменты, исходя из которых суд определяет такие пределы, к ним может относиться следующее:

- 1) Количество времени, затраченное представителем на подготовку к процессу;
 - 2) Количество расходов, касающихся оплаты юридических услуг;
 - 3) Оценка сложности рассмотрения дела исходя из объема документов;
 - 4) Вознаграждение за предоставление интересов в суде, уплачиваемое штатному работнику организации по гражданско-правовому договору, заключенному для представления интересов работодателя в суде;
 - 5) Расходы на проживание представителя;
 - 6) Транспортные расходы;
- И иные расходы [3].

Таким образом можно наблюдать, что некоторая объективность все же присутствует, однако на практике, как правило реальные затраты на оплату услуг представителя намного выше, нежели чем определяет суд. Условно говоря, реальные расходы равны 40 000 руб., а фактически судом компенсируется в лучшем случае 10 000 руб. В связи с этим стороны зачастую прибегают к различным уловкам, например, увеличивая реальную сумму в договоре между лицом и его представителем в несколько раз, в надежде добиться большей компенсации. Несомненно, это прекрасно понимают и суды, совершенно не мотивированные возмещать расходы на представителя в большем объеме. Несколько иначе дело обстоит в подходе в арбитражном процессе, где споры ведутся между юридическими лицами и суммы на порядок выше, однако в данном исследовании мы рассматриваем именно гражданско-процессуальные отношения.

На практике можно заметить тенденцию уменьшения расходов по мотиву их чрезмерности, даже если проигравшая сторона этого не доказывала. Верховный суд Российской Федерации в своем Постановлении № 1 от 21 января 2016 года дал определение разумности расходов, однако ведущие правоведы разделились во мнениях, поможет ли это взыскать издержки.

Согласно п. 13 Постановления Пленума ВС РФ № 1 от 21.01.2016 Разумными следует считать такие расходы на оплату услуг представителя, которые при сравнимых

обстоятельствах обычно взимаются за аналогичные услуги. При определении разумности могут учитываться объем заявленных требований, цена иска, сложность дела, объем оказанных представителем услуг, время, необходимое на подготовку им процессуальных документов, продолжительность рассмотрения дела и другие обстоятельства.

Исходя из всего вышесказанного можно прийти к выводу о том, что законодательство в сфере, касающейся взыскания расходов на представителя в гражданском процессе требует некоторых изменений, а именно введения некоего закрепленного на законодательном уровне регламента определения размеров такого рода выплат судами, вместо того, чтобы давать это на откуп конкретным судьям, исходя из их личной точки зрения. Вероятно, стоит также видоизменить санкцию за злоупотребление правом на возмещение расходов, что, однако, невозможно без введения четких императивных норм, регулирующих суды в определении «пределов разумности», так как мы видим, что разъяснений Пленума ВС РФ на практике оказывается недостаточным. Помимо того, вероятно должны быть расширены критерии определения разумности пределов возмещения расходов на представителей, к которым могут быть отнесены все связанные с рассмотрением в суде дела расходы.

Список литературы:

1. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: федер. закон от 14.11.2002 № 138-ФЗ (ред. от 14.04.2023) // Собрание законодательства РФ. 2002. № 46. Ст. 4532.
2. Закирова О. Н. Проблемы компенсации судебных расходов в процессуальном праве РФ // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2017. № 1 (38).
3. Серова А. А. Проблемы взыскания расходов на оплату услуг представителя в гражданском судопроизводстве / А. А. Серова, М. С. Французова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 1–2.

ПРОБЛЕМЫ ТОЖДЕСТВА В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Фролов С.В.,

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Шадже М.Г. к.ю.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Понятие «тождество» не является новым для отечественного гражданского процесса. Тождество исков в гражданском процессе - это совпадение сторон, предмета и основания иска. Выделяют два вида тождества: внешнее тождество и внутреннее тождество. Однако иски тождественные внутренним тождеством, могут быть рассмотрены в одном процессе. Не представляется возможным определять тождество по спорным материально-правовым отношениям. Для разрешения одного и того же спора стороны могут предъявить несколько различных исков, которые не будут тождественными.

Причиной этому то, что законодательство не содержит определения тождественных исков, однако представляется верным определять тождество исков по их предмету и основанию, которые для положительного решения вопроса о тождестве должны полностью совпадать. В юридической литературе существуют другие точки зрения по данному вопросу.

Так, ученые, выделяют в качестве элементов иска стороны, предмет и основание, полагает, что тождество следует определять путем сравнения указанных трех элементов.[1] На мой взгляд, стороны являются элементом не иска, а спора о праве: такой подход согласуется с пониманием иска как требования истца к ответчику. Тем не менее в юридической литературе под тождеством исков традиционно понимается тождество предмета и основания исков при наличии тождества сторон. Именно тождество сторон делает невозможным обращение с повторным иском, поскольку решение вступает в законную силу только в отношении спорящих сторон.

Закон запрещает одновременное изменение предмета и основания иска, однако судебная практика дает множество примеров, когда изменение предмета иска приводит к изменению основания.[2] Рассматривая данную коллизию, ученые отмечают, что внутреннее тождество основывается не на абсолютном, а на относительном сходстве элементов иска, поэтому критерием сохранения иском своего внутреннего тождества является неизменность того субъективного права или законного интереса, на защиту которого был направлен первоначально заявленный иск.

Тождество является не юридической, а общенаучной категорией, которая находит свое применение в том числе и в гражданском процессе. Как и любая общенаучная категория, тождество приобретает специфику в определенном контексте исследования, которая в гражданском процессе выражается прежде всего в особенности объектов и значения тождества. Для определения указанных объектов и значения необходимо обратиться к процессуальному законодательству.

В ГПК РФ термин «тождество» прямо не упоминается, однако подразумевается в связи: с предъявлением встречного иска (ст. 138); с соединением нескольких исковых требований (ст. 151); с предпосылками права на предъявление иска (ст. 134, 220); с условиями реализации права на предъявление иска (ст. 135, 222); с понятием «законная сила судебного решения» (п. 2 ст. 209); с основаниями отказа в принудительном исполнении решения иностранного суда (ст. 412). [3]

Таким образом, рассмотрение проблемы тождества в гражданском процессе в основном сосредоточено вокруг понятия «тождество исков» и правила о том, что суд не может дважды разрешать одно и то же дело. На основании вышеизложенного можно заключить, что тождество в гражданском процессе — тождество предмета, тождество основания иска и тождество сторон.

Наличие тождества влечет процессуальные последствия не только в связи с действием законной силы судебного решения: установление тождества необходимо для предотвращения злоупотреблений процессуальными правами, а также при соединении исковых требований и принятии встречного иска.

Таким образом, категория «тождество» имеет широкое применение в гражданском процессе и направлена на обеспечение эффективного и рационального судопроизводства, недопущение злоупотреблений и многочисленных обращений в суд по одним и тем же вопросам.

Список литературы:

1. Осокина Г. Понятие, виды и значение тождества иска (исков) // Российская юстиция. М.: Юрид. лит. 1995, № 3. С. 22-23.
2. Князев А. А. Законная сила судебного решения: автореферат дис. ... кандидата юридических наук: 12.00.15 / Моск. гос. юрид. акад. Москва, 2014. 29 с.
3. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: федер. закон от 14.11.2002 № 138-ФЗ (ред. от 14.04.2023, с изм. от 26.04.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.04.2023) // Собрание законодательства РФ. 2002. № 46. Ст. 4532.

ГРАЖДАНСКОЕ И ТРУДОВОЕ ПРАВО

РАБОТНИКИ ПЕНСИОННОГО И ПРЕДПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ПРАВА

*Агержаноква Ж.К.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Пишизова Е.Н., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

С 2019 года началась пенсионная реформа, которая стала одной из самых обсуждаемых законодательных новелл того года. В рамках данной реформы возраст выхода на пенсию будет постепенно увеличиваться и составит к 2028 г. 65 лет для мужчин и 60 лет для женщин. Повышение возраста выхода на пенсию явилось причиной появления в российском законодательстве специального субъекта — «лицо предпенсионного возраста».

Цель: обоснование необходимости оптимизации трудового законодательства и закрепления в нем особенностей регулирования труда лиц предпенсионного возраста.

Сформулированная цель определила потребность в решении ряда *задач*: высветить законодательные подходы к определению содержания понятия «лицо предпенсионного возраста»; сформулировать теоретическое понятие «лицо предпенсионного возраста»; выявить необходимость наличия специальных норм для данного субъекта в ТК РФ.

Методологическая основа: диалектический метод, представляющий собой универсальное средство познания, а также иные общенаучные и частнонаучные методы, такие как формально-логический и системный.

ТК РФ содержит специальные нормы, направленные на повышение защищенности работников пенсионного и предпенсионного возраста, на недопущение их дискриминации по возрасту и иного нарушения их трудовых прав.

Никто не может быть ограничен в трудовых правах и свободах или получать какие-либо преимущества в зависимости от возраста и других обстоятельств, не связанных с деловыми качествами работника (ч. 2 ст. 3 ТК РФ) [1]. Таким образом, работодатель должен в первую очередь учитывать деловые качества работника, а использование возрастного критерия признается дискриминацией в сфере труда.

Работник, достигший пенсионного возраста, вправе расторгнуть трудовой контракт с нанимателем, либо продолжить работать на законных основаниях. В Трудовом кодексе нет никаких оговорок, что оформление гражданина на пенсию является основанием для прекращения трудовых отношений.

Российское законодательство предусматривает возможность увольнения работающих пенсионеров в связи с выходом на пенсию, без обязательной отработки в 14 дней. Такое право закреплено в части 3 статьи 80 ТК РФ. Однако данное право предоставляется однократно (один раз в жизни).

При увольнении пенсионера по его собственной инициативе действует стандартный порядок оформления кадрового мероприятия. Основанием для прекращения трудового контракта является письменное заявление работника.

Работодатель вправе прекратить трудовые отношения по собственной инициативе. Никаких исключений в части увольнения пенсионеров в 2023 году не предусмотрено. Расторгнуть контракт с работником на пенсии, наниматель вправе по действующим положениям ТК РФ.

Однако надо учитывать, что увольнение пенсионера по желанию нанимателя может быть расценено, как дискриминация граждан по возрасту. Как показывает судебная практика, неоднократно суды признавали увольнение пенсионеров по сокращению штата незаконными.

Что же касается работников предпенсионного возраста, согласно п. 3 ст. 1 Закона № 350-ФЗ [2] с 01.01.2019 к ним относятся граждане, которым до наступления возраста, дающего право на страховую пенсию по старости, в том числе назначаемую досрочно, осталось пять лет (раньше предпенсионерами считались граждане, кому до пенсии оставалось два года).

По поводу увольнения в Трудовой кодекс изменения внесены не были. То есть увольнять предпенсионеров можно по любому основанию, в том числе по инициативе работодателя. Однако если такое увольнение будет связано с достижением работником предпенсионного возраста, оно будет считаться необоснованным, и за это работодатель может быть привлечен к ответственности.

Работнику, которого уволили по сокращению численности или штата или в связи с ликвидацией организации, при его согласии может быть назначена пенсия досрочно - на период до наступления возраста, дающего право на страховую пенсию по старости, в том

числе назначаемую досрочно, но не ранее чем за два года до наступления соответствующего возраста (п. 2 ст. 32 Закона № 1032-1) [3].

В 2018 году Государственной думой РФ принят закон дополняющий УК РФ ст. 144¹, в соответствии с которой в отношении работодателей вводится уголовная ответственность за необоснованный отказ в приеме на работу лица по мотивам достижения им предпенсионного возраста, а равно за необоснованное увольнение с работы такого лица по тем же мотивам [4].

Данная ответственность также наступает, если доказано, что работодатель вынудил работника предпенсионного возраста подать заявление об увольнении по собственному желанию и уволил его по п. 3 ч. 1 ст. 77 ТК РФ.

Важным аспектом исследования ст. 144¹ УК РФ является ее непосредственная эффективность и возможность реализации на практике. Указанная норма начала действовать 21 октября 2018 г. Данные Судебной статистики позволяют констатировать, что за период с 2019 г. по 2021 г. число осужденных по ст. 144¹ УК РФ составило 0 чел.

Вывод: о наличии объективной необходимости осуществления субдифференциации по данному основанию. Возможным вариантом разрешения указанной проблемы может стать появление в ТК РФ в статье 64 ТК части, в которой будет содержаться запрет отказывать в заключении трудового договора предпенсионерам. Также мы предлагаем словосочетание необоснованный отказ, которое содержится в ТК и является расплывчатой формулировкой, заменить на «незаконный отказ».

Сформулированные предложения, скорее всего, не смогут в полной мере нивелировать существующие пробелы законодательства, а также проблемные места инкриминирования. Однако наличие гарантий, хоть и не всегда действующих в той мере и степени, которую предполагал законодатель, в любом случае принесет больше блага гражданам РФ. Общественные отношения в трудовой сфере всегда были лабильны, поэтому вопрос формирования скрупулезного их регулирования остается на повестке дня.

Список литературы:

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 11.04.2023) // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2002. - № 1 (часть I). - Ст. 3.
2. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий» от 03.10.2018 № 350-ФЗ (последняя редакция) // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2018. - № 41 - Ст. 6190.
3. Закон РФ «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 № 1032-1 // Бюллетень нормативных актов РСФСР. -1992. - № 1. - С. 4 – 18.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 14.04.2023) // Собрание законодательства Российской Федерации. -1996. - № 25. - Ст. 2954.

СРАВНЕНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОЗНАГРАЖДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ НА ПЛАТФОРМАХ ЯНДЕКС МУЗЫКЕ И VK МУЗЫКЕ

*Самарина В.В.,
Сургутский государственный университет, г. Сургут.
Научный руководитель: Босык Ольга Игоревна,
старший преподаватель,
Сургутский государственный университет, г. Сургут.*

Актуальность данной работы заключается в том, что сегодня в эпоху стремительного обмена информацией композиторы и музыканты могут мгновенно представлять творчество всему миру. Однако, музыкальные платформы создают невыгодные условия для композиторов, в части размера вознаграждения.

Цель работы заключается в проведении анализа порядка расчета и получения композиторами авторских вознаграждений за использованием их исключительного права на произведения на самых популярных русскоязычных музыкальных платформах.

В законодательстве Российской Федерации никак не зафиксирована общая ставка вознаграждения для композиторов, и это является самой большой проблемой. Сейчас существует множество интернет-платформ для прослушивания музыки. У каждой платформы свои условия, каким образом выкладывать песни для прослушивания и конечно же, у всех разные размеры вознаграждения, которые получают композиторы (исполнители).

Проведен анализ и сравнение двух популярных в России платформ для прослушивания музыки. ВК музыка и Яндекс музыка.

Платформа ВК музыка.

Карточка музыканта создается автоматически, если Ваша лицензионная музыка была передана на платформу лейблами, агрегаторами или иными дистрибьюторами, работающими с нашими партнерами — компанией United Media Agency и площадкой VK Музыка. Такие условия использования объекта интеллектуальной деятельности сложно назвать прозрачными. Ведь лицензионный договор отдельно не заключается, информирование организации по коллективному управлению не осуществляется, а все условия определяются посредством электронной переписки

Был сделан ряд выводов:

1. Разместить песни возможно только через дистрибьюторов, с которыми работает данная платформа. Однако, законодатель не определяет правовой статус дистрибьюторов, что создает сложности по правовой природе правоотношений.

2. Размер вознаграждения композитора (исполнителя) является информацией, не доступной к открытому доступу. Композитор (исполнитель) получает 1 копейку за прослушивание на платформе ВК и 8 копеек за 1 прослушивание в приложении Boom.

Яндекс музыка

Выяснено следующее:

1. Размещать произведения на данной платформе можно как через дистрибьютора. так и самостоятельно, пройдя авторизацию.

2. Яндекс не обязан просматривать и каким-либо образом проверять Пользовательские материалы, размещенные Пользователем на Сервисе, в том числе на соответствие действующему законодательству, включая законодательство об авторском праве и смежных правах.

3. Размер вознаграждения композитора (исполнителя) также является информацией не доступной к открытому доступу. Из доступных источников. мне удалось узнать, что композитор (исполнитель) получает за 1 прослушивание 6 копеек.

Учитывая вышеизложенное, считаю, что предпосылки по созданию комплексного механизма защита прав композиторов (исполнителей) уже возникли.

На основании осуществленного исследования предлагается :

1. закрепить в законодательстве, а именно в ГК РФ норму о минимальном размере вознаграждения за использование музыкального произведения на основании лицензионного договора. Предлагаемое нормативное изменение не является нарушением свободы договора, а лишь определяет пределы правового режима использования музыкального произведения с целью формирования эффективного правового режима.

2. установление приемлемой для композиторов (исполнителей) минимальной цены за 1 прослушивание на интернет-платформах;

3. контроль за интернет-платформами по принятию к прослушиванию только тех музыкальных произведений, на использование которых заключен лицензионных договор либо непосредственно с автором, либо с организацией по коллективному управлению.

Список литературы:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) 30 ноября 1994 года N 51-ФЗ.
2. Официальный Сайт VK Музыке <https://vk.com/@vkmusic-kak-razmestit-kontent-v-vk-muzyke> (дата обращения 10.05.2023).
3. Официальный сайт Яндекс <https://yandex.ru/support/music/performers-and-copyright-holders/terms.html> (дата обращения 10.05.2023).

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ГОСУДАРСТВА И ПРАВА

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ВЫДЕЛЕНИЯ ОРГАНОВ СЛЕДСТВИЯ ИЗ СОСТАВА ПРОКУРАТУРЫ

Меретукова Р.Д.,

*Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель – Шадже А.М. д.ю.н., профессор,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

В связи с выделением в Российской Федерации в 2007 году из состава прокуратуры органов следствия и созданием Следственного комитета при прокуратуре Российской Федерации в научной среде стали возникать дискуссии по поводу целесообразности проведения данной реформы. Исследование проблем прокурорского надзора за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия позволяет выделить основные направления научного интереса в этой области. А именно: эффективности надзорной деятельности.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы рассмотреть деятельность прокуратуры и Следственного Комитета и обосновать, что выделение органов следствия из состава прокуратуры было недостаточно целесообразным.

Исходя из указанной цели, поставлены следующие задачи:

- проанализировать теоретические и правовые основы организации прокурорского надзора за процессуальной деятельностью органов осуществляющих следствие;
- определить понятие прокурорского надзора за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия;
- дать анализ полномочиям прокурора при осуществлении надзора за исполнением законов при приостановлении и окончании предварительного следствия.

Методологической основой данного исследования послужили общенаучные и частно-научные методы: исторический, сравнительно-правовой, логико-аналитический, формально-юридический.

Основная цель деятельности прокуратуры — осуществление надзора за соблюдением Конституции и других нормативно-правовых актов. Деятельность следственного комитета направлена на расследование правонарушений, возбуждение уголовных дел, а также принятие мер по устранению обстоятельств, способствующих совершению преступлений. Решение о разделении функций следствия и прокурорского надзора было тогда обосновано тем, что один департамент не может одновременно проводить расследование и осуществлять независимый надзор за ним.

В результате данной реформы была установлена независимость Следственного комитета, руководство за деятельностью которого начал осуществлять Президент РФ. В обязанности же Председателя СКР стали входить: ежегодное представление Президенту доклада о реализации государственной политики в установленной сфере деятельности, состоянии следственной деятельности и проделанной работе по повышению ее эффективности.

В результате проведённых преобразований прокуроры лишились права на возбуждение уголовных дел, а их полномочия в сфере надзора за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия значительно сократились. Таким образом, органы прокуратуры, наделённые с 1926 года правом на осуществление предварительного расследования, перестали осуществлять полномочия в данной сфере. Важно отметить, что это не обеспечило полную независимость следователей и полномочия прокурора были переданы руководителю следственного органа. Следователь стал независим от прокурора, но при этом полностью подчиняется руководителю следственного органа. Ученые и практики считают такое решение законодателя скорее минусом [1, с. 15].

Помимо того, что не был закреплён статус следователя, считается, что данная реформа была объективно неудачной, о чём говорит, например, то, что были разорваны устоявшиеся профессиональные связи между прокурорами и следователями, а надзор, который во многом формально, но всё же осуществляла прокуратура в отношении собственного предварительного следствия, сегодня практически не имеет никакого влияния на сотрудников Следственного комитета Российской Федерации, за исключением права прокурора вернуть дело на доследование, которое закреплено в статье 221 УПК РФ.

Надзор и предварительное расследование различаются тем, что надзор осуществляется государственными органами за неподведомственными им лицами с целью соблюдения последними действующего законодательства, а предварительное расследование – стадия уголовного процесса, в ходе которой устанавливаются обстоятельства уже совершённого преступления. Однако надзор осуществляется по отношению к неподведомственным лицам, а правоохранительная система, которая сложилась до 2007 года, предполагала, что прокуратура будет самостоятельно надзирать за собственным следствием. Это в свою очередь приводило к тому, что происходили случаи, когда следствие работало необъективно, ведь прокуроры, условно говоря, «закрывали глаза» на ошибки, совершённые подчинёнными прокурору следователями, в ходе следствия, а иногда и сами способствовали тому, чтобы следствие шло в заданном прокурорами русле [2, с. 46].

С 15 января 2011 года СКР самостоятельно расследует и руководит следствием, а прокуратура принимает на рассмотрение законченное дело, следит за соблюдением законности проведённого расследования, представляет его в суде [3, с. 97]. Давать прямые указания следователям она не может. Поэтому конфликты происходят тогда, когда Следственный Комитет возбуждает дело, а прокуратура требует, чтобы данное дело было прекращено, но оно не прекращается, или, наоборот, прокуратура просит возбудить дело, а следственный комитет отказывает в этом. Данные противоречия могут сохраняться месяцами, что приводит к утрате эффективности предварительного расследования.

Бывший Генпрокурор Юрий Чайка ранее говорил, что органы прокуратуры за полгода обнаружили 2,7 млн. нарушений законодательства, связанных с их необоснованным преследованием потерпевших и других участников процесса.

Подводя итоги работы, можно сказать, что отделение следственного комитета РФ от прокуратуры РФ имеет как положительные последствия, так и отрицательные. В целом достаточно оснований говорить, что надзор за процессуальной деятельностью органов предварительного расследования требует переосмысления и значительного усиления.

Список литературы:

1. Головки Л.В. / Реформирование следственных органов в России // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. - 2013. - № 3.
2. Редников Д.В., Ярмухаметова А.А. / Целесообразность создания следственного комитета Российской Федерации // Тенденции развития науки и образования. - 2021. - № 79-б.
3. Горохов Д. С., Бисултанов Д. Ш. / Проблемные вопросы выделения органов следствия из состава прокуратуры и пути их решения // Уральский журнал правовых исследований. - 2022. - № 3.

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОХРАНЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕСОВ

*Агиров А.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Дзыбова С.Г., к.ю.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Бурное развитие промышленности, торговли, строительства и прочих видов деятельности в сферах материального производства неизбежно сопровождается постоянным повышением спроса человека на природные ресурсы. Более того приспособлявая природу к личным потребностям, люди изменяют среду обитания растений и животных, тем самым подрывая основу их существования. При этом слабо учитывается взаимосвязь структурных элементов природного мира, которая обуславливает невозможность их существования друг без друга.

Наиболее значимыми экосистемами на всей планете являются леса. Помимо источника получения конкурентоспособной продукции и ценного сырьевого ресурса леса выступают основой разнообразия биологических видов, а также гарантом предотвращения глобальных климатических изменений. В течение последнего столетия имело место огромное воздействие человеческой деятельности на леса, а именно половина мировых пахотных угодий 90 лет назад была занята лесами, в то же время в тропиках эти изменения прошли за 50 лет. Данная динамика не может не беспокоить мировое сообщество.

На протяжении 20 века правовое регулирование охраны лесов находило отражение лишь в соглашениях, направленных на регламентацию иных, «нелесных» отношений: сохранения биологического разнообразия, защиты атмосферного воздуха и так далее. Впервые на необходимость устойчивого развития леса и лесного хозяйства было обращено внимание на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (1992). Согласно «Лесным принципам», разработанным на этой конференции, «лесные ресурсы и лесные земли следует использовать так, чтобы удовлетворять социальные, экономические, экологические, культурные и духовные потребности современного и будущих поколений» [1, с.377].

Данный документ положил основу для будущего международного регулирования лесного хозяйства. В частности, были закреплены такие положения как рациональное лесопользование вне отрыва от потребностей будущих поколений и учет особенностей жизнедеятельности коренных народов и общин путем создания условий для баланса их интересов с одной стороны и устойчивого лесопользования с другой. Особенное внимание в документе уделено необходимости помощи развивающимся странам в процессе реализации провозглашенных принципов. Государства - участники совершенно конкретно определили пути достижения названной цели: финансирование, экономическое стимулирование, а также обеспечение доступа к имеющимся научным и технологическим достижениям мирового сообщества стран третьего мира. На наш взгляд, данный документ носит скорее декларативный характер, однако именно он установил основополагающие стратегии стабилизации лесопользования.

На Конференции в Рио-де-Жанейро, также известной как Саммит Земли, была разработана программа «Повестка дня на 21 век». Отдельный раздел посвятили борьбе с обезлесением, где государства-участники продублировали некоторые положения «Принципов лесоводства», и при этом конкретизировали направления регулирования данной области. В частности, был поставлен вопрос о необходимости классификации видов лесов, осуществления их мониторинга на региональном уровне и подготовке квалифицированных кадров в сфере лесопользования [2, с.36].

Необходимость глобального управления лесами предопределило создание органов на базе имеющихся международных организаций. В 1995 году Комиссией ООН было принято решение организовать Межправительственную группу по лесам, которая успешно

функционировала в течение двух лет. Итогом работы стал доклад на 19-й Специальной Сессии Генеральной Ассамблеи ООН, который на первый план выдвинул проблемы слабого регулирования рынка лесной продукции и несовершенного процесса ее сертификации. В 1997 году Межправительственная группа была преобразована в Межправительственный форум по лесам с мандатом на два года, и только в 2000 году под эгидой ООН был создан Форум по лесам, действующий на постоянной основе [3, с.9].

Среди достижений работы данной организации необходимо выделить принятие Документа по лесам в 2007 г., который призывал к помощи развивающимся странам в осуществлении национальной политики в соответствии с принципом устойчивого развития, а также к обращению особого внимания на регионы, где в качестве основы жизнедеятельности населения выступают лесные ресурсы.

Одним из важнейших направлений правовой охраны лесов, несомненно, является совершенствование системы надзора (контроля) за происхождением древесины и оборотом лесоматериалов. Так, в целях борьбы с браконьерством при лесозаготовках 03.03.2013 вступил в силу Регламент Европейского союза № 995/2010 [4]. Данный регламент прямо запрещает ввоз на территорию стран ЕС древесины (в виде изделий или лесоматериалов), заготовленной в других странах с нарушением законодательства этих стран. Согласно указанному регламенту, все импортеры лесоматериалов и продукции из древесины на европейский рынок должны продемонстрировать систему тщательной проверки легальности закупаемых лесоматериалов. Импортеры должны либо самостоятельно разработать систему оценки рисков и контроля легальности, либо использовать одну из существующих схем, предусматривающую верификацию третьей независимой стороной, например, одну из признанных схем международной добровольной лесной сертификации.

По нашему мнению, ключ к эффективной реализации охраны лесов лежит именно в ограничении суверенитета стран в вопросах лесной политики. Лес как часть природной среды находится на территории конкретной страны, попадая под ее исключительную юрисдикцию, поэтому принцип независимости государств в правовом регулировании использования природных ресурсов, не дает возможности на данный момент принять единый международный правовой акт, который бы регулировал отношения в области лесопользования. В настоящее время в международном праве различные природоохранные соглашения появляются преимущественно в ответ на отдельную обострившуюся в данный момент проблему, что само по себе является причиной несогласованности и дублирования положений этих документов, характеризующихся излишней декларативностью.

Единый международный юридически обязательный документ по всем видам лесов положил бы начало кодификации бессистемных норм лесного права. Более того, такой документ выступил бы надежным источником международного лесного права в судах в случае возникновения споров.

Таким образом, в целях достижения глобального соглашения по охране лесных ресурсов требуется не только объединение сил международных организаций, но и создание устойчивой правовой базы путем систематизации и совершенствования уже имеющихся актов. При этом в целях достижения устойчивого и рационального лесопользования государства должны учитывать сразу несколько факторов: приоритет прав человека на благоприятную окружающую среду и обеспечение стабильного дохода от лесных ресурсов с одновременным поддержанием экологических и социальных функций леса.

Список литературы:

1. Калинина, А.Д. Международно-правовое регулирование охраны и использования лесов: становление, развитие и пути совершенствования / А.Л. Калинина, Л.Е. Носова // Вопросы российской юстиции. – 2019. – №2. – С.375-384.
2. Коптюг, В.А. Повестка дня на XXI век. Концепция устойчивого развития и социально-политические движения / В.А. Коптюг // Наука из первых рук. – 2011. – №2(38). – С.36-51.

3. Паленова, М.М. Перспективы Форума ООН по лесам после 2015 г. / М.М. Паленова, М.А. Лобовикова // [Лесохозяйственная Информация](#). – 2015. – №2. – С.95-103.

4. Регламент (ЕС) № 995/2010 Европейского парламента и Совета от 20 октября 2010 года об обязанностях операторов, размещающих лесоматериалы и продукцию из древесины на рынке (неофициальный перевод с комментарием WWF России) / сост. и общая ред. Н. Шматков, А. Щеголев. – Москва: WWF России, 2011. – 37 с.

РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОГО ПРАВА ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

*Емзешев М.Н.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Беликов А.В., к.и.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Беря во внимание ситуацию на Украине и напряженные отношения России с другими странами, мы считаем, что нужно осмыслить и рассмотреть изменения в правовой системе СССР во время Великой отечественной войны. В условиях военного времени появилась необходимость изменений многих отраслей права. Обратим внимание на наиболее значимые изменения.

Гражданское право оказалось в значительной части вполне приспособленным для решения особых задач военного положения. Некоторые принципы гражданского и хозяйственного права в условиях войны помогли обеспечить налаживание военной экономики, мобилизацию всех средств на военные нужды. Важную роль сыграл принцип единства государственной собственности. [1] Он заключался в том, что где бы и в чьем бы ведении ни находилось то или иное государственное имущество, государство всегда могло использовать его для своих потребностей.

Были расширены права хозяйственных наркоматов, упрощен порядок передачи и распределения ресурсов.

Правовой механизм основывался, как и ранее на плановых актах и договорах, но формы планирования изменились, они стали более оперативными.

Не забывались и гражданско-правовые методы защиты граждан, их прав и интересов. Такие чрезвычайные методы, как реквизиция, применялись сравнительно редко. Законодательство защищало жилищные права военнослужащих и их семей.

Для улучшения демографической ситуации в Семейном праве произошли следующие изменения. Запрещение абортов. Установление пособия одиноким матерям. Беременным выдавались дополнительные пайки. Увеличение отпуска по беременности и родам. [4] Был введен налог на холостяков, одиноких и бездетных граждан. [3]

Ускорился процесс заключения брака. ЗАГСы продолжали свою работу. Перед отправкой на фронт многие пары спешили зарегистрировать свой союз. Стоит добавить, что «браки» заключали и вне ЗАГСов: на оккупированной территории, в партизанских отрядах, После войны многие из них позже признавались советским законодательством.

Также принципиальные изменения коснулись и бракоразводного процесса. Только зарегистрированный брак порождал права и обязанности супругов. Усложнялся процесс развода. Теперь развод производился только в судебном порядке, причем в народном суде принимались меры к примирению супругов. При подаче заявления о расторжении брака, оно обязательно публиковалось в газете и дело рассматривалось публично.

В связи с призывом многих работоспособных граждан на фронт особенно острой стала проблема нехватки рабочих рук в промышленности, в строительстве и на селе. Это обстоятельство повлекло за собой изменения в трудовом праве, по-новому регулирующих возникновение и прекращение трудовых правоотношений.

Мобилизация для работы на производстве распространялась на трудоспособное население, не занятое в учреждениях и на предприятиях. Уклонение от мобилизации влекло

за собой уголовное наказание. Было разрешено также в напряженные периоды сельскохозяйственных работ проводить мобилизацию трудоспособного населения городских и сельских местностей для труда в колхозах и совхозах.

В конце 1941 г. были объявлены мобилизованными на период войны рабочие и служащие предприятий военной промышленности.

Самовольный уход их с работы приравнивался к дезертирству и наказывался лишением свободы на срок от пяти до восьми лет. Причем такие дела были отнесены к компетенции трибуналов.

Администрации предприятий и учреждений было разрешено применять обязательные сверхурочные работы продолжительностью от одного до трех часов в день. [5]

Уголовное право развивалось в направлении усиления ответственности. Нужно отметить, что были внесены новые составы преступлений, также некоторые деяния были к ним приравнены.

Много внимания уделялось борьбе с кражами, спекуляцией, хищением военной продукции и продовольствия.

Принимается Указ "об ответственности за распространение в военное время ложных слухов". [6] За разглашение государственной тайны или утрату содержащих ее документов должностные лица наказывались лишением свободы. [7] Как говорилось ранее, была усилена и уголовная ответственность за нарушение трудовой дисциплины. Широко применялась отсрочка исполнения приговоров с отправкой осужденных на фронт.

В 1943 г. для специальных субъектов уголовного права (фашистских преступников) вводятся особые меры наказания - смертная казнь через повешение и каторжные работы на срок до 20 лет. [2]

В завершении нужно отметить, что, безусловно, победа в Великой Отечественной войне является заслугой советского народа. Но изменения в советском праве, принятые командованием СССР, дали правильный вектор сосредоточения экономических и социальных мощностей страны для победы над захватчиками. К концу войны правительство упразднило большинство этих указов и постановлений из-за ненадобности, к исключению можно отнести сбор молодежи для работы в колхозах.

Список литературы:

1. Конституция СССР 1936 г (Утверждена Постановлением Чрезвычайного VIII Съезда Советов Союза ССР от 5 декабря 1936 года) ст. 5.

2. «О мерах наказания для немецко-фашистских злодеев, виновных в убийствах и истязаниях советского гражданского населения и пленных красноармейцев, для шпионов, изменников Родины из числа советских граждан и для их пособников». (Указ Президиум Верховного Совета СССР от 19 апреля 1943 г.).

3. «О налоге на холостяков, одиноких и бездетных граждан СССР» (Указ Президиум Верховного Совета СССР от 21 ноября 1941 г.).

4. «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства»». (Указ Президиум Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 г.).

5. «О режиме рабочего времени рабочих и служащих в военное время. (Указ Президиума Верховного Совета СССР от 26 июня 1941 г.).

6. «Об ответственности за распространение в военное время ложных слухов, возбуждающих тревогу среди населения». (Указ Президиума Верховного Совета СССР от 6 июля 1941 г.).

7. «Об ответственности за разглашение государственной тайны и за утрату документов, содержащих государственную тайну» (Указ Президиума Верховного Совета СССР от 15 ноября 1943 г.).

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО ИМИДЖА РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

*Багова Д.А.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Жаде З.А., д-р полит. наук, профессор,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

В настоящее время формирование и продвижение привлекательного туристского имиджа территории являются составной частью политики по развитию внутреннего и въездного туризма.

В 2019 г. в Российской Федерации была принята «Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года», в которой изложены основные направления регулирования туристской сферы. Стратегия является частью Концепции долгосрочного социально – экономического развития Российской Федерации на период до 2035 года.

Комплекс мер, которые содержит Стратегия, в целом будет способствовать развитию внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации. В частности, для повышения инвестиционной привлекательности туристической отрасли предусмотрено субсидирование процентных ставок по кредитам, привлекаемым при строительстве объектов туристской инфраструктуры. Данная мера может быть признана приоритетной на долгосрочный период развития туристической отрасли.

Кроме того, Стратегия развития туризма до 2035 года направлена на развитие внутреннего и въездного туризма за счет создания и развития туристских территорий, формирования и продвижения качественного и конкурентоспособного туристического продукта на внутреннем и международных рынках, увеличение доступности туристских услуг, отдыха и оздоровления для российских граждан [1].

Кроме Стратегии, в России муниципальными и региональными органами власти разрабатываются и принимаются специальные среднесрочные и долгосрочные программы развития туризма.

Одним из перспективных государственных действий стало принятие Федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019-2025 годы)» [2]

Регуляторами туристического комплекса в субъекте Российской Федерации являются федеральные органы исполнительной власти в сфере туризма, органы исполнительной власти субъекта Российской Федерации, органы местного самоуправления.

В настоящее время в Республике Адыгея уже наработан определенный механизм государственного регулирования и поддержки деятельности организаций сферы туризма. Государство и Комитет по туризму Республики Адыгея разрабатывают стратегии развития, меры стимулирования, программы поддержки субъектов туристской индустрии. Комитет Республики Адыгея по туризму и курортам участвует в разработке туристских маршрутов, мероприятий по безопасности туризма; проводит ежегодный анализ состояния развития туристского и санаторно-курортного комплекса Республики Адыгея; готовит предложения по привлечению инвестиций в Республику Адыгея для развития туризма и курортов и т.д. [3].

Указом Президента Республики Адыгея от 28 марта 2007 г. № 119 «О Координационном совете при Главе Республики Адыгея по развитию туризма и курортов» создан Координационный совет.

Республика Адыгея инициативно участвует в Координационном совете федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в РФ (2019-2025 годы)». В совете взаимодействуют Федеральное агентство по туризму, Департамент туризма и региональной политики Министерства культуры РФ, а также региональные исполнительные

органы в сфере туризма (в лице глав и заместителей глав этих органов исполнительной власти) [4].

Ключевыми проблемами развития туристического комплекса являются отсутствие яркого комплексного туристического бренда территории, недостаточная конкурентоспособность турпродукта и низкий уровень сервиса, высокая доля неорганизованного туристского сектора, несогласованность усилий региональных органов исполнительной власти при разработке и реализации программ развития, наличие ограничений природоохранного характера развития туристической инфраструктуры, отсутствие единого удобного и информативного туристского информационного ресурса, недостаточно развитая транспортная инфраструктура (отсутствие прямого авиа-и железнодорожного сообщения с крупными городами и транспортными узлами России). Тем не менее, благодаря государственной политике, проводимой в регионе на протяжении последних лет и направленной на снятие инфраструктурных ограничений, сегодня в Республике Адыгея создана основа для разработки, продвижения и успешной реализации таких проектов [5].

В рамках реализации федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в РФ (2019-2025 года)» в Республике Адыгея реализуется Государственная программа «Развитие туризма». За счет средств федерального бюджета проводятся мероприятия по улучшению туристической инфраструктуры.

Основные мероприятия, проводимые в целях реализации подпрограммы «Развитие туристской инфраструктуры и обеспечивающей инфраструктуры туризма» направлены на развитие транспортного сообщения и повышение уровня транспортной доступности ключевых рекреационных территорий Республики Адыгея.

Реализация мероприятий осуществляется путем предоставления субсидий из федерального бюджета на осуществление капитальных вложений в объекты капитального строительства государственной собственности Республики Адыгея (строительство автомобильных дорог Гузерипль – плато Лаго-Наки).

Одним из наиболее перспективных направлений развития туристической отрасли является создание и развитие конкурентноспособного горнолыжного курорта «Лаго-Наки». Реализация проекта осуществляется по направлениям, позволяющим осуществить подготовку и формирование земельного участка под строительство горнолыжного курорта «Лаго-Наки», а также строительство обеспечивающей инфраструктуры [6].

Создание горнолыжного курорта «Лагонаки» является якорным инвестиционным проектом республики. Его реализация повлияет не только на развитие туристической отрасли, но и окажет существенное влияние на экономику Адыгеи в целом [7].

Также серьезного внимания требуют вопросы формирования комфортной информационной туристской среды в регионе и за его пределами, для решения которых целесообразно разработать единый подход к информационной работе с туристами, создать в регионе информационные центры для разработки стандартов и повышения качества обслуживания туристов.

В рамках реализации подпрограммы «Продвижение туристского продукта Республики Адыгея» проводятся мероприятия по проведению событийных мероприятий и продвижению туристских продуктов. Для этого в республике организовываются спортивные, туристские мероприятия, проводятся различные приуроченные праздники, выставки, ярмарки, а также мероприятия, направленные на популяризацию традиций и культуры.

В целом, взаимоотношения федерального уровня и уровня субъекта Российской Федерации носят относительно стабильный и широкий характер:

- осуществляется реализация совместных проектов в рамках ФЦП;
- осуществляется поддержка со стороны Ростуризма предложенных инициатив республики в области продвижения российского турпродукта;
- прилагаются совместные усилия по созданию и наполнению туристских информационных систем;
- организовано взаимодействие по направлению учета в сфере туризма.

Республика Адыгея обладает несомненным туристским потенциалом, что подтверждается интересом к посещению туристских объектов у гостей, приезжающих в республику. При этом необходимо более активное позиционирование и продвижение туристического имиджа и турпродуктов республики, разработки новых маршрутов и экскурсий, развития инфраструктуры и повышения качества туристских услуг.

Список литературы:

1. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года, утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2020 года № 2129-р. // URL:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72661648/>
2. Распоряжение Правительства РФ от 05.05.2018 N 872-р (ред. от 11.07.2019) <Об утверждении Концепции федеральной целевой программы "Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019 - 2025 годы)">
3. Постановление Кабинета Министров Республики Адыгея от 01.01.01 г. N 188 "Вопросы Комитета Республики Адыгея по туризму и курортам"
4. Указ Президента Республики Адыгея от 28 марта 2007 г. № 119 «О Координационном совете при Главе Республики Адыгея по развитию туризма и курортов»
5. Закон Республики Адыгея от 23.11.2009 N 300 «О стратегии социально-экономического развития Республики Адыгея до 2025 года» (принят ГС - Хасэ РА от 11.11.2009)
6. Постановление Кабинета Министров Республики Адыгея от 28.11.2019 № 281 "О государственной программе Республики Адыгея "Развитие туризма"
7. Пресс-служба правительства республики со ссылкой на итоги совещания, посвященного реализации в республике инвестпроектов, которое провел глава Адыгеи Мурат Кумпилов - http://www.adygheya.ru/about/news/glava-adygei-postavil-zadachi-po-sozdaniyu-obespechivayushchey-infrastruktury-dlya-ekokurorta-lagona/?sphrase_id=189513

СОБЫТИЙНЫЙ ТУРИЗМ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТУРИЗМА В АДЫГЕЕ

Гишев М.Р.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Научный руководитель: Дзыбова С.Г., к.ю.н., доцент,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Туризм в Российской Федерации является одной из перспективных отраслей современной экономики. В последние годы его развитие в регионах происходит под влиянием Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2019 г. № 2129-р [2]. Данный документ предусматривает субсидирование наиболее конкурентоспособных туристско-рекреационных территорий. Одним из способов эффективного использования туристского потенциала территории, способного за сравнительно короткий период времени при относительно небольшом количестве затрат привлечь туристов в регион, является событийный туризм.

Цель работы – рассмотреть специфические черты событийного туризма и выявить основные проблемы его развития в Республике Адыгея.

Событийный туризм является относительно новым и очень интересным направлением. «Уникальные туры, сочетающие в себе традиционный отдых и участие в самых зрелищных мероприятиях планеты, постепенно завоевывают все большую популярность. Событийный туризм – это непреходящая атмосфера праздника, индивидуальные условия отдыха и незабываемые впечатления.

Главная особенность событийного туризма – множество ярких неповторимых моментов. Это перспективный и динамично развивающийся вид туризма» [4, с.220].

Специалисты выделяют некоторые специфические черты событийного туризма:

- основная цель подобных туров – развлечение во время туристической поездки. Но немаловажную роль играют и другие мотивации – досуг и познание (в рамках небольших экскурсионных программ);
- событийные туры организуются заранее, ведь даты большинства мероприятий известны заранее;
- в основе событийного тура – посещения, а в большинстве случаев – участие в каком-либо мероприятии, событии;
- событийные туры имеют различную тематику;
- событийный туризм связан с такими видами туризма как: познавательный, развлекательный, спортивный, хобби-туризм» [1, с.4].

В регионах Российской Федерации уже накоплен опыт организации событийного туризма. Не является исключением и Республика Адыгея.

Адыгея – жемчужина туризма, она обладает уникальным природно-ресурсным потенциалом. В республике есть все для активного отдыха и экологического туризма. В настоящее время в реестр основных туристских ресурсов Республики Адыгея внесено 270 природных и социально-культурных объектов, о которых имеется краткая информация, отражающая название объекта, месторасположение, статус, степень использования. Более трети площади Адыгеи занимают особо охраняемые природные территории различного статуса и категорий. Шесть наиболее крупных особо охраняемых природных территорий, представляющих собой редкие по сохранности и уровню биологического разнообразия горные уголья, занимающие 14% всей площади Адыгеи, в декабре 1999 года были включены в список Всемирного природного наследия ЮНЕСКО в составе номинации «Западный Кавказ», что подтвердило особую ценность и мировую значимость этих объектов. Это – Кавказский государственный природный биосферный заповедник, в том числе 73356 га его угодий, находящихся на территории Адыгеи, его охранный зона, природный парк «Большой Тхач», памятники природы «Верховья рек Пшеха и Пшехашха», «Верховье реки Цице», «Хребет Буйный» [3].

У Адыгеи большой потенциал, чтобы прочно встроиться в индустрию отдыха в России. Последние три года туристический поток в Адыгею составляет не менее полумиллиона человек в год. При этом увеличивается продолжительность пребывания туристов, расширяется их география.

В Республике Адыгея уделяется особое внимание формированию имиджа и созданию позитивной картины региона. В связи с этим, огромное значение придается событийному туризму. Событийный туризм - это направление туризма, в котором туристические поездки приурочены к каким-либо определенным мероприятиям. Он направлен на то, чтобы как можно большое количество людей посетило различные общественные мероприятия, имеющие привязку к конкретной территории, содействующие успешному развитию туризма, созданию положительного образа территории, а также продвижению регионального турпродукта

Основными видами, включающимися в событийный туризм, являются гастрономический, образовательный и другие. Отличительной особенностью событийного туризма является то, что обычные туристские и экскурсионные услуги, а также объекты показа в рамках культурного и рекреационного туризма формируются в новый туристический продукт, сочетающий в себе устоявшиеся формы отдыха с праздничной атмосферой и объективной возможностью принятия участия в данном процессе. Всё это в значительной степени усиливает эффект и делает туристический продукт привлекательнее для туристов.

На текущий момент туроператоры готовы предложить туристам посещение самых увлекательных событий национальной культуры Адыгеи, среди которых:

1. *гастрономические фестивали*: на них можно отведать самые разные угощения и напитки, и самое главное – познакомиться с местной культурой питания. Зачастую процесс потребления пищи доставляет не меньше удовольствия, чем вкусовые свойства еды. На таких мероприятиях можно открыть необычную сторону самых тривиальных блюд. Конечно же, на

подобных слетах чревоугодников проводятся различные мастер-классы по приготовлению блюд, так что можно неплохо прокачать свои поварские навыки;

2. *музыкальные фестивали и конкурсы* погрузят гостя в невероятную атмосферу живого звука и исполнительского мастерства. Здесь всегда можно услышать любимые композиции в необычном звучании и пообщаться с поклонниками жанра;

3. *национальные праздники и фестивали* – прекрасный повод изучить культуру страны посещения. Через народную культуру легче понять менталитет народа, его традиционные ценности. Такие праздники – возможность подробнее узнать мифологию и местные обряды.

4. *цветочные выставки*: проводятся в краях, где выращивание цветов – исторически сложившаяся отрасль хозяйства.

5. *театральные и кинематографические фестивали*: такой тип досуга считается наиболее престижным в направлении делового туризма. Отдыхающие ценят возможность увидеть постановки с участием признанных мастеров жанра до массовой премьеры.

6. *спортивные соревнования*: особенное направление в событийном туризме. Гость получает возможность поболеть за родную команду и увидеть лучших атлетов, побывать на самых знаменитых спортивных аренах.

Рассмотрим более подробно некоторые из получивших признание туристов мероприятий событийного туризма в Адыгее.

1. Ежегодный фестиваль адыгейского сыра. Мы все понимаем, что брендинг территории является одним из главных процессов создания имиджа региона. Данный процесс невозможен без наличия у региона товаров-брендов. Адыгейский сыр является визитной карточкой Республики Адыгея. Следовательно, фестиваль сыра очень популярен и с каждым годом количество посещающих его увеличивается. В 2018 году данный показатель достиг уровня 12 тыс. человек. На данном мероприятии можно увидеть не только технологию производства сыра, но и традиции и обычаи адыгского народа. Фестиваль адыгейского сыра направлен на развитие событийного туризма.

2. Фестиваль бэккантри и фрирайда «Лагонаки». Фрирайд как вид туризма в Адыгее только на стадии внедрения. Чтобы принять участие в данном фестивале, необходимо иметь хорошую физическую подготовку, уметь кататься на лыжах как минимум на среднем уровне, чтобы покорить снежную целину. Тем не менее, это сильно привлекает туристов в регион и способствует усилению позитивной картины Адыгеи.

3. Фестиваль адыгской (черкесской) культуры является мероприятием, объединяющим людей разных национальностей, разной территориальной принадлежности: Адыгеи, Иордании, Турции, Карачаево-Черкессии, Кабардино-Балкарии и т.д. Каждый из этих регионов принимает участие в данном ежегодном мероприятии, донося свою культуру и обычаи через танец, живопись, песню, народные инструменты и др. Такие событийные мероприятия способствуют сплочению всех народов и развитию событийного туризма.

В настоящее время в Республике Адыгея проводятся все новые и новые событийные мероприятия, фестивали, которые способствуют формированию бренда территории и делают ее привлекательной для туристов.

Подводя итог, можно заключить, что на современном этапе событийный туризм в Республике Адыгея не только многообещающий и движущийся вперед сегмент внутреннего туристского рынка, но и действенный инструмент привлечения туристов. Событийный туризм является наглядным средством популяризации национальных и культурных традиций и обычаев.

Список литературы:

1. Адашова, Т.А. Особенности организации событийных туров / Т.А. Адашова // География ментальной сферы общества: состояние, проблемы и перспективы развития. – 2013. – №1. – С.4-8.

2. Об утверждении Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года: распоряжение Правительства РФ от 20.09.2019 №2129-р (ред. от 07.02.2022 г.). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72661648/>

3. Пять объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО в Адыгее. – URL: <https://adigea.aif.ru/society/archive/1212619>.

4. Сафонова, Е.С. Событийный туризм как одно из направлений развития современного туристского рынка / Е.С. Сафонова // Инновации. Менеджмент. Маркетинг. – 2013. – №1. – С.220-222.

УГОЛОВНОЕ ПРАВО И КРИМИНОЛОГИЯ

ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРАВИЛ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ)

Кошкина О.С.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Научный руководитель: Хачак Б. Н. к. ю. н., доцент,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Нарушение правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств обществом относится к числу общих для всего человечества глобальных проблем. Несмотря на то, что Российская Федерация по уровню автомобилизации отстает от других экономически развитых стран, тем не менее по количеству дорожно-транспортных происшествий Россия не уступает место мировым лидерам. Немаловажную роль в предупреждении нарушений правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств принадлежит уголовному закону. Уголовный кодекс Российской Федерации призван обеспечивать автотранспортную безопасность в комплексе с другими отраслями права и законодательства. Развитие автомобилизации требует постоянного внесения предложений по усовершенствованию отдельных норм уголовного и административного законодательства. Необходимо проведение дальнейших комплексных исследований причин и условий возникновения дорожно-транспортных происшествий и совершения автотранспортных преступлений, а также обеспечение предупреждения неосторожной преступности в данной области.

Рассматривая данную тему более подробно, хотелось бы обратить ваше внимание на конкретные примеры, происходящие на территории Республики Адыгея. Так, следствием ОВД по факту тяжкого ДТП в Гиагинском районе возбуждено уголовное дело по ч. 5 ст. 264 УК РФ. Данная статья связана с нарушением правил дорожного движения, которое повлекло по неосторожности смерть двух или более лиц. В дорожном происшествии, случившемся 20 июня в Гиагинском районе, при лобовом столкновении двух автомобилей погибли четыре человека и трое получили серьезные травмы и повреждения. Также на территории Республики Адыгея возбуждено 2 уголовных дела по введенной в 2021 году ужесточающей ответственности части статьи 264.1 УК России. С июля 2021 года вступили в силу изменения в статье 264.1 УК России «Управление транспортным средством в состоянии опьянения лицом, подвергнутым административному наказанию или имеющим судимость». Согласно данной поправки, указанная выше статья дополнена частью 2, ужесточающей ответственность за управление транспортным средством лицом в состоянии опьянения, при этом имеющим судимость за аналогичное преступление, предусмотренное частями 2, 4 или 6 статьи 264 УК РФ либо статьей 264.1 УК РФ.

В марте текущего года в Республике Адыгея полицейскими задокументированы 2 подобных факта. Так, 20 марта, на участке автодороги Дондуковская - Игнатьевский, в Кошехабльском районе сотрудники ДПС остановили автомобиль ВАЗ, которым управлял 37-летней ранее судимый местный житель. Поведение водителя вызвало подозрение у стражей

правопорядка, в связи с чем ему предложили пройти медосвидетельствование, но мужчина отказался. В ходе дальнейшей проверки выяснилось, что прав на управление транспортом правонарушитель не имеет, так как ранее привлекался к уголовной ответственности за вождение в нетрезвом виде. В городе Майкопе, на пересечении улицы Шоссейная и переулка Профсоюзного, инспектор ГИБДД остановил иномарку без государственных номеров. За рулем находился 27-летний ранее судимый житель Ставропольского края. При проверке документов дорожных полицейских насторожило поведение мужчины, тогда инспектор предложил ему пройти медицинское освидетельствование на состояние опьянения, но, как и в предыдущем факте, водитель ответил отказом. В ходе разбирательства выяснилось, что правонарушитель ранее неоднократно привлекался к уголовной ответственности, в том числе и в феврале текущего года за вождение автотранспорта в нетрезвом виде. Соответственно, прав на управление у него не было. Автомобили вышеуказанных лиц изъяты и помещены на штрафстоянку. В связи с тем, что оба правонарушителя ранее привлекались к уголовной ответственности за вождение в нетрезвом виде, сейчас дознанием в отношении них вновь возбуждены уголовные дела, но теперь по части 2 статьи 264.1 УК России. Хотелось бы отметить, что по данным Госавтоинспекции Адыгеи, за 9 месяцев 2021 года на территории республики зарегистрировано 33 ДТП на пешеходных переходах, в которых 3 человека погибли и 30 получили травмы. Из общего количества таких дорожно-транспортных происшествий, 26 зарегистрировано в городе Майкопе, где 3 человека погибли и 23 были ранены.

В эти дни на территории Майкопа произошла тяжкая авария с участием пешехода. Прибывшими на место сотрудниками следственно-оперативной группы предварительно установлено, что 21-летний житель Краснодарского края, управляя отечественным автомобилем, допустил наезд на 86-летнюю пенсионерку, переходившую проезжую часть по нерегулируемому пешеходному переходу. Пожилая женщина от полученных травм скончалась.

В этот же день в одном из микрорайонов республиканского центра, 61-летний житель г. Майкопа, управляя отечественным автомобилем, допустил наезд на пешехода. Установлено, что в это время 58-летний горожанин переходил проезжую часть по нерегулируемому переходу. В результате дорожно-транспортного происшествия мужчину с травмами доставили в Адыгейскую республиканскую клиническую больницу.

13 октября, в вечернее время суток, 60-летний майкопчанин, находясь за рулем иномарки, допустил наезд на 18-летнюю девушку в момент пересечения ею проезжей части по пешеходному переходу. Пострадавшая была госпитализирована.

Также, обращая ваше внимание к статистике, хочется отметить, что в первом квартале 2021 года на дорогах Адыгеи погибли 12 человек и 80 пострадали. На территории Адыгеи за три последних месяца 2021 года произошло 72 дорожно-транспортных происшествия, в которых 12 человек погибли и 80 получили травмы. По статистике 85-90% всех ДТП происходят по вине водителей. Также существуют и другие причины ДТП, а именно, нарушения правил дорожного движения пешеходами, низкое качество дорожного покрытия и технических средств организации дорожного движения, техническая неисправность автомобилей.

В заключении хотелось бы сказать, что в целях предотвращения данных происшествий необходимо с ответственностью подходить к вопросу об управлении дорожно-транспортным средством, соблюдать безопасный скоростной режим, проявлять внимательность на дороге, особенно в темное время суток и в условиях непогоды и, что самое важное, понимать уровень важности своих деяний по отношению к другим гражданам во время управления автомобилем. А пешеходам, в свою очередь, следует помнить, что переходить проезжую часть необходимо только по пешеходному переходу.

Список литературы:

1. Ефимова, Е.О. Система необходимых предупредительных мер дорожно-транспортной преступности в России / Е.О. Ефимова // Транспортное право. – 2014. – № 4. – С. 24 – 27
2. Жулев, В.И. Транспортные преступления. Комментарий законодательства / В.И. Жулев. – М.: Спарк, 2001. – 190 с.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 29.12.2022) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения 03.03.2023)
4. Федеральный закон от 10.12.1995 № 196-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «О безопасности дорожного движения» // Собрание Законодательства РФ. – 1995. – № 50. – Ст. 4873.
5. Хиллута В. В. Уголовный проступок: быть или не быть? // Юристь-правоведь. – 2019. – № 2. – С. 228-230
6. <https://01.мвд.пф/news/item/26439551/>

УГОЛОВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

*Махов И.Б.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Катбамбетов М.И., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Дети - цветы жизни считали всегда люди, маленькие и беззащитные. Но освобождает ли их малолетство от уголовной ответственности? С давних времён к несовершеннолетним лицам уделялось немалое внимание на законодательном уровне. Впервые на законодательном уровне минимальный возраст уголовной ответственности несовершеннолетних упоминается в дополнении к Соборному уложению Алексея Михайловича от 1649 г., где сказано: «Если отрок семи лет убьёт, то он неповинен будет». Также в воинском уставе Петра Великого от 1715 г. в артикуле 195 можно встретить положение, которое гласит: «Наказание за воровство умалется или оставляется, ежели вор будет младенец» [1].

Как в прошлые века, так и сейчас, несовершеннолетняя преступность имеет свой вес при рассмотрении уголовных дел, чаще всего происходит умышленное преступление по: 158(Кража), 111(Умышленное причинение вреда здоровью), 228 (Незаконное производство, сбыт или пересылка наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов) и другим статьям. В чём их суть? Чаще всего в преступную деятельность уходят несовершеннолетние лица, как правило, выросшие в детских домах, неблагополучных семьях, ввязавшиеся в сомнительные компании. Что их побуждает? В 1-м и 2-м случаях, это голод, беспризорность, ребёнок не евший 2 дня, решается украсть буханку хлеба, тем самым стараясь себя прокормить. В случае же с сомнительными компаниями, тут играют немаловажную роль и родители, причиной детской преступности служат избалованность, вседозволенность и невоспитанность ребёнка, это не касается случаев, когда родители уважаемые и ответственные люди, а их чаду не хватает какого-то «экстрима». Плохие компании чаще всего образуются из беспризорника, ребёнка, оставшегося на попечении у больной бабушки и конечно же лица из благополучной семьи, но под влиянием друзей ввязывающийся в различные уголовно наказуемые «неприятности». Мотивы и цели у несовершеннолетних лиц направлены на материальное обогащение за счёт совершения тайного хищения, желания попробовать что-то новое, или же просто на спор. Из судебной практики Майкопского городского суда, я приведу 3 примера затрагивающие уголовные дела несовершеннолетних лиц, случаи реальные, а лица скрыты в связи конфиденциальностью [2].

В республике Адыгея судами по уголовным делам несовершеннолетних выносятся мера пресечения в виде принудительной меры воспитательного воздействия, реже лишение свободы.

В составе судебного заседания по делам несовершеннолетних всегда участвуют: председательствующий судья, секретарь, помощник прокурора, защитники, законные представители, представители отдела полиции по делам несовершеннолетних, и педагоги-психологи если это необходимо.

Итак, первый мой пример уголовной ответственности несовершеннолетнего был совершён в 2022 году. По обвинению несовершеннолетних граждан в совершении преступления, предусмотренного п. «А» ч. 2 ст. 161 УК РФ – «Грабёж».

Подростки 3-го сентября 2022г. торгуя фруктами на торговой точке, увидели у пенсионера немалую сумму, который приобретал у них товар. Он расплатился с ними достав денежные средства в размере 7000 рублей из правого кармана рубашки. Заметив это, у 1-го из них возник злобный умысел, направленный на материальное обогащение. Согласовав этот замысел с товарищем, молодые люди договорились проследить за потерпевшим и подождать его у дома. Вечером, дождавшись пока гражданин зайдёт в подъезд, 1 из злоумышленников изъявил желание стоять на «стрёме», 2-й же в свою очередь зайдя в след за потерпевшим в подъезд, выждал подходящего момента и нанёс несколько ударов в область головы и грудной клетки, после чего он забрал деньги у жертвы на сумму в 6000 рублей. Поделив деньги, злоумышленники разошлись вечером.

На судебном заседании подростки признали свою вину. 1-й находился на стационарном лечении с 18 по 30 ноября 2022г. Обоим была избрана мера пресечения в виде домашнего ареста. В ходе заседания защитники ходатайствовали об изменении меры пресечения на запрет определённых действий, но в этом было отказано т.к. государственный обвинитель просил оставить именно домашний арест. Ходатайство защитников об изменении меры пресечения конкретизировалось тем, что их подзащитные не смогут с избранной мерой посещать учебное заведение и лечебное учреждение. Смягчающими обстоятельствами в этом случае являются п. «б» ч.1 ст.61 УК РФ, отягчающие же отсутствуют.

2-м примером я приведу уголовное дело 2021 года, по обвинению несовершеннолетнего в совершении умышленного преступления, предусмотренного ч.1 ст. 166 УК РФ – «Неправомерное завладение чужим транспортным средством без цели хищения».

Поводом к возбуждению уголовного дела послужило заявление потерпевшего от 3-го мая 2021 года, в 10:45 дня находясь возле спорткомплекса, он оставил свой автомобиль марки «ЛАДА ПРИОРА» серебристого цвета открытым с ключом в замке зажигания, этот момент потерпевший обусловил тем, что вышел на 20 минут и в этом не нуждался. На допросе обвиняемый сказал, что, проходя мимо спорткомплекса, он подошёл к автомобилю просто посмотреть и увидел, что двери транспорта не заперты и ключи находятся в самой машине, после чего у него возникло желание покататься.

Потерпевший, не обнаружив личного автомобиля позвонил в полицию и заявил об угоне. Автомобиль был найден сотрудником полиции без номерных знаков, за рулём сидел несовершеннолетний парень, что и вызвало подозрение. На вопросы сотрудника отвечал неуверенно, позже не выдержав давление сознался во всём. На момент нахождения у «Лады» были спущены 2 левых колеса, это конкретизировалось обвиняемым следующим образом: «Ехав в сторону нового района, я решил включить магнитофон, пока я отвлёкся машина ударила об бордюр, тем самым и повредил 2 колеса». При осмотре машины, номерные знаки были найдены в багажнике, подросток их снял с целью отвода подозрений после заезда во двор. Обвиняемый вместе со своим отцом полноценно возместили материальный и моральный ущерб нанесённый потерпевшему, и в связи с этим он не имеет к нему никаких претензий и не возражает против примирения с подсудимым. Суд постановил назначить подсудимому, несовершеннолетнему лицу, студенту колледжа, ранее не судимому принудительные меры воспитательного воздействия в соответствии с п. «А» ч.2 ст.90 УК РФ – «Применение принудительных мер воспитательного воздействия – Предупреждение».

Заключительным примером я приведу уголовное дело 2021г. по обвинению несовершеннолетнего, в совершении преступления, предусмотренного ч.4 ст.111 УК РФ –

«Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью – повлекшее по неосторожности смерть потерпевшего».

30 ноября 2021г. около 18 часов вечера, подросток, находясь на пересечении двух улиц встретил ранее незнакомого мужчину, с которым у него возник конфликт. Во время драки обвиняемый нанёс 3 удара обеими руками в голову и 1 в область груди. После чего потерпевший убежал, но через 15 минут вернулся обратно и случилась словесная перепалка, после чего он вновь стал убегать, но подросток его догнал и умышленно нанёс потерпевшему несколько ударов в голову обеими руками и не менее 1-го удара ногой. В общей сложности обвиняемый нанёс потерпевшему не менее 6-и ударов в лицо, не менее 2-х в грудную клетку, в результате чего причинил многочисленные повреждения по признаку опасности для жизни составляющую в прямой причинно-следственной связи с наступлением смерти. В результате причинённых телесных повреждений смерть потерпевшего наступила 12 декабря 2021г. в 20:20 вечера в нейрохирургическом отделении больницы.

В ходе судебного заседания подсудимый вину признал, но от дачи показаний отказался, воспользовавшись ст.51 Конституции РФ. На допросе подросток пояснил, что стоя возле магазина вечером, увидел, как мужчина возле дома напротив, что-то ищет в земле. Подошёл по своей инициативе и поинтересовался чем он занимается. На что потерпевший отреагировал отрицательно, и начал подходить к обвиняемому, после чего 2-й нанёс ему удар из-за опасений и произошло то, что было сказано выше. Суд приговорил: признать обвиняемого в совершении преступления, предусмотренного ч.4 ст.111 УК РФ и назначить ему наказание с учётом требований ч.6 ст.88 «в возрасте до 16 лет» в виде лишения свободы сроком на 5 лет в воспитательной колонии. (ч.3 ст.58).

На приговор была подана апелляционная жалоба, с указанием на игнорирование показаний свидетелей, противоправном и аморальном поведении потерпевшего. Согласно п.1 ст.389.15 и 389.16 УПК РФ несоответствие выводов суда изложенных в приговоре. В апелляционной жалобе было отказано и подсудимый понёс наказание [3].

В 2021 году на территории муниципалитета зарегистрировано 33 преступных деяния, совершенных несовершеннолетними. На профилактический учет поставлено 37 подростков. При этом количество подростков, состоящих на профилактических учетах в образовательных организациях в несколько раз выше - 135 человек. С ними организована индивидуальная профилактическая работа, говорится в сообщении пресс-службы столичной мэрии [4].

Анализ преступлений, совершенных подростками, показывает, что они в подавляющем большинстве совершены ребятами из неблагополучных, либо неполных семей.

По моему мнению, детской преступности нужно уделять большое внимание, т.к. они являются будущим страны, и всё зависит от того, в каком плане они станут будущим положительным или отрицательным. Всё начинается с родителей, получается от начальной школы и формируется к окончанию, в вуз идёт человек уже со своими сформированными мнениями, идеями, взглядами и мыслями. В связи с этим нужно уделять как можно большое внимания ребёнку ещё в самом раннем детстве!

Список литературы:

1. Кара, И.С. Некоторые вопросы установления возраста уголовной ответственности и наказаний несовершеннолетних в досоветском отечественном уголовном законодательстве. Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-voprosy-ustanovleniya-vozrasta-ugolovnoy-otvetstvennosti-i-nakazaniy-nesovershennoletnih-v-dosovetskom-otechestvennom>
2. Вологина, Ж. Ю. Преступность среди несовершеннолетних. Право: современные тенденции: материалы I Международной научной конференции. - 2018. – URL: <https://moluch.ru/conf/law/archive/42/2451/>
3. Судебные акты и решения - Майкопский городской суд (Республика Адыгея) URL: <https://sudact.ru/regular/court/reshenya-maikopskii-gorodskoi-sud-respublika-adygeia/>

4. В Майкопе подростки совершили 33 преступления с начала 2021 года. URL: <https://adigeatoday.ru/news/32551.html>

УГОЛОВНЫЙ ПРОСТУПОК КАК НОВОВВЕДЕНИЕ РОССИЙСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА. ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Кат М.А.,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Научный руководитель: Хачак Б. Н. к.ю.н., доцент,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в наше время довольно часто поднимается вопрос про введение уголовного проступка. Все больше споров возникает у ученых-правоведов и политических деятелей, ведь проступок несет за собой гуманизацию наказаний в уголовном праве, что довольно позитивно сказывается в дальнейшем не только на жизни людей, но и государства в целом.

Целью данной работы является изучение уголовного проступка, как нововведение российского законодательства, найти плюсы и минусы данного понятия, а также понять, как же будет использоваться это нововведение и не скажется ли оно в дальнейшем негативно. Для достижения данной цели, необходимо решить определенные задачи:

- 1) Исследовать внесенный законопроект о введении уголовного проступка;
- 2) Найти плюсы и минусы данного понятия;
- 3) Изучить влияние уголовного проступка в дальнейшем;

Методы: сравнительный анализ, описание, синтез и обобщение литературы по теме исследования.

Впервые инициатива о внесении такого понятия, как «уголовный проступок» была опубликована еще в 2017 году Верховным судом РФ. Следом, в декабре 2018 года, уже Верховный суд отправил данный законопроект в Госдуму, при этом, Совет Федерации предложение поддержал, но спустя время законопроект не был подписан. Несмотря на это, он все еще «крутится» в Госдуме и на данный момент, крайний раз законопроект был внесен в феврале 2021 года.

Следует разобраться, что это такое и какова его сущность. Уголовный проступок представляет собой, по инициативе законодательства, совершенное лицом в первый раз преступление небольшой тяжести, за которое по УК РФ не предусмотрена санкция в виде лишения свободы. Исходя из этого, можно сделать вывод, что данное понятие, связано с гуманизацией подобных противоправных деяний.

Для истории России - это далеко не первый опыт, еще в XVIII веке существовало такое понятие, но плавно переходя в советский период, оно было устранено. Посмотрев на зарубежный опыт различных стран, где по сей день присутствует проступок, можно сказать, что это действительно облегчает работу суду, уголовно исполнительным и иным органам, которые способствуют осуществлению работы в уголовно-правовой сфере. Также, у лиц, совершивших такие преступления в Российской Федерации, будет присутствовать судимость, что не очень позитивно скажется на их дальнейшей жизни, до погашения судимости, довольно сложно продолжать «активную» жизнь, имея судимость. Именно исходя из этого, зарубежный опыт показывает позитивную сторону «уголовного проступка», ведь судимости при совершении таких преступлений не будет, и человек, как личность, сможет продолжать социализироваться и добиваться каких-либо целей, что может повернуть в хорошую сторону динамику развития государства в целом.

В законопроекте сказано, что проступок охватывает 112 составов преступлений, исходя из практики 2021 года, было осуждено всего 73,2 тыс. человек, из них 37,3 тыс. человек были осуждены в первый раз. Именно это наталкивает на мысль о том, что было бы целесообразно ввести понятие «проступка», чтобы снизить процент преступности в стране и более гуманно относиться к лицам, которые совершили это деяние впервые. На основе этого, нам хочется

согласиться с мнением Хачак Б. Н., что одной из альтернатив лишению свободы, можно избрать такую санкцию, как принудительные работы, ведь это как раз и нужно для того, чтобы совершившее проступок лицо понесло определенные меры принудительного характера, и при этом сохранилась цель данного изменения в УК РФ - гуманизация.

Многие ученые-правоведы, например Хилюта В. В, считает, что данный вид противоправных деяний можно отнести в категорию административных правонарушений, в случае введения проступка, и предлагает преступления небольшой тяжести отнести в административную категорию. Мы согласимся с мнением Хилюты, и продолжим его мысль. Да, отрасли права тут начинают пересекаться, но тогда, если заглянуть в КоАП, то можно выяснить, что там присутствует такая санкция, как административный арест, что по своей сути схоже с лишением свободы. Это наталкивает на мысль, что исходя из изменений, которые хотят внести в УК РФ, наказания могут быть мягче, чем санкции за административные правонарушения, что и вводит в заблуждение.

К одной из позитивных ветвей уголовного проступка, можно отнести то, что он охватывает преступления, совершаемые в экономической сфере, так как данные преступления, по сути, не представляют собой каких-либо тяжких или особо тяжких последствий. Да, вы можете сказать: «преступления посягаются на материальное положение человека, в каких-то случаях человек остается и без средств к существованию», но, во-первых, это по крайней мере не покушение на жизнь человека, а во-вторых, при наличии виновного, осужденный обязан будет возместить нанесенный ущерб.

Так как хочется узнать мнение большинства, был проведен опрос среди ученых-правоведов, сотрудников уголовно-исполнительных и следственных органов, суда и иных сотрудников, об их мнении про уголовный проступок. Большая часть респондентов отнеслась положительно к введению данного понятия - 62%, меньшая часть была против - 31%, и лишь 7% затруднилось ответить. То есть, многие выступают «ЗА», но вопрос все равно, все же остается открытым, так как государственные органы все еще не приняли окончательного решения и есть спорные вопросы в обществе.

Таким образом, государство готово смело идти на гуманизацию наказаний, но при этом нужно стараться разграничивать грань между двумя, совершенно разными составами преступлений и их санкциями. Учитывая тот факт, что в странах Европы есть довольно четкие примеры того, что проступкам место в уголовно-правовой системе, нашему законодательству стоит более подробно изучить данный опыт и выбрать самый оптимальный и продуманный вариант, чтобы функция уголовного проступка в нашем государстве процветала.

Список литературы:

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 17.02.2023) // [Электронный ресурс] – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661 / (дата обращения 03.03.2023)
2. Постановление пленума Верховного Суда РФ от 31.10.2017 № 42 «О внесении в Государственную думу Федерального Собрания Российской Федерации проекта Федерального Закона «О внесении изменений в Уголовный кодекс и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации в связи с введением нового понятия уголовного проступка» // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB;n=517495#9n7NPXTuJYaF8uhb> / (дата обращения 01.03.2023)
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 29.12.2022) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения 03.03.2023)
4. Хачак Б. Н., Катмамбетов М. И., Самыгин П. С. «К вопросу о целесообразности введения уголовного проступка в отечественное законодательство» // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2020. № 12 (127). – С. 139-142

5. Хилюта В. В. Уголовный проступок: быть или не быть? // Юристь-правоведь. – 2019. – № 2. – С. 228-230
6. Рапог А. И. Уголовное право России. Части общая и особенная. Учебник для бакалавров. — М.: Проспект. 2020. 624 с.

УГОЛОВНЫЙ ПРОЦЕСС И КРИМИНАЛИСТИКА

ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТА ДОМАШНЕГО АРЕСТА В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ

*Адамокова Д.З.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.
Научный руководитель: Хасанова С.Г., к.ю.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.*

Домашний арест, являющийся второй по строгости мерой пресечения после заключения под стражу, занимает важное место в системе мер пресечения. Достоинства данной меры пресечения заключаются в том, что она, во-первых, позволяет экономить государственные средства при содержании обвиняемых (подозреваемых) в условиях изоляции от общества. Домашний арест позволяет техническими средствами без значительных затрат обеспечить круглосуточный контроль за соблюдением арестованным наложенных на него ограничений и исключить возможность без ведома правоохранительных органов совершения обвиняемым каких-либо действий, предусмотренных ст. 97 УПК РФ [1, с. 75]. При надлежащем контроле о любых нарушениях условий исполнения домашнего ареста сразу становится известно сотрудникам уголовно-исполнительной инспекции, которые сообщают об этом лицу, ведущему производство по делу, и им могут быть приняты необходимые меры к усилению мер пресечения [2, с. 20].

Во-вторых, домашний арест стал альтернативой заключению под стражу в тех случаях, когда в силу объективных причин к лицу нельзя применить заключение под стражу, но и оставить его без изоляции от общества нельзя в силу наличия оснований, предусмотренных ст. 97 УПК РФ. В частности, запрещает закон заключение под стражу лиц, имеющих такие тяжкие заболевания, которые включены в Перечень, утвержденный Правительством РФ. Указанных лиц необходимо помещать под домашний арест, если невозможно применить более мягкую меру пресечения. Применение домашнего ареста является альтернативой заключению под стражу обвиняемых (подозреваемых) в совершении преступлений, совершенных в сфере предпринимательской деятельности, и иных лиц, указанных в ч. 1.1 ст. 108 УПК РФ, для несовершеннолетних, которые совершили преступление небольшой тяжести (заключать под стражу их нельзя в силу требований ч. 2 ст. 108 УПК РФ.) [3].

В-третьих, домашний арест не имеет таких недостатков заключения под стражу, как развитие криминальной субкультуры, десоциализация личности. Общеизвестно, что содержание лица в СИЗО причиняет вред или создает реальную угрозу причинения вреда здоровью из-за возможности наличия в камере больных лиц, скудного питания, невозможность получить доступ к квалифицированной медицинской помощи (сложности в получении лекарств) и др.[4, с. 31].

Однако мы не поддерживаем точку зрения о том, что изоляция от общества при домашнем аресте может быть только полной и домашний арест должен состоять в постоянном пребывании дома, а не только в вечернее и ночное время. На наш взгляд, данное ограничение будет носить искусственный характер. У суда должна быть возможность с учетом личности, фактических обстоятельств уголовного дела выбрать тот объем ограничений (запретов) по отношению к обвиняемому (подозреваемому), который будет, с одной стороны, минимально ущемлять его права, но, с другой стороны, создавать гарантии не совершения им действий, перечисленных в ст. 97 УПК РФ.

Решение указанных нами проблем, восполнение пробелов в правовом регулировании домашнего ареста приведет к расширению сферы применения данной меры пресечения.

Таким образом, домашний арест стал важной и необходимой частью системы мер пресечения. Вместе с тем, его эффективное использование требует внесения изменений и дополнений в действующий порядок избрания и применения данной меры пресечения.

Список литературы:

1. Андроник Н.А. Залог, домашний арест: проблемы правового регулирования // Вестник Воронежского института МВД России. 2014. № 4. С. 69-75.
2. Шигурова Е.И. Развитие института частного обвинения в ходе судебной реформы 1864 г // Наука и современность. 2014. № 32-2. С. 17-20.
3. Цоколова О. И., Костылева Г. В., Муженская Н. Е., Данилова С. И. Домашний арест и залог как меры пресечения [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Воронов Д.А. Домашний арест: современное состояние и перспективы // Научный вестник Омской академии МВД России. 2013. №4. С. 31.

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ВНЕСЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПОЛОЖЕНИЕ СТАТЬИ 355. (РАЗРАБОТКА, ПРОИЗВОДСТВО, НАКОПЛЕНИЕ, ПРИОБРЕТЕНИЕ ИЛИ СБЫТ ОРУЖИЯ МАССОВОГО ПОРАЖЕНИЯ)

*Вальков Геннадий Геннадьевич
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Хачак Бэла Нальбиевна, к.ю.н., доцент
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Современный научно-технический прогресс сделал огромный шаг вперед в своём развитии и на ряду с общими полезными и безопасными достижениями, появляются и те, которые могут нанести значительный ущерб мировой безопасности как отдельно взятого государства, так и всего человечества. Следовательно, к данной категории достижений и использовании результатов таких исследований нужно относиться с особой внимательностью.

Актуальность темы заключается в возросшей вероятности использования, производства, сбыта такого оружия, в связи с обстановкой в мире, а также опасностью применения такого оружия. В современном развитом мире технологий шанс распространения такого оружия значительно увеличивается.

Цель данной работы – изучение оружия массового поражения и законодательного запрета на его использование в Уголовном праве Российской Федерации. Для достижения данной цели необходимо решить некоторые задачи:

- 1) Изучить возможные способы совершения деяния, предусмотренного статьёй 355 УК РФ.
- 2) Выявить пробелы в применении данной нормы.
- 3) Предложить внести изменения в статью 355 УК РФ, с целью более правильного и справедливого применения данной нормы.

Методы: сравнительный анализ, описание, синтез и обобщение литературы по теме исследования.

При толковании понятия оружия массового поражения следует исходить из трактовки, сформулированной ООН в 1948 г., как оружия, вызывающего атомный взрыв, действующего при помощи радиоактивных материалов, как смертоносного химического и биологического, а также любого разработанного в будущем оружия, обладающего характеристиками, сравнимыми по разрушительному действию с атомным и другим упомянутым выше оружием. Особо выделяется химическое оружие – отравляющие вещества, а также средства их доставки и применения: ракеты, снаряды, мины и другие заряды в виде химических веществ.

Обусловлено это более простым способом создания и использования такого вида оружия по сравнению с другими видами оружия массового поражения.

С учётом современной мировой обстановки (СВО, Терроризм), возрастает вероятность создание, накопления и использования оружия массового поражения. Следовательно, для обеспечения безопасности, необходимо избежать не только применения такого оружия, но и:

- 1) разработку – создание новых видов оружия массового поражения;
- 2) производство – создание уже существующего и известного миру оружия массового поражения;
- 3) накопление – увеличение запасов оружия массового поражения.
- 4) приобретение – непосредственная покупка оружия массового поражения;
- 5) сбыт оружия массового поражения.

В условиях применения оружия массового поражения, субъект преступления будет также нести ответственность по соответствующим статьям преступлений против жизни и здоровья личности. Но в случае разработки, производства, накопления и в особенности сбыта, лицо не будет нести ответственность за преступление, осуществляемое лицом, использующим оружие массового поражения.

Соответственно можно смоделировать ситуацию при которой лицо, обладающее оружием массового поражения или знаниями по их созданию (ученый, воинского должностное лицо, на которое возложены обязанности по охране такого оружия), сбывает данное оружие другому лицу. Данное лицо, в свою очередь, применяет данное оружие и по результатам его применения погибает 10 человек. Вероятно, за совершенное деяние, лицо получит максимальное наказание – пожизненное лишение свободы, но при этом лицо, умышленно сбывшее оружие массового поражения, полностью понимая всю опасность такого деяния, максимально может получить 10 лет лишения свободы, что является несправедливым. Лицо полностью осознаёт всю опасность оружия массового поражения и того, к чему может привести его использование.

При этом важно избежать и разработку новых видов оружия массового поражения, так как это всегда влечет потенциальное увеличения риска нарушения безопасности мира.

В соответствии с этим, вижу необходимость внесения изменений в данную статью.

Во-первых, целесообразное увеличение санкции – срока лишения свободы от 8 до 15 лет.

Во-вторых, введение 2-й части содержащая такую трактовку: те же деяния, повлекшие гибель человека, нанесение значительного ущерба имуществу и причинение значительного вреда окружающей среде, установив при этом срок лишения свободы с 12 до 20 лет.

В-третьих, ввести 3ю часть, в которой бы содержалось такой квалифицирующий признак как наступление более тяжких последствий, чем предусмотрены частью 2-й соответствующей статьи, которая должна предусматривать пожизненное лишение свободы.

Таким образом, по моему мнению введение соответствующих изменений позволит более верно квалифицировать преступное деяние и должным образом осуществить принцип справедливости.

Список литературы:

1. Калугин В.В., Павлов Л.В., Фисенко И.В. Международное уголовное право: Учебное пособие / В.В. Калугин, Л.В. Павлов, И.В. Фисенко, – Минск, 1999. – 308 с.

2. Невольских А.М., Оружие массового поражения как предмет составов разработки, производства, накопления, приобретения или сбыта оружия массового поражения и применения запрещенных средств и методов ведения войны / А.М. Невольских // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Россия, Ростов-на-Дону. – 2006 № 4. – С. 60-64.

3. Янаева М.Г. Применение запрещенных средств и методов ведения войны: Автореф. дис. канд. юрид. наук. / М.Г. Янаева, – Москва, 1997 – 187 с.

ТАКТИКА ПРОИЗВОДСТВА ДОПРОСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕО-КОНФЕРЕНЦ-СВЯЗИ

*Цеева Э.М.,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
Научный руководитель: Цеева С.К., к.пед.н., доцент,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп*

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день возникает необходимость в использовании системы видео-конференц-связи в области производства следственных действий, однако данная сфера до конца не урегулирована уголовно-процессуальным законодательством.

Целью исследования явился анализ изменений в уголовно-процессуальном законодательстве Российской Федерации, регламентирующих применение видео-конференц-связи при производстве следственных действий и разработка предложений для эффективной организации следственных действий посредством видео-конференц-связи.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- а) рассмотреть общее положение и правовое регулирование проведения следственных действий в рамках видео-конференц-связи;
- б) выявить особенности производства допроса посредством видеоконференцсвязи;
- в) выработать предложения для эффективной реализации организации следственных действий посредством видео-конференц-связи.

В последние годы в дистанционном формате стали работать не только мелкие организации и предприятия, но и учебные заведения, органы государственной власти, в том числе исполнительной и судебной власти. Не осталась без внимания и сфера уголовного судопроизводства. 30 декабря 2021 г. Владимир Путин подписал изменения в УПК РФ, которые определяют порядок проведения допроса, очной ставки и опознания посредством видео-конференц-связи на стадии предварительного расследования [3].

Видео-конференц-связь - способ осуществления процессуальных действий, предусмотренных законом, с использованием программно-технических средств передачи аудио- и видеoinформации по каналам связи с одним или несколькими абонентами [1].

Допрос посредством видео-конференц-связи имеет неоспоримые преимущества, поскольку позволяет:

- а) предотвратить необоснованные утверждения со стороны допрашиваемого о несоответствии данных им показаний, содержанию протокола;
- в) использовать полученные данные и видеозапись в дальнейшем при расследовании уголовного дела, а также в судебном разбирательстве;
- г) проанализировать психологический и эмоциональный настрой гражданина, реакцию на задаваемые вопросы, что в целом поможет оценить показания (степень их искренности);
- д) при необходимости можно получить фонографическую характеристику, в которой будут отражены особенности голоса и устной речи.

При этом полученный опыт использования систем видеосвязи позволяет заключить, что технические средства связи, которые при этом используются, оставляют желать лучшего [2, с. 27]. Постоянные обрывы, плохая слышимость и иные сопутствующие технические сбои не способствуют качественному проведению того или иного следственного действия. Помимо перечисленных проблем наиболее остро стоит вопрос о соблюдении прав участников следственных действий, проводимых с использованием видео-конференц-связи.

Необходимо указать и на то, что не до конца разрешена ситуация, возникающая по ст. 189.1 УПК РФ, когда роль следователя (дознателя), исполняющего поручение об организации участия лица в следственном действии, остается не раскрытой. Должно ли такое должностное лицо присутствовать на всем протяжении следственного действия, может ли

вносить замечания, если заметит противоречия с уголовно-процессуальным законодательством. Имеет ли право участник уголовного судопроизводства заявить в данном случае отвод следователю (дознавателю)?

Что касается проведения дистанционного допроса подозреваемого или обвиняемого, то без согласия стороны защиты, это недопустимо, поскольку может привести к возникновению неразрешимых сомнений в достоверности показаний допрашиваемого лица и законности процесса их получения, которые толкуются только в пользу обвиняемого и, как следствие, признанию полученного доказательства недопустимым.

Использование систем видео-конференц-связи в ходе предварительного расследования - объективное требование времени. И для его эффективного применения необходимо: надлежащее материальное обеспечение органов следствия и дознания; дальнейшее развитие криминалистического учения в области тактики и методики проведения следственных действий с учетом прогресса современных технологий.

Таким образом, разработка тактики допроса с использованием видео-конференц-связи обоснованно представляется насущной, а в целом перспективным видится формирование подраздела криминалистики - тактики дистанционных следственных действий.

Список литературы:

1. Об утверждении Регламента организации применения видеоконференцсвязи в федеральных судах общей юрисдикции: приказ Судебного департамента при Верховном Суде РФ от 28 декабря 2015 г. № 401 [Электронный ресурс] // СПС Консультант Плюс. – Москва, 2023.

2. Плетникова, М.С. К вопросу использования видео-конференц-связи при производстве допроса / М.С. Плетникова, Е.А. Семенов // Уральский юридический институт МВД России. – 2021. – № 1 (29). – С. 25-28.

3. О внесении изменений в уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: федер. закон от 30 декабря 2021 г. № 501-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – № 1. – Ст. 70.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ИЗО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Абреч Заира,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Если посмотреть на современное состояние образования в России, то можно увидеть, что оно характеризуется качественными изменениями в области содержания. Запросы современного общества отражены в ФГОС на уровне основного общего образования, которые определяют модель выпускника школы. Ключевыми направлениями работы становятся личностные характеристики ученика, такие как любознательность, активность, заинтересованность в познании мира, способность к организации собственной деятельности, готовность самостоятельно действовать. Чтобы богатый творческий потенциал детей мог актуализироваться, нужно создать определенные условия, прежде всего, ввести ребенка в настоящую творческую деятельность.

Главной целью школы в современных условиях является разностороннее развитие детей, их познавательных интересов, обще учебных умений, навыков самообразования и,

конечно, творческих способностей. Поэтому развитие креативности учащихся является важнейшей задачей современной школы. Этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативность и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе. Можно сказать, что сама деятельность школьников – это единство обучения и творчества. Таким образом, развитие творческих способностей становится жизненно важной проблемой, актуальной во все времена.

Необходимость решения этой проблемы находит отражение в различных государственных нормативных документах в области образования (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644). Важнейшим интегративным результатом выпускника общеобразовательной школы, в соответствии с этими документами, выступает максимальная их готовность к дальнейшему саморазвитию и самореализации, залогом которых выступают осознанность, активность, творческая деятельность, самостоятельность и положительная мотивация к процессу познания и учения в целом.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование возможности развития креативности школьников посредством применения творческих заданий на уроках ИЗО. В соответствии с данной целью, выдвигаются следующие задачи:

1. Выявить сущность понятий «креативность» и «творческие задания»;
2. Раскрыть структурные составляющие творческих заданий для развития креативности обучающихся;
3. Определить творческие задания как эффективное средство формирования креативности школьников на уроках ИЗО.

Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют о том, что в теории и практике существуют ценные идеи, подходы к решению рассматриваемой проблемы.

Этой проблеме посвящены работы ученых как: Т.М. Давыденко, Л.В. Занкова, И.Б. Котовой, А.И. Савенкова, Г.А. Балла, М.И. Махмутова, Е.И. Машбица, А.И. Уман, Т.И. Шамовой и др., в их работах акцентируется внимание на таких аспектах проблемы, как определение средств повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся, организации их совместной творческой деятельности. Также рассматриваются вопросы организации творческой деятельности учащихся, но с помощью создания проблемных ситуаций, формирования у учащихся умений управлять процессами творчества: фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций. Названные авторы отмечают недостаточную теоретическую разработанность проблемы организации самостоятельной творческой деятельности учащихся. Анализ состояния изучаемой нами проблемы в педагогической теории и практике выявил педагогическое противоречие между потребностью современной школы в условиях реализации новых стандартов в развитии креативности школьников, и недостаточностью потенциала традиционного образования для их развития.

На данном этапе было установлено, что уровень развития креативных способностей учащихся является равно недостаточным [1]. Существует необходимость в проведении целенаправленной работы по развитию креативных способностей учащихся, средствами творческих заданий в учебном процессе. Существует множество разных определений понятия креативности. В своём исследовании мы придерживаемся позиции Абрахама Маслоу. Он считает, что креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

Несмотря на различия во взглядах авторов, креативность связывается с созданием чего-то нового для личности или общества. Существует несколько способов развития креативности учащихся такие как: творческие задания, исследовательские работы, доклады, методы проектной деятельности, решение проблемных ситуаций, нестандартные занятия и др. [2].

В данной работе мы рассмотрим творческие задания как средство развития креативности личности. Н.Д. Левитов предлагает понимать под творческим заданием такую деятельность, в результате которой приобретает нечто новое, оригинальное, выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика [3].

Организация творческой деятельности учащегося для учителя - нелегкая задача, необходимо создать для каждого учащегося такие условия, которые позволяют ему творчески подойти к решению проблем и это должно происходить в рамках программы. Поэтому, учителю необходимо выбрать правильные методы и формы обучения, определить возможную меру включенности учащихся в творческую деятельность, которая делает обучение интересным.

Организация творческих заданий на уроках ИЗО: организация выполнения творческих заданий должна соответствовать основным целям и задачам обучения; творческие задания должны сочетаться с другими видами учебной деятельности учащихся на уроке; необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, уровень их подготовки, их интересы и склонности, а также уровень самостоятельности; необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и влияние переходного периода на развитие воображения; работа по выполнению творческих заданий на уроке ИЗО может быть различной длительности по времени (от 5 минут до 45 минут); отличительной и главной чертой творческих заданий на уроке должен являться уровень новизны, так же актуализация прошлого опыта.

Обобщение передового педагогического опыта, позволил нам заключить, что учителя - предметники для развития креативности в большей степени придерживаются всем требованиям организации, в том числе и учитель ИЗО.

Рассмотрим применение творческих заданий на уроках ИЗО, как средство развития креативности личности: в рамках ФГОС и в рамках традиционной типологии уроков.

В рамках ФГОС применяются следующие типы современных уроков: урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков; урок рефлексии; урок систематизации знаний; урок развивающего контроля.

Творческие задания по ИЗО в соответствии с целями уроков применимы на таких типах как: урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков и урок развивающего контроля.

В рамках традиционной типологии уроков по М.И.Махмутова: уроки изучения нового учебного материала ; уроки совершенствования знаний, умений и навыков ; уроки обобщения и систематизации; комбинированные уроки; уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

В рамках традиционной типологии, применение творческих заданий на уроках ИЗО можно использовать на всех уроках.

Учителя практики предлагают ряд творческих заданий для развития креативности личности на уроках ИЗО.

Из существующих видов творческих заданий, развитию креативности наилучшим образом способствуют творческие задания творческого типа художественно-образные и конструктивно-творческие.

Наиболее эффективные работы творческого типа применяемые учителями на уроках ИЗО: на основе изученного опыта учителей, мы пришли к выводу о том, что работы направлены на развитие художественно – образного мышления, способствует развитию креативности, моделирует, раскрывает содержание, формы, духовный смысл отношений человека к природе и обществу. С нашей точки зрения художественно – образные работы являются более эффективными.

Наиболее широко распространённым в деятельности учителей – практиков для развития креативности личности учащихся, выступают конструктивно - творческие работы. В его русле создаются условия для развития воображения и интеллектуальной активности, что и позволяет считать данный вид деятельности мощным средством развития креативных способностей у учащихся. Таким образом, для развития креативности учащихся

целесообразно использование творческих заданий, в том числе и художественно-образные и конструктивно-творческие задания.

В перспективе использование творческих заданий способствуют расширению горизонта предметного обучения, является дополнительным стимулом к более тщательному изучению материала и развитию интереса к предмету, расширению кругозора, способствует саморазвитию личности, самоутверждению подростков, создает атмосферу творческого сотрудничества не только между учителем и учащимися, но и среди учеников в группах. И все это приводит к значительному повышению качества знания учащихся.

Список литературы:

1. Бершадская Н.Р., Халимова В.З. Изобразительное творчество учащихся в школе. 1986. С. 11
2. Биржевая Т.А. Творческая деятельность на уроках ИЗО // Современная школа. 2021. № 7. - 35 с.- С. 12
3. Хуторской А.В. Эвристическое обучение / А.В. Хуторской // Современная дидактика / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. - 639 с.

ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

*Арефьев Вадим,
студент Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. доцент А.М. Шехмирзова*

Жизнь за стенами школы показывает, что успешность любого человека начинает определяться не объемом знаний, а его мобильностью, умением самостоятельно получить новую информацию, необходимую не вообще, а в данный момент, умением переучиваться. Если ученик знает, как учиться, как достигать цели, как работать с книгой, то ему легче получать любые знания, что и нужно в жизни. Традиционных форм и методов обучения уже недостаточно для формирования и развития метапредметных компетенций, необходимы внедрение интерактивных образовательных технологий и перестройка образовательного процесса.

Одной из новых форм эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейс технологий или «case – study».

Необходимость использования в деятельности современного учителя инновационных образовательных технологий на уроке отмечается в ряде государственных нормативно – правовых актах (ФЗ « Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273- ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Федеральный государственный стандарт утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897).

Родиной метода case - study являются Соединенные Штаты Америки, а именно Школа бизнеса Гарвардского университета. Ошибочно полагать, что этот метод новый и появился недавно. В российской системе образования интерес к этой технологии сформировался ещё к концу XX века.

Как показал теоретический анализ научно – педагогической литературы, тема применения кейс технологии на уроках популярна, что свидетельствует большое количество исследований ученых. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д.Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и др.

Обобщение результатов исследования различных ученых позволило определить противоречие между необходимостью реализации требований ФГОС и недостаточной разработанностью инновационных образовательных технологий в соответствии с

планируемыми образовательными результатами по музыке. Вышесказанное определило выбор темы исследования: «Применение метода кейс-стадии на уроках музыки в условиях реализации ФГОС общего образования».

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании возможности реализации кейс-технологии на уроках музыки в условиях реализации ФГОС общего образования.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие методы исследования: - теоретический анализ и обобщение психолого – педагогической литературы по проблеме исследования; - анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования; - изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей музыки по организации кейс-технологии на уроках

Как показал анализ научно – педагогической литературы, термин «технология» имеет различные трактовки. В своем исследовании я взяла за основу определение Г.М.Коджаспирова: «технология - это система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника...».

Постепенно появляются различные технологии, развиваемые на основе отдельных теорий обучения. К ним относятся технология проблемного обучения, программированного обучения, модульного обучения и т.д. В своем исследовании рассмотрим кейс-технология, которая в педагогической литературе понимается, как интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у учащихся новых качеств. При применении кейс-технологии у учащихся происходит развитие самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировано высказать свою. С помощью этого метода ученики имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. Цель технологии - помочь каждому учащемуся определить собственный уникальный путь освоения знания, который ему более всего необходим. Таким образом, наблюдается выход в самообразование обучающегося, что соответствует требованиям к образованию сегодня.

Кейс – это единый информационный комплекс, состоящий из трёх блоков:

- сюжетный, содержащий вспомогательный материал, дающий возможность всесторонне проанализировать предлагаемую ситуацию;

- информативный блок, призванный воссоздать очерёдность действий внутри ситуации, оценить проблему и отношение к ней разных участников событий, проанализировать предпринятые действия по выходу из ситуации и их результаты, а также ресурсы, выделенные на её решение;

- методический блок, разъясняющий место кейса в учебном плане, чётко формулирующий все виды заданий, в него включённые, и предлагающий методические рекомендации для учителя [1].

Кейс дает возможность учителю использовать его на любой стадии обучения и для различных целей [2]. Это может быть в виде опережающего задания, например, учащиеся получают кейс на дом, создается проблемная ситуация и далее, работая с ним, происходит актуализация и систематизация знаний, а также мотивирование на будущий материал. Работа с кейс-технологией может быть организована как в группах, так и индивидуально. Также целесообразно использовать ее при проектном обучении.

Наиболее успешно кейс - технологии можно применять на уроках по гуманитарным дисциплинам. Это как раз те дисциплины, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности.

Педагоги – практики активно используют кейс-метод на уроках музыки, потому что он повышает эффективность учебно-воспитательного процесса. Например, метод кейсов можно использовать в 8-9 классе, там кейс содержит небольшие тексты 1-2 страницы, а также

иллюстрации [3]. Работа учащихся над кейсом включает следующие этапы: критическое осмысление информации, вычленение проблемы для решения; анализ, ориентирующий на выявление причин проблемы; поиск идей, направленных на решение проблемы, или разработка плана действий. Содержание учебного материала предмета музыки позволяет использовать разные типы ситуаций. В ходе лекций в 10 классах используются иллюстративные ситуации; нормативные ситуации для контроля теоретических знаний; стратегические ситуации. Но, в связи с тем, что в 4-5 классах, где согласно учебному плану на изучение музыки отведено по одному часу, доминирующей технологией является проблемное обучение, которое подготавливает к решению кейсов, а их активное использование приходится на 6-7 классы, что позволяет и объём учебного времени, ведь использование кейсов в процессе обучения требует подготовленности обучающихся и значительных затрат времени обучения на уроках за счет длительности процесса осмысления проблем и поиска путей их решения.

При организации работы с кейсом на учебном занятии следует обратить внимание на определенную организационную деятельность учителя, включающую две фазы. Первая фаза – творческая работа по поиску или созданию кейса и вопросов для его анализа; подготовка методического обеспечения для предстоящего урока. Этот процесс осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструктивную деятельность педагога. Вторая фаза – работа учителя в классе, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в классе, оценивает вклад учеников в анализ ситуации.

Использование кейс-технологии имеет явные преимущества перед простым изложением материала, широко используемым в традиционной системе образования. Благодаря этой технологии преодолевается «сухость», не эмоциональность содержания и методики преподавания сложного материала.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что кейс – технология помогает: - понять, что чаще всего не бывает одного единственно верного решения; - вырабатывать уверенность в себе и в своих силах; - отстаивать свою позицию и оценивать позицию оппонента; - формировать устойчивые навыки рационального поведения и проектирования деятельности в жизненных ситуациях.

Таким образом, кейс - технология дает возможность учителю музыки использовать его на любой стадии обучения и для различных целей: дискуссия, опрос, зачёт, экзамен. Его достоинством является гибкость, вариантность, что способствует развитию креативности и преподавателя и учащихся. Конечно, использование кейс – технологии в обучении не решит всех проблем и не должно стать самоцелью. Необходимо учитывать цели и задачи каждого занятия, характер материала, возможности обучающихся. Наибольшего эффекта можно достичь при разумном сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, когда они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Список литературы:

1. Агапова Н.В. Перспективы развития новых технологий обучения. – М.: ТК Велби, 2019. – 247 с.
2. Барнс Л.Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций / Л.Б. Барнс, Р.К. Кристенсен, Э.Д. Хансен. – М.: Гардарики, 2000. – 502 с.
3. Панюкова С.В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно-ориентированном обучении. М.: ИОСО РАО, 2019.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОТКРЫТИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ ПО ИЗО

*Баранник Алина,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Происходящие в последние годы изменения в системе российского общего образования в контексте стандартов нового поколения определили необходимость повышения качества подготовки обучающихся посредством обновления типологии урока и развитием исследовательского мышления у школьников.

Изучение урока открытия нового знания, с помощью которого развивается креативное мышление становится все более актуальной проблемой школы. В результате с помощью исследовательского мышления на уроках открытия новых знаний, школьники учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, ставить цели и задачи, обобщать и применять полученные ранее знания по предмету.

Необходимость решения этой проблемы находит отражение в различных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

В настоящее время достаточно обосновано положение, что креативное мышление является непременной составляющей каждого школьника. Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда. Дж. Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией.

Для определения уровня креативности Дж. Гилфорд выделил 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них: беглость мысли, гибкость мысли, оригинальность, любознательность, способность к разработке гипотезы, ирреальность, фантастичность, способность усовершенствовать объект, добавляя детали. Многие исследования показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация и мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее креативных возможностей. Для проявления креативности необходима соответствующая творческая среда. Таким образом, единственным плодотворным путем развития творческого мышления становится максимально полное раскрытие потенциальных возможностей, природных задатков, и учитель должен создать такую полноценно развивающуюся деятельность для учащихся, чтобы потенциал не остался невостребованным.

Все эти работы имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с проблемой развития исследовательского мышления у школьников, еще остаются открытыми. В частности, открытым остается вопрос развития исследовательского мышления на уроках открытия новых знаний по ИЗО.

Анализ состояния изучаемой нами проблемы в педагогической теории и практике выявил социально-педагогические противоречия между потребностью в подготовке конкурентоспособного подрастающего поколения с креативным мышлением, способного к самообразованию и не умением школьников превращать информацию в знания. Данное противоречие обусловило выбор темы исследования.

Целью исследования стало теоретическое обоснование возможности развития исследовательского мышления обучающихся на уроках открытия новых знаний по ИЗО.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие методы исследования; - анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей ИЗО по развитию исследовательского мышления на уроках открытия новых знаний.

Многие ученые считают, что «креативность» и «творчество» – это синонимы [1]. Такое мнение глубоко ошибочно. Творчество – это вдохновение автора, его способности. Креативный человек, создавая свой продукт, уже изначально знает, зачем он его создает, кому он пригодится, как его нужно сделать и что именно необходимо для этого. Существуют различные определения креативности, но в своей работе я придерживаюсь данного определения. Креативное мышление - это способ человека нестандартно решать стоящие перед ним задачи и находить новые, более эффективные пути достижения своих целей [3].

Основные требования и методы ФГОС к современному уроку изменились. Теперь знания не преподносятся в готовом виде. Теперь важен деятельностный подход: не рассказать, а показать и создать условия для самостоятельного творческого изучения. Так как традиционный тип урока менее эффективно развивает творческие качества в соответствии с требованиями нового стандарта и не способен решить всех задач, то по такому принципу строится новая типология уроков. Современный стандарт предполагает 5 типов урока. Рассмотрим подробнее: как конструировать урок, который по ФГОС называется уроком открытия нового знания. Какие цели важно выделить, какие этапы нужно соблюсти и как с помощью этого типа можно развить креативное мышление.

Данный тип урока ориентирован на реализацию двух целей: 1) Деятельностная цель: формирование у учащихся умений реализовать новых способов действия; 2) Содержательная цель: расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

Алгоритм конструирования урока открытия нового знания включает в себя 12 пунктов: от выделения и формулировки нового знания до внесения при необходимости коррективы в план конспекта. Урок ОНЗ имеет свою структуру. Основной целью для 1 этапа является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности выполнения нормативных требований учебной деятельности, для второго этапа подготовка мышления учащихся и организация осознания ими внутренней потребности к построению учебных действий организовать фиксирование каждым из них индивидуального затруднения в пробном действии, для третьего осознание того, в чем именно состоит недостаточность их знаний, умений или способностей, для четвертого постановка целей учебной деятельности и на этой основе- выбор способа и средств их реализации, для пятого построение учащимися нового способа действий и формирование умений его применять как при решении задачи, вызвавшей затруднение, так и при решении задач такого класса или типа вообще, для шестого усвоение учащимися нового способа действия при решении типовых задач, седьмого интериоризация нового способа действия и исполнительская рефлексия (коллективная и индивидуальная) достижения цели пробного учебного действия, применение нового знание в типовых заданиях, восьмого повторение и закрепление ранее изученного и подготовка к изучению следующих разделов курса, выявление границы применимости нового знания и научить использовать его в системе изученных ранее знаний, повторить учебное содержание, необходимое для обеспечения содержательной непрерывности, включение нового способа действий в систему знаний, девятого самооценка учащимися результатов своей учебной деятельности, осознание метода построение и границ применения нового способа действия [2].

ИЗО как никакой другой школьный предмет создаёт все необходимые условия для развития творческого воображения и мышления. Структура креативного урока по схеме целостной системы многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ М. М. Зиновкиной отличается от традиционного урока и включает в себя блоки, реализующие цели занятия, адекватные целям креативного образования в целом. Приведем пример реализации блоков учителями-новаторами, раскрывая на конкретном уроке ИЗО в 8 классе по теме: «Виды декоративного искусства». Здесь структуру креативного урока можно представить 8 блоками, каждый элемент которой значим для развития исследовательского мышления. Реализация всех составных элементов на уроке ИЗО в системе позволяет развить у учащихся: умение анализировать проблемные ситуации; умение выдвигать альтернативные гипотезы решения проблемных ситуаций; умение разрешать противоречия; умение создавать

творческие задания. Реализуя все эти 8 элементов можно использовать специальные приемы, которые характерны для урока ОНЗ. На уроке открытия нового знания по ИЗО учитель вовлекает учеников в процесс обучения, в процесс постановки целей урока и его темы, поэтому усвояемость материала становится максимальной, за счет этого формируют универсальные учебные действия, способствуют развитию исследовательского мышления школьников.

Таким образом, за счет обновления содержания творческих задач, методов, технологий, приемов учителям ИЗО удастся максимально развить креативное мышление обучающихся на уроках открытия новых знаний по ИЗО.

Список литературы:

1. Гуружапов В. А. Как учить детей понимать изобразительное искусство. Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики. РИА «Мы и Мир», Москва, 1999. — 105с.
2. Дементьева, Е.С. Формирование исследовательских умений в процессе самостоятельной деятельности / Е.С. Дементьева // Вестник ГУУ. – 2009. – № 30. – С. 28-30.
3. Елекенова, Л.З. Сущностная характеристика понятия «исследовательские умения школьников» / Л.З. Елекенова // Вестник ПГУ. – 2010. – № 4. – С. 26-35

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В РЕШЕНИИ ВОПРОСА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Джанчатова Джанет,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Основная цель общего школьного образования – это развитие всесторонне развитой личности. Достичь эту цель можно через проектное обучение, которое побуждает учащихся размышлять о своей деятельности с точки зрения ценностей, ставить цели и находить способы для их достижения в учебной среде. Также проектное обучение мотивирует учащихся заниматься самообразованием и самоорганизацией, синтезировать информацию из разных источников, развивая способность делать выбор и принимать правильные решения.

Педагогическое проектирование – это процесс разработки дидактических программ и проектов, направленных на повышение качества образования. Оно является неотъемлемой частью современной педагогической практики и позволяет создавать эффективные образовательные программы, ориентированные на потребности обучающихся.

С технологической точки зрения, педагогическое проектирование – это система с основными компонентами, поставленными целями и задачами. Основными целями проектной педагогики является: создание оптимальных условий для обучения и развития школьников; повышение качества образования и снижение уровня неуспеваемости учащихся; развитие творческих способностей и талантов, а также формирование навыков самостоятельной работы и умения самообразования у учащихся школ. Исходя из выше изложенного, педагогическое проектирование является эффективным инструментом для повышения качества образования школьников.

Актуальность данной темы исследования заключается в том, что в современном обществе требуется повышение качества образования для подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать в условиях быстро меняющегося мира. Педагогическое проектирование является одним из инструментов, которые могут помочь достичь данную цель. Оно позволяет разработать инновационные образовательные программы, способствуя также повышению профессионального уровня педагогов. Использование педагогического проектирования в решении повышения качества

образования школьников является актуальной и важной задачей для современной педагогики.

Цель исследования – определить педагогическое проектирование как эффективное средство в решении вопроса повышения качества образования школьников.

Задачи исследования:

- 1) выявить сущность понятия «качество образования»;
- 2) определить структурные компоненты проектирования в решении повышения качества образования школьников;
- 3) раскрыть значение педагогического проектирования в решении вопроса повышения качества образования по ФГОС.

В ходе исследования с соответствии с его целью и основными задачами использовался комплекс различных методов, таких как теоретический анализ литературы по проблеме научного исследования, анализ документов по вопросам педагогического проектирования по ФГОС, а также теоретическое обобщение полученных результатов научного исследования; эмпирические методы, представляющие собой анализ и обобщение педагогического опыта отечественных и зарубежных педагогов, а также метод сравнения различных методик, связанных с темой педагогического проектирования в системе школьного образования.

Изменяющийся условий общественного развития и социальные условия предъявляют все более высокие требования к качеству образования, в частности, к креативности и дальновидности личности в отношении этической составляющей. Учитывая постоянно меняющиеся социальные условия, «качество образование» будет продолжать меняться вместе со временем [2].

Глубокое раскрытие сущности понятия «качество образования» можно найти в работах различных философских школ, в том числе немецкой классической философии – Канта, Гегеля и Фейербаха, и механистической философии - Декарта, Локка и Гоббса. По мнению Гегеля, понятие качества неразрывно связано с такими категориями, как количество и мера. Исследуя эту связь на основе сформулированного закона перехода количества в качество, Гегель смог продемонстрировать диалектическую природу качества и выйти на новый уровень его анализа, а именно на возможность измерения степени его проявления [1]

Повышение качества образования - одна из основных задач, заявленных в инициативе модернизации российского образования и федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Качество образования, включающее обучение и воспитание школьников, представляет собой систему показателей знаний, компетенций и умений, а также норм ценностного и эмоционального отношения к миру и друг к другу. Этот подход фокусируется на оценке деятельности школы на основе ее результатов, которые должны подчеркивать следующие ключевые показатели эффективности школы:

- уровень обученности учащихся;
- готовность их к продолжению образования;
- уровень воспитанности учащихся;
- состояние здоровья детей;
- уровень социальной адаптации выпускников к жизни в обществе;
- уровень выполнения стандартов образования.

Все эти параметры взаимосвязаны и дополняют друг друга. Однако до настоящего времени показатель качества обучения учеников остается первым и основным при оценке эффективности школы [1].

Как показал анализ литературы, качество образования предусматривает эффективность обучения и достижение поставленных целей в системе образования. Однако качество образования не ограничивается этими аспектами, так как оно также включает в себя адаптацию к изменяющимся социальным и экономическим потребностям, которые, в свою очередь, также способствует учащимся самостоятельно мыслить и коммуницировать [3].

Качество образования отражает уровень соответствия педагогических и рабочих процессов в образовательной организации и выражается в показателях и стандартах, установленных национальными требованиями ФГОС.

Современное образование ставит перед собой задачу обеспечения качественного обучения школьников, которое позволит им успешно адаптироваться в обществе и реализовать свой потенциал в будущем. Для достижения этой цели необходимо определить структурные компоненты проектирования качества образования.

Один из основных компонентов проектирования качества образования по методике – это определение целей обучения по федеральному государственному образовательному стандарту [2]. Цели должны быть конкретными, измеримыми и реалистичными, чтобы ученики могли оценить свой прогресс и достигать поставленных задач. Также важно учитывать потребности и интересы учащихся при определении целей обучения. Другой важный компонент – это выбор методов обучения. Эффективные методы обучения должны учитывать индивидуальные потребности и способности учеников, а также обеспечивать активное участие в процессе обучения. Важно также использовать современные технологии, которые могут помочь сделать обучение более интересным и эффективным. Третий компонент – это оценка результатов обучения. Оценка должна быть объективной и основываться на достижении поставленных целей обучения. Важно также проводить оценку в различных форматах, чтобы ученики могли проявить свои знания и навыки в разных ситуациях. Четвертый компонент – это обеспечение квалифицированных преподавателей. Преподаватели должны иметь высокую квалификацию и обладать необходимыми знаниями и навыками для эффективного обучения учеников. Важно также обеспечить преподавателям возможности для профессионального роста и развития.

Определение структурных компонентов проектирования качества образования является важным шагом в достижении целей обучения. Каждый компонент играет важную роль в обеспечении качественного обучения, и их эффективное взаимодействие является ключевым фактором успешного образовательного процесса.

Главная задача педагогического проектирования – это проектирование оптимальных методов и стратегии обучения, учитывая индивидуальные потребности и особенности учеников. В процессе проектирования учителя могут использовать современные технологии и инновационные методы обучения, что способствует повышению мотивации и интереса учеников к учебному процессу. Педагогическое проектирование позволяет оценить эффективность обучения и внести коррективы в планы и программы обучения. Результаты педагогического проектирования могут быть использованы для улучшения образовательной системы в целом и повышения ее конкурентоспособности на международном уровне [2].

Внедрение метода проектного обучения, в центре которого находится исследовательская и творческая деятельность, позволяет учащимся углубить и закрепить знания, полученные по каждому предмету, и удовлетворить потребности учащихся в классе, на факультативных занятиях и во внеклассной работе. Для этого необходимо учитывать потребности обучающихся, их возможности и интересы [2; 3]. Кроме того, важно учитывать современные требования к образованию, технологические изменения и изменения в социальной среде.

Педагогическое проектирование позволяет учащимся приобрести практический опыт, который понадобится им в дальнейшем образовании и в профессиональной деятельности, например, формулирование исследовательских вопросов и гипотез, планирование экспериментов, сбор и обработка данных и представление полученных результатов.

Преимущество педагогического проектирования в образовательной среде заключается в том, что он позволяет сбалансировать теоретическую и практическую учебную деятельность, что способствует как интеллектуальному, так и нравственному развитию детей и позволяет им получить опыт социального взаимодействия. Эта активная форма деятельности позволяет детям ставить исследовательские задачи на основе имеющихся у них знаний, умений и навыков, с учетом их индивидуальных особенностей. Результатом такой деятельности является не только получение новых знаний, но и приобретение исследовательских навыков. Используя исследовательскую деятельность, учащиеся расширяют свой кругозор, развивают творческие способности и активно участвуют в процессе самореализации и развития личности

[3].

Одним из основных принципов педагогического проектирования является индивидуализация обучения. Это означает, что образовательная программа должна быть адаптирована к потребностям каждого ученика. Для этого необходимо проводить диагностику уровня знаний и интересов обучающихся, а также использовать различные методы обучения, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого ученика [2]. Педагогическое проектирование также позволяет создавать эффективные образовательные программы, которые учитывают современные технологии и требования к образованию. Для этого необходимо использовать современные информационные технологии, интерактивные методы обучения, а также включать в образовательный процесс различные формы работы, такие как проектная деятельность и творческие задания.

Таким образом, педагогическое проектирование является необходимым инструментом для повышения качества образования. Оно позволяет создавать эффективные образовательные программы, адаптированные к потребностям обучающихся, учитывать современные технологии и требования к образованию. Кроме того, педагогическое проектирование способствует индивидуализации обучения и повышению мотивации учеников к учебе.

Список литературы:

1. Днепров, Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — Издание 2-е, дополненное. — М.: Мариос, 2011. — 456 с.
2. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: его возможности. // Учитель, № 4, 2000, – 52-55 с.
3. Семенюк, Н. В. Проектная технология как средство повышения качества образования школьников / Н. В. Семенюк, Н. Ю. Романова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – 43-45 с. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5130/> (дата обращения: 04.04.2023).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИЗО

*Джумуназарова Светлана,
студентка Института искусств
Научный руководитель- канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

На современном этапе развития образовательной системы в России появляются новые технологии и деятельностные формы взаимодействия участников образовательного процесса. Одной из центральных задач образования становится выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, который определяя требования, обязательные при реализации основной образовательной программы, закладывает в их основу системно-деятельностный подход. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» отражается в применении веб-квеста в обучении; Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ указывает на то, что основное общее образование направлено на развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению учащегося. Задачи усвоения знаний, умений и навыков дополняются необходимостью формирования опыта самостоятельного познания, а приобретение теоретических знаний – практической деятельностью по самостоятельному решению исследовательских задач. К таким формам организации образовательной деятельности относятся: интерактивная игра, мастер-класс, проектная деятельность, создание проблемных ситуаций, экспериментирование и др. Все эти формы могут существовать как

отдельно взятые элементы, а могут сочетаться между собой и варьироваться педагогом при планировании того или иного вида учебной деятельности или совместного мероприятия с родителями и детьми. Особенно хорошо они сочетаются в квест-технологии.

Цель исследования: теоретически обосновать педагогические условия эффективного применения квестов на уроках ИЗО.

В соответствии с этой целью сформулированы задачи исследования:

- 1) Выявить сущность, структуру и виды квестов;
- 2) Выделить принципы построения квеста на уроках ИЗО;
- 3) Определить педагогические условия эффективного применения квестов на уроках ИЗО.

Для решения обозначенных задач были использованы теоретические (анализ литературных источников, метод сравнения различных подходов авторов к раскрытию сущности и эффективности квестов в обучении ИЗО, метод систематизации подходов авторов к внедрению разных видов квестов) и эмпирические (обобщение педагогического опыта учителей применяющих технологию квеста на уроках ИЗО) методы педагогического исследования.

При изучении психолого-педагогической литературы мной было выделено противоречие: между возможностями технологии квеста в формировании школьников и недостаточной распространенностью использования данной технологии в образовательном процессе на уроках ИЗО.

К настоящему времени научной-педагогической и методической литературе достаточно подробно раскрыты понятие «квест». Наибольший интерес для нас представляют работы ученых внесших свой вклад понимание сущности квестов (Гриневич М.С., Яковенко А.В., Кузнецова Т.А., Шевцова О.Г., Гончарова Н.Ю., Бовтенко М. А., Сысоев П. В.). В работах отечественных ученых нет единого взгляда на сущность квеста, что и не удивительно, поскольку, на тот момент она, являясь сравнительно новой технологией в педагогике. Проблемой квестов в нашей стране занимаются Андреева М.В., Быховский Я. С., Николаева Н.В., классификацию квестовой технологии разрабатывали (Дичковский И.М., Б. Доджа, Сокол И.Н. и Т. Марч.), проблемой определения, создания и использования квестов в образовательном процессе активно занимаются Берни Додж, Томасом Марч, Л.С. Выготского, разработкой веб-квестов занимаются Берни Джордж, Том Марчел, Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Однако их проведенный анализ позволяет утверждать, что несмотря на теоретическое и практическое значение этих работ, в то же время многие вопросы, связанные с применением квеста на уроках ИЗО еще остаются открытыми.

Перед тем как приступить к решению поставленных задач, как показал анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, отметим, что квест является игровой педагогической технологией, т.е. игровой формой взаимодействия педагога и учащихся, которая способствует формированию (закреплению) необходимых знаний, умений и навыков для выполнения заданий, основываясь на компетентном выборе альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета.

Решая первую задачу, поставленную в данной теме, отметим, что в литературе встречается довольно много педагогов, внесших свой индивидуальный вклад в сущность, структуру и виды квестов, Обобщая литературу, выявим наиболее эффективные виды квестов, которые могут быть использованы в образовательном процессе на уроках ИЗО:

Веб-квест – интернет-технология, ориентируемая на поиск, в которой большая часть информации или вся информация, с которой работает команда учеников, поступает из Интернета [1]. Этот формат образования ориентирован на развитие познавательной, исследовательской деятельности обучающихся и является одним из популярных и современных видов образовательных интернет-технологий. Художественно-творческие веб-квесты предполагают создание какого-либо продукта в заданном формате (картина, постер, изделие, анимация и так далее).

«Живой» квест - командная динамическая, активная игра, предполагающая следование по маршруту. Проходя маршрут, отвечая на вопросы и работая с заданиями, обучающиеся

самостоятельно находят и систематизируют информацию, фиксируют её и по результатам полученных знаний выполняют художественно-творческую работу. Урок с элементами линейного образовательного квеста: только разгадав и выполнив одно задание возможен переход к следующему, т. е. задачи решаются одна за другой [2].

На уроках в аудитории учащиеся обсуждают общекомандные вопросы, обращаются к педагогу, если не удалось найти ответы самостоятельно. Поэтому ученики уже готовы к изобразительной деятельности: в группе как правило обсуждают несколько идей (на традиционном уроке часто можно услышать «Я не знаю, что мне нарисовать» «Мне ничего не приходит в голову», или «Я это не смогу нарисовать») В коллективной работе как правило таких вопросов не возникает.

Все вышесказанное позволяет сформулировать следующее определение, которое и будет использоваться в дальнейшем: Квест - это игровая технология, которая имеет четко поставленное дидактическое задание, игровой замысел, обязательно имеет ведущего (наставника) и четкие правила.

Продолжая решение первой задачи, на основе обобщения изученной психолого-педагогической литературы можем выявить структуру квеста на уроках ИЗО:

1. Введение (проблемное вступление, сюжет игры).

2. Основное общее (творческое задание) и дополнительные задания (вопросы, практические задания).

3. Порядок выполнения (действия для достижения цели).

4. Заключение (оценка результатов, подведение итогов) [3].

Переходя к решению второй задачи, на основе проанализированных работ ученых приходим к единым принципам построения квеста:

1. Принцип навигации. Педагог выступает как координатор процесса образования, мотивирует и направляет учащихся.

2. Принцип доступности заданий. Задания соответствуют возрасту и индивидуальным особенностям учащихся.

3. Принцип системности. Задания логически связаны друг с другом, а также с заданиями ранее пройденных этапов квеста.

4. Принцип эмоциональной окрашенности заданий. Образовательные задачи реализуются при помощи игровых методов и приемов.

5. Принцип интеграции. Использование различных видов образовательной деятельности учащихся при проведении квеста.

6. Принцип разумности по времени. Квест может быть краткосрочным, а может носить длительный характер, когда на прохождение заданий уходит несколько дней. При этом организаторы квеста должны учитывать возрастные особенности учащихся.

7. Принцип добровольности образовательных действий учащегося.

8. Принцип присутствия импровизационной экспромтной составляющей. Педагог на протяжении всей игры может менять мизансцены, добавлять или убирать задания, важна естественность и позитивная эмоциональная окраска происходящего.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что для эффективного применения квеста учителю ИЗО необходимо, приступая к созданию квеста: - выбрать вид квеста, который будет им разработан; - определить тему квеста; - подготовить интересное вступление; - разработать и сформировать интересные задания; - составить критерии оценки результатов квеста; - установить правила игры; - подобрать список информационных ресурсов; - определить роли для участников квеста; - собрать папки для участников, в которые войдут составленные вопросы, задания, подобранный справочный материал и иллюстрации по теме квеста и методические рекомендации по выполнению заданий; - продумать порядок организации и проведения квеста; для «живого» квеста выбрать и подготовить локации, при необходимости звуковые эффекты.

Так, кейс-технология позволяет расширять предметные знания учащихся, позволяет систематизировать уже имеющиеся, развивает дополнительные навыки и умения, такие как умение работать в информационном пространстве, видеть межпредметные связи и уметь

переносить полученные знания и умения в решение реальных практических задач.

В результате проделанной работы цель моего исследования достигнута, задачи выполнены. Технология квеста носит *универсальный характер* и может быть использована в целях развития компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний, умений из различных источников. Использование технологии квестов позволяет проявить себя не только учащемуся, на ступени прохождения самого квеста или создании нового продукта, но и учителю, использовать свои творческие способности и индивидуальный стиль обучения и организации учебного процесса, разрабатывая квест.

Список литературы:

1. Сокол И.Н. Квест: метод или технология? / И.Н. Сокол // Компьютер в школе и семье. - 2014. - № 2. - с. 28-32
2. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. - С.23-26
3. Сокол И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. - 2014. - № 6 (09). - с. 138-140

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗО ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ

*Дудинова Диана,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Современный мир меняется всё более быстрыми темпами. Поэтому знания, полученные людьми в школе, через некоторое время устаревают и нуждаются в коррекции, а результаты обучения не в виде конкретных знаний, а в виде умения учиться становятся сегодня всё более востребованными. Сегодня деятельностная направленность обучения - это принцип обучения включающий овладение такими умениями, которые необходимы для дальнейшего становления человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Также образование необходимо рассматривать как производство человеческого капитала, важной составляющей которого является интеллектуальный капитал. Если учитывать возрастание роли человеческого капитала в тенденциях экономического и научно-технического развития, то нетрудно увидеть, что образование становится главной движущей силой развития современного общества. Мало сказать, что образование — это наше будущее. Эта фраза превратилась в лозунг, в смысл которого уже не вдумываются. Образование — это производство активных знаний, обеспечивающих ускорение общественного развития во всех его направлениях и тенденциях; гармонизация и гуманизация общественной жизни, это движение к подлинной свободе человека. От развития образования зависит развитие общества. Развитие образования может осуществляться само по себе, но является эффективным только в том случае, если оно управляется и совершенствуется в процессах управления.

Совершенно очевидно, что качеством образования в школе занимались всегда. Однако образование меняется, и поэтому появляется необходимость постоянного переосмысления ценностей и целей в новом контексте.

Качество образования — это степень удовлетворенности ожиданий различных участников образовательного процесса: учащихся и их семей, администрации школы, остальных членов педагогического коллектива, внешних организаций, с которыми сотрудничает образовательное учреждение для достижения результата. Также стоит отметить,

что качественным можно считать образование, если определенные достижения имеют не только учащиеся, но и педагоги как участники образовательного процесса.

Среди разнообразия средств, с помощью которых можно повысить качество обучения я выделила УУД.

Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего формированием универсальных учебных действий (УУД). Овладение универсальными учебными действиями создаёт возможности самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться.

Необходимость повышения качества образования находит отражение в различных государственных правовых актах (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 №1644)

Проведённый анализ научно-педагогической литературы показал, что наиболее полно проблема повышения качества обучения на уроках ИЗО отражена в работах Г.И. Батурина, Т.А. Ильина, И.И. Кулибаба, И.Я. Лернер, В.М. Полонский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.П. Беспалько, В.С. Цетлин, Н.А. Селезнева, М.М. Поташник и др. Продемонстрированные в этих исследованиях подходы и взгляды на эту проблему порой существенно различаются, однако эти различия являются не недостатком, а скорее преимуществом, поскольку позволяют увидеть проблему с разных сторон.

Несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, проблема повышения качества обучения на уроках ИЗО требует более глубокого изучения.

Анализ состояния системы образования на современном этапе позволил выявить ряд противоречий: между современными требованиями к выпускнику и невозможностью их реализации в рамках традиционного обучения, а также между вооружением знаниями, умениями и навыками и воспитанием интеллектуальной личности, стремящейся к познанию.

Целью исследования является теоретическое обоснование возможности формирования совокупности УУД, обеспечивающих компетенцию «научить учиться» в рамках предмета «ИЗО», как средство повышения качества обучения на уроках ИЗО.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие методы исследования: - теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; - анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования; - изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей ИЗО.

Учитывая современный социальный заказ школе на формирование активной творческой личности и выявленные противоречия, актуальность исследуемой проблемы, недостаточность её раскрытия для образовательных учреждений, определили выбор темы исследовательской работы: «Повышение качества образования на уроках ИЗО посредством формирования УУД учащихся».

Под Универсальными Учебными Действиями в педагогической литературе понимают базовый элемент умения учиться; совокупность способов действий учащегося и навыков учебной работы, обеспечивающих его возможностью самостоятельно развиваться и совершенствоваться в направлении желаемого социального опыта на протяжении всей жизни. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик».

Анализ научно-педагогической литературы и обобщение педагогического опыта показал, что в практике обучения используются различные блоки универсальных учебных действий (УУД): - регулятивные; - познавательные; - коммуникативные. Использование этих блоков УУД позволяет сделать учение осмысленным, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями; - обеспечивает возможность управления познавательной и учебной

деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения;- включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирование изучаемого содержания; - обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу и эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Для формирования познавательных УУД в системе урочной формы организации образовательного процесса учителя-практики используют следующие методические приемы: 1. Блицконтрольная; 2. Использование символов, схем, таблиц, алгоритмов; 3. Пропущенный вопрос.

Для формирования регулятивных УУД в системе урочной формы организации образовательного процесса учителя-практики используют следующие методические приемы: 1. Рейтинг; 2. Обсуждаем домашнее задание; 3. Резюме.

Для формирования коммуникативных УУД в системе урочной формы организации образовательного процесса учителя-практики используют следующие методические приемы: 1. Вопросы к тексту; 2. Доводящие карточки; 3. «Тонкие» и «толстые» вопросы.

Так, проблема повышения качества образования является ведущей и решить её может только учитель, его желание и умение творить, работать, увлекать за собой. Формирование универсальных учебных действий возможно на уроках ИЗО при использовании различных современных педагогических технологий, при условии готовности учителя к сотрудничеству с учащимися и другими учителями предметниками. Проектный метод всегда ориентирован на самостоятельную работу учащихся. С помощью этого метода ученики не только получают сумму тех или иных знаний, но и обучаются приобретать эти знания самостоятельно, пользоваться ими для решения познавательных и практических задач.

Очень важно, что для развития исследовательских умений школьников через проектную деятельность ученики не только приобретали новые знания, но и учились взаимодействовать друг с другом, работать в творческом коллективе. Этапами организации работы над проектом и развития исследовательских умений, выступают: 1) Разработка проектного задания, состоящая из следующих стадий: выбор темы проекта, выделение подтем в темах, формирование творческих групп, подготовка материала к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, предъявление заданий для команд, определение форм выражения итогов проектной деятельности. На этом этапе у учащихся формируются умения организовать свою работу (организация рабочего места, планирование работы), умения и знания исследовательского характера (выбор темы исследования, умение выстроить структуру исследования, методы исследования, поиск информации), умения ставить цели и пути их реализации, умения участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений; 2) Разработка проекта, при котором формируется умение работать с информацией (виды информации, источники информации, научный текст, термин, понятие, смысловые части, умение выделять главное, краткое изложение, цитата, ссылка, план, определения, вывод, формулирование вывода, конспект, условные знаки, доказательство: аргументы, факты, выступление и заключение), развитие критического мышления; 3) Оформление результатов, при котором развивается умение представить результат своей работы (формы представления результатов, формы научных собраний, требования к докладу, речи докладчика; 4) Презентация, на этапе котором происходит развитие коммуникабельности, способности выступать перед публикой, связно излагать свои мысли, уметь аргументировано говорить, выслушивать других, с достоинством выходить из острых ситуаций; 5) Рефлексия формирует умение оценивать свою работу

Таким образом, проектная деятельность, применяемая на уроках ИЗО, учит школьников самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, формирует умения прогнозировать результаты, развивает умения

устанавливать причинно – следственные связи, учащиеся не только увлекаются темой предмета, но и совершенствуют свои знания, развивают исследовательские умения, прививается интерес и любовь к ИЗО не только как к предмету, но и как к науке в целом.

Список литературы:

1. Ковалева, Г. С. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 69–80.
2. Кравцов, С. С. Участие Российской Федерации в международных сравнительных исследованиях качества образования / С. С. Кравцов // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 8–13.
3. Пуденко, Т. И. Эффективность деятельности организации общего образования: смыслы, инструменты оценки, проблемы / Т. И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – № 4 (20). – С. 5–13.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Ешугова Джанета,
студентка исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М.Шехмирзова

Сегодня одной из важнейших задач государства является воспитание у подрастающего поколения чувства истинного патриотизма и гражданской позиции. В её решении огромная роль принадлежит современной образовательной организации. И именно уроки истории способствуют воспитанию патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, уважения к истории и традициям нашей Родины, к демократическим ценностям современного общества.

Необходимость развития гражданской позиции у выпускников школ провозглашается приоритетным направлением современной образовательной политики, базирующейся на положениях Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации, «ФГОС» ООО от 31 мая 2021 г. № 287, «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации» N 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г., Национальный проект «Образование» от 24 декабря 2018 г. и т.д.

Проблема развития гражданской позиции обучающихся является предметом фундаментальных и прикладных исследований ученых (А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского, А.Ф. Афтонасыева, Г.Я. Гревцевой, Н.В. Ипполитовой, Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского) на протяжении всей истории существования дидактической науки. Большинство исследователей подчёркивают важность развития гражданской позиции молодёжи и видят основополагающую цель создания этих условий развития в необходимости возвращения в школьниках любви к Родине, гуманности, ответственности за судьбу государства. Другие исследователи (А.Г. Асмолова, Б.З. Вульфова, Н.Д. Никандрова, Г.Н. Филонова, И.Д. Фрумина, А.В. Беляева) подчёркивают отсутствие необходимых педагогических условий для развития гражданской позиции обучающихся. Несмотря на теоретическое и практическое значение этих работ, остаётся открытым вопрос создания педагогических условий развития гражданской позиции обучающихся в процессе изучения истории.

Проведённый анализ теоретических работ учёных по проблеме исследования и сложившейся практики школьного обучения позволяет констатировать противоречие между необходимостью развития гражданской позиции обучающихся на уроках истории и отсутствием научно-обоснованных педагогических условий для решения этой проблемы. Данное противоречие делает проблему создания педагогических условий развития

гражданской позиции обучающихся на уроках истории достаточно актуальной. Понимание необходимости решения этой проблемы в современном образовательном процессе стало причиной выбора данной темы исследования.

Цель исследования – выявить педагогические условия развития гражданской позиции обучающихся в процессе изучения истории.

Задачи:

1. Выявить сущность понятия «гражданская позиция».
2. Раскрыть структурные составляющие гражданской позиции обучающихся.
3. Определить педагогические условия развития гражданской позиции обучающихся в процессе изучения истории.

Для решения поставленных задач в ходе исследования были использованы следующие методы педагогического исследования: теоретические (анализ литературы и ресурсов «Интернет» по проблеме развития гражданской позиции обучающихся и сравнение различных подходов авторов к представлению педагогических условий, способствующих решению рассматриваемой проблемы) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта учителей истории).

Анализ научной литературы показал, что пока не существует единого определения понятия «гражданская позиция». Однако более точно и полно все аспекты понятия раскрывают следующие представители педагогической науки: Е.В. Казаева, Г.М. Коджаспирова, А.Ф.Абзалов, Г.Н.Филонов, Г.Я.Гревцева. Опираясь на данные ими определения, в нашем исследовании, под Г.П мы будем понимать - интегративное качество личности, включающее в себя целый комплекс составных элементов, связанных как с наличием определенных внутриличностных образований (ценности, установки, нравственные качества), так и с поступками индивида.

Это позволяет нам говорить о единстве двух составляющих понятия. Именно уровень развития внутренних нравственных качеств индивида будет определять его поступки как гражданина [1].

В школе гражданско–патриотическое образование реализуется во всех учебных курсах, но в первую очередь в гуманитарных предметах, особенно на уроках истории. Именно на уроках истории формируется образ страны, представления об отношениях человека и государства, о ценности человеческой жизни, о правах и свободах человека, о нравственных основах культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традиций народов мира и многонационального народа России, передаваемых от поколения к поколению

Для развития гражданской позиции у школьников на уроках истории необходимо понимать его структурные составляющие. В научной литературе нет единого мнения о структурных компонентах гражданской позиции. Основываясь на исследованиях С.О. Домбек, Н.В.Лебедевой, Е.В. Казаевой и И.Л. Судаковой, можно выделить три основных компонента в структуре гражданской позиции: познавательный, мотивационно-нравственный, поведенческий. Судить о сформированности данных компонентов гражданской позиции можно по показателям, которые представлены в таблице [1].

Табл. 1 Структура гражданской позиции

Компоненты гражданской позиции	Показатели сформированности компонентов гражданской позиции
Познавательный	- знания о гражданских качествах личности и требования общества к гражданину, личная значимость гражданских прав и обязанностей; - соотносённость знаний с адекватной им системой ценностей; - видение путей своего гражданского самосовершенствования

Мотивационно-нравственный	<ul style="list-style-type: none"> - мотивация участия в общественно-полезной деятельности; - позитивное отношение к общественно-полезной деятельности; - стремление к гражданскому самовыражению
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> - применение знаний о гражданственности, социальной роли гражданина на практике; - осознанное участие в общественно-полезной деятельности; - настойчивость, упорство в достижении цели; - проявление инициативы в реализации себя как гражданина

Понимание сути гражданской позиции и показателей сформированности компонентов, позволяют учителю истории оценивать его развитие у школьников на уроках истории.

На основе анализа научной литературы и передового педагогического опыта учителей-практиков, таких, как И.В.Савельева, И. В. Трифанова и Коковин П.С., можно выделить следующие педагогические условия, развивающие гражданскую позицию школьников на уроках истории:

1) ориентация учителя и учащихся при изучении истории на отечественные ценности - любовь к Родине, уважение к своему народу, обществу, верность своей стране, гордость за свое Отечество, малую родину, за героизм наших предков, долг и честь, ответственность за свои дела и поступки, достоинство, патриотизм, активная гражданская позиция;

2) использование учителем диалоговых (интерактивных) форм и методов гражданского воспитания (диспуты, дискуссии, обсуждения проблемных ситуаций, работа в группах или парах), формирующих самосознание гражданина, его гражданскую позицию;

3) активное вовлечение школьников во внеурочную деятельность, которая позволяет им проявить свои гражданские, духовно-нравственные качества и получить социальный опыт через участие в общественно-полезных делах [2, 3].

Реализация выделенных нами педагогических условий позволит во взаимосвязи обеспечить на уроках истории становление познавательного, мотивационно-нравственного и поведенческого компонентов гражданской позиции.

Таким образом, развитие гражданской позиции эффективно при соблюдении в образовательном процессе ряда педагогических условий в процессе изучения истории – ориентации на отечественные ценности, использовании интерактивных форм и методов обучения и вовлечение школьников во внеурочную деятельность. Показатели сформированности компонентов гражданской позиции позволяют судить об осознанном участии школьников в общественно-полезной деятельности, о владении знаниями о гражданских качествах личности и требованиях общества к гражданину, применении знаний о гражданственности, социальной роли гражданина на практике.

Список литературы:

1. Глущенко О.П. Анализ подходов к определению понятия «гражданская позиция» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-1. С. 152-155.
2. Трифанова И.В. Формирование гражданской идентичности молодого поколения на уроках истории и обществознания //Всероссийский дистанционный конкурс педагогического мастерства на лучшую статью «Теория и практика современной учебно-воспитательной деятельности в образовательном учреждении». 2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Кагазежева Русият,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

В отечественной общеобразовательной школе в последние годы компьютерная техника и другие средства информационных технологий стали все чаще использоваться при изучении большинства учебных предметов. Не исключением стала и биология. Преподавание музыки немислимо без широкого использования различных методов и средств обучения. Согласно классификации педагогических технологий (по Селевко Г.К.), информационные технологий (ИТ) относятся к классу технологий по ориентаций на личностные структуры, целью которых является формирование знаний, умений, навыков учащихся, личностно-ориентированный подход в обучении позволяющий качественно повысить уровень познавательного интереса у школьников.

Внедрение в процесс обучения ИТ обеспечивает доступ к различным информационным ресурсам и способствует обогащению содержания обучения, придает ему логический и поисковый характер, а также решает проблемы поиска путей и средств активизаций познавательного интереса учащихся, развития их творческих способностей, стимуляции умственной деятельности.

Особенностью учебного процесса с использованием компьютерных средств является то, что центром деятельности становится ученик, который исходя из индивидуальных способностей и интересов выстраивает процесс познания. Между учителем и учеником складываются «субъект-субъектные» отношения. Учитель часто выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу и самостоятельность.

Актуальность данной работы заключается в том, что появляется противоречие между трудностями усвоения учебного материала у детей и необходимостью обеспечить выполнение обязательного образовательного стандарта, а также включением учащихся в активный познавательный процесс. Разрешить данное противоречие позволяет использование новых информационных технологий.

Необходимость решения этой проблемы находит отражение в различных государственных нормативных документах (ФЗ « Об образовании РФ » от 29 12 2012 № 273 - ФЗ с изм. и доп. вступ. в силу с 24.07 2015, ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) .

Проведенный анализ научно-педагогической литературы показал, что проблемой использования ИКТ занимаются огромное количество ученых, таких как: В.В. Гузев, В.А. Далингер, И В. Роберт Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. Вместе с тем, на сегодняшний день недостаточно разработаны отдельные аспекты использования ИТ на уроках. Многие вопросы связанные с проблемой практического, а не теоретического, применения ИКТ школьниками остаются открытыми. В частности, остается открытым вопрос использование информационно- коммуникационных технологии на уроках музыки. В этих вопросах особую актуальность приобретает решение данной проблемы на качественно новой основе. Анализ состояния изучаемой нами проблемы в педагогической теории и практике в современных условиях подготовки будущего учителя музыки выявил социально - педагогические *противоречия* между потребностью современной школы в ИТ и существующим уровнем. Процесс разрешения указанных противоречий

неизбежно сопровождается поисками методов, условия, способных выработать умение самостоятельно пользоваться информационными технологиями. Значимость указанных противоречий определила проблему нашего исследования. Она заключается в определении педагогических условий использования ИКТ на уроках музыки. Данное противоречие обусловило выбор темы исследования: «Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках музыки».

Цель исследования: теоретически обосновать возможность использования ИТ на уроках музыки для активизации познавательной деятельности учащихся.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие *методы исследования*: - анализ и синтез педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования, изучение и обобщение передового педагогического опыта учителей музыки по активизации познавательной деятельности учащихся.

Под активизацией познавательной деятельности понимается создание такой атмосферы учения, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют наши знания.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, под информационно-коммуникативными технологиями мы понимаем следующее- это необходимый элемент современного образования [1]. Необходимость которого, обусловлена следующими факторами: ИТ нужны для формирования информационного общества; использование ИТ влияет качественные изменения в структуре образовательных систем и в содержании образования.

В.И.Загвязинский дает такое определение: «Информационная технология обучения - это педагогическая технология использующая специальные способы, программные и технические средства (аудио, компьютеры, видео средства и др.). Как считают многие исследователи (Г.А. Абумова, В. П. Беспалько, А. П. Аношкин, С. А. Маврин, В. И. Андреев и др.), ИКТ создают принципиально новую систему в обучении [2]. Они усиливают индивидуализацию обучения, учебные заведения становятся по настоящему открытой образовательной системой для внешнего мира, т. к. обучающиеся получают доступ к объемным массивам информации, они оказываются лишь перед выбором необходимой им информации в соответствии с их целями, которые ставит и корректирует учитель. В контексте изучаемой проблемы представляется значимым мнение В.И. Андреева, который отмечает, что ИКТ принципиально изменяют образ мышления учителя и обучающихся, делая их соучастниками информатизационного поиска актуальной для каждого из них информации и тем самым активизируется познавательная деятельность учащихся. В своей работе придерживаемся данного определения.

Особенностью применения ИКТ на уроках музыки является необходимость демонстрации различных форм наглядности на всех этапах урока: при опросе, при объяснении нового материала и в процессе закрепления новых знаний. Установлено, что эффективность усвоения материала при использовании одних словесных методов изложения возможна в пределах 10–15 %, при использовании только зрительной наглядности усвоение возрастает до 25 %, а при одновременном предъявлении звуковой и зрительной информации эффективность усвоения материала достигает уже 65 %.

Многие учителя новаторы, включая учителей музыки, на своих уроках использовали ИКТ. И все учителя пришли к выводу, что ИКТ можно применять на различных этапах урока: - на этапе объяснения нового материала (цветные рисунки и фото, слайд-шоу, видеофрагменты, анимации короткие и сюжетные, интерактивные модели и рисунки, вспомогательный материал, электронные презентации. Таким же образом, при помощи слайд-шоу, практики показывают многообразие музыкальных жанров; - на этапе закрепления полученных знаний (задания с выбором ответа, тренажеры, интерактивные задания,

музыкальные лабиринты, виртуальные лабораторные работы). Например, если у школы нет возможности на музыкальные инструменты, можно с помощью виртуальных технологий рассказать ученикам изучаемый материал; - на этапе контроля знаний (компьютерное тестирование).

Как показал анализ педагогического опыта учителей музыки, для занятий существует картотека опер в мультипликационном варианте. Они для детей гораздо интереснее и усвоение материала идет не только с помощью слухового центра, но и визуализации, причем в форме сказки. А сказки все дети любят с младенчества. Сложный материал подается в простой привычной для ребят форме, запоминается и усваивается. Педагоги в подготовке и проведении занятий активно используют программу «Шедевры музыки». У программы широкие возможности демонстративных и обучающих средств: сведения о композиторах, история создания музыкальных произведений, комментарии музыковедов к ним, аудио и видеоматериалы, словарь музыкальных терминов и инструментов. Она проста в обращении как для детей, так и для педагогов. Для проверки знаний можно зайти в раздел «Викторина», определить произведение и композитора, написавшего его. Очень интересны для использования в образовательном процессе современные электронные музыкальные энциклопедии. Например, «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия», в которой представлены современные исполнители и группы, их альбомы, а также информация о них. Распространенным средством на уроках музыки также является синтезатор. Педагог показывает, как с помощью электронных тембров и компьютерной программы можно записать фонограмму звучания с различными инструментами. Предлагает детям записать минусовку на разучиваемое в классе произведение, тем самым вовлекая детей в творческий процесс. Результатом такой работы на уроке может стать концертное выступление под совместно записанную фонограмму. Свообразным ИКТ является караоке. Все дети знают об этих программах и умеют в них ориентироваться, а педагоги активно используют их на уроках музыки.

Таким образом, проведение уроков музыки с использованием ИКТ позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, стимулировать творческое проявление их способностей, способствуя повышению качества результатов обучения.

Список литературы:

1. Адищев, В.И. Музыка в школе: учеб.-метод. обеспечение / В.И. Акишев // Историко-педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 127-138
2. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – Москва, 2016. – 154 с. - С. 36-52

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

*Казанцева Дарья,
студентка Института искусств, ИЗО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Введение. Организация внеурочной деятельности школьников – составная часть основной образовательной программы общего образования, которая призвана обеспечить развитие способностей обучающихся в разных сферах деятельности и формирование высокого уровня самосознания воспитанников.

Значимость проведения планомерной, систематической внеурочной работы становится все более актуальной проблемой. Она находит отражение в различных нормативных документах (письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования», Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по

основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, СанПиН 2.4.2.2821-10).

Анализ научно-педагогической литературы показал, что данная проблема рассматривалась многими педагогами. В начале XX века педагог Б.В. Всесвятский открыл первое внешкольное учреждение – Биологическую станцию юных любителей природы, в дальнейшем создание и развитием детских клубов занимались такие педагоги, как С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатов, П.Ф. Лесгафт. А.А. Суханов является автором многих научных работ и публикаций на тему развития творческих способностей детей через изобразительное искусство, а также создания и развития системы внеурочной деятельности по этой области.

Несмотря на то, что внеурочная деятельность в образовательных учреждениях проводится уже более двухсот лет, эта составляющая образовательного процесса является наименее изученной. Во многом это связано с тем, что она никогда не включалась в учебный план и являлась как бы необязательным приложением к основной учебной деятельности.

Анализ современных нормативных документов, учебно-методических материалов по изобразительному искусству, методических рекомендаций и пособий для учителя изобразительного искусства позволил выявить *противоречие* между необходимостью организации внеурочной деятельности в контексте реализации требований ФГОС и неосведомленностью учителей о критериях выбора эффективных форм внеурочной деятельности по изобразительному искусству.

На основании выявленного нами противоречия формулируется *цель исследования*: теоретическое обоснование эффективных форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству в рамках ФГОС общего образования.

Задачи исследования:

- 1) Выделить и охарактеризовать формы организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству;
- 2) Определить основные критерии эффективности форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству в соответствии с требованиями ФГОС.

Для достижения обозначенных целей были применены *теоретические* методы педагогического исследования: теоретический анализ педагогической литературы о формах организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству, сравнение, обобщение и систематизация различных подходов авторов и выделение эффективных форм внеурочной деятельности по изобразительному искусству и *эмпирические* методы педагогического исследования: анализ и обобщение педагогического опыта учителей по изобразительному искусству.

Прежде чем приступать к обоснованию эффективных форм организации внеурочной деятельности, необходимо дать определения терминам: внеурочная деятельность, эффективность, критерий эффективности.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО и ООО следует понимать образовательную деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, метапредметных и предметных), осуществляемую в формах, отличных от урочной. [2]

Целью внеурочной деятельности является содействие в обеспечении достижения ожидаемых результатов учащихся в соответствии с ООПНО и ОО образования школы.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д.

В соответствии со словарем С.М. Вишняковой под «эффективностью» в педагогическом смысле понимается степень соответствия результатов образовательной деятельности поставленным целям. Под термином «критерий эффективности» понимается условие, на основе которого осуществляется определение показателя эффективности.

В ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, утвержденного приказом МО и науки РФ от 06.10. 2009 г. и ФГОС ООО, утвержденного приказом МО и науки от 17 декабря 2010 г. выделяются различные формы организации внеурочной деятельности по разным направлениям, в рамках нашей темы мы рассмотрим пять форм: кружок, экскурсия, беседа, кинофильм и факультативные занятия по художественно-эстетическому направлению. Характеристика форм составлена на основе «Методики преподавания изобразительного искусства в школе» Н.Н. Ростовцева.[4, с. 213-231]

Таблица 1

Форма организации внеурочной деятельности	Педагогические, рассматривающие данную тему	Педагогические, рассматривающие данную тему	Характеристика форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству
Кружок	Л.Л. Жуков и Н.И. Кондаков, авторы многих статей и книг, посвященных кружковой деятельности по ИЗО.	С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатов, П.Ф. Лесгафт, занимались созданием и развитием кружков по ИЗО.	Виды изокружков: рисунка и живописи, лепки, декоративно-прикладного искусства и т. д. Успех работы изокружка зависит от увлеченности учителя, хорошей организации занятий, обеспечения необходимым инвентарем и натурным фондом, от регулярности занятий и их четкого планирования деятельности.
Экскурсия	И. Заболотских и О. Колесникова, занимаются исследованием развития экскурсионной деятельности в музеях.	С. Козлова и Е. Воробьева, занимаются разработкой новых методик проведения экскурсий.	Экскурсии углубляют знания, полученные учащимися в часы классных занятий, расширяют их кругозор и активизируют самостоятельную работу над рисунками.
Беседа	М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, И.И. Бецкой считали, что процесс учения для детей должен проводиться через беседу, авторы педагогических трудов по данной теме.	Н.А. Котова, А.С. Шатилова и С.Н. Козлова, занимаются исследованием вопросов музейной педагогики и проводят беседы по искусству в музеях.	Внеклассные беседы проводятся в тех случаях, когда затронутая на уроках тема вызвала особый интерес учащихся и они изъявили желание получить более глубокие знания по данному вопросу, а также в тех случаях, когда сложная тема не дает возможности в учебные часы полностью изложить интересный материал.
Кинофильм	М. Коротков и Е. Короткова разработали методику, которая включает в себя	С. Лазарева, ввела использование кинофильмов в качестве учебного материала для	Тема кинофильма по изобразительному искусству должна соответствовать учебной программе. При выборе фильма учитывается возраст учащихся. Просмотр каждого фильма сопровождается специальной беседой.

	анализ кинофильма и изучение его художественных аспектов.	студентов художественных вузов.	Эту беседу учитель может провести либо перед просмотром, либо после него.
Факультативные занятия	Е.Н. Шестакова, разработала методику диагностики творческих способностей детей и предложила ряд рекомендаций для организации факультативных занятий по ИЗО.	А.К.Потехин, разработал ряд практических рекомендаций для педагогов по проведению факультативных занятий по ИЗО.	Факультативные занятия введены для развития индивидуальных способностей учащихся старших классов, проявляющих повышенный интерес к тому или иному учебному предмету, для расширения и углубления знаний и навыков, которые они получили ранее на обязательных занятиях.

Мы охарактеризовали выбранные формы, для определения их эффективности необходимо выявить определяющие критерии. На основе сопоставления нормативных документов с методической литературой по изобразительному искусству, которая включает в себя труд Н.Н. Ростовцева[4, 213-231с.] и методические рекомендации Е.Н. Степанова[5, с. 12-13] нам удалось выделить основные критерии, определяющие эффективность выбранных форм организации внеурочной деятельности.

Эффективные формы организации внеурочной деятельности предполагают высокую результативность на трех уровнях: личностном, метапредметном и предметном. Ожидаемый личностный результат должен соответствовать целям внеурочной деятельности. К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные ими УУД, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. К предметным результатам обучающихся относится опыт специфической деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению. Данные группы компетенций - это целевые ориентиры внеурочной деятельности, их можно реализовать только в единстве урочной и внеурочной деятельности. Поэтому при выборе критериев мы основывались на их зависимости с формированием основных компетенций у школьников (табл. 2).

Таблица 2. Критерии и формы организации внеурочной деятельности

Критерии эффективности	Форма организации внеурочной деятельности				
	Кружок	Экскурсия	Беседа	Кинофильм	Факультативные занятия
Продуктивность деятельности	Высокая продуктивность, так как кружковая деятельность организуется по желанию участников, темы согласовываются, активное участие детей в организации.	Высокая продуктивность, так как более полностью раскрываются отдельные тем учебной программы, глубокое ознакомление с видами изобразительного	Высокая продуктивность, так как более полностью раскрываются отдельные тем учебной программы, развитие навыков восприятия искусства, развитие критического	Высокая продуктивность, так как в ограниченное время можно наглядно раскрыть техники живописи, рисунка, скульптуры, графики,	Высокая продуктивность, так как преобладает развитие индивидуальных способностей учащихся, стимулирование интереса, более глубокое
Улучшение технических навыков и умений учащихся в области изобразительного искусства					
Включенность учащихся в систему					

внеурочной деятельности	Индивидуальная работа с отдельными учениками, приобретение навыков коллективной деятельности, развитие инициативности и творчества, повышение заинтересованности в предмете.	искусства, создание представления о специфике творческой работы художника, развитие коммуникативных навыков.	мышления. Активное участие детей в беседе, совмещение индивидуальной работы и групповой, улучшение навыков коммуникации, аналитических способностей.	демонстрация процесса создания произведения, повышенный интерес детей к просмотру фильма, активное участие детей в беседе после просмотра.	изучение программы. Высокая включенность детей ввиду добровольного посещения.
Создание условий для индивидуального развития талантливых учащихся в области изобразительного искусства.					
Развитие коммуникативных навыков и способности к коллективной работе.					

Таким образом нами были выделены и охарактеризованы пять форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству, определены основные критерии их эффективности и теоретически обоснованы эффективные формы организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству в рамках ФГОС общего образования.

Список литературы:

1. Кузьмина Е.А., Организация внеурочной деятельности в основной школе / Е.А. Кузьмина. – Трибуна ученого № 11, 2020 – 5 с.
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г., № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» // Вестник образования № 11, 2011
3. Рассказов Ф.Д., Работа педагогов по соблюдению условий эффективной внеурочной деятельности младших школьников / Ф.Д. Рассказов. – М.: Педагогика и психология, 2013. – 10 с.
4. Ростовцев Н.Н., Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н.Н. Ростовцев. -М.: Агар, 2000. – 251 с.
5. Степанов Е.Н., Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов / Степанов Е.Н. – Псков, 2011. – 33 с.
6. Черкасова Е.С., Становление и развитие внеурочной деятельности / Е.С. Черкасова. – М.: Школа будущего № 2, 2015. – 5 с.

ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

*Караваева Елена,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Повышение требований к современному учителю химии с позиции системно-деятельностного подхода - является одной из актуальных задач нынешнего времени. Стандартизация школьного химического образования поставила перед учителем химии ряд системных задач, обусловившие необходимость обновления традиционных форм организации образовательного процесса.

Организация образовательного процесса все более усложняется за счет внедрения новых технологий, потребовавших молодых учителей-химиков, которые могли обучать детей по новым стандартам. Возникает необходимость в высококвалифицированных педагогических кадрах, готовых осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с потребностями современного общества.

К личности педагога общество всегда предъявляло высокие требования. Ведь он как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом в системе образования.

Решение данной проблемы затрагивает актуальные вопросы, связанные с освоением образовательной программы основного общего образования. Это находит отражение в различных государственных нормативных документах таких как "ФГОС ООО" (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 1644), «Требования к уровню подготовки выпускников основной и средней (полной) общеобразовательной школы» (утвержден приказом Минобрнауки России от 23 июня 2015 года № 609), закон «Об образовании в РФ» (принят Государственной Думой 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ с изм. и доп.), Федеральный закон "Об утверждении Федеральной программы развития образования на 2016-2020 годы" (утв. Постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. №497), Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).

В последнее время в условиях введения новых стандартов особое внимание общественности привлекла проблема повышения современных требований к педагогическим кадрам современной общеобразовательной школы, в том числе учителям химии.

Данная проблема широко представлена в работах отечественных и зарубежных исследователей. Аспектам, связанным с профессиональной деятельностью педагога и его личными качествами посвящены труды: В.А. Сластенин, Б.С. Гершунский, Т.Б. Гребенюк, О.А. Абдулина, А.И. Щербаков и др. Изучением вопроса практической реализации компетентностного подхода в педагогической деятельности, в том числе учителя химии, в настоящее время занимается большое число ученых-педагогов таких как: А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, Т.М. Ковалева, Д.Б. Эльконин, В.В. Башев, Ю.В. Сенько, А.М. Аронов и др. Методологические и методические основы преподавания химии в контексте ФГОС ОО: С.И. Гильманшина, С. С. Космодемьянская. Компетентностный подход к определению содержания обучения (Ю.Л. Варшамов, В.Н. Волков, В.П. Саломин, А.А. Семёнов и др.).

В исследованиях современных ученых, системно-деятельностный подход в деятельности учителя-химии рассматривается в виде профессиональной характеристики его личности и субъектных свойств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности на основе полученной теоретической и практической подготовки к выполнению профессиональных функций [1; 2].

Подготовка будущих педагогов требует особого внимания, т.к. требования к ним возросли из-за необходимости обновления традиционных форм организации образовательного процесса. Общеобразовательные школы нуждаются в молодых специалистах, умеющих осуществлять процесс обучения, используя современные технологии.

В современной педагогической теории и практики возникло противоречие между все возрастающими требованиями к учителю химии и не готовностью их к реализации стандартов нового поколения. Решение данного противоречия связано с поисками наиболее эффективных путей, подготовки учителей химии к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями новых стандартов.

Предметом исследования выступают современные требования к учителю химии в условиях реализации ФГОС ОО. Основная цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании путей и подходов к реализации современных требований к учителю химии с позиции системно-деятельностного подхода.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические и эмпирические группы методов, по частоте использования хотелось бы выделить: анализ информационных ресурсов сети Интернет по теме исследования и обобщение периодической педагогической литературы и образовательных Интернет-ресурсов.

Для решения исследовательских задач и достижения цели при исследовании сущности современных требований к учителю химии с позиции системно-деятельностного подхода, был проведен теоретический анализ понятия системно-деятельностного подхода.

Сущность системно-деятельностного подхода проявляется в формировании личности ученика и продвижении его в развитии не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания».

В настоящее время в соответствии с ФГОС ОО современный учитель химии должен уметь:

1. проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность;
2. планировать учебные занятия в соответствии с учебным планом и на основе его стратегии;
3. разрабатывать и проводить различные по форме обучения занятия, наиболее эффективные при изучении соответствующих тем и разделов программы, адаптируя их к разным уровням подготовки учащихся;
4. отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения;
5. анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для построения собственного изложения программного материала;
6. организовывать учебную деятельность учащихся, управлять ею и оценивать ее результаты;
7. применять основные методы объективной диагностики знаний учащихся по предмету, вносить коррективы в процесс обучения с учетом данных диагностики;
8. использовать сервисные программы, пакеты прикладных программ и инструментальные средства для подготовки учебно-методических материалов, владеть методикой проведения занятий с применением компьютера;
9. создавать и поддерживать благоприятную учебную среду, способствующую достижению целей обучения;
10. развивать интерес учащихся и мотивацию обучения, формировать и поддерживать обратную связь.

С нашей точки зрения все выше перечисленные требования важны, и выделять из них наиболее важный не нужно. Такой предмет как химия не является одним из легких, поэтому нужно уметь правильно преподать материал детям, чтобы они могли его воспринять и понять. Несомненно, так же достаточно важно научить правильно и аккуратно применять полученные знания на практике. Чтобы процесс обучения был безопасным и продуктивным. Поэтому очень важно чтобы будущие педагоги были достаточно обучены и соответствовали требованиям современных стандартов.

При рассмотрении сущности современных требований к учителю химии были выделены её основные функциональные компоненты. Все они взаимосвязаны между собой и предполагают наличие перечня элементов знаний и умений, необходимых учителю химии при осуществлении педагогической деятельности.

На сегодняшний день недостаточно разработаны некоторые аспекты, связанные с решением данной проблемы. Из-за недостаточной разработки и отсутствия работ, связанных с решением проблемы затруднен поиск способов её решения.

Одним из вопросов является то, что не все обучающиеся, окончившие педагогические вузы, идут работать по своей специальности, из-за этого образуется нехватка современных молодых кадров. Так же неумение использовать полученные знания в процессе педагогической деятельности. Нужно стараться искать решение выявленных аспектов, чтобы

в дальнейшем деятельность педагогов была успешной и способствовала формированию у учеников необходимых знаний в области изучаемого предмета.

В связи с этим данная проблема актуальна в настоящее время и требует особого внимания для дальнейшего её решения.

Проведённый анализ научно-педагогической и методологической литературы по проблеме исследования, позволил выявить ряд умений, значимых для будущего учителя химии в рамках ФГОС. Будущий педагог-предметник должен уметь ставить цели, искать определенные методы преподавания, подходящие для лучшего усвоения детьми учебного материала и предвидеть результаты своей деятельности. Знающий учитель химии умеет выработать свою систему преподавания, и так организовать учебный процесс, что бы он был интересен, увлекателен и доступен для восприятия учениками. Так же будущий педагог должен не только владеть предметными знаниями, методическими приемами и современными педагогическими технологиями, но и применять их на практике, моделируя и анализируя различные педагогические ситуации.

Подводя итог, отметим, что данная проблема хоть и имеет раскрытые аспекты, она все равно требует доработки. Нужно уделять особое внимание будущим учителям и качественно подготавливать к их нелегкой педагогической деятельности. Хотелось бы надеяться на то, что через некоторое время российское химическое образование выйдет на новый, современный, всесторонне развитый уровень и в дальнейшем достигнет высоких результатов.

Список литературы:

- 1) Береснева Е. В. Современные технологии обучения химии [Текст]: учебное пособие / Е. В. Береснева – Москва: Центрхимпресс, 2004. – 144 с.
- 2) Шайхитдинова И. М. Новые возможности при организации исследовательской деятельности по химии / И. М. Шайхитдинова // Химия в школе. – 2012. – №10. С. 28 – 31.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ХИМИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

*Караваева Елена,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого обучающегося, формирование их активной позиции в образовательном процессе. В рамках реализации новых стандартов общего образования, современная школа реализует основную образовательную программу через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов. В процессе осуществления внеурочной деятельности, учителя-предметники используют разнообразные Интерактивные методы для достижения определенных образовательных результатов.

Применение интерактивных методов в образовательном процессе выступает условием развития познавательной компетентности школьников. Они побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе учебной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность по химии рассматривается в методической литературе как особая организуемая учителем форма занятий с обучающимися, обладающая сильным эмоциональным воздействием.

Значимость проведения планомерной, систематической внеурочной работы, целью которой является решение проблемы гармоничного развития личности школьника, находит отражение в различных нормативных документах (письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального

государственного образовательного стандарта общего образования», Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 « Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, СанПиН 2.4.2.2821-10). В них определяется необходимость применения интерактивных методов рассматривается в качестве одного из условий готовности общеобразовательных организаций к осуществлению внеурочной деятельности.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, в условиях реализации требований новых ФГОС, особое внимание уделяется проблеме организации активных методов обучения во внеурочной работе по химии, о чем свидетельствует огромное количество исследований различных ученых. Многие исследователи в своих научно-педагогических работах говорят о необходимости своевременного введения в педагогическую практику и повсеместного использования активных форм и методов внеурочной работы. Как показал анализ литературных источников, одни авторы подчеркивают именно важность проведения планомерной внеурочной работы по химии, а другие указывают на недостаточно развитую теоретическую базу, охватывающую как процесс внедрения активных форм и методов внеурочной работы в процесс обучения, так и процесс ее систематического проведения [1; 2]. Большинство авторов выделяют значимость решения данной проблемы в ближайшее время. На сегодняшний день собрана и разработана достаточно объемная теоретическая и практическая база, проведены различные их корректировки для более эффективного и повсеместного внедрения активных форм внеурочной работы по химии.

Основываясь на вышеизложенном, приходим к определенным заключениям. Сложившаяся практика школьного обучения и произведенный анализ теоретических работ учёных позволяет констатировать противоречие между необходимостью применения интерактивных методов в соответствии со стандартами нового поколения на уроках химии и недостаточной осведомленностью и подготовленностью учителей в их реализации. Данное противоречие делает проблему применения интерактивных методов во внеурочной работе по химии со школьниками достаточно актуальной. Понимание необходимости решения этой проблемы в современной общеобразовательной школе стало причиной выбора данной темы исследования. Решение данного противоречия позволяет создать условия для развития способностей обучающихся к образованию как по отдельным предметам, таким как химия, биология или физика, так и по междисциплинарным. Благодаря систематической внеурочной работе, в которую будут входить также интерактивные методы, образование поднимется на более высокую планку и будет осуществляться более продуктивно и понятно для обучающихся.

Предметом нашего исследования стали возможности применения интерактивных методов во внеурочной деятельности по химии. Основная цель проведенного исследования заключалась в теоретическом обосновании возможностей применения интерактивных методов во внеурочной деятельности по химии. В ходе изучения темы исследования использовались группы теоретических и эмпирических методов.

Для решения обозначенных в работе задач при исследовании сущности интерактивных методов во внеурочной работе по химии со школьниками нами был проведен теоретический анализ понятий «планомерной внеурочной работы», «внеурочная работа по химии», «внеурочные занятия», позволивший дать определение «интерактивные методы обучения» учителя химии. Под активными методами обучения А.М. Смолкин понимает способы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только учитель, но активны и ученики. Ю.Н. Емельянов интерактивные методы обучения рассматривает как методы, побуждающие учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом и строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Использование активных методов на уроках химии помогает формировать не просто знания-репродукции, а умения и потребности применять эти знания для анализа, оценки ситуации и принятия правильного решения.

В научно-педагогической литературе выделяется много концепций активных методов обучения различных авторов, но в рамках данной темы мы остановимся на классификации Г.К. Селевко. Исследователь выделяет *неимитационные* и *имитационные* интерактивные группы методов обучения. Те или иные группы методов определяют соответственно и форму занятия: неимитационное и имитационное.

Характерной чертой неимитационных методов является активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между учителем и обучаемыми при отсутствии модели изучаемого процесса или деятельности. Отбор интерактивных методов учителем химии осуществляется в соответствии с решаемыми задачами, адекватно их функциональным назначениям. Применение каждой интерактивной формы предусматривает соблюдение ряда последовательных шагов и правил, что может быть представлено на примере метода мозгового штурма.

Среди форм организации образовательного процесса можно выделить интерактивное обучение, рассматриваемое многими учеными в числе имитационных игровых методов обучения. Интерактивное обучение позволяет погрузить обучающихся в общение, сохраняя основное содержание предмета, но видоизменяя формы и приемы ведения урока. Интерактивное обучение позволяет одновременно решить целый ряд задач в ходе организации, как урочной деятельности, так и по направлениям внеурочной работы по ФГОС. Основная цель интерактивного обучения состоит в создании комфортных условий обучения, при которых обучающиеся чувствуют свою успешность, интеллектуальные продвижения, что делает продуктивным сам образовательный процесс. Применение интерактивного обучения осуществляется путем использования фронтальных и кооперативных форм организации учебной деятельности, интерактивных игр и методов, способствующих обучению умения дискутировать.

Обобщение передового педагогического опыта учителей химии показало, что наиболее применимыми во внеурочной деятельности являются метод проектной деятельности обучающихся, интерактивные методы, исследовательская работа.

Методы интерактивного обучения занимают особое место в их числе. Они создают атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет обучающимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии. Имеется богатый практический опыт их применения на уроках химии.

В целом, применение интерактивных методов на уроках химии способствует повышению качества организации образовательного процесса. Внеурочная деятельность, построенная на этой основе позволяет применить разнообразные методы, приемы и формы работы на каждом этапе деятельности обучающихся. Это очень удобно для всех субъектов образовательного процесса (учитель, коллеги и ученик).

Список литературы:

1. Букреева И. А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций [Текст] / И. А. Букреева, Н. А. Евченко // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 309 – 312.
2. Шайхитдинова И. М. Новые возможности при организации исследовательской деятельности по химии / И. М. Шайхитдинова // Химия в школе. – 2012. – №10. С. 28 – 31.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

*Кофанова Елена,
студентка исторического факультета
Научный руководитель- канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Изменившиеся цели системы общего образования выдвинули в качестве одной из важных задач – формирование личности с критическим, нестандартным мышлением, способной на самостоятельное исследование окружающего мира, поиску и принятию извечных решений, быструю адаптацию к изменившимся жизненным ситуациям. Решение этой задачи возможно при использовании современным учителем истории и обществознания активных и интерактивных методов и технологий обучения, максимально стимулирующих развитие интеллектуальных способностей школьников. Одним из них в современной школе становится технология развития критического мышления (ТРКМ).

Необходимость формирования инициативных, коммуникабельных, творческих личностей с новым типом мышления отмечается в разных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644). Целесообразность применения ТРКМ отмечается Пр. ООП.

Разработчиками технологии РКМ были ДжинниСтилл, Курт Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер - четыре американских ученых, которые первые собрали, обобщили и систематизировали материал о критическом мышлении, методах и приемах его развития. За ними последовали российские педагоги и исследователи С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская, которые представили в своей работе «Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений» образовательную технологию развития критического мышления в виде модели трех стадий организации учебного процесса: «Вызов – осмысление – размышление»

Несмотря на теоретическое и практическое значение этих работ, в то же время многие вопросы, связанные с проблемой практического применения ТРКМ на уроках истории и обществознания, еще остаются открытыми.

Анализ состояния изучаемой нами проблемы в области педагогики, методики и школьной практики выявил противоречие между необходимостью использования ТРКМ на уроках истории и обществознания и недостаточной осведомленностью учителей по внедрению данной технологии в школьную практику. Это противоречие делает проблему применения ТРКМ на уроках истории и обществознания чрезвычайно актуальной.

Учитывая важность данной проблемы, её недостаточной практической разработки на уроках истории и обществознания, определена тема нашего исследования «Применение технологии развития критического мышления обучающихся на уроках истории и обществознания».

Цель исследования – теоретически обосновать эффективность применения технологии развития критического мышления обучающихся на уроках истории и обществознания.

Задачи:

- 1) Выявить сущность технологии развития критического мышления.
- 2) Определить приемы развития критического мышления обучающихся на уроках истории и обществознания.
- 3) Установить эффективность применения технологии развития критического мышления на уроках истории и обществознания.

Для решения обозначенных задач были использованы теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, метод сравнения и сопоставления различных подходов авторов к раскрытию сущности и эффективности ТРКМ в обучении истории и обществознания, метод систематизации идеи авторов к внедрению разных приемов

РКМ) и эмпирические (обобщение педагогического опыта учителей истории и обществознания) методы педагогического исследования.

Решая первую задачу, мы выявили сущность ТРКМ на основе анализа литературных источников, метода сравнения и сопоставления подходов разных авторов к выявлению сущности ТРКМ на уроках истории и обществознания [1; 3]. Сущность ТРКМ представлена в таблице 1.

Таблица 1

Задачи трех стадий технологии развития критического мышления

<i>Стадия «Вызова»</i>	<i>Стадия «Осмысления»</i>	<i>Стадия «Рефлексии» (размышления)</i>
1) Актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме; 2) Вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности; 3) Сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы; 4) Побудить ученика к активной работе на уроке и дома.	1) Получить новую информацию; 2) Осмыслить её; 3) Соотнести с уже имеющимися знаниями; 4) Искать ответы на вопросы составленные в первой части.	1) Целостное осмысление, обобщение полученной информации; 2) Присвоение нового знания, новой информации учеником; 3) Формирования у каждого из учащихся собственного отношения к изученному материалу. 4) побуждение к дальнейшему расширению информационного поля

В ходе работы на уроках истории и обществознания, в рамках этой модели школьники, овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строят умозаключения и логические цепи доказательств, выражают свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим [2].

Как показал анализ и обобщение опыта педагогов-практиков, учителя истории наибольшее предпочтение отдают отдельным приемам на различных стадиях ТРКМ

Таблица 2

Приемы ТРКМ на различных стадиях

Стадии	Примеры	Характеристика	Решаемые задачи	Темы по истории и обществознания
«Вызов»	«Мозговая атака»	Представляет собой разновидность групповой дискуссии, которая характеризуется отсутствием критики, поисковых усилий, сбором всех вариантов ответов, гипотез и предложений, рожденных в	Участники генерируют максимальное количество идей решения задачи, в том числе самые фантастические. Затем, из полученных вариантов выбираются лучшие решения,	«Внешняя политика Петра I 1682 -1721 гг.»

		процессе осмысления проблемы и последующий её анализ	которые могут быть использованы на практике	
«Осмысление»	«Верные и неверные утверждения»	Суть приема заключается в том, что в начале урока дается ряд утверждений по новой теме. В ходе обучения, ученики должны выбрать как верные, так и неверные ответы и обосновать свой выбор. Выбирая верные и неверные утверждения, ученики опираются на свой опыт, интуицию или уже имеющиеся знания	После ознакомления с текстом параграфа, учащиеся возвращаются к своим ответам, оценивают их, используя полученную на уроке информацию, благодаря этому у учащихся лучше и быстрее усваивается информация	«Правление Екатерины Великой 1762-1796 гг.»
«Рефлексия»	«Групповая дискуссия»	Организация совместной коллективной деятельности, цель которой интенсивное и продуктивное решение групповой задачи	Прием позволяет в процессе непосредственного общения путем логических доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии	Является элементом урока по любой теме с применением ТРКМ

Педагоги-практики, применяющие ТРКМ на уроках истории и обществознания, утверждают, что работа в паре или в группе удваивает интеллектуальный потенциал учеников и значительно расширяет их информационный запас. Помимо этого, совместная работа способствует лучшему пониманию трудного информационно насыщенного текста, появляется глубина понимания и восприятия нового материала, анализируется и сопоставляется с уже имеющимися знаниями. Вырабатывается уважение к собственным мыслям и опыту, а также возникает новая, ещё более интересная мысль.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что применение технологии развития критического мышления на уроках истории и обществознания позволяет учителю создать благоприятные условия для активации и развития мыслительных способностей школьников.

Список литературы:

1. Бутенко, А.В., Ходос, Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002. – 176 с.
2. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений/ Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011 – 223с.
3. Загашев, И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284с.

ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНЫХ ТИПОВ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПО БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*Кривонос Виктория,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого обучающегося, способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, добывать необходимую информацию, т.е. формирование умения учиться. Тем самым повышается эффективность образовательного процесса, формирование компетенций по ФГОС. Современному обществу нужен выпускник, самостоятельно мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы. Для реализации этих задач в современной школе актуально внедрение в образовательный процесс технологий проектно-исследовательской деятельности учащихся, которые обеспечивают проявление и развитие творчества школьников.

Необходимость решения этой проблемы находит отражение в различных государственных нормативных документах. Овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015); Постановление Правительства Российской Федерации от 15 октября 2016 г. № 1050 "Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2016, № 43, ст. 6028). Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности (требование ФГОС, ООО, СОО).

Данная проблема широко представлена в работах Белоусовой Н.А., Тупиковой М.Н., Мальцева В.П., Ющенко Ю.А., которые занимались типами учебных проектов по биологии в соответствии с требованиями ФГОС.

В научно-педагогической и методической литературе достаточно подробно раскрыты понятия «проект», «эффективность проекта» и типология учебных проектов. Не до конца изученными остаются эффективные типы учебных проектов по биологии. Анализ состояния изучаемой проблемы в педагогической науке, методике школьной практики позволил нам выявить противоречие между необходимостью применения метода проектной деятельности по биологии в соответствии с требованиями ФГОС и недостаточной осведомленностью педагогов об эффективных его типах, их отличительных признаках.

Данное противоречие формулирует проблему использования эффективных типов учебных проектов на уроках биологии. Понимание необходимости решения этой проблемы в современной общеобразовательной школе стало причиной выбора данной темы исследования.

Целью исследования является теоретически обосновать особенности (отличительные признаки) эффективных типов учебных проектов по биологии.

Задачи исследования:

- 1) выявить сущность и характеристики учебного проекта по биологии,
- 2) раскрыть критерии "эффективности" учебного проекта,
- 3) определить отличительные признаки эффективных типов учебных проектов по биологии.

Методы исследования: теоретические (анализ и изучение научно-методической литературы по проблеме использования эффективных типов учебных проектов на уроках биологии, сравнение, сопоставление), эмпирические (систематизация отличительных признаков эффективных типов учебных проектов, анализ и обобщение опыта учителей-практиков).

Для решения первой исследовательской задачи, на основе анализа и изучения научно-педагогической и методической литературы, можно привести сравнение подходов авторов к

понятию «учебный проект». Учебный проект по биологии - совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта (М. Ю. Бухаркина) [1]. Учебный проект- организационная форма работы, ориентированная на более глубокое изучение учебных дисциплин, позволяющая реализовать подход к обучению через опыт, действие, и предполагающая использование исследовательских и поисковых методов (В.Н. Фролова). На основе сопоставления мы можем выявить сущность понятия «учебный проект» - это организационная форма работы, совместная учебно-познавательная, творческая деятельность, направленная на достижение общей цели с использованием исследовательских и поисковых методов.

Решая вторую исследовательскую задачу, сопоставив и сравнив определения «эффективности», мы использовали понятие введенное Х. Эмерсоном. Эффективность (лат. *effectivus*) — соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами. Исходя из этого понятия, на основе обобщения, мы можем привести критерии эффективности проекта (на основе разработок Санниковаой Н.И): 1) актуальность и социальная значимость проблемы, на разрешение которой направлен проект; 2) глубина изучения проблемы; 3) наличие и качество практического результата, нацеленного на решение проблемы. Отсюда и анализируемые типы учебных проектов по биологии. Введение в учебный процесс метода проектной деятельности реализуется в соответствии с требованиями ФГОС. В ходе проектной работы, школьники станут более инициативными и ответственными, повысят эффективность учебной деятельности, приобретут дополнительную мотивацию. Поэтому обретение опыта проектной деятельности является одним из требований ФГОС. Организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся уделяется первостепенное внимание со стороны администрации школы и педагогов. ФГОС предполагает обязательную подготовку и защиту итогового проекта предметного или метапредметного характера на уровне среднего общего образования [3]. Проектная деятельность является наиболее эффективной формой познавательной деятельности учащихся, позволяющей раскрыть их творческий потенциал, выявить интересы и склонности, это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Результат этой деятельности - найденный способ решения проблемы - носит практический характер, и значим для самих открывателей. В работе над учебным проектом по биологии ребята создают новое знание, но этого можно достичь, только опираясь на ранее приобретенные знания, а также на общие учебные и предметные умения [2].

Знание типологии проектов помогает при разработке проектов, их структуры, при координации деятельности обучающихся в группах. Решая третью исследовательскую задачу, мы проанализировали опыт учителей-практиков (Белоусовой Н.А., Тупиковой М.Н., Мальцева В. П.) и можно прийти к выводу, что большинство практиков применяют творческие, информационные, исследовательских и др. типы учебных проектов. Обобщение их подходов позволяет нам представить эффективные типы учебных проектов по биологии и их особенности: *По доминирующей деятельности:* информационные, исследовательские, творческие, прикладные или практико-ориентированные. *По предметно-содержательной области:* монопредметные, межпредметные и метапредметные. Охарактеризуем эффективные типы проектов по биологии.

Информационный проект направлен на сбор информации об объекте или явлении с последующим анализом информации, возможно, обобщением и обязательным представлением. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом. Следовательно, при планировании информационного проекта необходимо определить: а) объект сбора информации; б) возможные источники, которыми смогут воспользоваться учащиеся (нужно также решить,

предоставляются ли эти источники учащимся или они сами занимаются их поиском); в) формы представления результата. Здесь также возможны варианты - от письменного сообщения, с которым знакомится только учитель, до публичного сообщения в классе или выступления перед аудиторией (на школьной конференции, с лекцией для младших школьников и т.д.). Основной общей учебной задачей информационного проекта является именно формирование умений находить, обрабатывать и представлять информацию, следовательно, желательно, чтобы все учащиеся приняли участие пусть в разных по продолжительности и сложности информационных проектах. В определенных условиях информационный проект может перерасти в исследовательский. Можно привести примеры информационных проектов на основе обобщения опыта учителей биологии: «Домашняя пыль и ее влияние на организм человека», «Ботанический сад – музей природы», «Выращивание комнатного растения хлорофитум в различных грунтах».

Исследовательский проект предполагает четкое определение предмета и методов исследования. Данные проекты требуют хорошо продуманной структуры проекта, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. В полном объеме это может быть работа, примерно совпадающая с научным исследованием; она включает в себя обоснование темы, определение проблемы и задач исследования, выдвижение гипотезы, определение источников информации и способов решения проблемы, оформление и обсуждение полученных результатов. Исследовательские проекты, как правило, продолжительные по времени и нередко являются экзаменационной работой учащихся или конкурсной внеурочной работой. Исследовательским проектом может стать тема «Биометрическое исследование влияния дерматоглифических особенностей человека на его характер, способности, поведение».

Практико-ориентированный или прикладной проект также предполагает реальный результат работы, но в отличие от первых двух носит прикладной характер (например, оформить выставку горных пород для кабинета географии). Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона, справочный материал, пр.) Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, организация систематической внешней оценки проекта. Одной из тем практико-ориентированного или прикладного проекта является «Влияние цвета на настроение человека».

Творческий проект в наибольшей степени учитывает индивидуальные интересы и способности его исполнителей. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видеофильме, спортивной игре, экспедиции, пр.); Форма представления проекта может быть разнообразной: рисунок, сочинение, карта, буклет, реклама, презентация с использованием информационных программ. Возможности использования информационных технологий позволят сделать презентации подобных проектов особенно яркими и интересными. Используя различные типы проектов, учитель совместно с учеником решает разные педагогические задачи: учебные, развивающие, воспитательные. Приведём несколько тем творческих проектов по биологии: «Проект благоустройства и озеленения пришкольной территории "Мы и наша школа"», «Проект учебной экологической тропы в парке культуры и отдыха».

Монопредметный проект - проект в рамках одного учебного предмета (учебной дисциплины), вполне укладывается в классно-урочную систему. С помощью монопредметного проекта, можно раскрыть такие темы как: «Особенности здорового питания и витамины» «Акустический шум и его воздействие на человека», «Влияние почв на растения».

Межпредметный проект - проект, предполагающий использование знаний по двум и более предметам, чаще используется в качестве дополнения к урочной деятельности. Благодаря межпредметному проекту, можно провести исследования по таким темам: «Механика организма: архитектура строения скелета и костной ткани (расположение трабекул в костной ткани, трубчатое строение костей, сводчатое строение стопы, физиологические изгибы позвоночника и др.)», «Передача наследственной информации в клетке».

Метапредметный проект - внепредметный проект, выполняется на стыках областей знаний, выходит за рамки школьных предметов, используется в качестве дополнения к учебной деятельности, носит характер исследования, например биология и география, биология и химия, биология и физика и др. С помощью метапредметного проекта можно исследовать такие темы, как «Природные зоны», «Земельные ресурсы и их использование», «Биологические ресурсы и их использование».

Таким образом, применение проектной деятельности на уроках биологии с использованием эффективных типов учебных проектов, является неотъемлемой частью образовательного процесса. На основе анализа учебно-методической литературы и опыта учителей-практиков, мы обобщили и выделили особенности (отличительные признаки) эффективных типов учебных проектов по биологии в соответствии с требованиями ФГОС.

Список литературы:

1. Алексеев, А. Г., Леонтович, А. В., Обухов, А. С., Фомина, Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся [Текст] / А. Г. Алексеев, А. В. Леонтович // Журнал «Исследовательская работа школьников» №1, 2002. С. 24-34.
2. Голуб, Г. Б., Когана, Е. А. Основы проектной деятельности школьника [Текст]: методическое пособие / Г. Б. Голуб. - Самара: «Учебная литература», 2006-С. 4-8.
3. Кузнецов, В.С. Исследовательско - проектная деятельность как форма учебного сотрудничества [Текст]: методические рекомендации / В. С. Кузнецов. - Москва, 1996 С. 1-3.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРОДУКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ

*Кронгардт Вероника,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А. М. Шехмирзова*

Актуальность использования проектной деятельности на уроках географии возрастает, так как в результате использования метода проектов обучающиеся учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, а также развивают умения принимать решения, создавая продукты проектной деятельности. Данный метод обеспечивает конкурентоспособность обучающихся в будущем.

Целью современного образования является развитие личностных качеств ученика, его способностей, формирование у школьника активной, творческой жизненной позиции. Проектная деятельность становится сегодня неотъемлемой частью учебного процесса, так как она является лично- и практико-ориентированной, что соответствует современной концепции образования.

Необходимость решения рассматриваемой проблемы находит отражение в различных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29. 12. 2012 №273-ФЗ с изм. и доп.,

вступ. в силу с 24. 07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29. 12. 2014 № 1644).

Метод проектов связан с идеями, разработанными Американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком, которые в основе метода проектов ставили идею о направленности учебно-познавательной деятельности на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Эти идеи имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с проблемой выявления эффективных продуктов проектной деятельности остаются недостаточно разработанными.

Сложившаяся практика школьного обучения географии и произведенный анализ теоретических работ ученых позволяют констатировать противоречие между необходимостью выявления эффективных продуктов проектной деятельности и недостаточностью потенциала традиционного образования для их выявления. Данное противоречие делает проблему выявления эффективных продуктов проектной деятельности достаточно актуальной.

Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют о том, что в теории и практике существуют ценные идеи, подходы к решению рассматриваемой проблемы.

Исходя из важности данной проблемы, ее недостаточной теоретической и практической разработки определена тема исследования «Эффективные продукты проектной деятельности по географии».

Целью исследования является выявление эффективных продуктов проектной деятельности по географии.

В соответствии с данной целью, выдвигаются следующие задачи:

- 1) определение понятия «продукт проектной деятельности»;
- 2) установить соотношения типов проектов по ФГОС и эффективных продуктов проектной деятельности в обучении географии;
- 3) определить факторы, влияющие на выбор эффективных продуктов проектной деятельности по географии.

В процессе исследования использовались теоретические (анализ литературных источников и Интернет-ресурсов по проблеме выявления эффективных продуктов проектной деятельности по географии, сравнительно-сопоставительный анализ типов проектов и продуктов проектной деятельности) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта ученых) методы.

Сущность понятия «метода проектов» раскрывают следующие ученые:

А.В. Хуторской рассматривает *метод проектов* как форму организации занятий, предусматривающую комплексный характер деятельности всех участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени: от одного урока до нескольких месяцев [1].

По мнению В.В. Гузеева, *метод проектов* - технология четвертого поколения, обеспечивающая личностно-ориентированное обучение. В технологии индивидуального обучения метод проекта – это комплексный обучающий метод, позволяющий индивидуализировать учебный процесс, предоставляющий возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. *Проект* - это работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата. Следовательно, решение проблемы предусматривает использование совокупности разнообразных методов, средств обучения и необходимость интегрирования знаний, умение применять знания из различных областей науки, творчества, технологии и т.д. Результатом проекта является *продукт проектной деятельности*. *Продукт проекта*- материальное выражение решения проблемы и воплощение цели проекта.

Как показал анализ литературных источников, в условиях реализации требований ФГОС, выделяют следующие продукты проектной деятельности по географии: эссе, реферат, отчет, мультимедийная презентация, атлас, карта, театральная постановка и др. [1 - 3].

При работе над проектами по географии Е. С. Полат выделяет пять групп проектов по доминирующей деятельности учащихся, которые можно применять на уроках географии [2]:

1) *Практико-ориентированный* проект направлен на социальные интересы самих участников проекта. Результатом данного типа проектов могут выступать опрос для публикации, реферат, отчет о проведенной работе;

2) *Исследовательский проект* по структуре напоминает научное исследование. Продуктами данного типа проектов являются отчет, реферат, модель, мультимедийный продукт;

3) *Информационный проект*. Результаты проекта могут быть представлены как мультимедийный продукт, учебное пособие, карта, атлас;

4) *Творческий проект* отличается от остальных типов отсутствием детально проработанной структуры и подразумевает свободное оформление результатов. Итогом работы может послужить театральное представление, создание видеофильма, модели, презентации, стенгазеты, дневника путешествий, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, а также различные игры;

5) *Ролевой проект* является наиболее сложным в разработке и реализации. Конечной целью является проведение мероприятия или спектакля по теме дисциплины, по которой выполняется проект.

Проведенный анализ передового педагогического опыта ученых по проблеме исследования позволил выделить ряд **факторов**, влияющих на выбор эффективных продуктов проектной деятельности:

1. Наиболее важным фактором выбора продукта проекта является тип проекта;
2. Положения о написании проекта или методические рекомендации, соответствующие учебным заведениям;
3. Рекомендации руководителя проекта;
4. Состав группы (количество участников);
5. Личные предпочтения.

При рассмотрении существующих факторов, оказывающих влияние на выбор продуктов проектной деятельности, в таблице представлены примеры результатов проектов, являющимися эффективными на основании передового педагогического опыта ученых (табл.1).

Таблица 1. Примеры проектов по биологии (на основе анализа и обобщения педагогического опыта учителей географии.

Темы проектов по географии	Продукт проекта	ФИО исследователей и учителей географии
Алмаз — легенды и действительность	сообщение, доклад, реферат, исследование, проект.	Валерий Николаевич Клепиков, кандидат педагогических наук
География и живопись; Геологическое строение территории нашего поселка.	в письменном формате (эссе, реферат, отчет и стенгазета); в качестве творческой работы – театральные номера, музыкальные выступления, создание компьютерной анимации; в виде материального объекта- макет, сконструированное изделие, соответствующие заявленной теме.	В. Н. Тихий, кандидат географических наук, доцент Орловского Государственного университета им. И. С. Тургенева; М. Н. Кудиева, учитель географии МБОУ школы № 7 им. Н. В. Сиротинина г. Орла.
Жилища народов бывших союзных	отчет (устный, письменный, устный с демонстрацией материалов);	Снегирева Ольга Анатольевна

республик — Эстонии, Латвии, Литвы, Белоруссии, Украины, Молдовы, Грузии, Армении и Азербайджана.	– издание сборника, фильма, макета – организация конференции	
--	---	--

Таким образом, выявленные эффективные продукты проектной деятельности по географии имеют важную роль в развитии у обучающихся следующих умений: самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, прогнозировать результаты и навыки представления своих проектов с помощью использования продуктов проектной деятельности.

Список литературы:

1. Белова Т. Г. «Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании, - М., 2020. - С. 12
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (2013 г.ред)
3. Душина И. В., Таможняя Е. А., Пятунин В. Б. «Методика и технология обучения географии в школе», М., 2019. - С.22

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ

*Кузнецов Ярослав,
студент ИФК и дзюдо*

Научный руководитель – канд. пед. Наук, доцент А.М. Шехмирзова

Изменения, происходящие в системе современного российского общего образования и новые открытия в области естествознания, определили необходимость повышения качества подготовки обучающихся общеобразовательных школ посредством обновления содержания образования естественнонаучных предметов, в том числе и ОБЖ применяемых технологий и средств обучения. Причиной этого явилось наблюдение общего снижения интереса школьников к учебной деятельности. Работа над этой проблемой побудила к поиску таких форм обучения, методов и приёмов, которые позволяют повысить эффективность усвоения знаний, помогают распознать в каждом школьнике его индивидуальные особенности на этой основе воспитывать у него стремление к познанию и творчеству.

Все это обуславливает необходимость изменения подходов к организации учебного процесса в общеобразовательной школе и повышения качества образования посредством внедрения инновационных технологий, что находит отражение в различных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. И доп., вступ. В силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Как показал теоретический анализ научно-педагогической литературы, в условиях перехода и реализации требований новых ФГОС в последние годы обострилось внимание к проблеме применения информационно-коммуникативных технологий в современной общеобразовательной школе, о чем свидетельствует огромное количество исследований учёных (Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, С.Л. Рубинштейн, А.И. Гусева, И.А. Смольникова, С.А. Филиппов, М.А. Чирков).

Основным назначением информационно-коммуникативных технологий на уроках ОБЖ является подготовка школьников к жизни в постоянно меняющемся и развивающемся обществе. Система общего образования изменяет подходы к организации процесса обучения

в соответствии с информационно-коммуникативными технологиями с целью поиска новых способов решения жизненно важных проблем, способствуя превращению творчества в норму повседневной жизни человека во всех сферах его деятельности.

Выделяют три основные формы работы с ИКТ на уроках ОБЖ.

Во-первых, это их непосредственное применение в учебном процессе. Компьютер становится ученику и учителю верным помощником, ведь из окна даже самых лучших учебников мы видим лишь верхушку айсберга называемого Землёй. Компьютер позволяет накапливать и сохранять дидактическую базу, решать проблему наглядности.

С использованием интерактивной доски и комплекта интерактивных ресурсов стало возможным учителю ОБЖ, по мере необходимости, вывести на экран и использовать в учебном процессе необходимые образовательные материалы.

Информационно-коммуникативных средства, которые можно использовать в общеобразовательной школе, достаточно много. Несомненным прогрессом педагогической практики школьного образования признано внедрение в учебный процесс мультимедийных электронных учебников.

Вторая форма работы – это применение ИКТ для организации самостоятельной работы, проектной и исследовательской деятельности обучающихся по ОБЖ вне школьных занятий. Учителя ОБЖ часто сталкиваются с работой со статистическим материалом, трудность работы с ним заключается в его быстром устаревании, сложности усвоения. Для решения этой проблемы удобно использовать технологию учебных проектов.

Третья форма – это применение информационных технологий для обеспечения познавательного досуга (использование развивающих игр, электронных энциклопедий).

Существует несколько классификаций ИКТ, которые используются в образовательном процессе. В одной из них ОС ИКТ можно классифицировать по представленному ряду параметров ряду:

а) По решаемым педагогическим задачам:

- средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники, обучающие системы, системы контроля знаний);
- средства практической подготовки (задачники, практикумы, виртуальные конструкторы, программы имитационного моделирования, тренажеры);
- вспомогательные средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия);
- комплексные средства (дистанционные учебные курсы).

Б) По функциям в организации образовательного процесса:

- информационно-обучающие (электронные библиотеки, электронные книги, электронные периодические издания, словари, справочники, обучающие компьютерные программы, информационные системы);
- интерактивные (электронная почта, электронные телеконференции);
- поисковые (реализуются через каталоги, поисковые системы).

В) По типу информации: электронные и информационные ресурсы

- с текстовой информацией (учебники, учебные пособия, задачники, тесты, словари, справочники, энциклопедии, периодические издания, числовые данные, программно- и учебно-методические материалы);
- с визуальной информацией (коллекции: фотографии, портреты, иллюстрации, видеофрагменты процессов и явлений, демонстрации опытов, видеоэкскурсии; статистические и динамические модели, интерактивные модели: предметные лабораторные практикумы, предметные виртуальные лаборатории; символные объекты: схемы, диаграммы);
- с аудиоинформацией (звукозаписи выступлений, музыкальных произведений, звуков живой и неживой природы, синхронизированные аудиообъекты);
- с аудио- и видеоинформацией (аудио-видеообъекты живой и неживой природы, предметные экскурсии);

- с комбинированной информацией (учебники, учебные пособия, первоисточники, хрестоматии, задачки, энциклопедии, словари, периодические издания)

Использование информационно-коммуникативных технологий открывает новые перспективы и возможности для обучения ОБЖ. ИКТ можно использовать на различных этапах урока: на этапе объяснения нового материала, для коррекции знаний и умений. Они позволяют ИКТ делают урок ярким и содержательным, развивают познавательные способности учащихся и их творческие силы. Благодаря анимации, звуковым и динамическим эффектам, учебный материал становится запоминающимся, легко позволяет моделировать природные процессы и явления, прежде всего, для изучения явлений и проведения экспериментов, которые невозможно показать в условиях школы, но которые могут быть показаны с помощью технических средств.

Таким образом, использование ИКТ в образовании является одним из значимых направлений развития информационного общества. Учащиеся должны уметь самостоятельно находить информацию, анализировать, обобщать и передавать её другим, осваивать новые технологии. В практике преподавания ОБЖ информационные методы обучения способствуют повышению интеллектуальной активности учащихся, следовательно, и эффективности урока. Даже самые пассивные учащиеся включаются в активную деятельность с огромным желанием, у них наблюдается развитие навыков оригинального мышления, творческого подхода к решаемым проблемам.

Список литературы:

1. Литвинов Е. Н., Смирнов А. Т. Основы безопасности жизнедеятельности: учеб. Для общеобразовательных учреждений. – Москва: АСТ-ЛТД, 1997. – 160 с.
2. Соловьёва Л. Ф. Компьютерные технологии для педагога. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2008. – 453 с.
3. Ставрова О. Б. Применение компьютера в профессиональной деятельности учителя. – М.: Интеллект-Центр, 2007. – 144 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

*Кутузова Полина,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

В стремительно изменяющемся обществе на первый план в образовании выходят развитие и воспитание мобильной личности, которая непрерывно осваивает новые знания и компетенции. Функция современной школы заключается в формировании у своих воспитанников целостной картины мира, опирающуюся на понимание широты связей всех явлений и процессов, происходящих в мире. В этом обучающимся помогут метапредметные компетенции, являющиеся предметом итоговой оценки освоения обучающимися ООП ООО.

Проектная деятельность является эффективным средством формирования метапредметных компетенций у обучающихся, способствуя повышению уровня их активности. Использование метода проектов позволяет в большей степени индивидуализировать учебный процесс с позиций предоставления школьникам возможности для проявления самостоятельности в планировании, организации и контроле своей деятельности.

Необходимость формирования коммуникабельных, креативных личностей, умеющих работать в команде, способных непрерывно учиться и адаптироваться к изменениям в окружающем мире отмечается в различных государственных нормативных документах (примерной ООП,ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Метапредметные компетенции позволяют овладеть школьникам разными способами познания, что возможно путем их вовлечения в проектный вид деятельности.

Общетеоретические аспекты изучения метапредметных компетенций представлены в исследованиях Л.Ф. Квитовой, К.Ю. Колесиной, М.Р. Леонтьевой и др. Важное значение имели работы О.Е. Лебедева, П.Г. Щедровицкого и др., в которых раскрываются существенные особенности метапредметных умений обучающихся. Изучением метода проектной работы в России занимались В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатъев, С.Т. Шацкий и др. Их исследования имеют важное практическое и теоретическое значение. В то же время, многие вопросы еще остаются открытыми. В частности, открытым остается вопрос о формировании метапредметных компетенций школьников через проектную деятельность.

Сложившаяся практика школьного обучения и произведённый анализ теоретических работ учёных позволяет констатировать противоречие между необходимостью формирования метапредметных компетенций школьников в соответствии с образовательным стандартом нового поколения и недостаточной эффективностью традиционного обучения. Данное противоречие делает проблему формирования метапредметных компетенций обучающихся посредством проектной деятельности достаточно актуальной.

Исходя из важности данной проблемы, её недостаточной теоретической и практической разработки, определена тема нашего исследования – «Проектная деятельность как эффективное средство формирования метапредметных компетенций школьников».

Цель исследования – теоретически обосновать эффективность формирования метапредметных компетенций школьников посредством применения метода проектов.

В соответствии с данной целью были выдвинуты следующие задачи:

1. Выявить сущность понятий «метапредметные компетенции» и «проектная деятельность»;
2. Раскрыть структурные составляющие метапредметных компетенций обучающихся;
3. Определить проектную деятельность как эффективное средство формирования метапредметных компетенций школьников.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические (анализ литературных источников по проблеме формирования метапредметных компетенций у обучающихся, анализ и сравнение подходов различных исследователей по решению задачи формирования метапредметных компетенций через проектную деятельность) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

В соответствии с концепцией В. И. Колмаковой, метапредметные компетенции обучающихся можно рассматривать как «систему универсальных учебных действий, позволяющих продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи». Данное понимание метапредметных компетенций исходит из сущности и содержания компетентностного подхода. Иное определение дает А. В. Грешилова, которая под метапредметными компетенциями понимает «единство основосоздающих знаний, умений, практического опыта, проявляющихся и используемых человеком в интегративной, межпредметной деятельности».

Согласно ФГОС ООО, под метапредметными компетенциями понимаются измеряемые способы действий, умения и навыки, обеспечивающие самостоятельную, субъектную позицию обучающегося в ходе его образования в течение всей жизни и способствующие его самореализации в определенной сфере деятельности.

В педагогической литературе имеются разные определения понятия «проектная деятельность», что связано с позицией отдельных ученых: «самостоятельная творческая деятельность (Полевая Н. М), духовно-практическая активность, направленная на идеально-перспективное изменение мира (И.И. Ляхов), способ достижения цели через детальную разработку проблемы (С. Г. Редько), в рамках проекта, ограниченногосроками и достигнутыми результатами (А. И. Блесман)». Наиболее общим, принимаемым большинством современных исследователей определением проектной деятельности, является ее рассмотрение как исторически сложившейся, социально и экономически обусловленной потребностью людей в

получении в условной форме прогностической ситуации вещественного характера с целью направленного преобразовательного воздействия на окружающий мир (Н.П. Валькова, В.И. Михайленко и другие).

Метапредметные компетенции формируются за счёт реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов. Одной из важных задач современной системы общего образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

В соответствии с ФГОС и примерной ООП общего образования метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия (используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных учебных предметов, учебных курсов, модулей в целостную научную картину мира) и универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные).

Метапредметные результаты сгруппированы по трем направлениям и отражают способность обучающихся использовать на практике универсальные учебные действия, составляющие умение овладевать:

- универсальными учебными познавательными действиями (предполагает умение использовать базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работать с информацией);
- универсальными учебными коммуникативными действиями (обеспечивает сформированность социальных навыков общения, совместной деятельности);
- универсальными регулятивными действиями (включает умения самоорганизации, самоконтроля, развитие эмоционального интеллекта).

Как отмечается в обозначенных нормативных документах школы и показывает проведенный анализ опыта учителей-практиков, метапредметные компетенции, в основе которых лежит умение учиться, связанного с развитием у школьников УУД и необходимостью установления межпредметных взаимосвязей, эффективно могут формироваться при использовании метода проектов.

Образовательные цели проектной деятельности заключаются в расширении кругозора и углублении знаний школьников в области определенной науки, совершенствование общеучебных и специальных для данного предмета умений учащихся, а именно:

- познание и изучение окружающей среды, выявление причинно-следственных связей;
- ориентирование в ресурсах Интернета, статистических материалах;
- соблюдение норм поведения, оценивание своей деятельности с точки зрения нравственных и правовых норм, эстетических ценностей;
- сравнение объектов, процессов и явлений, их моделирование и проектирование;

Развитие у школьников метапредметных компетенций путем их вовлечения в проектную деятельность является необходимостью, для подготовки выпускников школы к изменяющимся современным реалиям и уровню развития технического прогресса.

Эффективность применения метода проектов при формировании метапредметных компетенций у обучающихся отмечается в публикациях учителей-практиков. Так, Богданова О.Н., учитель математики, используя метод проектов обнаружила, что, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, школьники осваивают аналитические, поисковые элементы научной работы, в результате чего у них складывается объективная самооценка и развиваются творческие способности. Интересный подход представляет Буравлева Л.И., которая, внедряя проектную деятельность на уроках технологии, поднимает имидж обучающихся (изготовления проектного изделия самостоятельно - от идеи до воплощения в реальность) и усиливает полезность обучения (товар или услуга создается для дома, школы и т. д.). Танцура В.А., благодаря внедрению метода проектов в образовательный процесс обеспечила положительную динамику при формировании метапредметных результатов на

уроках математики и во внеурочной деятельности. На основе анализа публикаций учителей-практиков, можно сделать вывод о том, что, во-первых, метод проектов можно использовать на разных учебных дисциплинах, во-вторых, включение школьников в проектную деятельность позволяет наряду с формированием у них метапредметных компетенций, развивать и другие компетенции по ФГОС. Стоит подчеркнуть, что все типы проектов в школе позволяют формировать метапредметные компетенции.

Таким образом, вовлечение обучающихся в проектную деятельность эффективно способствует не только формированию метапредметных компетенций, но и полноценному развитию личности, её мотивации к познанию и творчеству, достижению повышенного уровня знаний, умений, навыков.

Список литературы:

1. Викторов Ю. М. Организация исследовательской деятельности школьников: (Из педагогического опыта школы-гимназии № 168 Санкт-Петербурга) // Ю. М. Викторов, С. А. Лебедева, С. В. Тарасов. – СПб., 1998. – 20 с.
2. Основы проектной деятельности: учеб. пособие / С. Г. Редько [и др.]. – СПб., 2018. – 84с.
3. Крузе Б.А., Еремеева Е.В. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 172-172.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Лаврентьева Елизавета,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А. М. Шехмирзова*

В настоящее время проблема формирования познавательного интереса у школьников в ходе проектной деятельности занимает одно из ведущих мест в современных психолого-педагогических исследованиях. От решений данной проблемы в значительной степени зависит эффективность самого образовательного процесса, поскольку интерес является основным мотивом и средством познавательной деятельности школьников.

Современная стратегия школьного образования сосредоточена на подготовке выпускников школ, способных полноценно функционировать в постиндустриальном обществе - гибко адаптироваться в изменяющихся социально-экономических и культурных условиях, активно взаимодействовать с социумом в различных сферах жизнедеятельности, самостоятельно решать различные проблемы личного и социального характера. Во ФГОС общего образования отмечается необходимость вовлечения школьников исследовательскую и проектную деятельность через привлечения их к решению нестандартных творческих задач, способствующих формированию умений самообучаться и самообразовываться. Для реализации требований этого документа все большее внедрение получает проектная деятельность, обладающая значительным потенциалом в формировании у школьников «умения учиться», самостоятельности как личностного качества, благодаря своему творческому, интерактивному и социальному характеру на всех этапах осуществления проекта.

Основываясь на вышеизложенном, приходим к определённым заключениям. Произведённый анализ теоретических работ учёных и педагогического опыта учителей-практиков позволяет констатировать противоречие между необходимостью развития познавательного интереса школьников и недостаточной осведомлённостью педагогом возможности решения этой задачи через применение метода проектов. Данное противоречие

делает проблему развития познавательного интереса школьников посредством проектной деятельности достаточно актуальной.

Анализ литературных источников по проблеме исследования и обобщение опыта учителей-практиков показал, что применение метода проектов не только обеспечивает развитие познавательного интереса школьников, но и даёт возможность реализовывать другие цели и задачи образовательного и воспитательного процесса.

Значение познавательного интереса для развития личности рассматривается в работах выдающихся педагогов прошлого, в частности Г. Сковороды, В. Ушинского, Я. Коменского, А. Сухомлинского, А. Макаренко. Широкий круг ученых в своих исследованиях указывают на то, что проектная деятельность - это метод обучения активизации познавательной деятельности обучающихся (А. Авраменко, Т. Бербер, Н. Дубова, А. Коберник, А. Костюкова, Т. Кравченко, Ю. Кузьменко, Л. Стецев, Г. Хабазня).

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование возможности развития познавательного интереса школьников через включение их в проектную деятельность. Для достижения поставленной цели были решены ряд исследовательских задач:

- 1) выявить сущность и особенности познавательного интереса школьников;
- 2) определить алгоритм и педагогические условия эффективного развития познавательного интереса школьников путем применения метода проектов.

Для решения обозначенных задач исследования были использованы теоретические (анализ литературных источников по проблеме развития познавательного интереса обучающихся в ходе проектной деятельности; сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов учёных в определении структурных компонентов) и эмпирические методы (анализ и обобщение педагогического опыта учителей-практиков в применении проектного метода для развития познавательного интереса школьников).

Проблема развития познавательного интереса в полной степени получила своё обоснование в педагогике XX века. Познавательный интерес по разному описывается учеными как: проявление умственной и эмоциональной активности личности (С.Л.Рубинштейн); особый синтез интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов (Л.А. Гордон); эмоционально-познавательная позиция человека по отношению к окружающей действительности (Н.Г. Морозова); структура, состоящая из познавательных потребностей (В.С. Ильин); особое отношение к объекту познания, на основе осознания его значения и на эмоциональной окраске (А.Г. Ковалев), избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями (Г. И. Щукина) [3].

Для развития познавательных интересов необходимо непрерывно побуждать детей вопросами, задачами, активными поисками ответов, в целях проникновения вглубь предмета. Варьирование разных методов обучения, использование разнообразных подходов к организации учебной деятельности школьников, пробуждают их самостоятельность в учебе и позитивно влияют на познавательный интерес [1].

В нашем исследовании мы будем придерживаться определения и разработок Г. И. Щукиной, что позволяет нам выделить характерными особенностями интереса:

- 1) связь с потребностью человека в познании, в ориентировке в окружающей среде;
- 2) развитие интереса к познанию начинается в раннем детстве;
- 3) познавательный интерес есть единство объективного (явления действительности, на которые он направлен) и субъективного (значимость познавательной деятельности для субъекта);
- 4) связь с позитивным отношением к предмету познания [3].

Сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов учёных в определении компонентов структуры познавательного интереса позволил нам выявить элементы, которые

возможно развивать в ходе проектной деятельности. К содержательным компонентам познавательного интереса отнесём (на основе разработок Г. И. Щукиной):

1. эмоциональный компонент, характеризующийся положительным отношением к деятельности, к процессу деятельности и наиболее ярко проявляющийся во время взаимодействия с другим человеком (например, оказание помощи, проявление заинтересованности, положительных эмоций в ходе совместной деятельности с взрослым и со сверстниками);

2. интеллектуальный компонент, связанный с развитием операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации). Их Г. И. Щукина называет этот компонент «ядром познавательного процесса» и связывает с направленностью детских вопросов на свойства и характеристики исследуемого объекта, поиском новых способов решения познавательных задач;

3. регулятивный компонент отражает стремления, целенаправленность, преодоление трудностей, принятие решений, сосредоточенность внимания, отношение к результатам деятельности, развитие рефлексивных способностей, связанных с самооценкой и самоконтролем в ходе деятельности;

4. творческий компонент, выражающийся в самостоятельном переносе ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию комбинированием ранее известных способов деятельности в новые виды деятельности, проявлением способности к оригинальной мыслительной деятельности. Творчество в ходе совместной деятельности взрослого и ребенка способствует проявлению фантазии, отражению в деятельности впечатлений из прошлого опыта, определению перспектив решения поставленных задач в других условиях, на другом материале.

Рассмотрев различные точки зрения исследователей по определению сущности познавательного интереса, его структуры и основных признаков, мы пришли к следующему выводу, что познавательный интерес отличается от любых других педагогических феноменов познавательной активностью, явной избирательной направленностью на конкретный предмет, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы и способствует развитию умений ребенка выявлять закономерности, устанавливать связи между предметами познания.

Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Для того, чтобы активизировать познавательную деятельность школьников и усилить интерес к образовательному процессу, необходимо на каждом уроке использовать различные техники, формы, виды и методы работы: индивидуальная ориентированность на детей, дифференцированная работа на уроках, разнообразные иллюстрации и раздаточные материалы, а также информационные компьютерные технологии. Особенно важно, чтобы учащиеся на каждом уроке чувствовали радость открытия, чтобы у них появлялась вера в свои способности и познавательный интерес. Успешность обучения и интерес являются основными параметрами, определяющими полноценное интеллектуальное и эмоциональное развитие, следовательно, и качество работы педагога. Этому способствует применение метода проектов на уроках при работе с обучающимися. Возможно, когда школьники вовлекаются в проектную деятельность, у них появляется вера в свои способности и ощущения радости в том или ином открытии.

На основе разработок Г. И. Щукиной, мы можем определить алгоритм эффективного формирования познавательных интересов учащихся, имеющий следующий ряд этапов, способствующий решению третьей задачи нашего исследования:

- а) подготовка учащихся, которая обеспечивает определённый запас знаний и умений, языковых познавательных средств, необходимых для воспитания интересов учащихся;
- б) создание положительного эмоционального отношения к предмету ик деятельности, которое является необходимым условием формирования познавательного интереса;
- в) организация творческой деятельности, которая пробуждает у учащихся познавательные запросы и ее активизация в процессе самостоятельной работы с целью дальнейшего развития познавательных интересов;
- г) систематическая поисковая деятельность учителя, использование целесообразных форм и методов обучения и воспитания с целью развития учащихся устойчивого познавательного интереса.

Процесс развития познавательных интересов школьников в процессе проектной деятельности представляется как реализация педагогических условий – совокупности мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [2]. Наиболее значимыми педагогическими условиями являются:

1. опора на естественную любознательность детей;
2. поощрение самостоятельности и познавательной деятельности школьника, которая проявляется в одобрении, рассуждениях;
3. уважительное отношение к детям;
4. опора на наблюдение, экспериментирование познавательного общения;
5. обогащение предметно-пространственной среды;
6. оптимальное сочетание индивидуальной и групповой, классной и внеклассной (внешкольной) организационных форм обучения: при создании проекта школьники «учатся учиться» не только в ходе самостоятельного поиска жизненно значимых знаний, но и в процессе взаимодействия с окружающим социумом – как со школьным сообществом, так и с представителями более широкой общественности, в результате чего происходит обогащение их субъектного опыта, процесс и результаты познания приобретают ощутимый личностный смысл (за счёт признания и одобрения окружающими осуществляемой ими деятельности) и, как следствие, углубляются познавательные интересы;
7. вариативность методов и средств обучения, применяемых на различных этапах проектирования с учётом индивидуально-психологических особенностей участников и задач только или иного типа проекта, вследствие чего содержащиеся в них педагогические возможности взаимодополняют и усиливают друг друга, способствуя значимому углублению познавательных интересов школьников.

Таким образом, формирование познавательного интереса эффективно, если обучающиеся будут вовлечены в проектную деятельность. Использование технологии проектной деятельности позволяет сделать процесс обучения живым и увлекательным, дифференцированным и индивидуальным. Обучение школьников проектной деятельности, её организация и руководство со стороны учителя влияет на формирование психологических новообразований личности, на формирование средств и способов мыслительной деятельности. Грамотно разработанный алгоритм и включение педагогических условий становится средством эффективного развития познавательного интереса школьников в процессе проектной деятельности.

Список литературы:

1. Волостникова, А. Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности [Текст]: учеб.-метод. пособие / МВ и ССО РСФСР. Уральск. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Свердловск : [б. и.], 1971. – 13 с.
2. Машарова, В. А. Познавательный интерес школьников с позиции современности [Текст] / В. А. Машарова // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2008. – No 2. – С. 1238

3. Щукина, Г. И. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса [Текст] / Г. И. Щукина // Вестник ТГПУ. – 2008. – №3. – С.16-20.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ИСТОРИИ (АНАЛИЗ ОПЫТА УЧИТЕЛЕЙ-ПРАКТИКОВ)

*Леончик Никита,
студент исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребёнка, формирование активной позиции каждого учащегося в учебном процессе. Поэтому использование активных форм обучения является основой развития познавательной компетентности школьника. Активные познавательные способности формируются и развиваются в процессе познавательной деятельности. Обучающийся становится не просто слушателем, а активным участником в познавательном процессе, своим трудом добывает знания, которые становятся более прочными.

Активные методы обучения во внеклассной работе по истории способствуют развитию любознательности школьников. Поскольку формулировки, встречающиеся в педагогической литературе и ФГОС общего образования, различаются, в ходе исследования был проведен сравнительно-сопоставительный анализ понятий «внеклассная работа» и «внеурочная деятельность».

Целью настоящего исследования является анализ опыта применения активных методов обучения во внеклассной работе по истории учителями-практиками. Мы хотели выявить эффективность использования данной группы методов в образовательном процессе современной школы. В соответствии с целью нами было проанализированы педагогическая и методическая литература по проблеме исследования и Интернет-ресурсы, на которых практики делятся своим опытом с коллегами. В данной статье мы обзорно представляем решение поставленной исследовательской цели.

Внеклассная работа не регламентирована жесткими временными и возрастными рамками. Продолжительность внеклассных занятий определяется в каждом отдельном случае руководителем этого занятия или руководителем учреждения. В группах могут быть объединены как одновозрастные, так и разновозрастные дети. Число детей в группе также определяется в каждом случае индивидуально. При этом учитывается содержание внеклассного занятия, его потребности в оборудовании и т. п.

Внеклассная работа в отличие от внеурочной не является обязательной. Она строится по интересам учащихся и на принципах полной добровольности. Вместе с тем, как и обязательная учебная деятельность, внеклассная работа должна учитывать возрастные особенности учащихся. Ведущей задачей внеклассной работы является расширение эрудиции школьников, развитие их личностных качеств с учетом индивидуальных интересов [1]. Внеурочная работа как форма организации учебной деятельности учащихся обусловлена необходимостью решения обязательных учебных задач, заложенных в государственной программе. Она, как и урок, является обязательной. Однако в отличие от урока она не ограничена строгими временными рамками по каждому учебному предмету, продолжительность ее выполнения во многом определяется индивидуальными особенностями ребенка. Вместе с тем она не может быть растянута до бесконечности и обычно определяется суммарно на все занятия для каждого возраста учащихся. Таким образом, внеурочная работа в отличие от урока менее регламентирована и более индивидуальна.

Как показал анализ педагогического опыта современных учителей истории, в системе внеклассной работы по истории сложились и стали традиционными такие активные формы обучения, как внеклассные занятия практического содержания (индивидуальная работа в кабинете, групповая внеклассная работа, кружки, олимпиады), факультативные занятия, ролевые игры, экскурсии, научные лаборатории. Они выходят за рамки урока и хорошо применяются во внеурочной деятельности современными педагогами. Однако, как показывают результаты исследований различных ученых, степень активности учащихся во внеурочных формах работы, весьма относительна и зависит от того, какие - активные или пассивные - методы составляют основу той или иной формы [2]. Так, кружковые или факультативные занятия быстро разваливаются, если они лишены исследовательского, частично-поискового методов и других самостоятельных творческих работ учащихся по их интересам. Результаты анализа опыта учителей практиков, показали, что наибольшей популярностью пользуется массовая внеклассная работа по истории и предметные недели. Среди внеклассных мероприятий по истории с использованием активных форм и методов обучения наиболее популярными являются предметные недели по истории, игры «Что? Где? Когда?», «Суд присяжных», КВН. В рамках ФГОС популярность получает исследовательский проект в 9-х классах, состоящий из следующих этапов [3].

На первом, мотивационном этапе, все желающие школьники могут участвовать в Малой Академии Наук, готовить исследовательские проекты совместно с учителем [2]. На втором, планирующе-подготовительном этапе, определяется тема и цели проекта. Одной из таких тем, сформулированной с помощью учителя, может стать «Тест-системы для определения тяжёлых металлов в объектах окружающей среды». Помощь учителя истории необходима, поскольку тема должна отличаться новизной, актуальностью и практической значимостью. На третьем, информационно-оперативном этапе, происходит подборка материала, работа с литературой и другими источниками. Учитель истории здесь наблюдает, координирует, поддерживает, направляет и сам является информационным источником. На этом же этапе проводился исторический эксперимент. На четвертом, рефлексивно-оценочном этапе, обучающиеся представляют свой исследовательский проект в Малой Академии Наук.

Исторический КВН (клуб весёлых и находчивых) в практике учителей истории также является одним из увлекательных активных форм и методов обучения. Помимо познавательной функции КВН выполняет и воспитательную роль, объединяет учащихся единой целью, способствуя тем самым формированию коллектива. К участию в КВН часто учителя истории привлекают более решительных учащихся параллели классов. При проведении КВН учитываются не только знания истории, но и выдержка, корректность, взаимное уважение участников друг к другу, за нарушение которых требовательное жюри вправе снимать очки. Здесь имеется возможность формирования не только предметных, но и личностных, метапредметных компетенций у школьников.

Таким образом, в практике учителей истории наибольшее распространение получили такие внеклассные мероприятия с использованием активных методов обучения как: предметная неделя по истории, игра «Что? Где? Когда? », «Суд присяжных», КВН. Среди активных форм обучения, распространённых в системе внеклассной работы по истории можно отметить: - внеклассные занятия практического содержания (индивидуальная работа в кабинете, групповая внеклассная работа, кружки, олимпиады), факультативные занятия, ролевые игры, экскурсии, научные лаборатории.

Список литературы:

1. Анцибор М.М. Активные формы и методы обучения. Тула.: ТГУ, 2021. 237с.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение //Высшая школа. 2020. №14. С. 34-39
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Наука, 2019. 56 с.

РАЗВИТИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

*Ловина Виктория,
студентка исторического факультета
Научный руководитель- канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Традиционная классно-урочная система с реализуемой целью обучения, связанного с трансляцией установленного объема знаний, умений и навыков в ходе развития личности обучающихся, не позволяет на сегодняшний день решать поставленных перед современной школой задач. ФГОС общего образования ставит новые задачи, ориентированные на формирование у школьников навыков саморазвития, мотивирующих их к самоизменению. Вместе с тем, классно-урочная система как основная организационная форма обучения остаётся актуальной спустя более трех столетий с момента её появления (благодаря трудам Я. А. Коменского, по праву считающегося отцом этой системы). Традиционная и современная классно-урочная система отличается концептуальными основами (методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход, определяющий цели современного общего образования), методами и средствами обучения, формами его организации и результатами (от формирования знаний, умений и навыков по изучаемым предметным областям к развитию предметных, метапредметных и личностных компетенций).

Реализация новых задач системы российского общего образования обусловила применение в образовательном процессе проектного метода обучения. Её внедрение позволяет педагогу помогать и направлять обучающегося, а школьнику развиваться, приобретая знания самостоятельным путем. Актуальность овладения школьниками основами проектной деятельности обусловлена тем, что работая над проектом, обучающиеся проводят исследования, учатся ориентироваться в большом количестве различной информации, анализируют результаты и предлагают новые идеи. Тем самым, основы проектирования предоставляют возможности, в полной мере раскрывающие способности обучающихся.

Значимость рассматриваемой проблемы фиксируется в различных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 №1644). Введение в учебный процесс методов и технологий проектной деятельности должны помочь ученикам приобрести такие навыки, как: умение планировать свои действия, тщательно взвешивать принимаемые решения, сотрудничать со сверстниками и старшими. Предполагается, что выполняя проектную работу, школьники станут более инициативными и ответственными, повысят эффективность учебной деятельности, приобретут дополнительную мотивацию. Поэтому обретение опыта проектной деятельности является одним из требований ФГОС [2, с.31].

Проблема становления и применения проектной деятельности привлекала внимание как отечественных (Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, Е. Г. Кагаров и др.), так и зарубежных (Д. Дьюи, В. Килпатрик, Д. Снезден, Е. Коллингс и др.) исследователей на протяжении многих десятков лет. Новый виток развития метода проектов был связан с введением новых образовательных стандартов, поэтому в настоящее время вопрос об использовании в учебных заведениях проектного обучения довольно актуален.

Анализ состояния изучаемой проблемы в педагогической науке позволил выявить противоречие между необходимостью реализации требований стандартов в осуществлении метода проектного обучения и уровнем осведомленности педагогов в данной технологии и ее применении на школьных уроках. Обозначение и понимание решения этой проблемы определило выбор темы исследования.

Цель исследования: выявить исторические периоды развития метода проектов в отечественной и зарубежной педагогике, определить его значимость в современной школе.

Задачи:

- 1) выделить сущность проектного метода в исторической ретроспективе и установить этапы его развития;
- 2) уточнить значимость применения метода проектов в современной российской школе с его целевыми ориентирами.

Для решения поставленных задач были применены *теоретические методы* педагогического исследования: анализ литературы по проблеме развития метода проектов в современной школе в исторической ретроспективе и на современном этапе, метод сравнения и сопоставления, метод систематизации и обобщения различных подходов исследователей к выделению периодов развития проектного метода.

Сравнивая различные определения проектного обучения, данные в отечественной и зарубежной практике, мы пришли к выводу, что: метод проектного обучения – это образовательная технология, направленная на развитие творческих и интеллектуальных способностей, критического мышления и процессов самостоятельной добычи знаний и последующего применения их на практике.

Как мы знаем, метод проектного обучения используется в отечественной практике обучения более 100 лет [1]. Основываясь на различных классификациях (Е.С. Полат, Е.А. Пеньковских, М.В. Ретивых), мы выбрали классификацию Пеньковских, которая, на наш взгляд, наиболее полно отражает все этапы становления проектной технологии. Добавив в выбранную классификацию, период развития метода проектов с момента введения ФГОС, мы получили таблицу, состоящую из 7 периодов (табл.1).

Таблица 1. Периодизация становления и развития проектного метода в зарубежной и отечественной педагогической теории и практике

Периоды	Положения
1. Период зарождения предпосылок (конец XIX- начало XX вв.)	1) Американский философ- идеалист Д. Дьюи предложил обучение, обусловленное личными интересами и целями ученика, направленное на использование приобретенных знаний в практической деятельности. В. Килпатрик – ученик Д. Дьюи - теоретически осмыслил и описал этот метод. Д. Снезден использовал понятие «проектное обучение». В основном метод проектного обучения использовался в бизнесе и инженерии. 2) Взята за основу теория «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, на которую в своих работах опирались Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель и Н. В. Чехов. Попытка использования проектного метода в учебном заведении под руководством С. Т. Шацкого.
2. Период научного обоснования и экспериментального внедрения (1910- начало 1920-х гг.)	1) Е. Коллингс описал и выделил виды проектов, описал роли учителя и обучающихся в процессе проектной деятельности. Показал преимущества проектного метода экспериментальным путем. 2) После проведения сравнительного анализа, Е. Г. Кагаровы описаны расхождения в зарубежной и отечественной практике проектного метода. Методу проектов присвоено научное определение (М. В. Крупенина), выделены и охарактеризованы этапы работы над проектом, определена роль ученика и учителя в данном процессе (Е. Г. Меандров).
3. Период интенсивного внедрения метода проектов в практику (1920-1930-е гг.)	1) Отдельные компоненты метода применялись в экспериментальных школах: технологии свободного труда и пр. 2) Внедрение различных версий метода проектов в формы организации учебной деятельности и школы (использование в звеньевой работе, в трудовой школе, в студийной системе, в исследовательском и комплексном методах).

4. Период «отторжения» (1930-1970-е гг.)	1) Элементы метода проектирования были положены в основу «школы свободного воспитания» Б. Отто, подчеркивал роль регулярного сотрудничества учеников с учителем в образовательных вопросах. 2) Проектное обучение перестает носить развивающий характер попадая, тем самым, в стране под запрет. Использование в сфере бизнеса и инженерном деле.
5. Период возобновления развития и использования метода проектов (1980-1990-е гг.)	1) Применение проектного метода Б. Шлезингером в «Школе без стен» в США. Использование метода проектов в прогрессивном воспитании. 2) Активное использование проектной деятельности как ведущей в учебно-воспитательных учреждениях. Написаны научные работы на тему проектного обучения (Н. Ю. Пахомова и Е. С. Полат, И. Д. Чечель).
6. Период актуализации в образовательном процессе (конец XX- начало XXI вв.)	1) Обосновывается идея, что проектное обучение может использоваться на всех ступенях образования. Основу обучения во Франции, Англии и США составляют творческие проекты. Разработка программы по обучению преподавателей методу проектов «Intel». 2) Проектный метод применяется во многих учебных учреждениях в качестве средства формирования навыка самообразования, мотивированного личностными интересами и потребностями в когнитивной деятельности, а также закладывает основы проектной деятельности у школьников.
7. Период введения в соответствии с требованиями ФГОС общего образования	С введением ФГОС появляется новое понятие проекта и закладывается новое содержание – это индивидуальный проект. Индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающегося (учебное исследование или учебный проект). Индивидуальными проектами должны быть исследовательские работы или проекты, направленные на развитие познавательного и научного мышления детей.

Так, выполненная сравнительная характеристика этапов становления метода проектов позволила выявить нам различия и сходства в подходах к пониманию, изучению и применению этого метода в отечественной и зарубежной практике, обосновать значимость данного метода в процессе учебной деятельности обучающихся.

В современной же школе проектная деятельность рассматривается как одна из ведущих форм образования, имеющая свои цели и задачи. На сегодняшний день система образования РФ внесла коррективы в содержание и формы педагогической деятельности обучающихся и педагогов. Так, применение данной технологии не просто позволяет учителю быть «носителем знаний», она помогает становится «руководителем» в познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся. Направляя и ориентируя учеников в информационном пространстве, преподаватель автоматически становится организатором всех видов деятельности своих «подопечных», в том числе творческой, поисковой, исследовательской и других. Тем самым, интерес преподавателей к методу проектов растет.

Обоснование преимуществ проектного обучения над другими методами, мы можем наблюдать в результатах обучающихся, например: 1) приобретение, закрепление и развитие практических знаний и умений; 2) опыт самоорганизации; 3) опыт коммуникации и т.д.

Степень же проектной активности у обучающихся можно определить с помощью таких целевых ориентиров(критериев), как: 1) мотивационный (уровень осознания личной значимости, позволяющий определить уровень способности обучающегося к осознанному выполнению самостоятельной проектной работы), 2) когнитивный(раскрытие спектра знаний, понимания и осознания), 3) рациональный(умения и навыки обучающегося в разработке проектов), 4) личностный (ответственность ученика, работа с информацией, генерирование

идей, коммуникация с другими участниками проекта и др.). Именно целевые ориентиры позволяют оценить степень актуальности и эффективности метода проектов в образовательном процессе [3].

Заключение. Пройдя достаточно большой путь развития, метод проектов в условиях современного образования остается по-прежнему значим, так как привлекает обучающихся к познавательной деятельности, используя специфичные и своеобразные подходы к изучению материала, а также выступает стимулом в развитии творческих способностей учеников путем создания проекта.

Список литературы:

1. Ретивых, М. В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / М. В. Ретивых // Вестник Брянского государственного университета. — 2008.— №1.— С.24-31.

2. Краснова, В. В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения / В. В. Краснова // Юный ученый. — 2016. — № 6.1 (9.1). — С. 31-33.

3. Мосина О. А., Данильянц Э. И. Целевые ориентиры формирования проектной активности учащихся в условиях профильного обучения // Вестник Тамбовского университета. — 2023 — №1(202)— Том 28(Гуманитарные науки). — С. 58-65.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Мартыненко Егор,
студент исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Доминирование в современном обществе внешних исторических условиях ценностей рыночной экономики и копирование западных форм жизни привели к разрушению ряда важных морально-нравственных норм и ценностных установок. Неопределенность и невыраженность базовой системы ценностных ориентиров привели к разрушению духовных и нравственных качеств личности. В этих условиях, одной из важнейших составляющих развития современного общества и значимых целей общеобразовательной школы становится духовно-нравственное становление личности.

Необходимость формирования высоконравственного гражданина России и освоение подрастающим поколением базовых национальных ценностей подчеркивается в ряде стратегических основополагающих законодательных актах и правительственных документах РФ (Конституция РФ, принята всенародным голосованием 12.12.1993; с учетом поправок от 21.07.2014 № 11-ФКЗ; ФЗ «Об образовании в РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы, утв. [постановлением](#) Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г., № 1662-р; Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательной школе в системе образования России от 13 мая 2013 г. № ИР-352/09). Также в целях противодействия распространению в сети Интернет противоправной информации Комитетом Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей, Комиссией Общественной палаты РФ по социальной и демографической политике и Общественным советом Центрального федерального округа была разработана «Концепция государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в РФ и защиты их нравственности». В рамках реализации этого документа был принят Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Данный Федеральный закон стал регулировать отношения, связанные с защитой детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию, в том числе при обороте информационной продукции, предназначенной для детей,

а также устанавливать правовые основы и организационно-правовые механизмы юридической ответственности за невыполнение требований закона.

Наряду с этими нормативно-правовыми актами, значимым для российской общеобразовательной школы стала Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая разработана в соответствии с Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании» с учетом положений ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию РФ. Концепция стала **методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС)**. Она представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации — семьёй, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

В рамках реализации требований ФГОС общеобразовательной школы значимыми для современной школы стали определенные в Концепции базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального российского народа и передаваемые от поколения к поколению. Эти базовые национальные ценности выступают основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации школьников. В числе таких ценностей, определяющих урочную и внеурочную деятельность обучающихся, в Концепции выделяются следующие: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество. В данной статье отметим возможности духовно-нравственного формирования личности школьников на уроках истории.

Исследованием различных аспектов проблемы развития духовно-нравственных сторон личности, как показал проведенный анализ научно-педагогической, психологической и философской литературы, занимались Андреев В.И., Асмолов А.Г., Библер В.С., Вайцехович В.Э. Зинченко В.П., Попов Л.М.

С.С.Аверенцев, П.К.Анохин, С.Ф.Анисимов, Н.Е.Андрюшина, М.М.Бахтин, Г.С.Батищев, И.А. Бокачев, В.Е. Давидович, М.Б. Дёмин, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Г.В.Журавлёв, М.С.Каган, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, рассматривая духовно-нравственные ценности, исследовали природу и проявление духовности. Несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, вопросы духовно-нравственного формирования личности на уроках истории остаются еще недостаточно изученными и разработанными.

В общеобразовательной школе для формирования у школьников духовно-нравственных ценностей необходимо создание эффективных условий [1].

История относится к блоку предметов, она имеет большие возможности влияния на духовно-нравственное воспитание школьников, дополняя их представления о картине окружающего мира посредством установления связи изучаемого материала с реальными объектами. История позволяет удовлетворить материальные и духовные потребности личности, участвуя в формировании мировоззрения и системы ценностей современных школьников, проявляющиеся в любви и уважении к природе, рациональном использовании природных ресурсов и т.д. Современная система школьного исторического образования может способствовать формированию у школьников активной жизненной позиции, готовности принимать участие в изменении жизни нашего общества.

Проведенный анализ педагогического опыта показал возможности предмета истории в духовно-нравственном формировании школьников. Так, на уроках при изучении курса «История России» в 8 классе, работая над темой «Государственная территория России», опытными учителями проводится внеклассное мероприятие по теме «Роль монастырской колонизации в освоении территории России». Обучающиеся готовят проекты и презентации

о Кирилло-Белозерском, Соловецком, Псковско – Печерском, Валаамском монастырях. По желанию исследуется Макаровский монастырь [2].

В седьмом классе при изучении материка Евразии предлагается обучающимся творческое задание «Святая гора Афон». Вспоминается историческое событие когда 4 ноября по благословению Патриарха Всея Руси Кирилла был доставлен ковчег с частичкой пояса Пресвятой Богородицы. Визит Патриарха Кирилла на Мордовскую Землю в связи с событием 1000 летия единения мордовского народа с народами Российского государства.

В 8 классе активизируется работа по созданию исторических образов территории России с использованием презентации обучающихся по темам: «Золотое кольцо России», «Дивеево – четвертый удел Богородицы».

На уроках школьники изучают материал об отечественных историках и исследователях С. Дежневе, Г.Седове, С. Челюскине, В.В. Докучаеве, П.П. Семёнове-Тянь-Шанском, Афанасии Никитине [2]. При изучении соответствующей темы подчеркивается большой вклад в мировую науку наших учёных историков. Это лишь немногие примеры работы опытных учителей истории по формированию у школьников духовно-нравственных ценностей. И история для этого имеет действительно большие возможности.

Современный культурный человек – это не просто образованный человек, но человек, обладающий чувством самоуважения и уважаемый окружающими. Духовность и нравственность включает терпимость к чужим мнениям, верованиям, уважение человеческого достоинства и прав других, прощение, сострадания, милосердие, сотрудничество. История даёт возможность воспитывать у обучающихся это чувство. При изучении темы «Этнический состав населения России» в 8 классе дети на уроках опытных учителей узнают, что Россия – страна многонациональная, в ней проживает более 100 различных народов: русские, татары, коми, мордва, ненцы, карелы и другие народы, отличающиеся друг от друга внешними признаками, нормами поведения бытом и рядом других признаков.

Важно, что учителя истории подчеркивают гостеприимство граждан всех государств мира. Россияне всегда были терпимы к чуждой вере и национальности. Данная тема позволяет воспитывать у обучающихся умение жить в мире с окружающими, терпимо относиться к их взглядам, обычаям, традициям. Закладываются учителями основы нравственного воспитания и при изучении темы: «Воспроизводство населения» в 9 классе. На примере кавказских семей, где особо почитаются старшие, воспитывается с детства любовь и уважение к родителям, воспитываем уважение к старшим, родителям в наших русских семьях.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической, философской литературы, передового педагогического опыта и обобщение результатов исследований различных ученых позволил выявить возможности, сущность и особенности духовно-нравственного формирования школьников на уроках истории.

Список литературы:

1. Мирзоев Ш.А. Народная педагогика как неиссякаемый источник оптимизации духовно-нравственного развития и патриотического воспитания обучающихся / Ш.А. Мирзоев, М.С. Джамиева // Известия Дагестанского педагогического университета. - 2019. - № 1. - С. 62-67
2. Пирожков Г.П. Использование культурно-краеведческих практик народной педагогики в преподавании истории / Г.П. Пирожков, И.Г. Пирожкова // Альманах современной науки и образования. - 2020. - № 9. - С. 10-12.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

*Матусьян Александр,
студент факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из важных задач модернизации российского образования является совершенствование коммуникативной компетентности учителей предметников, так же учителя химии.

Формирование коммуникативной компетентности является одной из ключевых задач развития качеств личности. Учитель, обладающий коммуникативной компетентностью должен соответствовать обладать следующими умениями: вести вербальный и невербальный обмен информацией, проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему.

Данная проблема актуализируется в условиях перехода к новой образовательной парадигме, базирующейся на положении системно – деятельностного подхода. Это находит отражение в федеральных государственных нормативных документах (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012, №273-ФЗ; ФГОС ООО от 17.12.2010 №1897; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04.02.2010, №27). Реализация требований ФГОС ООО предполагает создание условий для активизации познавательной деятельности школьников и максимального развития их творческого потенциала.

Как показал теоретический анализ психолого-педагогической литературы, в последние годы в нашей стране обострилось внимание к проблеме формирования коммуникативной компетентности у педагогов современной общеобразовательной школы, в том числе учителя химии, о чем свидетельствует огромное количество исследований ученых. Между тем, существует противоречие между объективной потребностью общества в учителе химии с высоким уровнем коммуникативной компетентности и необходимостью ее развития у педагогов нового типа в соответствии со стандартами нового поколения. Данное противоречие делает проблему формирования коммуникативной компетентности учителя химии достаточно актуальной. Понимание необходимости решения этой проблемы в современной общеобразовательной школе стало причиной выбора данной темы исследования.

Целью нашего исследования являются выявление особенностей формирования коммуникативной компетентности у учителя химии в процессе профессиональной деятельности.

В процессе исследования использовались группы теоретических и эмпирических методов (анализ литературных источников по проблеме исследования, анализ и сравнение подходов различных исследователей) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

Для достижения обозначенной цели исследования был проведен теоретический анализ понятий «коммуникативная компетентность» и «компетентностный подход» позволившие раскрыть тему работы.

При рассмотрении сущности коммуникативной компетентности учителя химии нами за основу была взята классификация Л.В. Рагулиной [1]. Предложенные ею основные структурные компоненты соответствуют и деятельности учителя химии. Все они взаимосвязаны между собой и предполагают наличие перечня элементов знаний и умений, необходимых учителю химии при формировании коммуникативной компетентности, которая преломляется через его профессиональную деятельность.

Особый интерес представляют работы таких авторов, как И.В. Гришина, А.М. Моисеев, О.А. Фокина, Н.В. Чекалева, которые определили, что коммуникативная компетентность в деятельности учителя химии выполняет три основные функции: - коммуникативную, включающую обмен информацией; - интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия; - перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия [2].

Решая одну из исследовательских задач, мы, опираясь на основные компоненты структуры, представленной И.А. Зимней, выявили следующие компоненты коммуникативной компетентности учителя химии [2]:

- мотивационно-ценностный компонент включает в себе готовность педагога к профессиональному совершенствованию, качество, устойчивый интерес к инновационной деятельности, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации;

- когнитивный компонент содержит знание сущности содержания коммуникативной компетентности, знание сущности и роли коммуникативной компетентности, связанной с познанием другого человека, включает в себя свободные возможности решать различные задачи, реализующие в общении;

- операционно-деятельностный компонент опыта проявления чувствительности в выраженных и нестандартных проявлениях, педагогической способности к личностно-ориентированному взаимодействию в процессе образовательного процесса, способности к воспитанию уравновешенности эмоционального состояния, предупреждению и искусству преодоления конфликтности конструктивным поведением, владением ораторским, грамотностью устной и тестовой речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором форм и методов самопрезентации, в умении выработать потребителя, тактику и технику участия с людьми, организовать их совместную деятельность для достижения определенных социально-значимых целей, умение объективно оценивать ситуации субъектов образовательного процесса, умение прогнозировать и обосновывать результат взаимодействия эффективность.

Все три составляющие коммуникативной уверенности связности. Высокий уровень коммуникативной компетентности педагога предполагает всестороннее развитие всех ее компонентов, виртуозное владение и применение коммуникативной техники.

Таким образом, коммуникативная компетентность относится к компетентностям в сфере взаимодействия учителя и обучающихся, включает в своё понятийное содержание знание средств и способов взаимодействия. Коммуникативная компетентность может иметь такой компонентный состав, который включает мотивационно-ценностную, когнитивную, операционно-деятельностную составляющие. Учитель химии, работая с детьми, должен обладать высокими показателями коммуникативных навыков и умений, перцептивными и организаторскими способностями, гибкостью и толерантностью в общении, быть эмпатичным и рефлексивным. Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют считать поставленную цель исследования достигнутой.

Список литературы:

1. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени оценки учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. - 1995. - № 36. - С. 55 - 63.
2. Петровская, Л.А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. - М. : Изд-во МГУ, 1989.- 216 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОБЖ

*Махова Маргарита,
студентка ИФК и дзюдо*

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова

С целью оценивания учебных достижений обучающихся было разработано тестирование. Качество усвоения учебного материала зависит от многих условий, среди которых важную роль играет контроль. Для решения проблемы оценивания учебных достижений, обучающихся в настоящее время предлагается использовать метод тестирования, который, по мнению некоторых педагогов, позволяет сделать процесс педагогического контроля более эффективным, а также ориентировать его на использование современных информационных технологий.

Необходимость и важность тестирования для оценивания учебных достижений обучающихся, целью которой является теоретическое обоснование путей формирования и развития тестирования как средства оценивания учебных достижений, находит отражение в различных нормативных документах. Анализ научно-педагогической литературы показал, что большое количество ученых внесло огромный вклад в разработку тестирования как эффективного средства оценивания учебных достижений обучающихся по ОБЖ.

Педагогическое тестирование в последние годы педагоги все чаще применяют как одно из эффективных средств контроля, в том числе на уроках ОБЖ. Проблема организации контроля получила теоретическую разработку в трудах многих исследователей. Наибольший вклад в ее изучение внесли российские педагоги: С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, С. Л. Батышев, В.Н. Боголюбов, А. А. Вербицкий, М.В. Клярин, М.М. Левина, Л.Н. Макарова, П.И. Образцов, М.П. Сибирская, В.А. Слостенин, С.А. Смирнов, Ю.Г. Татур и др. В частности, в исследованиях С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанского, П.И. Пидкасистого получили научное обоснование место педагогического контроля и структуре образовательного процесса, его функции, формы, методы.

Тестовая форма контроля отличается объективностью измерения результатов обучения, поскольку они ориентируются не на субъективное мнение учителя ОБЖ, а на объективные эмпирические критерии. Тестовый контроль помогает осуществить индивидуальный подход к оцениванию качества образования каждого обучающегося в отдельности и всего класса в целом, мониторинг качества обученности по различным темам курса, выявить и ликвидировать пробелы в обучении по конкретным разделам курса дисциплины.

Анализ исследований по изучаемой проблеме показал, в настоящее время имеются работы, раскрывающие теоретико-методологические основы применения тестирования в педагогической практике (В.С. Аванесов, Г.С. Ковалева, Н.М. Нейман, З.Д. Жуковская, А.Г. Шмелев). Многие специалисты, работающие в области тестологии (Б.Г. Бобылей, О.З. Кузнецова, Н.А. Кулемин, Е.А. Михайлычев, А.И. Субетто, Г.К. Селевко, А.О. Татур, В.А. Хлебников, М.Б. Чельшкова, В.А. Шухарадина) отмечают широкие возможности тестирования в совершенствовании образовательного процесса. Вместе с тем, при всей несомненной значимости исследований, посвященных изучению различных аспектов тестирования, имеет место недостаточная разработанность научно-теоретических основ применения педагогического тестирования как одного из эффективных средств контроля на уроках ОБЖ.

Актуальность настоящего исследования определяется наличием объективно сложившегося противоречия между необходимостью применения педагогического тестирования в образовательном процессе, в том числе на уроках ОБЖ как одного из эффективных средств контроля и преобладанием практики традиционного субъективного

контроля. С учётом необходимости разрешения данного противоречия был сделан выбор темы исследования.

Предмет исследования – педагогическое тестирование как одно из эффективных средств контроля на уроках ОБЖ в общеобразовательной школе.

Цель исследования – обосновать эффективность педагогического тестирования как одного из эффективных средств контроля на уроках ОБЖ.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, анализ и сравнение подходов различных исследователей) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

Теоретический анализ научно-педагогической литературы позволил дать определения таких понятий как «тестирование», «тест», «тестовое задание», и позволило дать определение «тестированию как средству оценивания учебных достижений обучающихся по ОБЖ».

Проанализировав литературу, мы выявили следующие способы оценивания учебных достижений применяемых в рамках предмета ОБЖ: - Тестирование; - Наблюдение; - Беседа; - Игра; - Проект; - Портфолио. Для сравнения были выбраны следующие методы: тестирование, наблюдение, беседа. Рассмотрим в исследовании тестирование как эффективное средство оценивания учебных достижений обучающихся по ОБЖ.

как показал анализ литературных источников, понятие «тест», «тестирование» «измерение», «оценивание» относится к сфере тестологии – «науки о создании и использовании тестов» [2]. Стоит отметить, что тесты как средства различных испытаний появились, по мнению ученых, более четырех тысяч лет назад, а тестология как экспериментальная наука развивалась сначала в рамках психологии [2]. Тестовые измерения в педагогике начали проводиться с 90-х годов XIX века – Д.А. Райс (США) применил разработанный им тест как инструмент для измерения длительного (в течение 8-и лет) обучения навыкам письма. Вообще история применения тестовых методов в системе образования характеризуется чередованием периодов абсолютного непризнания тестов с этапами активного их применения в образовательной практике. На протяжении последних лет метод тестирования получил широкое распространение в практике измерения и текущего и итогового оценивания учебных достижений учащихся по предметам в системе среднего общего образования.

Тестирование в педагогике – это метод и процесс педагогического измерения, заключающийся в количественном измерении уровня (степени проявления) знаний, умений, навыков, способностей, свойств, качеств, представлений того, кто испытывается, с целью оценки указанного [2]. Средством или инструментом измерения (то, с помощью чего осуществляется измерение) в этом процессе является тест.

Различают также критериально-ориентированные (критериальные) и нормо-ориентированные тесты (нормативные). Первые из указанных дают возможность оценить, насколько каждый ученик достиг прогнозируемого уровня знаний, умений и отношений, которые определены как критерий; при этом оценка каждого конкретного ученика не зависит от результатов других участников испытуемых. Особенностью нормативных тестов является ориентация на статистические нормы, определяемые для данной совокупности респондентов; учебные достижения отдельного ученика интерпретируются в зависимости от достижений всей совокупности испытуемых, так называемого, среднего показателя нормы. Каждый тест состоит из тестовых заданий (ТЗ) – составных единиц теста, отвечающих требованиям технологичности, формы, содержания, и статистическим требованиям, а именно: определенному уровню сложности, достаточной вариации тестовых ответов и положительной корреляции баллов задания с баллами за весь тест [3]. Под формой тестового задания понимают такое расположение элементов, которое наиболее эффективно обеспечивает возможность реализовать функцию контроля или обучения [3].

Тест как инструмент тестирования должен удовлетворить ряд условий, которые и делают его средством измерения, а не обычным набором вопросов и задач. То есть технология

конструирования тестовых заданий предусматривает соблюдение ряда правил: – каждое тестовое задание должно оценивать достижение важной и существенной образовательной цели. Нужно избегать проверки незначительных или чрезмерно узкоспециализированных знаний; – каждое тестовое задание должно проверять уровень усвоения знаний, в том числе и высшие уровни; – условие должно содержать четко сформулированное, понятное, конкретное, без двусмысленностей в ответах задание. Задача должна фокусироваться на одной проблеме; – оптимальным количеством вариантов ответов в ТЗ является 5–8, за исключением отдельных форматов ТЗ; – предложенные ответы не должны быть субъективными суждениями, содержать субъективные оценки, быть противоречащими или спорными, необщепринятыми или недоказанными фактами. ТЗ должны содержать только современные элементы знаний; – варианты ответов должны быть гомогенными (однородными); – все дистракторы должны быть вероятными (правдоподобными). – ТЗ не должны зависеть друг от друга: информация, содержащаяся в одном тестовом задании, не должна давать ответ на другое тестовое задание или, наоборот, незнание ответа на первое ТЗ не может мешать экзаменуемому ответить на следующий вопрос; – запрещается использование алогичных дистракторов, то есть таких, которые не соответствуют условию ТЗ или не относятся к рассматриваемому понятию.

Тестирование как процедура измерения уровня учебных достижений непосредственно связана с процедурой оценивания – «конвертацией полученного в процессе тестирования первичного результата (балла) в соответствующее число (оценку) по определенной шкале» [1]; процессом формулирования выводов на основе сравнения количественных показателей со стандартом [2].

Таким образом, тестирование в школе является значительным шагом на пути развития методики контроля за усвоением обучающимися учебного материала. Введение тестирования позволяет осуществить плавный переход от субъективных и во многом интуитивных оценок к объективным обоснованным методом оценки результатов обучения. Однако, как и любое другое педагогическое нововведение, этот шаг должен осуществляться на строго научной базе, опираясь на результаты педагогических Экспериментов и научных исследований. Тестирование не должно заменить традиционные методы педагогического контроля, а должно лишь в некоторой степени дополнить их. Это позволит способствовать присоединению России к Болонскому Процессу и тем самым предоставить обучающимся российских школ возможность поступления в учебные заведения других стран, а с другой стороны, сохранить специфику российского образования. Именно поэтому следует решить данную проблему сейчас и в настоящее время.

Список литературы:

1. Комаров В.Н. Технология применения компьютерных технологий в преподавании ОБЖ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.in-n.ru>.
2. Методические рекомендации по педагогической практике по основам безопасности жизнедеятельности / Сост.: С.Г. Боклагова, В.Н. Повесина, Л.А. Ситак, Г.Е. Шиловская. – Железноводск, 2002.
3. Соловьёва Л.Ф. Компьютерные технологии для преподавателя. – СПб.: БХВ-Петербург, 2008. – 453 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЖ

*Медвинский Сергей,
студент ИФК и дзюдо
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

В условиях модернизации образования главным направлением развития средней школы является повышение качества образования, создание условия для развития личности

каждого обучающегося через совершенствование системы преподавания. Для совершенствования данной системы необходимо в значительной мере развить нетрадиционные формы обучения. Использование нетрадиционных подходов в преподавании ОБЖ является важным аспектом познавательной деятельности, а их применение актуальной проблемой. Работа над этой проблемой побудила к поиску таких методов, приемов, форм обучения, что позволяют повысить эффективность усвоения знаний, помогают распознать в каждом школьнике его индивидуальные особенности и на этой основе воспитывать у него стремление к познанию и творчеству.

Необходимость решения данной проблемы находит отражение в следующих нормативных документах (ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644; ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп.; Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы, утв. постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11. 2008 г. № 1662-р).

В рамках проблемы эффективности нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ наиболее раскрытыми в науке являются аспекты, представленные на слайде, которые имеют особый интерес в настоящее время. (Гакаев, Р.А. - преподавание ОБЖ в школе и его значение как междисциплинарного учебного предмета). Образовательные технологии на уроках ОБЖ в условия современной школы. Кузнецов, М.В. Методика ОБЖ: основы дидактики). Все перечисленные работы имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с проблемой эффективности нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ, еще остаются открытыми. Открытым остается вопрос о практических технологиях формирования эффективности нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ будущего учителя в современных условиях. О.В. Трофимова, Подласый И.П., Г.В. Селевко отмечают необходимость и вместе с тем сложность подготовки учителя нового типа в сложившейся системе педагогического образования.

Анализ педагогических технологий показывает, что гибкой обучающей формой, позволяющей осуществлять личностно и деятельностно ориентированное обучение, обладают нетрадиционные формы обучения. Они способствуют более эффективному внедрению инновационных подходов, позволяющих реализовать требования ФГОС.

Цель исследования – теоретически обосновать эффективность применения нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ.

В соответствии с данной целью выдвинуты следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «нетрадиционные формы обучения»;
2. Выделить признаки нетрадиционного урока по ОБЖ;
3. Раскрыть особенности нетрадиционных форм обучения на уроках ОБЖ;

На основе использования теоретических и эмпирических методов исследования, можно утверждать, что нестандартные формы уроков повышают эффективность и способствуют поддержанию стабильного интереса к учебной работе и лучшему усвоению программного материала. Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (не установленную) структуру. Нетрадиционные уроки в начальной школе по-прежнему занимают значительное место. Это связано с возрастными особенностями младших школьников, игровой основой данных уроков, оригинальностью их проведения. При проведении открытых уроков данная форма является всегда выигрышной, т.к. в ней представлены не только игровые моменты, оригинальная подача материала, занятость учащихся не только при подготовке уроков, но и в проведении самих уроков через различные формы коллективной и групповой работы. Задания, которые получают дети на нетрадиционных уроках, помогают им жить в атмосфере творческого поиска. Задания могут быть самые разнообразные. Например, по русскому языку: Нетрадиционными могут быть и организационный момент, и ход урока, и физминутка. Это зависит от профессионализма творческого таланта учителя.

На основе обобщения опыта учителей ОБЖ, мы выделили признаки нетрадиционного урока по основам безопасности: 1) Несет элементы нового, изменяются внешние рамки, места проведения, 2) Используется внепрограммный материал, организуется коллективная деятельность в сочетании с индивидуальной работой, 3) Привлекаются для организации урока люди разных профессий, 4) Достигается эмоциональный подъем учащихся через оформление кабинета, использования НИТ, 5) Выполняются творческие задания, 6) Проводится обязательный самоанализ в период подготовки к уроку, на уроке и после его проведения, 7) Создается временная инициативная группа из учащихся для подготовки урока.

Можно выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий. Перечислим наиболее распространенные типы нестандартных уроков: “погружения”, деловые игры, пресс-конференции, соревнования, типа КВН, театрализованные уроки, компьютерные уроки, групповыми формами работы, взаимообучения учащихся, творчества, аукцион, уроки которые ведут учащиеся, уроки-зачеты, уроки-сомнения, уроки - творческие отсчеты, уроки-формулы, уроки-конкурсы, бинарные уроки, уроки-обобщения, уроки-фантазии, уроки-игры, уроки-“суды”, уроки поиска истины, уроки-лекции “Парадоксы”, уроки-концерты, уроки-диалоги, уроки “Следствие ведут знатоки”, уроки - ролевые игры, уроки-конференции и др. [1].

В современной школе, нетрадиционные формы урока можно рассматривать как одну из форм активного обучения. Это попытка повышения эффективности обучения возможности свести воедино и осуществить на практике все принципы обучения с использованием различных средств и методов обучения [1]. Нетрадиционные методы имеют свои преимущества в сфере общего образования: обеспечивает достаточно высокий уровень усвоения учебного материала; обеспечивает обратную связь между педагогом и учащимися; создает прочный фундамент для применения полученных знания на практике; возможность использование различных методов обучения в различных видах; обеспечивает высокий уровень мотивации обучения; высокая эффективность усвоения учебного материала; развивает умения участвовать в дискуссий; создает у учащихся положительное отношение к сущностям знаний и процессе обучения; создает условия формирования свободного мышления у учащихся; формирует умения решения различных проблемных задач [2].

Нетрадиционные формы отличаются по организации деятельности, по структуре содержания, по использованию в подготовке средств обучения, а так же по характеру взаимоотношений учитель - ученик [3]. Отличие нетрадиционного от традиционного урока проявляется: по подготовке и проведению; по структуре урока; по взаимоотношениям и распределению ролей и обязанностей между учителем и учениками; по подбору учебных материалов и критериям их оценки; по методике оценки деятельности учащихся; по структуре анализа урока.

Учителя ОБЖ, постоянно ищут новые способы оживления урока, стараются разнообразить формы объяснения и обратной связи. Для того чтобы поддерживать на уроке внимание детей, необходима организация активной и интересной мыслительной деятельности. Для решения задач, которые ставит ФГОС общего образования перед учителями, возникает необходимость совершенствования традиционного урока.

Нестандартные формы обучения предусматривают использования оригинальных дидактических приемов, активизирующих всех учеников, повышающих интерес к занятиям по ОБЖ и вместе с тем обеспечивающих быстроту запоминания, понимания и усвоения учебного материала. Как показал анализ опыта учителей-практиков, к таким урокам они тщательно готовятся: им необходимо давать предварительные задания, объяснять построение урока, роль и задачи каждого ученика; готовить наглядные пособия, карты, дидактический материал.

Нестандартные уроки ОБЖ направлены на преодоление устоявшихся стереотипов, изменение привычных способов общения, делают изучаемый материал более наглядным. В результате происходит более глубинное, эмоциональное восприятие нового материала, повышается качество усвоения сути и содержания математических сведений. Через

нетрадиционные уроки можно стимулировать развитие личностных, метапредметных и предметных компетенций, формировать универсальные учебные действия, как того и требует новый образовательный стандарт.

Таким образом, можно заключить, что нетрадиционные формы обучения существенно облегчают усвоение и понимание преподаваемого материала школьниками. Благодаря им могут быть достигнуты более высокий уровень в подготовке обучающихся по ОБЖ.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. - 2000. - Т. 7. - №2. - С.21-28
2. Кучма В.Р., Сердюковская Г.Н., Демин А.К. Руководство по гигиене и охране здоровья школьников. - М., 2000
3. Сухарев А.Г. Концепция укрепления здоровья детского и подросткового населения России // Школа здоровья. - 2000. - Т. 7. - №2. С.29-34

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*Несветайло Екатерина,
студентка факультета Института Искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Проблема командообразования в условиях проектной деятельности обучающихся имеет внутренние конфликты и противоречия эффективности этого метода на практике. Данное заключение делают проблему командообразования в условиях проектной деятельности обучающихся актуальной. Решение данного противоречия говорит о необходимости особого подхода к командообразовательной деятельности. Благодаря командной деятельности учащихся, возможности изучения проектной деятельности приобретают новые горизонты.

Цель исследования - теоретическое обоснование подходов эффективной организации технологии проектной деятельности командообразования по творческому типу проектов при изучении изобразительного искусства обучающихся 8-9 классов.

Задачи исследования:

- 1) выявить сущность понятия «командообразования»;
- 2) выделить существенные черты творческих проектов при изучении изобразительного искусства в ходе реализации технологии проектной деятельности;
- 3) установить эффективность подходов командной работы в изучении ИЗО в 8-9 классах.

Предметом нашего исследования является командообразование в условиях проектной деятельности обучающихся 8-9 классов на занятиях ИЗО. В ходе изучения темы исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Анализ литературных источников, типологии творческих проектов в обучении ИЗО, метод сравнения особенностей творческих проектов, систематизация существенных признаков творческих проектов по ИЗО, анализ и обобщение педагогического опыта учителей ИЗО по реализации командообразования в условиях проектной деятельности при изучении ИЗО.

Для решения задач при исследовании командообразования в условиях проектной деятельности обучающихся 8-9 классов на уроках ИЗО, нами был проведен теоретический анализ понятий «командообразование», «проектная деятельность» и «условия проектной деятельности». В книге «Основы проектной деятельности» Решенкин А. С., Годунова Л. Н., проектная деятельность понимается как процесс создания проекта и его фиксация в какой-либо внешне выраженной форме. Этот термин имеет техническое звучание, но в настоящее

время используется для обозначения интеллектуальной деятельности по созданию проектов самых разнообразных типов [1].

Создание команды - важнейший аспект проектной деятельности, особенно в деятельности студентов. Когда учащиеся работают над проектами, им необходимо сотрудничать со своими сокурсниками для достижения желаемых результатов. Эффективное создание команды может помочь студентам развить такие навыки, как общение, лидерство, решение проблем и урегулирование конфликтов, которые необходимы для успеха как в учебе, так и в профессиональной деятельности.

Во многих исследованиях появляются определения понятию «команда», раскрываются основные принципы развития и функционирования групп командного типа, разрабатываются технологии организационного проектирования в командах разного уровня, эти проблемы в своих работах раскрывали такие ученые как: Дж. Катценбах, Д. Смит, Р. Танненбаум, Е. Салас, Р. Берд. В современной отечественной и зарубежной научной литературе нет однозначного определения команды применительно к организационной структуре. Стоит выделить определение, которое дает команде современный американский психолог Дж. Максвелл: «...чтобы стать командой, группа должна иметь общую цель, сотрудничество, общение, сплоченность» [1].

Совместные проекты имеют многочисленные преимущества перед традиционным обучением в классе для повышения качества обучения учащихся. Учащиеся, работающие совместно для достижения общей цели, добиваются более высоких результатов и демонстрируют большую продуктивность, чем при самостоятельной работе. Совместная работа может привести к улучшению внутренней мотивации, повышению настойчивости учащихся, когда они сталкиваются с трудностями, а также применению знаний и навыков приобретенных в процессе совместного обучения. У студентов, участвующих в совместных проектных группах, улучшается отношение к командной работе в целом. Коммуникативные навыки студентов, их способности к решению проблем и умение работать как эффективные члены команды, которые развиваются и совершенствуются в процессе совместной учебной деятельности, высоко ценятся будущими работодателями [2; 3].

С введением ФГОС результатом обучения в начальной школе должны включать готовность детей к освоению современных средств массовой информации и их способность использовать их для самостоятельного обучения. Приоритетом школьного образования должно стать развитие у учеников способности самостоятельно ставить цели обучения и планировать. Цель состоит в том, чтобы учащиеся развивали способность понимать, как их достичь, а также контролировать и оценивать собственный прогресс. Эта цель может быть достигнута путем разработки универсальной системы учебных действий. Развитие УУД – одно из требований ФГОС. Оно связано с саморазвитием детей и навыками поиска информации. Наиболее благоприятные условия для всех учащихся - вовлечение их в активную работу на уроке. Групповые формы работы создают наиболее благоприятные условия для участия всех учеников в уроке. Одной из основных целей групповой работы является развитие мышления учащихся.

Тем не менее, в отечественной и зарубежной литературе часто встречаются упоминания о неспособности студентов эффективно работать в команде. Одной из наиболее часто упоминаемых проблем совместного обучения является уклонение от обязанностей, когда один или несколько отдельных членов команды не вносят свой полный вклад, полагаясь на работу других. Другая трудность, с которой сталкиваются учебные команды, - это "индивидуальный студент", ситуация, когда один из членов команды полностью контролирует задание и агрессивно направляет деятельность других студентов, активно препятствуя их участию в принятии решений. Нехватка разнообразия в навыках, опыте или образовании членов команды, что приводит к снижению эффективности группы. Кроме того, нарушение коммуникации может помешать продвижению проекта, а роли и обязанности могут быть неясными, что приведет к конфликтам между членами команды.

При формировании команды на занятиях ИЗО важно учитывать разнообразие навыков, опыта и знаний учеников. Это поможет учащимся учиться друг у друга и привнести в проект различные точки зрения. Четкое определение ролей и обязанностей поможет убедиться, что каждый член команды понимает свои конкретные задачи и то, какой вклад он вносит в общий творческий проект. Это также поможет предотвратить конфликты и убедиться, что все работают над достижением общей цели. Установление доверия между членами команды имеет решающее значение для эффективного сотрудничества. Необходимо поощрять студентов доверять друг другу и работать вместе для достижения общей цели, даже если у них разные мнения и творческое видение, это важный психологический аспект для командообразования в условиях занятий изобразительным искусством.

Исследование командообразования в контексте проектной деятельности учащихся 8-9 классов при изучении ИЗО в школе показало, что эффективное формирование команды может положительно сказаться на результатах обучения учащихся и общей удовлетворенности творческим проектом. Результаты исследования показали, что учащиеся, занимающиеся тимбилдингом, склонны к более совместной работе. Кроме того, создание команды может способствовать созданию более творческой и инновационной среды обучения, позволяя учащимся обмениваться креативными идеями и находить новые и инновационные решения проблем. Эффективное построение команды требует определения четких ролей и обязанностей для каждого члена команды и поощрения открытого общения, чтобы все члены команды имели четкое представление о целях и задачах проекта.

В заключение следует отметить, что командообразование является важным компонентом проектной и творческой деятельности учащихся, поскольку это может помочь им развить важные навыки, которые пригодятся в их академической и профессиональной деятельности. Чтобы создать эффективную команду, важно учитывать разнообразие, поощрять открытое общение, определять роли и обязанности и укреплять доверие между членами команды. Следуя этим рекомендациям, ученики смогут успешно работать вместе для достижения целей своего проекта и извлечь ценные уроки о сотрудничестве, лидерстве и решении проблем.

Список литературы:

- 1) Решенкин А.С., Годунова Л.Н. Учебное пособие по дисциплине "Основы проектной деятельности". Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2021. — 143 с.
- 2) Brooks, C. M., and J. L. Ammons. 2003. Free riding in group projects and the effects timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business* 77:268-71.
- 3) Denzin, N. 1978. *The research act: introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Русских Александр,
студент исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Одной из тенденций развития современного общества является переход к образованию в течение всей жизни. Для грамотного решения образовательных задач, современному учителю необходимо овладеть определенными навыками организации учебной речи, уметь выстраивать ее логично, убедительно и последовательно, ставить задачи и добиваться

поставленной цели, что невозможно без высокого уровня его профессиональной компетентности.

Повышение профессионального уровня педагогов и, соответственно, качества образования, происходит в условиях модернизации системы российского образования. Перед учителем истории в условиях усложнения всех форм коммуникации в образовательном процессе сегодня стоит задача овладения профессиональной педагогической компетентностью, которая включает в себя ряд разновидностей. Одной из них является коммуникативная компетентность, дающая возможность учителю истории системно и технологично строить образовательный процесс на основе эффективного взаимодействия с обучающимися.

Необходимость формирования коммуникативной компетентности учителя истории становится одним из факторов повышения качества образования в современном обществе и подчеркивается в ряде стратегических основополагающих законодательных актах и правительственных документах РФ (ФЗ «Об образовании в РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г., № 1662-р; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Исследованием различных аспектов проблемы формирования коммуникативной компетентности личности, как показал проведенный анализ научно-педагогической литературы, занимались М.И.Лукьянова, А.В.Хуторский (сущность профессиональной компетентности преподавателя), А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина, И.А.Зимняя (многокомпонентность профессиональной компетентности специалиста и ее составляющих), А.А.Вербицкий, Э.Ф.Зеер, О.А.Козырева (соотнесение понятий «компетенция» и «компетентность»), Жуков Ю.М., Муравьева О.И., Рогожникова С.М., Макаровская И.В., Колмогорова Н.С., Капустина Е.А. (исследование коммуникативной компетентности), Е.В. Прозорова, Ю.А. Конев, А.И. Емелин, И.Р. Алтуниной, А.Ш. Гусейнов (условия и средства развития коммуникативной компетентности). Несмотря на уже раскрытые стороны проблемы, остаются открытыми вопросы, связанные с проблемой развития коммуникативной компетентности учителей истории.

Цель исследования – выявить особенности реализации коммуникативной компетентности учителя истории в контексте ФГОС общего образования.

В соответствии с данной целью были выдвинуты следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «коммуникативная компетентность»;
2. Раскрыть характерологические особенности структурных составляющих коммуникативной компетентности учителя истории.

В процессе подготовки исследования использовались теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, анализ и сравнение подходов различных исследователей).

Как показал проведенный анализ научно-педагогической и психологической литературы, под коммуникативной компетентностью учителя, большинство исследователей понимают его способность осуществлять осмысленное и эффективное взаимодействие (адекватное ситуации) с целью обмена информацией.

В составе коммуникативной компетентности исследователь Т. А. Хайновская выделяет следующие компоненты: 1. Когнитивный – наличие знаний, необходимых для эффективной коммуникации. 2. Деятельностный – использование языковых средств во взаимодействии, когда идет обмен информацией; активная позиция по отношению к коммуникативной деятельности. 3. Личностный – личностные качества, формирующиеся в процессе профессиональной подготовки, обуславливающие успех профессионального развития учителя [1]. Каждый компонент, составляющий коммуникативную компетентность, имеет собственные критерии, на основе которых исследователь определил уровни сформированности данного качества у личности учителя. Критериями когнитивной составляющей являются: наличие знаний, необходимых для успешной коммуникации (знания

из лингвистики, психологии и педагогики), и степень их освоенности (репродуктивное, продуктивное или творческое освоение). Степень владения коммуникативными умениями и уровень креативности являются показателями деятельностной составляющей.

Коммуникативная компетентность составляет ядро профессионализма учителя истории. Высокий уровень его сформированности проявляется в способности выслушивать и принимать во внимание мнения коллег, обучающихся, участвовать в дискуссии и защищать свою точку зрения, вести переговоры, работать в команде, организовывать сотрудничество обучающихся [2]. Коммуникативная компетентность учителя истории предполагает наличие у него знаний, умений и опыта, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи – стили, типы, способы связи предложений в тексте и т. д.; умения и навыки анализа текста и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата и цели. Учитывая специфику истории как экспериментальной науки, предусматривающей наличие умений проводить, наблюдать и объяснять исторический эксперимент, коммуникативная компетентность учителя тесно связана с его информационно-коммуникативной компетентностью (ИКТ).

ИКТ учителя истории в условиях реализации требований ФГОС общего образования выступает одним из самых важных компонентов его исторической грамотности. Наибольшее распространение в общеобразовательных школах в условиях реализации ФГОС получили специальные программы «Виртуальная лаборатория», дающие возможность ученикам собрать различные исторические данные, производить анализ событий, заносить свои выводы в собственный дневник [1]. Программа позволяет контролировать все этапы, необходимые для успешного выполнения заданий.

В нашем исследовании акцент был сделан именно на коммуникативной компетентности учителя истории, высокий уровень владения которым позволяет ему реализовать личностно-ориентированные образовательные технологии, гибко управлять образовательным процессом, содействовать взаимопониманию в коллективе обучающихся и применять коммуникативные технологии.

Понятие коммуникативная компетентность не существует сама по себе, а складывается из следующих составляющих. Языковая компетентность, которая включает знание единиц языка и правил их соединения, связи. Данное знание имеет отчетливо двусторонний характер: оно объединяет язык и речь и характеризует личность как человека, владеющего языком и умением пользоваться языком на основе грамматических правил. Лингвистическая компетентность, которая в отличие от языковой, имеет характер знаний, относящихся к лингвистике как науке [2]. Предметная компетентность, которая является неотъемлемой частью коммуникативной компетентности. Язык отражает в словах предметы окружающего мира и отношение между ними и формирует в сознании говорящего картину мира. Прагматическая компетентность, которая раскрывает возможность осуществления речевой деятельности, обусловленной коммуникативными целями. Она предполагает отбор языкового материала, умение пользоваться вариативными формами. Являясь базисной составляющей коммуникативной компетентности, предполагает, что преподаватель способен к общению и может реализовать любое высказывание.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что большая часть рабочего дня любого педагога, в том числе учителя истории (66,2%), протекает в напряженной обстановке. Причем наиболее напряженными, с точки зрения Р.А. Макаревича, являются ситуации общения учителя с учащимися, и именно поэтому сейчас представляется наиболее значимой проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного учителя истории.

В заключении отметим, что современному учителю истории для педагогически грамотного и эффективного выполнения своих обязанностей необходимо обладать профессиональной коммуникативной компетенцией, так как именно она позволяет ему

достигать общественно-значимых, профессиональных успехов и приспособиться к постоянно меняющимся условиям образовательной деятельности.

Список литературы:

1. Оценка образовательных результатов в условиях модернизации образования: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А.Н. Саврасова. – Мурманск: Изд-во МГПУ, 2020. – 168 с. 3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. №5. – С.5-62.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 395 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ И НРАВСТВЕННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Рустамов Эльдар,
студент исторического факультета.
Научный руководитель - канд. пед. наук, доцент А.М.Шехмирзова*

Одним из важнейших направлений работы современной школы является возрождение общечеловеческих, духовно-нравственных ценностей общества. Актуальность данной проблемы возрастает в условиях повышения значимости воспитательной функции современного образования, в процессе получения которого формируются нравственные и эстетические представления личности, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, соблюдая принятые законы. Кроме этого, закладываются предпосылки для формирования эмоционально-ценностного отношения к человеку, его жизни и здоровью, Родине, природе, труду, знаниям. Химия как одна из учебных предметов общеобразовательной школы, раскрывающий свой воспитательный потенциал, благодаря своей специфике, разнообразию материала, форм, методов, средств наглядности, приемов обучения. Из-за своей принадлежности к блоку естественнонаучных дисциплин, химия имеет возможность влияния не только на обучение, но и на воспитание школьников, дополняя их представления о картине окружающего мира и акцентируя связь изучаемого материала с реальными объектами.

В условиях реализации требований стандартов нового поколения, проблема формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьника приобретает особую значимость. Это находит отражение в различных государственных нормативных документах ((Конституция РФ, принята всенародным голосованием 12.12.1993; с учетом поправок от 21.07.2014 № 11-ФКЗ; ФЗ «Об образовании в РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г., № 1662-р; Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательной школе в системе образования России от 13 мая 2013 г. № ИР-352/09; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

В психолого-педагогической литературе имеется много работ, посвященных исследованию проблемы формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьника. Среди современных исследователей можно выделить Ю. К. Бахтина, И. А. Пономарёву, Л.Н. Буйлову, Т.А. Кудрявцеву, О.Н. Шемягину. Несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, вопросы формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьника на уроках истории остаются еще недостаточно изученными и разработанными.

В общеобразовательной школе традиционно воспитательный компонент образовательного процесса реализовывался только посредством таких предметов как

литература, обществознание, технология, история. Это было связано с тем, что в рамках обозначенных предметов больше явно выраженных возможностей для обсуждения той или иной морально-нравственной и патриотической проблемы. Вместе с тем, требования ФГОС обусловили пересмотр сложившихся стереотипов. Химия выступает одним из предметов, имеющим нравственный и патриотический потенциал. Благодаря своей специфике, разнообразию материала, форм, методов, средств наглядности, приемов обучения химия с легкостью совмещает решение как задач обучения и развития, так и воспитания школьников.

Благодаря своей принадлежности к блоку естественнонаучных дисциплин, химия имеет возможность влияния на воспитание школьников, дополняя представления обучающихся о картине окружающего мира и акцентируя связь изучаемого материала с реальными объектами. Химия, как и другие предметы естественнонаучного цикла, участвует в формировании мировоззрения обучающихся, любви и уважения к природе, учат рациональному использованию природных ресурсов, помогают сложиться определенной системе ценностей. По мнению О.С. Габриеляна, предмет истории в рамках системно-деятельностного подхода играет немаловажную роль в обеспечении успеха будущих выпускников школ.

Для формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьников очень важно установить межпредметные связи истории с биологией, валеологией, экологией, физикой, математикой.

Нравственно-патриотическое воспитание объединяет в себе огромное количество качеств, выступающих стержнем личностного становления школьников. Хотя нравственные начала закладываются в человеке с детства, воспитание этого чувства продуктивно может осуществляться в школе в рамках урочной и внеурочной деятельности. Патриотическое воспитание рассматривается как синоним гражданскому воспитанию. Понятие гражданственности подразумевает принадлежность к своему государству, определенные права и обязанности перед ним, патриотические чувства к Родине. Гражданское воспитание включает правовое воспитание, что предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Гражданственность предполагает формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры. На уроках истории, как показали результаты анализа и обобщения педагогического опыта, учителя знакомят школьников с жизнью и деятельностью выдающихся химиков, конструкторов, писателей, художников, актеров и других видных деятелей, что прививает уважение к своей Родине, следовательно, развивает патриотические и нравственные качества личности. Вместе с тем, такой подход позволяет формировать метапредметные компетенции школьников в рамках требований ФГОС за счет устанавливаемых межпредметных связей.

Приведем опыт развития нравственных и патриотических качеств личности на уроках и внеклассных мероприятиях по истории. Так, при изучении различных тем по истории учителя предлагают, в качестве индивидуальных домашних заданий, подготовить сообщения об ученых-историках, которые зачитываются на уроках. В сообщениях обучающиеся по рекомендации учителя истории отражают не только достижения и вехи жизни ученых химиков, но и находят информацию об их личностных качествах, о любимых занятиях и интересах. Стоит отметить, что большинство тем в рамках истории содержат материал, отличающийся нравственным уклоном. Считается целесообразным в процессе изучения событий героического прошлого, уделить особое внимание подбору материала. Ведь он должен найти отклик в умах и сердцах детей, заставить их сопереживать и гордиться своей страной, своими предками и ни в коем случае не оставаться равнодушными. У учащихся должны появляться вопросы (почему люди шли на верную смерть, как мои предки связаны с событиями тех времен, кем можно гордиться и кого должны помнить поколения?), на которые они вместе с учителем ищут ответы. Прочной нравственной традицией является военный героизм, который считается эталоном поведения для русского воинства. На протяжении всей истории нашей страны подвиги русских воинов почитались, прославлялись и возвеличивались народом. Сподвигнуть на подобные великие поступки мог лишь патриотизм, любовь к Родине,

верность воинскому долгу. Уже в середине I тысячелетия н.э. к славянским племенам пришло осознание того, что они являются этническим целым. Исходя из этой установки, строилось поведение, формировалось национальное сознание. Лояльность «нации», «Русской земле» (а не царю, отдельному князю и т.п.) считается присущей русским людям с незапамятных времен [2].

Как показал анализ литературных источников и обобщение опыта учителей-практиков, учителя истории формируют гражданско-патриотические ценности посредством: организации исследовательских работ, правовых конкурсов знаний Конвенции о правах ребенка, Всеобщей декларации прав человека, Конституции РФ, символов государства и т.д.; проведения презентаций и дискуссий, касающихся актуальных проблем современной жизни общества и государства; проведения правовых конференций и ролевых игр «Выборы», «Час суда», беседы и эссе по темам: «Что я могу сделать для своей страны», «Я и мой микрорайон», «Наши ветераны», «Моя родословная» и многое другое. Так строится процесс воспитания гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе. У учащихся появляется возможность соотнести общие представления, полученные в ходе урока, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их семьи, друзья, учителя, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, области и страны в целом.

Как показал анализ трудностей, с которыми сталкиваются учителя истории, работая по ФГОС, нехватка времени на уроках, связанных с размышлениями о нравственности, о гуманизме, о смысле жизни, о патриотизме, о назначении человека на земле, о человеческих ценностях, восполняется за счет внеурочной деятельности.

Таким образом, высокий потенциал истории в решении воспитательных задач, определяет и широкий круг направлений в области формирования патриотической и нравственной составляющей личности школьника не только в урочной, но и внеурочной деятельности. ФГОС позволил учителю истории обновить содержание своего предмета для разностороннего развития личности современных школьников.

Список литературы:

1. Кондаурова И.К., Асадова Г.Я. Патриотическое воспитание подростков средствами учебного предмета «История» // Карельский научный журнал. 2020. Т. 7. № 2 (23). С. 7-9.
2. Жильцова И.И. Организация деятельности по патриотическому воспитанию обучающихся. // Жильцова И.И. Современное образование и воспитание. 2019. № 8. С. 36-40.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Садыкова Диана,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Организация самостоятельной работы на уроке является сложной работой каждого педагога. Учитель должен научить учащегося самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение, и главное, научить применять полученные знания в практической деятельности. За время учебы в школе ученик должен достичь высокого уровня самостоятельности, чтобы справляться с разными заданиями, добывать новые знания в процессе решения школьных задач.

Система самостоятельных работ на уроках музыки позволяет повысить интерес учащихся к изучаемому предмету, формирует социально-адаптированную личность, способную адаптироваться в современной жизни. Познание мира действительно тогда, когда мы пропускаем его через все органы чувств. Самостоятельная работа как форма познания мира как раз соответствует этому требованию. Самостоятельная работа помогает развить познавательный

интерес учащихся на всех этапах урока и в домашнем задании, так как позволяет управлять процессом учения, способствует развитию самостоятельности мышления и стимулирует учебную деятельность.

Методологической и теоретической основой исследования являются: работы педагогов, психологов и методистов по проблемам развивающего обучения, самостоятельной учебной деятельности, интеллектуального развития учащихся: Бабанского Ю.К., Давыдова В.В., Пидкасистого П.И., Пономарёва А.Я., Скаткина М.Н., Менчинской Н.А., Рахлевской Л.К., Ушинского К.Д., Скрипник Т.В., Тихомировой Л.Ф., Якиманской И.С. и др.

Актуальность данной темы бесспорна, т.к. цель современного урока - научить детей учиться. А это можно сделать, прибегая к различным видам самостоятельной работы. Практика показывает: отсутствие навыков самостоятельной работы, низкий уровень мотивации к музыкальному образованию ведет к снижению познавательной активности учащихся, поэтому необходимо на каждом уроке вести планомерную работу по формированию познавательной активности учащихся.

Целью исследования является выявление возможностей технологии организации самостоятельной деятельности на уроках музыки.

В соответствии с данной целью, выдвигаются следующие задачи:

1. Выявить сущность и содержание технологии организации самостоятельной деятельности;
2. Раскрыть особенности применения данной технологии на уроках музыки.

Непременными условиями самостоятельной работы являются наличие цели, выполнение учителем, учащимися моторных действий и мыслительных операций. Целью самостоятельной работы является развитие познавательной деятельности учащихся, их самостоятельности, интереса к изучению музыки, ликвидации дефицита общения (групповые и парные формы работы), т.е. формирование личности каждого школьника, подготовка учащихся и практической деятельности.

В практике можно выделить следующие виды самостоятельной работы на уроках музыки: работа с книгой: рисунок, график, поиск ответа на вопрос, конспектирование, пересказ, план ответа, обобщение по нескольким параграфам, работа с первоисточниками; упражнения: ответы на вопросы, рецензии ответов, тренировочные упражнения; решение задач и практические, лабораторные работы; доклады и рефераты [1].

Любая самостоятельная работа на уроке должна иметь конкретную цель и ученик должен знать пути ее достижения. Самостоятельная работа должна соответствовать учебным возможностям ученика. Переход от одного уровня сложности к другому должен быть постепенным [2]. Учитель обеспечивает сочетание разнообразных видов самостоятельной работы и управление самим процессом работы. Самостоятельная работа должна иметь минимум шаблонности, ибо основная ее задача-развитие познавательных способностей, инициативы и творчества ученика.

Задания, предлагаемые для самостоятельной работы, должны вызывать интерес учащихся. Он достигается новизной выдвигаемых задач, необычностью их содержания, раскрытием перед учащимися практического значения задачи или метода, которым нужно овладеть. Образовательная функция самостоятельной работы выражается в освоении способов музыковедческой науки, в т.ч. умений работать с инструментом.

Исследователи выделяют следующие типы самостоятельной работы [2]:

1. Репродуктивные (копирующие) – задания для самостоятельных работ репродуктивного (копирующего) типа включают в себе требование выполнить те или иные действия по образцу. Указания в них в основном предписывают, как и в какой последовательности надо решать ту или иную задачу. Самостоятельная работа в этих случаях служит цели улучшенного осмысления нового, закрепления в памяти изученного материала.

2. Частично-поисковые (эвристические) – самостоятельные работы частично – поискового характера побуждают учащегося к вполне осознанной деятельности. Задания для

такого типа работ предоставляют учащимся возможность самим найти путь и способ решения определенной задачи на основании имеющихся знаний.

3. Исследовательские самостоятельные работы представляют собой небольшие ученические исследования, в результате которых учащиеся приобретают новые знания или узнают новый способ действия.

Отмечая три типа самостоятельных работ учащихся, нужно сказать, что на практике не всегда можно с полной уверенностью определить, какого именно типа работа в каждом конкретном случае была проведена. Резкой грани между типами самостоятельных работ не существует. Речь может идти лишь о преобладании того или иного характера познавательной деятельности учащихся во время работы.

Итак, самостоятельная работа учащихся как определенный способ обучения может быть охарактеризована по таким существенным признакам, как дидактическая направленность, особенность (тип) познавательной деятельности учащихся, форма организации работы, вид источника знаний.

Список литературы:

1. Красильников И.М. Хроники музыкальной электроники. - М.: Просвещение, 2010. 126 с. - С.23-25

2. Булин-Соколова Е.И. Модели взаимодействия при использовании технологии организации самостоятельной деятельности школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2008. № 3. С. 56–75.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В О ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ОБЖ

*Сопич Софья,
студентка ИФК и дзюдо
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Происходящие изменения в современном обществе требуют развития новых способов образования, педагогических технологий нацеленных на индивидуальное развитие личности обучающегося в учебном процессе. В рамках реализации стандарта нового поколения, современная школа использует планомерную организацию проектной деятельности во внеклассной работе. В процессе осуществления внеклассной работы, учителя-предметники используют проектную деятельность обучения для достижения определенного результата.

Использование проектной деятельности является основой компетентности преподавателя. Проектная деятельность – это целенаправленно организованная работа творческих групп педагогов и школьников по разрешению одной из актуальных социальных или учебных проблем (или ее аспектов). Одной из форм учебно-воспитательного процесса, составляющего часть воспитания, является внеурочная работа по ОБЖ. Внеурочная работа по ОБЖ - это особая организуемая форма занятий с обучающимися, обладающая сильным эмоциональным воздействием.

Необходимость и важность применения проектной деятельности в современном образовательном процессе, целью которой является изменение психологии участников и перестановка акцентов традиционных образовательных форм на сотрудничество, партнерство учителя и ученика, их совместный поиск новых комплексных знаний, овладение умениями использовать эти знания при создании своего интеллектуального продукта, находит отражение в различных государственных нормативных документах (ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644; ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп.; Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы, утв. постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497; Концепция

долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11. 2008 г. № 1662-р).

Информация, содержащаяся в данных документах, подчеркивает готовность образовательных учреждений к проведению внеурочной работы с организацией проектной деятельности.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, в условиях реализации требований новых ФГОС, особое внимание уделяется проблеме организации проектной деятельности во внеклассной работе по ОБЖ, о чем свидетельствует огромное количество исследований ученых. К ним относятся: Ивочкина Т. З. Глазкова К.Р., Закурдаева С.Ю., Брыкова О.В, Головки О. и др.

Основные противоречия нашей темы по мнению авторов: это проблемы практического плана и противоречия теоретического преподавания ОБЖ в школе, образует ряд трудностей, которые стоят перед учителем:

- сложность изучения учебного материала, содержащего большой объем информации (ученик, испытывает трудности при изучении, запоминании большого объема информации)
- сложность содержания и установления межпредметных связей (большинство учащихся не могут искать самостоятельно информацию, ориентироваться в ней, ставить проблемы и активно искать пути их решения).

Однако авторы выделяют значимость решения данной проблемы в ближайшее время. На сегодняшний день собрана и разработана достаточно объемная теоретическая и практическая база, проведены различные их корректировки для более эффективного и повсеместного внедрения проектной деятельности во внеклассной работе.

Основываясь на вышеизложенный материал, можно заключить, что внеклассная работа находится не на должном уровне. С одной стороны, имеется достаточный теоретический и практический материал, а с другой она плохо связана с основной учебной программой. В которой ученик испытывает трудности при изучении, запоминании большого объема информации. Именно поэтому решение данного противоречия способно поднять на новый уровень способности обучающихся к образованию как по отдельным предметам, так и по междисциплинарным. Благодаря систематической внеклассной работе, которая проводится в организации проектной деятельности, образование поднимется на более высокую планку и будет осуществляться более продуктивно и понятно для обучающихся.

Исходя из вышеизложенного материала, можем определить объект и предмет исследования. Объектом данного исследования является процесс организации внеурочной деятельности в современном общеобразовательном учреждении. Предметом исследования выступают возможность организации проектной деятельности во внеклассной работе по ОБЖ.

Основная цель представленного исследования заключается в теоретическом обосновании путей формирования и развития проектной деятельности во внеклассной работе по ОБЖ. Для достижения данной цели были поставлены и решены ряд задач. Для решения этих задач при исследовании сущности проектной деятельности во внеклассной работе нами был проведен теоретический анализ понятий: «метод проектов», «проектная деятельность», «внеклассная работа по ОБЖ», «внеурочные занятия», позволивший дать определение «организация проектной деятельности» учителя ОБЖ.

Проектная деятельность - это целенаправленно организованная работа творческих групп педагогов и школьников по разрешению одной из актуальных социальных или учебных проблем или ее аспектов (Н.В.Матяш) [1]. Метод проектов предоставляет учителю широчайшие возможности для изменения традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебной деятельности, выводя на качественно новый уровень всю систему организации процесса обучения. Он может найти применение на любых этапах обучения, в работе с учащимися разных возрастов, способностей и при изучении материала различной степени сложности. Метод адаптируется к особенностям практически всех учебных дисциплин.

Научные общедидактические сведения о методе проектов в целом, значимые для всех предметов: - типология проектов по основаниям; - основные требования к использованию метода проектов (н-р. наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы); - значимость (теоретическая, познавательная, практическая); - этапы проектной деятельности (включая развитие познавательного интереса и потребности обучающихся в овладении знаниями по ОБЖ).

Проектная деятельность во внеклассной работе по ОБЖ помогает формировать не просто знания-репродукции, а умения и потребности применять эти знания для анализа, оценки ситуации и принятия правильного решения. В научно-педагогической литературе выделяется много концепций проектной деятельности во внеклассной работе различных авторов, но в рамках данной темы мы остановимся на классификации предложенной Е.С. Полат [2]. Автор выделяет исследовательскую и творческую проектную деятельность обучения. Первая и вторая деятельность определяет соответственно и тип деятельности: исследовательская и творческая. Характерной чертой исследовательской деятельности является хорошо продуманная структура, обозначенная цель, актуальность предмета исследования. Отличительной чертой творческой деятельности является творческое оформление результатов, не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников, которая развивается, подчиняясь конечному результату. Эти два вида проектной деятельности во внеклассной работе имеют доминирующую позицию [3].

Проектная деятельность обеспечивают взаимодействие участников образовательного процесса. При их применении осуществляется распределение “обязанностей” при получении, переработке и применении информации между учителем и учеником, между самими обучающимися. Ясно, что большую развивающую нагрузку несет на себе активный со стороны ученика процесс обучения.

В рамках реализации ФГОС, проектная деятельность на уроках ОБЖ стала частью образовательного процесса в современной школе. Для реализации метода проектов в учебном процессе за основу можно взять любую программу курса ОБЖ. Так, программа курса ОБЖ автора А.Т. Смирнова позволяет органично использовать проектную деятельность школьников при изучении учебного материала по ОБЖ. Применение метода проектов на ОБЖ позволяет добиться значимых результатов при обучении ОБЖ. Включение школьников в проектную деятельность способствует развитию творческого мышления и потребности в поиске. Работа над проектом ставит их в условия, когда требуется использовать уже имеющиеся знания и знания, которые требуется приобрести.

В целом, применение метода проектов на уроках ОБЖ способствует повышению качества организации образовательного процесса, несмотря на возникающие в практике обучения на сегодняшний день трудности с возросшими требованиями к универсальности знаний обучающихся в рамках новых стандартов и недостаточной активной самостоятельной позиции современных школьников.

Список литературы:

1. Берсенева О.В. Модель проектной деятельности во внеурочной работе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. №1 (39). С. 56-58.
2. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «проектная деятельность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. Т. 320. №6. С. 117-121.
3. Зубова Л.В., Гирина А.Н. Формирование педагогической готовности учителя ОБЖ к организации проектной деятельности во внеурочной время // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. №4 (222). С. 134-138

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ

*Трефилова Екатерина,
студентка факультета естествознания
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Задача формирования исследовательской компетентности в настоящее время остро стоит перед системой общего образования. К выпускникам современной общеобразовательной школы предъявляются высокие требования, связанные с умением быстро и качественно решать, как стандартные, так и не стандартные задачи, связанные с исследовательской компетентностью[1].

Необходимость формирования исследовательской компетентности во внеурочной деятельности по биологии отражено в различных нормативных документах (письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования», Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 « Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, СанПиН 2.4.2.2821-10).

В педагогической науке различные аспекты развития исследовательской компетентности рассматривается учеными: по мнению И.А. Зимней «исследовательские умения – это результат и мера исследовательской деятельности, т.е. как способность к проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов, приобретаемые в процессе решения различного рода исследовательских задач» ,в основе исследовательской компетенции видят способности учащихся добывать и осваивать новые знания, а также применять базовые знания, умения, навыки и способы деятельности в нестандартных для них ситуациях, проявляя при этом самостоятельность С. А. Курушкина, С. Н. Лукашенко и др., исследовательскую компетенцию, приобретенную в процессе исследовательской и познавательной деятельности учащихся, которая позволяет усвоить и получить систему новых знаний, расширить его объем, найти свое место в мире рассмотрели С. А. Курушкина, А. М. Митяева, С. Н. Лукашенко.

Все эти работы имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с проблемой формирования информационно-исследовательской компетенции учащихся общеобразовательных учреждений остается недостаточно разработанной. В частности, открытым остается вопрос определения педагогических условий формирования исследовательских компетенций в внеурочной деятельности по биологии.

В современной педагогической теории и практики возникло противоречие между необходимостью развития исследовательской компетенции обучающихся и отсутствием условий для реализации развития исследовательской компетенции обучающихся во внеурочной деятельности.

Процесс разрешения данного противоречия неизбежно сопровождается поисками педагогических условий, способных формировать умение самостоятельно искать и анализировать информацию, обобщать и применять полученные ранее знания по предмету, помочь приобрести самостоятельность, ответственность, сформировать и развить умения планировать и принимать решения. Значимость указанного противоречия определила проблему нашего исследования. Она заключается в определении возможностей формирования исследовательских умений в внеурочной деятельности по биологии.

Предметом исследования выступают возможности развития исследовательской компетенции. Основная цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании возможностей развития исследовательской компетенции на внеурочной деятельности по биологии.

Задачи исследования:

1) Выявление сущности исследовательской компетентности и внеурочной деятельности по биологии.

2) Определить составляющие умения исследовательской компетенции, которые развиваются во внеурочной деятельности.

3) Выделить направления внеурочной деятельности по ФГОС, в ходе которого развивается исследовательская компетентность в обучении по биологии.

При решении обозначенных задач использовались группы теоретических методов (анализ литературных образовательных ресурсов сети Интернет по теме исследования и обобщение педагогической литературы по проблеме развития исследовательской компетентности) и эмпирических методов (обобщение передового педагогического опыта).

Исходя из важности данной проблемы, ее недостаточной теоретической и практической разработки определена тема нашего исследования «Развитие исследовательской компетенции обучающихся в внеурочной деятельности по биологии».

Как показал анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования под исследовательской компетентностью учащегося ученые понимают способность и готовность обучающегося самостоятельно осваивать и получать новые знания, выдвигать идеи, гипотезы в результате выделения проблемы, работы с различными источниками знаний, исследования темы, проведения наблюдения (опыта, эксперимента и т.д.), предложение путей решения проблемы и поиска наиболее рациональных вариантов решения вопросов, проектов[2].

Проведённый анализ научно педагогической и методологической литературы по проблеме исследования, позволил выявить ряд составляющих умений, которые являются основой исследовательской компетентности учащихся. В соответствии с требованиями ФГОС составляющие умения исследовательской компетенции, формируются в учебной и внеурочной деятельности.

Табл.1 Составляющие умения исследовательской компетенции во внеурочной деятельности

Составляющие умения исследовательской компетенции во внеурочной деятельности	Этапы учебно-исследовательской деятельности обучающихся во внеурочной деятельности
<p><i>Умение видеть проблему</i> приравнивается к проблемной ситуации и понимается как возникновение трудностей в решении проблемы при отсутствии необходимых знаний и средств.</p> <p><i>Умение ставить вопросы</i> можно рассматривать как вариант, компонент умения видеть проблему.</p> <p><i>Умение выдвигать гипотезы</i> - это формулирование возможного варианта решения проблемы, который проверяется в ходе проведения исследования.</p> <p><i>Умение структурировать тексты</i> является частью умения работать с текстом, которые включают достаточно большой набор операций.</p> <p><i>Умение давать определение понятиям</i> – это логическая операция, которая направлена на раскрытие сущности понятия либо установление значения термина.</p>	<p>1. Постановка проблемы, создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение вопроса, аргументирование актуальности проблемы</p>

Для формулировки гипотезы необходимо проведение предварительного анализа имеющейся информации.	2. Выдвижение гипотезы, формулировка гипотезы и раскрытие замысла исследования.
<i>Выделение материала, который будет использован в исследовании.</i> <i>Параметры (показатели) оценки, анализа (количественные и качественные).</i> <i>Вопросы, предлагаемые для обсуждения и пр.</i>	3. Планирование исследовательских (проектных) работ и выбор необходимого инструментария
Умение наблюдать, умения и навыки проведения экспериментов; умение делать выводы и умозаключения; организацию наблюдения, планирование и проведение простейших опытов для нахождения необходимой информации и проверки гипотез; использование разных источников информации; обсуждение и оценку полученных результатов и применение их к новым ситуациям; умение делать выводы и заключения; умение классифицировать.	4. Поиск решения проблемы, проведение исследований (проектных работ) с поэтапным контролем и коррекцией результатов включают:
Умение структурировать материал; обсуждение, объяснение, доказательство, защиту результатов, подготовку, планирование сообщения о проведении исследования, его результатах и защите; оценку полученных результатов и их применение к новым ситуациям.	5. Представление (изложение) результатов исследования или продукта проектных работ, его организация с целью соотнесения с гипотезой, оформление результатов деятельности как конечного продукта, формулирование нового знания включают.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Целями внеурочной деятельности по биологии, при формировании исследовательской компетентности являются: развитие и совершенствование навыков по биологическому эксперименту, наблюдению, подготовка учащихся к практической деятельности, развитие творческой активности, инициативы и самостоятельности учащихся [3].

Как показал анализ образовательного ресурса ФГОС, внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное. Обобщение передового педагогического опыта учителей биологии показало, что по этим направлениям разрабатываются мероприятия, в ходе которых формируются исследовательские компетентности учащихся.

Табл. 2 Направления внеурочной деятельности по ФГОС (по биологии)

Направления внеурочной деятельности (ФГОС)	Примерные темы реализации в биологии
Спортивно-оздоровительное	Курс «программа здоровья», круглый стол «Я здоровый человек», веселые старты «В здоровом теле, здоровый дух»

Духовно- нравственное	Классный час «Биология на картинах русских живописцев», библиотечный вечер (со стихотворениями о природе)
Социальное	Общественно-полезная практика «Уборка загрязненной территории»
Общеинтеллектуальное	Научно-практическая конференция «юный биолог», школьное научное общество «Моя лаборатория», олимпиада по биологии, научные исследования в области ботаники
Общекультурное	Тематические конкурсы рисунков, сочинений, выставка фотографий «мой край», посещение музеев, выезды в заповедники или ботанические сады

Цели данных мероприятий заключаются в развитие навыков наблюдения за биологическими объектами, их сравнении, развитие навыков общения и коммуникации, развитие творческих способностей ребенка, формирование приемов, умений и навыков по организации поисковой и исследовательской деятельности, самостоятельной познавательной деятельности, проведения опытов. При реализации данных целей формируются составляющие умения исследовательской компетенции. Например: в рамках научно-практической конференции «Юный биолог» реализуются умение структурировать материал; обсуждение, объяснение, доказательство, защиту результатов, подготовку, планирование сообщения о проведении исследования, его результатах и защите; оценку полученных результатов и их применение к новым ситуациям.

Таким образом, в рамках проведения внеурочной деятельности формируются умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, формирует умения прогнозировать результаты, развивает умения устанавливать причинно– следственные связи, учащиеся не только увлекаются темой предмета, но и совершенствуют свои знания, развивают исследовательские умения, прививается интерес к биологии не только как к предмету, но и как к науке в целом.

Список литературы:

1. Воробьева А.В. Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании»
2. Леушкина Н. А. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в рамках организации внеурочной деятельности / Н. А. Леушкина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 8.5 (112.5). — С. 32-35.
3. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. // Под ред. А. В. Хуторского. — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. — С. 327.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Тумов Тагур,
студент ИФК и дзюдо*

Научный руководитель – канд. пед. Наук, доцент А.М. Шехмирзова

Проектная деятельность является эффективным методом обучения, который позволяет учащимся активно участвовать в процессе обучения, самостоятельно исследовать предметную область, принимать решения и реализовывать свои идеи.

Применение проектной деятельности на уроках физической культуры позволяет не только укреплять здоровье учащихся, но и развивать их лидерские и коммуникативные навыки, творческий потенциал и умение работать в команде.

Актуальность применения проектной деятельности на уроках физической культуры обусловлена необходимостью развития компетенций, не только в области спорта, но и в области личностного и социального развития учащихся.

В современном образовательном процессе важно формировать у учащихся умения и навыки, которые помогут им успешно решать практические задачи, работать в команде, принимать решения и осуществлять свои идеи.

Проектная деятельность на уроках физической культуры отвечает этим требованиям и позволяет формировать у учащихся не только физические, но и когнитивные и социальные компетенции.

Необходимость решения данной проблемы находит отражение в ряде государственных нормативных документов, в том числе в ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (Ред. От 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. И доп., вступ. В силу с 01.01.2023)

Методические основы использования проектной деятельности в системе образования разрабатывались следующими учёными: В.П. Беспалько, П.С. Лернер, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, И.Д. Чечель. Концепция проектной деятельности как метода обучения была разработана такими учеными, как Дж. Дьюи, Л. Виготский, Д. Эйзенштадт, А. Маслоу, Х. Гарднер, А. Колодный, В. Лях, Л. Смолянинова и др. Они внесли значительный вклад в развитие педагогических технологий, направленных на формирование у учащихся навыков самостоятельного решения задач и проектной деятельности, в том числе на уроках физической культуры.

Концепция использования метода проектной деятельности для организации уроков физической культуры рассматривается в работах таких авторов, как В.И. Лях, Н.В. Королева, А.Г. Марков, С.В. Белан, О.Г. Подольская, Е.Н. Кошелева, В.А. Петренко и других специалистов.

Основная цель данного теоретического исследования заключается в обосновании педагогических условий эффективной организации проектной деятельности обучающихся на уроках физической культуры.

Задачи исследования:

- 1) Выявить сущность понятия «проектная деятельность».
- 2) Раскрыть структурные составляющие и этапы проектной деятельности обучающихся на уроках физической культуры.
- 3) Определить педагогические условия эффективной организации проектной деятельности обучающихся в обучении физической культуры.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы и ресурсов «Интернет» по проблеме организации проектной деятельности обучающихся в обучении ФК и сравнение различных подходов авторов к представлению педагогических условий, способствующих эффективной организации проектной деятельности обучающихся по ФК) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта учителей ФК).

Понятие проектной деятельности является одним из ключевых понятий в образовании и педагогике. Оно определяет метод обучения, который включает в себя создание учебного проекта, целью которого является достижение конкретных образовательных результатов.

В работе А.А. Кузьмина и В.П. Тихонова «Организация проектной деятельности в школе» под проектной деятельностью понимается целенаправленный процесс, который предполагает создание конкретного продукта, решающего определенную проблему или задачу, и включает в себя несколько этапов: планирование, проектирование, реализацию и оценку. Данные авторы также указывают на важность роли учителя в организации проектной деятельности, который должен не только определять тему и цели проекта, но и помогать ученикам в его разработке и реализации [1].

Проектная деятельность обучающихся на уроках физической культуры представляет собой систему учебно-воспитательной работы, которая основана на создании проектов, направленных на решение определенных проблем или задач в области физического развития и воспитания личности. В данном контексте важно выделить структурные составляющие и этапы проектной деятельности, которые помогут эффективно организовать и провести проект на уроке физической культуры.

Для решения второй задачи мы можем обратиться к работам педагогов, которые занимались разработкой методических рекомендаций по применению проектной деятельности на уроках физической культуры. Одним из таких педагогов является А.И. Логвинов, автор книги «Проектная деятельность на уроках физической культуры: методические рекомендации для учителей». В книге рассматриваются теоретические аспекты проектной деятельности, а также практические методы организации проектной деятельности на уроках физической культуры, такие как выбор темы проекта, определение целей и задач проекта, планирование и организация работы в рамках проекта и т.д. Кроме того, автор дает примеры конкретных проектов, которые можно использовать на уроках физической культуры, что поможет учителям разнообразить уроки и повысить их интересность для учащихся [2].

Логвинов А. выделяет следующие структурные составляющие для организации и проведения проектной деятельности на уроках физической культуры:

- 1) Цели и задачи проекта.
- 2) Распределение ролей и функций участников проекта.
- 3) Составление плана проекта и определение этапов его реализации.
- 4) Выбор и использование необходимых методов, средств и оборудования.
- 5) Организация и проведение процесса оценки результатов проекта.

А.И. Логвинов выделял следующие этапы проектной деятельности на уроках физической культуры [3]:

- 1) Подготовительный этап, на котором определяется цель проекта, формируются группы участников и распределяются роли в проекте.
- 2) Организационный этап, на котором составляется план работы, определяются сроки и ответственные за выполнение каждого этапа проекта.
- 3) Этап выполнения проекта, на котором учащиеся выполняют задачи, предусмотренные в плане работы, используя свои знания и навыки.
- 4) Заключительный этап, на котором происходит оценка результатов проектной деятельности, а также обсуждение и анализ работы каждого участника и всей группы в целом.

Кроме того, Логвинов А. подчеркивает важность индивидуального подхода к каждому участнику проектной деятельности и активной включенности учащихся в процесс принятия решений [2]. Он также подчеркивает необходимость создания условий для развития творческих и инновационных навыков учащихся.

Для определения педагогических условий эффективной организации проектной деятельности обучающихся на уроках физической культуры, можно использовать как теоретические, так и эмпирические методы. Один из таких методов – изучение труда Лебедева А.В. «Основы проектной деятельности в образовательном учреждении» [2].

Согласно Лебедеву, для эффективной организации проектной деятельности обучающихся необходимо учитывать следующие педагогические условия [3]:

- 1) Целеполагание. При организации проектной деятельности необходимо определить ясную цель, которую нужно достигнуть. Это позволяет держать фокус на результате и правильно распределить учебное время.
- 2) Компетентность педагога. Учитель должен обладать достаточными знаниями и опытом в области проектной деятельности, чтобы эффективно руководить процессом.
- 3) Гибкость учебного процесса. Педагог должен быть готов к тому, что проект может развиваться не по плану и при необходимости изменять его ход в зависимости от обстоятельств.

4) Участие обучающихся в процессе. Проектная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся были вовлечены в процесс и имели возможность высказывать свои идеи и мнения.

5) Использование различных методов и форм работы. Необходимо использовать разнообразные методы и формы работы, чтобы учащиеся могли использовать различные способы работы с информацией и проявлять свои индивидуальные способности.

В результате анализа опыта преподавания ФК можно выделить следующие педагогические условия, способствующие эффективной организации проектной деятельности обучающихся:

1) Создание благоприятной образовательной среды, включающей в себя достаточное количество оборудования и инвентаря для занятий ФК, а также подходящую площадку для проведения проектной деятельности.

2) Организация групповой работы обучающихся с целью развития коммуникативных навыков, умения работать в коллективе, совместного решения задач.

3) Применение интерактивных методов обучения, таких как метод проблемного обучения, метод проектов, метод игровых ситуаций, которые способствуют развитию творческих способностей обучающихся, их самостоятельности и инициативности.

4) Индивидуальный подход к каждому обучающемуся, учитывая его возраст, уровень физической подготовленности, интересы и потребности.

5) Постоянная самооценка и оценка результатов проектной деятельности со стороны как обучающихся, так и учителя.

В ходе теоретического исследования была выявлена сущность понятия «проектная деятельность» и раскрыты структурные составляющие и этапы ее проведения на уроках физической культуры. Основной целью данного исследования было обоснование педагогических условий эффективной организации проектной деятельности обучающихся в процессе обучения физической культуре.

Таким образом, для успешной организации проектной деятельности на уроках физической культуры необходимо учитывать не только структуру и этапы ее проведения, но и специфику образовательной среды, адаптивность форм и методов работы к потребностям каждого учащегося, а также другие педагогические условия, учитывающие особенности данного процесса.

Список литературы:

1) Кузьмин, А. А. Организация проектной деятельности в школе: методические рекомендации для учителей / А. А. Кузьмин, В. П. Тихонов. — М.: Просвещение, 2006. — 160 с.

2) Логвинов, А.И. Проектная деятельность на уроках физической культуры: методические рекомендации для учителей / А. Логвинов. — М.: Генезис, 2006. — 208 с.

3) Лебедев, А.В. Основы проектной деятельности в образовательном учреждении: учебное пособие для студентов педагогических вузов / А. В. Лебедев. – Москва: Юрайт, 2016. – 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ИЗО В РАМКАХ НОВЫХ СТАНДАРТОВ

*Тхагапсова Дана,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Проблема оценочной деятельности является одной из актуальнейших проблем, как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Система оценивания отражает результат усвоения знаний, а не процесс их усвоения, то есть не соответствует в полной мере требованиям деятельностного подхода. Кроме этого, основной проблемой в оценивании

остаётся субъективизм школьной отметки, что наблюдается уже на начальной ступени обучения. Поэтому согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) процесс оценивания, как постоянная составляющая образовательного процесса, подлежит развитию. Данное развитие возможно при введении в практику критериального оценивания.

Под *критериальным оцениванием* М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова понимают процесс оценивания, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующий формированию у учащихся умения учиться.

Актуальность реализации данной технологии обусловлена как самим ФГОС общего образования, который направлен на формирование содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения программы обучающимся основной образовательной программы основного общего образования, так и другими активными факторами. В частности, позволяет: оценивать три группы образовательных результатов, определять в динамике степень соответствия целей, создавать условия для организации индивидуальной и групповой работы.

Положение о критериях и нормах оценок по учебным предметам представлено в локальных нормативно-правовых документах школы, в т.ч. в ООП, рабочих программах учителей, контрольно-измерительных материалах.

Процесс оценивания является постоянной составляющей образовательного процесса и также подлежит развитию. Противоречивый характер школьной отметки отмечали Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский. Характеризуя недостатки системы оценивания, они подчеркивали, что отметка не должна подавлять умственную деятельность учащихся. В течение последних двадцати лет также неоднократно подвергались изучению вопросы, связанные с оцениванием учебных достижений учащихся (Ш.А. Амонашвили, В.Л. Беспалько, В.В. Давыдов, А.И. Липкина, А.Н. Майоров, В.М. Полонский, Е.И. Перовский, А.А. Реан, Н.М. Скаткин, Д.В. Чернилевский, Д.Б. Эльконин и др.). Была доказана необходимость создания универсальной, отвечающей всем требованиям современного общества и потребностям личности учащегося системы оценивания (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, А.Б. Воронцов, И.В. Гладкая, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.). Не менее значимы, по мнению ученых, такие проблемы, как грамотная организация процесса оценивания с целью формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации и стимулирования, учебных достижений. Для настоящего исследования представили интерес труды М.В. Золотовой, А.Н. Майорова, В.М. Полонского, Д.В. Чернилевского, которые предлагают рассматривать критерий оценивания как некоторый эталон, показатель уровня владения учебным материалом, имеющий значение стимула для повышения учебных достижений учащихся. Исходя из важности данной проблемы, ее недостаточной теоретической и практической разработки определена тема нашего исследования.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование использования на уроках ИЗО технологии критериального оценивания в соответствии с новыми стандартами.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были использованы следующие методы исследования: - анализ педагогических трудов и методических изданий по исследуемой проблеме; - анализ информационных ресурсов сети Интернет, анализ учебных пособий по ИЗО.

В рамках исследования, под критериальным оцениванием понимается оценивание по критериям, когда оценка складывается из составляющих (критериев), которые отражают достижения учащихся по разным направлениям развития их учебно-познавательной компетентности.

Критерии оценки по предмету являются предметными образовательными целями, которые при переводе на язык характеристик ученика дают портрет идеально обученного человека. Критерии расшифровываются показателями, в которых (для каждой конкретной

работы) дается четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание по любому показателю – это определение степени приближения ученика к данной цели [1]. При грамотном проектировании показателей учащийся может самостоятельно оценить качество своей работы, что, в свою очередь, стимулирует его для достижения более высокого результата. При критериальном оценивании нет условий для сравнения себя с другими. Ты успешен по одному критерию, а я – по другому. Такие ярлыки, как “отличник”, “троечник”, “хорошист”, отпадают сами собой. Появляются дополнительные возможности оценивать и наращивать свои достижения по тому или иному критерию. Критериальное оценивание выполняет функцию обратной связи, когда ученик получает информацию о своих успехах и неудачах. При этом даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимаются учеником лишь как рекомендации для улучшения собственных навыков.

Как показал анализ литературных источников, критериальное оценивание включает в себя: формативное оценивание и суммативное оценивание. Учителя используют результаты формативного и суммативного оценивания для предоставления обратной связи обучающимся и информирования родителей во время учебного процесса [2]. Все виды оценивания основаны на содержании учебных программ по предметам. Формативное оценивание в особенности, предполагает использование тщательно разработанных критериев для организации оценивания работы учащихся. Оценивание с использованием критериев позволяет сделать данный процесс понятным для всех участников образовательного процесса. Критерии способствуют объективации оцениванию. В повседневной практике формативного оценивания можно использовать методы для измерения уровня усвоения, прогресса обучающихся в процессе обучения. Суммативное оценивание предполагает проведение различного вида контрольно-проверочных работ. При разработке контрольно-проверочных работ необходимо учитывать то, что они должны включать в себя вопросы и задания, которые проверяют не только и не столько запоминание фактов или пройденного материала, а навыки более высокого уровня. Рассмотрим применение критериальной системы оценивания учебных достижений учащихся на примере урока ИЗО в 9 классе по теме: «Лечение и предупреждение некоторых наследственных болезней человека». В начале занятия был поставлен проблемный вопрос для того, чтобы заинтересовать учащихся, а также определить тему и цель урока. Проблемный вопрос заключался в том, что на данный момент одна из актуальных проблем человечества - это рождение большого числа детей с тяжелыми врожденными дефектами развития. Учащимся нужно было высказать свое мнение по поводу возможных причин данного недуга. Можно ли его избежать? Если да, то как? В качестве возможных причин были отмечены близкородственные браки, предрасположенность к некоторым болезням, факторы окружающей среды, алкоголь, табак, наркотики. Таким образом, был осуществлен переход к теме урока и формулировке цели: познакомить учащихся с наследственными заболеваниями, выявить причины их возникновения. Учащимся был раскрыт план занятия, который заключался в изучении материала путем составления кластера по группам. Групповая деятельность была выбрана по причине того, что материал был довольно объемным. Кроме того, информацию легко можно было разбить на несколько частей. После знакомства с планом были обговорены критерии, по которым будет оцениваться работа.

Таким образом, повышение качества образовательного процесса тесным образом связано с повышением качества знаний и успеваемости учащихся, без формирования положительной мотивации учащихся это решить невозможно. Используя в полном объеме факторы, влияющие положительно на процесс мотивации обучающихся можно добиться успеха. Критериальное оценивание способствует снижению тревожности ученика, формированию положительной мотивации. То обстоятельство, что оценки, получаемые за промежуточную работу, не выставляются в журнал, превращает эту работу в осмысленную деятельность по наращиванию своих знаний. Учитель превращается из сурового судьи в заинтересованного помощника и консультант. Между учителем и учеником исчезает зона конфликта, оценивание превращается в совместную работу по критериям принятым обеими

сторонами. Открытость, прозрачность самого процесса оценивания, возможность высказать свою точку зрения помогают ученику стать настоящим субъектом своего обучения.

Список литературы:

1. Аскарова М. А. О системе критериального оценивания в обучении (из наблюдений опыта учителей на практике в школе) // Молодой ученый. - 2020. - №20.1. - С. 34-36.
2. Руководство по критериальному оцениванию для учителей школы. -Астана, 2015.- 125 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Федорова Ксения,
студентка Института искусств
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Предмет нашей гордости в прошлом – большой объём фактических знаний – в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но ещё важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а деятельность – это решение задач. Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся.

При разработке федеральных государственных стандартов второго поколения приоритетом образования становится формирование общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках предмета призывают решать проблемы, связанные с развитием у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития. А это предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования.

Программа модернизации российского образования выдвигает задачу более широкого применения активных и интерактивных методов обучения, реально отражающих социальные-экономические и политические процессы общественной жизни. Высокий уровень конкуренции требует от человека владения разнообразными видами деятельности, такими как исследование, проектирование, организация, коммуникация и рефлексия. Быстрее и качественнее эти компетентности формируются при активном взаимодействии, использовании интерактивных методов обучения. Выпускник школы должен уметь применять полученные в школе знания и умения в реальных жизненных ситуациях. Мы должны помнить, что перед нами школьник XXI века, который имеет широкие интересы, свои суждения. Нам представляется, что для достижения качества образовательных услуг необходимо использование интерактивных образовательных технологий, переход на интерактивное обучение.

Цель исследования: выявление особенностей применения интерактивных методов обучения на уроках музыки в соответствии с требованиями ФГОС общего образования

посредством применения метода проектов. В соответствии с целью были выдвинуты следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «интерактивных методов»;
2. Раскрыть особенности применения интерактивных методов обучения на уроках музыки в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Интерактивные методы обучения построены на постоянном взаимодействии участников образовательного процесса между собой или с техническими средствами обучения. Суть их состоит в том, что происходит постоянный ориентир на мобилизацию познавательных сил и стремление учащихся, на пробуждение самостоятельного интереса к познанию, становление собственных интересов деятельности, в развитии умения концентрироваться на творческом процессе.

Особенности, характеризующие интерактивное обучение: - включенность каждого ученика в решение творческих задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания; - оптимизация познавательной деятельности и межличностных отношений, ведущая к становлению механизмов саморегуляции поведения и личности учащегося; - более продуктивное, чем ранее, мотивированное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности; - наличие рефлексивной составляющей как учебной, так и педагогической деятельности.

Исследователи выделяют в качестве основных технологий интерактивного обучения следующие: 1) Работа в малых группах, в паре; 2) Работа с текстом; 3) Технология проблемного обучения; 4) Диалоговое обучение; 5) Сравнительный метод; 6) Метод проектов; 7) ИКТ; 8) Уровневая дифференциация; 9) Моделирование.

Рассмотрим некоторые технологии интерактивного обучения.

Работа в группах на учебном занятии с использованием методов интерактивного обучения проходит шесть этапов: Подготовительный этап; I этап – постановка проблемной ситуации; II этап – формирование учебных групп; III этап – организация учебной деятельности учащихся в группе; IV этап – презентация групповых решений; V этап – рефлексия прошедшего занятия.

На подготовительном этапе выявляется субъектный опыт учащегося. Ученик любого возраста начинает учебу не с «чистого листа», он уже имеет свой жизненный опыт, знания, интересы, направленность. На I этапе основными методами являются проблемные методы, а основная задача учителя – вовлечь учащихся в разрешение проблемных ситуаций. Проблема, определяется как знание о незнании. Так, например, при работе по теме урока «Распределение тепла» учащиеся устанавливают, что температура воздуха с высотой понижается, о чём свидетельствуют заснеженные вершины гор. Противоречие, поставленное на занятии, заключалось в том, что чем дальше от поверхности, тем ближе к солнцу и значит должно быть теплее. На втором этапе, поставив проблемную ситуацию, переходим к формированию учебных групп с тем, чтобы разрешить поставленное противоречие. Существуют два основных принципа формирования групп - свободное (по желанию) и организованное учителем. Организованное распределение происходит с учетом психологических особенностей учащихся и дидактических целей урока. На III этапе - организации учебной деятельности учащихся в группе происходит: усвоение учебной задачи, стоящей перед группой; процесс поиска (обсуждения) лучшего решения; суммирование мнений и подведение итогов групповой работы; презентацию группового решения поставленной задачи в рамках, определенных педагогом. Только нестандартная постановка проблемы вынуждает школьников искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения - так формируется общее мнение группы. Задание для интерактивной формы обучения может быть следующим: при изучении Восточной Сибири выбрать из предложенного перечня характеристик те, которые, по общему мнению, наиболее полно характеризуют климат, черты рельефа, заселённость территории и пр. Еще раз подчеркнем: для определения общего мнения группы необходимо, чтобы задача, которая определяет ход групповой работы, была правильно воспринята всеми членами группы. Организация следующего IV этапа – презентация группового решения – зависит от

задуманного построения всего занятия. Презентация решений может проходить в одной из форм: - устное сообщение; - представление структурно-логических схем; - заполнение таблиц и пр. V этап – рефлексии прошедшего занятия, на котором презентации групповых решений сменяются исключительным по своей значимости интерактивным обучением. Вопросы к прошедшему занятию могут быть следующими. Например: Легко ли работать в группе? Кто ощущал себя некомфортно и почему? Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе? Что испытывает человек, которому не дают высказаться? Что помогает и что мешает общей работе? Какова должна быть помощь учителя и т. д.

Работа в малых группах позволяет всем учащимся участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения [1].

С целью успешной работы в группах можно составить четкую инструкцию и предоставить достаточно времени на выполнение задания. Совместная деятельность приносит пользу каждому, так как позволяет всем учащимся (в том числе стеснительным и слабым) участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (умения активно слушать, вырабатывать общую стратегию решения заданной проблемы, разрешать возникающие согласия). На некоторых уроках музыки с целью активизации мыслительной деятельности каждая группа готовит «проблемное» задание другой группе (в форме вопросов: « Почему?, « В чем причина?, «Чем объяснить? и т. д.). В этом случае работа направлена на приобретение новых музыковедческих знаний, на решение проблем, на выход из сложных, но посильных для решения ситуаций.

Отличие интерактивного обучения от традиционного требует пересмотра привычной системы оценки деятельности учащихся. К процессу оценивания необходимо подойти очень гибко. Можно обратиться за консультацией по поводу оценивания деятельности к самим ученикам. Если между педагогом и учениками действительно существуют доверительные и искренние отношения, то оценки, выставленные учениками, совпадают с оценкой, данной учителем [2].

Работа по данной технологии предъявляет особые требования к учителю музыки. Учитель должен: уметь находить проблемную формулировку темы урока, занятия. Тогда традиционная тема может стать предметом живого диалога; уметь ставить перед учащимися вопросы, которые, в отличие от наводящих, способствуют поиску и совместной работе; быть готовым к детальному анализу и самоанализу занятия и не жалеть времени на «педагогические заметки». Такие краткие записи помогают проследить, что, как и почему происходило на занятии; где взаимодействие «зависало», с чем это было связано, как этого избежать в дальнейшем.

Технология проблемного обучения. Проблемным называется такое обучение, при котором усвоение знаний и начальный этап формирования интеллектуальных навыков происходят в процессе относительно самостоятельного решения проблем, протекающего под общим руководством учителя [3]. Этапы проблемного обучения: - Постановка практического или теоретического задания; - Поиск неизвестного в этой проблемной ситуации путем самостоятельного исследования ученика. Проблемные ситуации создаю на разных этапах урока. На практических работах в начале урока ставлю проблему и предлагаю решить ее с помощью учебника, атласа и статистических данных. Использование технологии проблемного обучения создает благоприятные условия для активизации устной речевой и творческой самостоятельной деятельности учащихся, что способствует развитию личностных компетенций школьника.

Диалоговое обучение – взаимодействие учителя и учащегося. Использование этой технологии способствует формированию: умения определять и отстаивать свою позицию (кейс-метод); возможности критиковать и даже отвергать любое мнение; поиска группового соглашения в виде общего мнения или решения. Взаимодействие учащихся в ходе дискуссии осуществляется на уважительном обращении друг к другу для углубленного и разностороннего обсуждения идей, позиций, мнений и т.д. Эта технология сложно даётся, не

всегда уч-ся вступают в диалог, тем не менее, стараюсь постоянно вести диалог на основе анализа источников музыкаловедческих знаний.

Сравнительный метод предполагает, что одни учащиеся закрепляют свои знания, а для других школьников необходимо еще раз найти данную информацию и проанализировать ее. Затем после сравнения учащиеся обязательно делают вывод, что способствует развитию мышления и приобретению навыков лаконичной записи (в форме таблицы, например, при изучении экономических районов).

Таким образом, используя интерактивное обучение на уроках музыки: - значительно повышается мотивация, особенно это отражается на «слабых учениках»; - повышается уровень усвоения материала, снижается утомляемость; - учащийся не имеет возможности отсидеться, ему надо думать самому, не полагаясь на других, а в целом, в классе работают как слабые, так и сильные учащиеся. - организованы и включены в работу все учащиеся без исключения, хорошо развивается устная речь, совершенствуется умение работать с различной литературой; - развивается умение работать в группе; - вырабатываются коммуникативные навыки; - учащиеся приобретают способы деятельности, которые в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения.

Список литературы:

1. Гильванова Э. А., Политаева Т. И. Педагогические условия использования интерактивных методов обучения на уроках музыки в процессе формирования художественно-эстетических потребностей школьников // Вестник БГПУ им. М. Акмуллы. Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2015. № 4 (36). С. 31–48.

2. Каримова Л. Н. Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе хормейстерской подготовки студентов педагогического вуза // Фундаментальные исследования. № 3, 2014. С. 393-396.

3. Левина И. Р. Политаева Т. И. Креативное образование школьников на уроке музыки // Искусство и образование. № 10, 2008. С. 60-64.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ ПО ФГОС

*Хищенко Ангелина,
студентка ИФК и дзюдо
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Происходящие в последние годы изменения в системе российского общего образования в контексте стандартов нового поколения определили необходимость повышения качества подготовки обучающихся посредством обновления содержания образования и технологий обучения естественнонаучным предметам.

Одной из актуальных задач современной школы становится использование на уроках инновационных технологий. Именно они определяют результативность образовательного процесса, связанного с формированием творческих компетентностей обучающихся как одного из стратегических направлений развития общего образования.

Необходимость использования в деятельности современного учителя инновационных образовательных технологий на уроке отмечается в ряде государственных нормативно-правовых актов (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11. 2008 г. № 1662-р; ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

Содержание школьной программы по ОБЖ в значительной степени способствует познанию школьниками научной картины мира, однако имеются трудности развития у них творческой мыслительной деятельности. Поэтому одной из значимых задач учителя ОБЖ

становится отбор инновационных образовательных технологий для развития у обучающихся творческих способностей.

Как показал теоретический анализ научно-педагогической литературы, в условиях реализации требований новых стандартов обострилось внимание к проблеме применения инновационных технологий в современной общеобразовательной школе на уроках ОБЖ, о чем свидетельствует огромное количество исследований ученых (Моисеев В.Б., Скаткин М.Н., Леонтьев А.Н., Щукина Г.И., Шамова Т.И., Ланина И.Я. и др.).

Данные сравнительно-педагогических исследований показывают, что, несмотря на различия школьных систем и содержания учебных программ, общие представления о традиционном учебном процессе в разных странах мира имеют сходные черты, поэтому и в инновационных поисках прослеживаются общие тенденции. В инновационных процессах целью обучения становится развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе формирования творческого и критического мышления, обеспечение условий такого развития, которое позволило бы каждому раскрыть и полностью реализовать идеи потенциальные возможности: физические, духовные и интеллектуальные.

Несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, проблема использования инновационных образовательных технологий на уроках ОБЖ в соответствии с планируемыми образовательными результатами требует более глубокого изучения.

Обобщение результатов исследований различных ученых позволило констатировать *противоречие* между необходимостью реализации требований ФГОС и недостаточной научной разработанностью подходов к отбору инновационных образовательных технологий в соответствии с планируемыми образовательными результатами. Данное противоречие обусловило выбор темы исследования - «Использование инновационных образовательных технологий на уроках ОБЖ в рамках требований ФГОС общего образования».

Целью нашего исследования стало выявление эффективных инновационных образовательных технологий в соответствии с планируемыми образовательными результатами по ОБЖ.

В научно-педагогической литературе имеется большое количество исследований проблемы применения инновационных образовательных технологий на уроках ОБЖ в соответствии с планируемыми образовательными результатами (Брушлинский А.В., Крутецкий В.А., Немов Р.С., Шадриков В.Д., Кузнецова Н.Е., Назаренко В.М., Эстрини Э.Р. др.).

Под инновационными образовательными технологиями в педагогической литературе понимается целенаправленное, осмысленное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств [1]. Как отмечает А.Ш. Багаутдинова, эти новшества проявляются в виде нового содержания обучения, воспитания и управления; новых способов работы, новых средств, организационных форм [2]. Нетрадиционные образовательные технологии разрабатываются в связи с появлением новых информационных технологий для создания наиболее благоприятных психолого-педагогических условий активизации свойств личности и ее саморазвития в контексте повышения эффективности учебного процесса.

Как показал проведенный анализ психолого-педагогических работ исследователей и обобщение педагогического опыта, наиболее эффективными инновационными образовательными технологиями, применяемыми на уроках ОБЖ являются: технология проблемного обучения, технология разноуровневого обучения, технология игрового обучения, проектные технологии, технологии интегративного обучения, технология контроля знаний, образовательная рефлексия обучающихся [2].

На уроках ОБЖ отбор наиболее эффективных инновационных образовательных технологий осуществляется в соответствии с планируемыми по ФГОС результатами обучения. Отметим, лишь некоторые соответствия образовательных технологий с формируемыми универсальными учебными действиями (УУД). Познавательные УУД адекватней

формировать с помощью технологий, позволяющих включать обучаемых в проектно-исследовательскую деятельность. Технология учебного сотрудничества позволяет формировать коммуникативные УУД обучающихся на уроках ОБЖ. С помощью учебных ситуаций и задач эффективней формируются регулятивные УУД, в то время как личностные УУД посредством воспитательных технологий.

В преподавании ОБЖ можно опираться на технологию уровневого обучения, целью которого является обеспечение усвоения учебного материала каждым учеником в зоне его ближайшего развития на основе его субъективного опыта. Обучающиеся делятся на группы, соответствующие уровню развития (базовый, углубленный). На этапе усвоения новых знаний материал дается в емкой, компактной форме, обеспечивающей перевод основной части класса на самостоятельную проработку учебной информации. На этапе закрепления обязательная часть заданий проверяется с помощью само- и взаимопроверки. Подведение итогов – контрольное тестирование, которое имеет обязательную и дополнительную части.

Игровые технологии обучения характеризуются наличием игровой модели, сценарием игры, ролевых позиций, возможностями альтернативных решений, предполагаемых результатов, критериями оценки результатов работы, управлением эмоционального напряжения.

Существуют различные подходы к классификации игр: - по характеру моделируемой ситуации; - характеру игрового процесса; - по способам передачи и переработки информации. Применение той или иной категории игр – познавательные, занимательные, игровые, имитационные, компьютерные, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач и др. – определяется её возможностями, особенностями и дидактическими задачами.

Проектная деятельность учащихся выступает одним из способов развития их творческих способностей. Такая деятельность предоставляет ученикам самостоятельность, способствует развитию целого ряда ценных качеств личности. Для ее осуществления необходимо проявление творческой активности, а не простое действие по алгоритму. Метод проектов используется в учебном процессе как система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе совместного планирования, реализации и осмысливания практической деятельности для достижения намеченных целей. Решение каждой задачи обсуждает весь класс или его часть, после изучения блоков уроков ребята оформляют и защищают исследовательские проекты.

Таким образом, в соответствии с новыми стандартами результат обучения с использованием инновационных образовательных технологий следует описывать через учебные действия школьников. Это означает, что учитель ОБЖ планирует проведение урока с учетом гарантированного результата обучения для каждого учащегося. Появление новых образовательных технологий связано с возникновением новых особенностей организации работы с учениками и построения современного урока ОБЖ в рамках ФГОС.

Список литературы:

1. Бондаренко М. А. Применение инновационных технологий на уроках ОБЖ / М. А. Бондаренко // ОБЖ. – 2013. – № 3. – С. 7-19.
2. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – М.: Дашков и Ко; МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Шабельник Роман,
студент ИФК и дзюдо
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Развитие экологической культуры школьников посредством проектной деятельности является очень актуальной и важной задачей в условиях современной экологической ситуации. Школьники, являясь будущими гражданами и деятелями общества, будут сталкиваться с необходимостью принимать важные решения в области экологии и сохранения природы.

Проектная деятельность позволяет учащимся активно участвовать в решении экологических проблем, развивать навыки работы в команде, учиться анализировать и решать проблемы, а также способствует осознанию ими своей ответственности за сохранение окружающей среды. Реализация проектов даёт школьникам понять, какие проблемы существуют в окружающей среде и какой вклад может внести каждый из них в их решение. Сформированность экологической культуры способствует сохранению и укреплению здоровья самого школьника и его окружения, содействует мировой тенденции, направленной на сохранение общечеловеческого наследия.

Сегодня, формирование экологической культуры является очень актуальной задачей современного общества, направленной на формирование экологически грамотного и ответственного поколения.

Необходимость решения данной проблемы находит отражение в ряде государственных нормативных документов, в то числе в ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (Ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023) Для реализации задач, заложенных в «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года (утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г.)» необходима сформированность у школьников, как у будущих граждан, экологической культуры. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предусматривает, что ученик будет выполнять правила «здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей среды»

Методические основы использования проектной деятельности в системе образования разрабатывались следующими учёными: В.П. Беспалько, П.С. Лернер, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, И.Д. Чечель. Фундаментальные основы экологического образования были разработаны А.Ф. Амендом, С.Н. Глазачевым, А.Н. Захлебновым, И.Д. Зверевым, Н.М. Мамедовым, И.Т. Суравегиной. Использование метода проекта, как средства формирования экологической культуры школьников рассматривается в трудах Н.С. Евстафьевы, Гришаева Ю.М., Борисовой Е.А., Дерябо С.Д., Ясвина В.А., Кашлева С.С. Наряду с уже исследованными сторонами изучаемой проблемы, многие ее аспекты остаются не до конца раскрытыми, в числе которых представленная тема.

Основная цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании эффективности метода проектной деятельности в формировании экологической культуры.

Задачи исследования:

- 1) Дать определение понятия экологическая культура и показать его взаимосвязь с понятиями «экология» и «экологическое мышление».
- 2) Раскрыть сущность метода проекта и показать его потенциальные возможности в формировании экологической культуры
- 3) Выделить педагогические условия формирования экологической культуры в проектной деятельности.

В исследовании применялись теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, сравнение различных подходов авторов относительно понятия «экологическая культура» школьников и возможности её формирования в проектной деятельности, анализ результатов социологического исследования на основе анкетного опроса школьников по проблеме формирования экологической культуры) и эмпирические (обобщение передового педагогического опыта учителей-практиков по формированию экологической культуры) группы методов.

Решая первую задачу обратимся к трудам Кашлева С.С, который определяет экологическую культуру, «как специфический способ обеспечения, организации и

совершенствования экономической деятельности человека, направленной на гармонизацию отношений человека с природой, воплощённой в содержании, средствах и продуктах экологической деятельности» [3]. Однако, мы считаем, что это определение недостаточно полно отражает сущность понятия «экологическая культура»

За основу в статье взято определение, выдвинутое Бортниковой С.А. Автор подчёркивает неразрывность экологической культуры и общей культуры человека, указывая на её ключевые составляющие. По её мнению, экологическая культура определяется «как часть общей культуры человека», она проявляется через «личный опыт нравственного взаимодействия с социоприродной средой» и включает в себя «экологическое сознание, экологически оправданное поведение, ценностные ориентации, которые усваиваются на протяжении всей жизни» посредством воспитания и обучения. [1, с.12]

Экология в настоящее время понимается как «наука о взаимоотношениях между живыми организмами и средой их обитания» [2] Под экологическим мышлением мы понимаем способ мышления, базирующийся на понимании того, что всё в природе взаимосвязанно и взаимозависимо. Посредством изучения экологии, формируется экологическое мышление. Наличие данного типа мышления является ключевым в формировании экологической культуры. Современный стандарт предлагает в образовательном процессе использовать проектную деятельность учащихся, как один из методов развивающего обучения.

По мнению Полат Е.С., в основе «метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [1].

Метод проектов в педагогике – это такой подход к преподаванию и обучению, который на основе использования проектов вовлекает учащихся в значимый для них учебный опыт. Реализация данного метода предполагает от учащихся активное участие и сотрудничество в решении проблем. Проектная деятельность, как один из методов обучения, является мощным инструментом для вовлечения учащихся в практический опыт обучения. В современных реалиях, он направлен на развитие так называемых «SoftSkill» (или «УУД» - универсальных учебных действий), наличие которых наиболее востребовано у старших школьников, как будущих лидеров и деятелей общества. Именно эколого-ориентированная проектная деятельность, по мнению Н.С. Евстафьевы, будет эффективной для формирования экологической культуры. [1] Разрабатываемые и реализуемые обучающимися проекты, направлены на повышение экологической осведомлённости, устойчивости и сохранения окружающей среды, школьники всё в большей степени осознают своё влияние, оказываемое ими на социоприродную среду.

Проектная деятельность служит средством формирования экологически ответственного поведения. С наибольшей вероятностью, школьник будет внедрять полученные в ходе проектов по сохранению окружающей среды практические умения и навыки в свою повседневную жизнь. Исходя из того, что одной из составляющих культуры, её внешним проявлением, является поведение, следует, что проектная деятельность, как инструмент, имеет широкий потенциал возможностей.

Согласно результатам социологического опроса «Современные экологические проблемы глазами школьников», проводимым среди старшеклассников, С.В. Алексеевым и Э.В. Гущиной, можно сделать следующие выводы:

1) Старшие школьники достаточно высоко оценивают свои знания в целом в области «глобальных экологических проблем» и проблем своего региона, своё собственное экологическое поведение в повседневной жизни

2) Однако понимание сути устойчивого развития и знания в сфере природоохранительных организаций локального и международного уровня оценивается школьниками как среднее.

3) Свою собственную компетентность, связанную с исследованиями экологического состояния окружающей среды различными методами они оценивают как низкую.

4) Степень участия в различных экологических проектах и акциях, а также во внеурочной экологической деятельности и дополнительном образовании оценивается школьниками достаточно низко [2].

Беря во внимание результаты исследования, можно сделать вывод, что практическая составляющая знаний, умений и навыков в сфере экологии старших школьников сравнительно меньше их теоретических представлений.

Таким образом практическая составляющая проектной деятельности в наибольшей степени может благоприятствовать формированию должного уровня экологической культуры, рекомендуемого стандартом и востребованного обществом.

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированном педагогом, предполагающего достижение определённого результата» [3].

Содержание, формы, методы и приёмы обучения, согласно Е.Ильину, являются факторами формирования Экологической культуры.

Выделяют внутренние и внешние педагогические условия.

Внешние представляют собой определённую среду, в которой происходит формирование Экологической культуры; внутренние условия представляют собой внутреннюю психологическую деятельность старших школьников.

Как показал анализ литературных источников, в процессе формирования экологической культуры школьников на уроках необходимо учитывать следующие педагогические условия:

1) Вовлечение родителей в процесс формирования, как условие создания благоприятной среды для поддержания и развития экологических ценностей и норм поведения;

2) Наличие современных учебных материалов, соответствующих стандарту и отражающих реальный уровень экологических проблем;

3) Использование системно-деятельностного подхода. Формирование экологической культуры должно происходить комплексно, в рамках не одного учебного предмета и быть направлено на развитие экологического мышления и поведения учащихся;

4) Вовлечение учащихся во внеклассную деятельность. Учащиеся должны иметь возможность участвовать в экологических мероприятиях, посещать места повышенного экологического значения. Это позволит им получить более полное представление о экологической ситуации своего региона и области

5) Обучение технологиям экологической направленности. Формируя практические умения и понимание того, как можно использовать экологические технологии в повседневной жизни, можно закрыть «пробелы» в сознании старших школьников, которые сложно закрыть в образовательном учреждении. Формируется не отстранённое представление о надобности, а представление и навыки практического применения, полученного в теории.

6) Развитие экологической этики и ответственности. Школьники должны понимать, что каждый человек несёт ответственность за состояние окружающей среды.

7) Развитие экологической осведомлённости. Учащиеся должны получать современные, своевременные и полные знания о происходящих в мире и регионе событиях, в том числе и об экологической ситуации.

Обладая огромным потенциалом для формирования экологической культуры старших школьников, метод проектов предоставляет возможности для образования и просвещения моделировать экологически ответственное поведение, воспитывать чувство общности и ответственности за социоприродную среду, способствовать формированию более устойчивого и экологически сознательного общества.

Список литературы:

1. Бортникова С.А. Формирование экологической культуры подростков на основе личностно-ориентированных воспитательных ситуаций: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - Воронеж, 2008. - 25 с.
2. Алексеев С.В, Гущина Э.В. Современные экологические проблемы глазами школьников: результаты социологического исследования. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-ekologicheskie-problemy-glazami-shkolnikov-rezultaty-sotsiologicheskogo-issledovaniya/viewer> (дата обращения: 02.04.2023).
3. Кашлев, С. С. Диагностика экологической культуры: пособие для учителей и воспитателей общеобраз. учреждений / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев. — Минск: Беларусь, 2003. — С. 122.

УЧЕБНЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Шишев Индар,
студент исторического факультета
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.М. Шехмирзова*

Духовно-нравственное воспитание является целенаправленным процессом взаимодействия педагогов и воспитанников, направленное на формирование личности, на развитие её ценностно-смысловой сферы, посредством сообщения ей духовно-нравственных и базовых национальных ценностей. Российское общество констатирует критическое снижение уровня общей культуры и нравственности подрастающего поколения. Все больше над духовными ценностями преобладают материальные. Согласно этому обстоятельству у детей искажаются представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Следовательно, необходим другой подход к организации обучения, в частности, учебные игры, применяемые в обучении истории.

Изучение духовно-нравственного формирования личности на уроках и внеклассных мероприятиях становится все более актуальной проблемой. Она рассматривается в таком нормативном документе, как ФГОС ООО, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644. Стандарт направлен на обеспечение духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья, а также ориентирован на становление личностных характеристик выпускника: любовь к своему краю и Отечеству, знание русского и родного языка, уважение своего народа, его культуры и духовных традиций;

Анализ научно-педагогической литературы показал, что рассматривались различные аспекты формирования духовных ценностей. Это отразилось в трудах выдающегося советского педагога-новатора, писателя Василия Александровича Сухомлинского, он говорил о том, что нужно заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить умению чувствовать другого человека, быть внимательным к тем, кто тебя окружает. Также проблему духовно-нравственного формирования личности раскрывают К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, А.Е. Лихачев.

Аспект проблемы формирования духовно-нравственных ценностей в контексте истории образования остается недостаточно разработанным. В образовательном процессе оказалось упущенным из виду воспитательное начало. Результатом этой утраты стала разработка различных документов, в числе которых «Концепция модернизации российского образования». В этом документе воспитание рассматривается как первостепенный компонент образования, а важнейшей задачей воспитания определено «формирование у школьников гражданской ответственности, правового самосознания и духовности».

Анализ современных нормативных документов, учебно-методических комплексов по истории, методических рекомендаций и пособий для учителя истории позволил выявить некоторые противоречия. С одной стороны, современный Федеральный государственный

образовательный стандарт предъявляет высокие требования к формированию личностных качеств учащегося, его духовно-нравственному становлению, с другой стороны мы наблюдаем недостаточное использование игровой технологии на уроках истории и ее разработанность в аспекте формирования духовно-нравственных ценностей.

На основании выявленного нами противоречия формулируется проблема исследования: определение педагогических условий, способствующих формированию духовно-нравственных ценностей школьников на уроках истории.

Актуальность проблемы, недостаточная разработанность в науке аспектов проблемы определили выбор темы: «Духовно-нравственное формирование личности на уроках истории посредством учебных игр».

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании эффективности применения учебных игр на уроках истории, обеспечивающих формирование духовно-нравственных ценностей у школьников. В процессе подготовки исследования использовались теоретические группы методов, такие как теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы и эмпирические – изучение передового педагогического опыта.

На основе выявленной проблемы выдвигается гипотеза: формирование духовно-нравственных ценностей школьников на уроках истории будет более результативным, если в обучении использовать игровые технологии, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей учащихся при изучении истории.

В исследованиях отечественных педагогов отмечается, что в современных условиях нравственное воспитание рассматривается в контексте аксиологического, культурологического и личностно – ориентированного подходов. Аксиологический подход рассматривается на современном этапе развития образования как приоритетный [1]. Методическая система формирования ценностей на основе игровых технологий в школьном курсе истории осуществлялась на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический уровень выделяет психолого-педагогические и методические основы формирования духовно-нравственных ценностей в курсе истории. Исторические игры составлены на взаимодействии ряда подходов. Личностно-ориентированный подход отражает идею личности, как субъекта культуры, главной особенностью которой является активность по освоению, осмыслению культурных ценностей [2]. Культура рассматривается как среда, обеспечивающая развитие и саморазвитие личности. Культурологический подход позволяет рассмотреть историческую среду через призму культуры, определяя влияние человека на природу, развивая духовность и гуманистические качества личности. Аксиологический подход обусловлен направленностью на усвоение личностью системы общественных ценностей конкретной исторической эпохи.

Практики считают, что при составлении методической системы, следует опираться на следующие принципы: – принцип экологизации, который предполагает осуществление духовно-нравственного воспитания учащихся на основе взаимодействия человека и природной окружающей среды; – принцип эмоционально – чувственного познания отражает в осмыслении и осознании школьниками предлагаемого материала; – принцип диалогичности подразумевает вовлечение учащихся в различные виды диалога; – принцип природо- и культуросообразности базируется на представлении человека как органичной части окружающей природной среды, а так же неотъемлемой части культурной составляющей и уникальности развития этой составляющей в рамках нашей Родины; – принцип патриотизма отражает сложное и многогранное явление, составляющее духовно – нравственное отношение к своей Родине [3].

Использование игр в обучении истории решает множество задач. Они развивают познавательный интерес к предмету, активизируют учебную деятельность учащихся на уроках, способствуют становлению творческой личности ученика, а также облегчают овладение знаниями, навыками и умениями, способствуя их актуализации.

Существуют различные подходы к классификации игр, но наиболее развернутой и подробной является классификация игр С.А. Шмакова: - физические и психологические игры и тренинги (двигательные, лечебные); - интеллектуально-творческие игры (сюжетно-интеллектуальные игры, дидактические игры, трудовые, компьютерные, игры-автоматы); - социальные игры: (творческие сюжетно-ролевые, деловые игры).

Этапы или компоненты игровой технологии сопряжены с этапами формирования духовно-нравственных ценностей и выглядят следующим образом: - мотивационный этап связан с отношением учащихся к содержанию, процессу деятельности, включает мотивы, интересы и потребности учащихся в игре; - ориентационно-целевой связан с принятием учащимися целей учебно-познавательной деятельности, нравственных установок и ценностей; - содержательно-операционный этап предполагает овладение учащимися содержанием учебного материала, их способность опираться на имеющиеся знания и способы деятельности; - ценностно-волевой этап обеспечивает высокую степень целенаправленности познавательной активности, включает внимание, придает эмоциональную окрашенность игре; - оценочный этап обеспечивает самоуправление процессом игры и рефлекссию собственной деятельности.

Как следует из анализа и обобщения практического опыта учителей истории (И. И. Лиманской, С.И. Зимовниковской), применение метода учебных игр, в сочетании с другими методическими приёмами и формами позволяет разнообразить образовательный процесс, повысить познавательную деятельность обучающихся, увеличить эффективность урока.

Таким образом, проведенный анализ научно-педагогической литературы и обобщение опыта практиков, позволяет утверждать, что применение игровых технологий на уроках истории способствуют формированию духовно-нравственных ценностей школьников.

Список литературы:

1. Лосев С. А. Использование видеоматериалов и учебной игры на уроках отечественной истории // Преподавание истории в школе. 2020. № 6. С. 64–68.
2. Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практ. пособие для учителей. М.: Владос, 1999. С. 128–130.
3. Шабуневич Н. А. Использование учебной игрив при изучении истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2020. № 5. С. 21.

