

Журнал «Научное обозрение. Педагогические науки» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство ПИ № ФС77-57475 ISSN 2500-3402

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ – 0,629
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ – 0,315

*Учредитель, издательство и редакция:
ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

*Почтовый адрес: 105037, г. Москва, а/я 47
Адрес учредителя: 410056, Саратовская область,
г. Саратов, ул. им. Чапаева В.И., д. 56
Адрес редакции: 410035, Саратовская область,
г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5*

**Founder, publisher and edition:
LLC SPC Academy of Natural History**

Post address: 105037, Moscow, p.o. box 47
**Founder's address: 410056, Saratov region,
Saratov, 56 Chapaev V.I. str.**
**Editorial address: 410035, Saratov region,
Saratov, 5 Mamontovoi str.**

*Подписано в печать 28.04.2023
Дата выхода номера 31.05.2023
Формат 60×90 1/8*

*Типография
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,
410035, Саратовская область,
г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5*

Signed in print 28.04.2023
Release date 31.05.2023
Format 60×90 8.1

**Typography
LLC SPC «Academy Of Natural History»
410035, Russia, Saratov region,
Saratov, 5 Mamontovoi str.**

*Технический редактор Доронкина Е.Н.
Корректор Галенкина Е.С., Дудкина Н.А.*

*Распространение по свободной цене
Тираж 1000 экз. Заказ НО 2023/2
Подписной индекс в электронном каталоге
«Почта России»: ПИ565
© ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed
by Academy of Natural History**

Главный редактор: Н.Ю. Стукова
Editor in Chief: N.Yu. Stukova

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)
А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)
Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2023 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
статьи проблемного
и научно-практического характера***

***The issue contains scientific reviews,
problem and practical scientific articles***

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

Педагогические науки / Pedagogical sciences

СТАТЬИ / ARTICLES

ИГРОВЫЕ СИТУАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДЕ И ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТАХ <i>Бичева И.Б., Казначеева С.Н.</i>	5
GAME SITUATIONS IN THE FORMATION OF THE CONCEPTS OF NATURE AND NATURAL OBJECTS IN YOUNGER PRESCHOOL CHILDREN <i>Bicheva I.B., Kaznacheeva S.N.</i>	5
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КЕЙСОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ <i>Разливинских И.Н., Кручинина Н.М.</i>	10
FORMATION OF INFORMATION LITERACY AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH CASE STUDIES IN MATHEMATICS LESSONS <i>Razlivinskikh I.N., Kruchinina N.M.</i>	10
РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ <i>Субботина Т.Н., Маркина Н.В.</i>	15
IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION <i>Subbotina T.N., Markina N.V.</i>	15
НАУЧНЫЙ ОБЗОР / REVIEW	
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Карпеченко А.С.</i>	20
PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN <i>Karpichenko A.S.</i>	20
СТАТЬИ / ARTICLES	
ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИСПАНСКОМУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ <i>Алексян С.В., Соколова М.К.</i>	26
PECULIARITIES AND OPPORTUNITIES OF BILINGUAL EDUCATION METHODOLOGY IN SPANISH AND ENGLISH <i>Alexanyan S.V., Sokolova M.K.</i>	26
«МЕТОД СОКРАТА» КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЕМ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>Бердалиева Т.К., Умбетбекова К.М.</i>	33
«THE SOCRATES METHOD» AS AN INTERACTIVE TECHNIQUE FOR TEACHING SPEAKING IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES <i>Berdaliev T.K., Umbetbekova K.M.</i>	33

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АТОМНОЙ ОТРАСЛИ <i>Кучинская Е.В.</i>	38
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ECONOMIC THINKING OF FUTURE NUCLEAR INDUSTRY SPECIALISTS <i>Kuchinskaya E.V.</i>	38
ВЛИЯНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ НА ПОКАЗАТЕЛИ КОНТРОЛЬНЫХ ТЕСТОВ В ВУЗЕ <i>Столбов А.Н., Столбова Д.А.</i>	43
THE INFLUENCE OF INDEPENDENT PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS ON THE INDICATORS OF CONTROL TESTS AT THE UNIVERSITY <i>Stolbov A.N., Stolbova D.A.</i>	43
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ И ЭЛЕКТРОНИКИ ПО СТАНДАРТАМ ВОРЛДСКИЛЛС РОССИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ <i>Фиалко А.И., Сенан А.М.</i>	48
PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN THE FIELD OF ELECTRICAL ENGINEERING AND ELECTRONICS ACCORDING TO WORLDSKILLS RUSSIA STANDARDS USING WEB-QUEST TECHNOLOGIES <i>Fialko A.I., Senan A.M.</i>	48
СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПРЕДМЕТА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В СООТВЕТСТВИИ С ОБНОВЛЕННЫМ ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Хисматуллин С.А., Новожилова К.М.</i>	54
THE STRUCTURE OF THE CURRICULUM OF THE SUBJECT "PHYSICAL EDUCATION" IN ACCORDANCE WITH THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION <i>Khismatullin S.A., Novozhilova K.M.</i>	54

Психологические науки / Psychological sciences

СТАТЬЯ / ARTICLE

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ЗПР, РАС): ФИЗИОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ <i>Кислицына Е.В., Олексюк З.Я.</i>	60
FEATURES OF THE MANIFESTATION OF STRESS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (DELAYED MENTAL DISORDERS, AUTISM SPECTRUM DISORDERS): PHYSIOLOGY AND PSYCHOLOGY <i>Kislitsyna E.V., Oleksiuk Z. Ya.</i>	60

Филологические науки / Philological sciences

СТАТЬЯ / ARTICLE

СЛОВОФОРМА «УТРОМ» СКВОЗЬ ПРИЗМУ СТУПЕНЧАТОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ АДВЕРБИАЛИЗАЦИИ <i>Шигуров В.В., Панфилова Д.В.</i>	65
THE WORD FORM «IN THE MORNING» THROUGH THE PRISM OF STEP GRAMMATIC ADVERBIALIZATION <i>Shigurov V.V., Panfilova D.V.</i>	65

СТАТЬИ

УДК 373.2

**ИГРОВЫЕ СИТУАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ
У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПРИРОДЕ И ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТАХ**

Бичева И.Б., Казначеева С.Н.

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина»,
Нижний Новгород, e-mail: irinabicheva@bk.ru*

В статье раскрываются некоторые особенности формирования представлений о природе и природных объектах у младших дошкольников. Авторы акцентируют, что данный процесс имеет свою специфику, поскольку возможности познания и восприятия детей этого возраста ограничены психофизиологическими особенностями. Указывается на роль развивающей предметно-пространственной среды, соответствующей требованиям и принципам ее построения в решении исследуемой проблемы. Отмечается значение способов взаимодействия с взрослым в экологическом становлении ребенка, важность демонстрации положительного отношения к природе. Учитывая особенности и возможности младшего дошкольника в эколого-познавательном развитии, авторы предлагают и приводят варианты игровых ситуаций как формы ознакомления с явлениями и объектами природного окружения. Результаты экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности их апробации, так как уровень сформированности представлений о природных объектах и явлениях у детей в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. В выводах подчеркивается роль экологической компетентности и ответственности педагогов и родителей. Непрерывное самообразование воспитывающих взрослых при ознакомлении младших дошкольников с природой рассматривается как ключевое условие при организации работы в системе дошкольного экологического образования.

Ключевые слова: младший дошкольник, формирование представлений о явлениях и объектах природного окружения, среда, игровые ситуации, экологическая компетентность и ответственность

**GAME SITUATIONS IN THE FORMATION OF THE CONCEPTS
OF NATURE AND NATURAL OBJECTS
IN YOUNGER PRESCHOOL CHILDREN**

Bicheva I.B., Kaznacheeva S.N.

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, e-mail: irinabicheva@bk.ru

In the article there are some features of the formation of ideas about nature and natural objects in younger preschoolers. The authors emphasize that this process has its own specifics, since the possibilities of cognition and perception of children of this age are limited by psychophysiological characteristics. The authors consider the role of the developing object-spatial environment that meets the requirements and principles of its construction in solving the problem under study. The authors underline the importance of ways of interacting with an adult in the ecological development of a child, the importance of demonstrating a positive attitude towards nature. Taking into account the features and capabilities of the younger preschooler for ecological and cognitive development, the authors propose and present options for game situations as a form of familiarization with the phenomena and objects of the natural environment. The results of the experimental work testify to the effectiveness of their approbation, since the level of formation of ideas about natural objects and phenomena in children in the experimental group is higher than in the control group. In the conclusions the authors emphasize the role of environmental competence and responsibility of teachers and parents. A key condition for organizing work in the system of preschool environmental education is continuous self-education of educating adults when familiarizing younger preschoolers with nature.

Keywords: junior preschooler, formation of ideas about the phenomena and objects of the natural environment, environment, game situations, environmental competence and responsibility

Современный педагог должен в полной мере соответствовать меняющимся условиям, которые происходят в профессиональной деятельности [1; 2]. Поскольку дошкольный период в личностном развитии ребенка имеет особое значение, роль педагога в достижении качественных образовательных результатов повышается.

Экологическая составляющая в современном дошкольном образовании признается одной из приоритетных, что требует от педагогов соответствующей подготовки. Сформированность высокого уровня экологической компетентности и ответственного отношения к решению задач экологическо-

го дошкольного образования характеризует педагога как созидательную и активную личность, выполняющую «нравственно-правовые нормы природосообразной профессиональной деятельности». Экологически ответственный педагог «обеспечивает содержательную, эмоционально насыщенную экологическую деятельность с детьми, формирование у них необходимых представлений о природе, навыков бережливого природопользования, осознанного и ценностного отношения к природе» [3, с. 39–40]. Владение компетенциями в сфере экологического дошкольного образования свидетельствует об экологически-целесообраз-

ной мотивации педагога. Это позволяет ему осознанно применять знания в эколого-профессиональной деятельности, решать практико-ориентированные задачи, стремиться к постоянному совершенствованию своего опыта [4, с. 71].

Экологическое развитие и формирование экологических представлений у дошкольников осуществляется как взаимообусловленный процесс умственного, экологического, нравственного и эстетического воспитания [5; 6]. С этой целью в дошкольном образовании применяются различные технологии, методы и приемы, обеспечивающие решение задач в области экологического развития и воспитания в зависимости от возраста детей [7]. Для младших дошкольников рекомендуются, прежде всего, игровые формы и методы, которые являются для детей данного возраста наиболее комфортными. Именно разные виды игр (сюжетные, дидактические и др.) обеспечивают большую эффективность в достижении образовательных результатов [6; 8]. Одной из современных форм рассматриваются игровые ситуации.

Цель исследования – обосновать значение использования игровых ситуаций в повышении уровня сформированности представлений о природных объектах и явлениях у младших дошкольников.

Материалы и методы исследования

При написании статьи применялись методы анализа, систематизации и обобщения научной литературы по проблеме исследования, экспериментальная работа. Это позволило разработать различные игровые ситуации для младших дошкольников для формирования представлений о природных объектах и явлениях. Апробация игровых ситуаций осуществлялась в дошкольных образовательных организациях г. Нижнего Новгорода. В эксперименте участвовали дети младших групп в количестве 76 чел. (по 38 чел. в экспериментальной и контрольной группах). Разработанные игровые ситуации использовались в общей системе работы с детьми экспериментальной группы во время прогулок, занятий, индивидуальной работы.

Результаты исследования и их обсуждение

На этапе младшего дошкольного возраста у ребенка лишь начинают формироваться представления о природных явлениях, поскольку возможности познания и восприятия ограничены психофизиологическими особенностями [9]. Например, наглядно-образный характер мышления обуславливает

применение разных видов игр в качестве ведущих. Выраженная эмоциональная, двигательная и познавательная активность приводит к таким проявлениям, как стремление исследовать все, что находится в поле зрения. Результаты эмпирических данных показывают, что чем младше ребенок, тем больший потенциал имеет эмоционально-личностный компонент психики на всестороннее развитие личности, поэтому процесс ознакомления с природным окружением строится на понятных и ярких явлениях. Существует ряд условий организации процесса экологического воспитания, которые отражены в публикациях и методических материалах к образовательным программам [10; 11].

Применительно к теме нашего исследования педагогу необходимо учитывать, что получение ребенком первых впечатлений о природе становится одним из условий развития, накопления и расширения чувственного и познавательного опыта. Например, в процессе наблюдения у детей развивается умение различать, сравнивать те или иные явления природы, выделять их свойства, характеристики, устанавливать взаимосвязи. Рассматривая цветок, дети не просто узнают его название, но и обогащают свой природоведческий словарь (красивый, красный, разноцветный, пахнет, растет, «радуется» солнышку, «хочет пить», поэтому надо полить и сделать это аккуратно, др.). Любое наблюдение в природе приучает детей, начиная с младшего возраста, к ответственному поведению, воспитывает чувство красоты, уважения, создает условия для позитивных эмоциональных проявлений, др. [12].

Важным условием становления и развития личности ребенка в целостном экологически обоснованном процессе является создание развивающей предметно-пространственной среды, соответствующей требованиям и принципам ее построения. Как часть общей культурной среды, она оказывает влияние на эмоциональное, познавательное, эстетическое, творческое, нравственное, физическое развитие ребенка. Поэтому в практике педагогов дошкольных образовательных организаций создаются различные центры активности. Экологическое содержание для младших дошкольников может быть представлено:

- натуральными объектами природы (камушки, листочки, др.);
- реалистичными игрушками домашних и диких животных, посредством которых можно организовать игры «Зоопарк», «Ферма»;
- наборами парных и разрезных картинок с изображениями животных, растений,

явлений природы, сюжетными иллюстрациями, фотоальбомами;

– разными видами дидактических игр и др.

Важно, чтобы предлагаемый детям материал был понятен, доступен, менялся с точки зрения целесообразности и решаемых задач, учитывал индивидуальные интересы. Тогда дети им активно пользуются, включают в содержание самостоятельных игр. В данном аспекте среда отвечает организационным и развивающим требованиям ее проектирования и создания.

Чтобы среда обеспечивала воспитательный эффект, необходимо правильно подбирать игрушки с учетом их безопасности, комфортности для ребенка, направленности на доброжелательные проявления. Поэтому в младших группах должно быть много одинаковых игрушек, так как дети часто предпочитают «такую же игрушку, как у Тани». Наличие достаточного и разнообразного содержания становится основой для совместных видов деятельности, воспитания положительных взаимоотношений, бережного обращения с материалами и игрушками.

Процесс ознакомления с природными объектами и явлениями осуществляется как в непосредственной образовательной деятельности, так и в индивидуальных формах работы с детьми. Поэтому в экологическом становлении ребенка младшего дошкольного возраста важны способы взаимодействия с взрослым, в которых он демонстрирует свое положительное отношение к объектам и явлениям природы.

Учитывая особенности младших дошкольников, мы предположили, что большими возможностями для этого обладают игровые ситуации обучающего характера, позволяющие с высокой степенью эффективности обучать, развивать и воспитывать детей в процессе ознакомления с явлениями и объектами природы. С.Н. Николаева и И.А. Комарова отмечают, что в игровом обучении ребенок может в большей степени «почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе» [6, с. 12].

В исследованиях описываются три группы подобных ситуаций с учетом их дидактических возможностей:

– ситуации с игрушками-аналогами (игрушки, изображающие животных, растения), использование которых основано на сопоставлении живого (реалистичного) объекта и неживого (игрушечного) аналога;

– ситуации с литературными персонажами (куклами, героями сказок), посредством которых активизируется познавательная деятельность детей (например, детям предлагается помочь герою, и для этого

они их учат, исправляют ошибки, уточняя или систематизируя свои знания);

– ситуации-путешествия, во время которых дети отправляются на экскурсии (в парк, к морю и т.д.) и приобретают новые знания о природе, закрепляют имеющиеся.

Важной особенностью игровых ситуаций является практическое освоение детьми игровых действий в воображаемой ситуации (например, упражняются в применении правил поведения в природе, обращения с животными, растениями). В рамках экспериментальной работы нами были разработаны различные ситуации игрового характера по формированию у младших дошкольников представлений о животных, растениях, некоторых явлениях природы. Некоторые варианты представлены ниже.

1. Действия с игрушкой «Кошка»

1) Показать игрушку и назвать, кто это.

Предложить детям обследовать игрушку и показать, где ушки, какие они (маленькие, длинные и т.д.). Где хвостик, какой он (маленький, короткий, длинный, пушистый и т.д.). Покажите спинку, какая она (пушистая, мягкая). Где животик? Какой он? (Пушистый, мягкий.) А какие лапки? Где они? А как двигается? Как кричит?

Это игрушечная кошка. С ней можно поиграть (покатать на машине, уложить спать, покормить и др.).

Чтение потешки «Идет котик по лавочке». Подвижная (или имитационная) игра («Покажи, как двигается кошка»). Можно прочитать стихотворение о животном.

2) У большой кошки есть маленький ребенок (детеныш). Это котенок. Мама-кошка заботится о своем котенке, облизывает его, кормит, играет с ним.

Музыкально-дидактическая игра «Кошка-мама позвала котенка, котенок зовет маму». Скажи «мяу», как взрослая кошка (кошка-мама). А теперь как маленький котенок.

Дидактическая игра на узнавание «Кто как кричит» с использованием аудиозаписи голосов домашних животных.

2. Внесение картинки с изображением животного

Предложить детям определить, как называется это животное, и рассказать, что они о нем знают.

Сравнить, чем отличается животное и человек. У нас с вами руки, а у животных они называются лапы. У нас на руках пальцы, а у кошки (собаки) на лапах когти.

Это корова. Она большая. У нее на голове есть рога (может бодаться). Животных нельзя обижать. Нужно их беречь и заботиться о них.

3. Рассмотрение картинки с изображением места обитания животного

Это животное живет рядом с человеком. О нем надо заботиться: кормить, ухаживать. Кошка любит молоко. Игра «Угости кошку».

Где будет спать кошка (собака)? Предложить построить домик для кошки (будку для собаки, др.).

В заключение: дидактическая игра «Чей домик?».

4. Игровая ситуация «Котенок потерялся»

Это котенок, его зовут Мур. Он любит играть с мячиком. Как он играет с мячиком (дети показывают)? Котенок катал-катал мячик, мячик покатился, и котенок побежал его догонять. Далеко убежал от мамы-кошки и потерял маму. Котенок стал звать свою маму «Мяу-мяу». Как котенок зовет свою маму? Кошка-мама услышала его и нашла своего котенка. Котенок Мур обрадовался и стал весело прыгать. Покажите, как обрадовался котенок? Как он стал весело мяукать?

Примеры игровых ситуаций «Помоги вылечить животное»

«Собачка обожгла лапу»

Наша собачка Жучка случайно обожгла себе лапу, и теперь ей больно. Ей трудно ходить, она не может быстро бегать и играть. Как можно помочь Жучке (полечить, помазать лапу специальной мазью, забинтовать лапу, др.). Дети вместе с педагогом выполняют конкретные действия из заранее подготовленных материалов.

«Я – доктор Айболит»

В группе организуется больница для животных с необходимыми атрибутами.

Сначала роль доктора Айболита выполняет воспитатель: «Я доктор и лечу животных. Я уже полечила собачку, перевязала ей лапку».

Посмотри на наших животных. Не заболел ли кто из них? Я полечу».

В дальнейшем дети могут самостоятельно брать на себя роль доктора.

Анализ сформированности представлений о природных объектах и явлениях на констатирующем и контрольном этапах у младших дошкольников представлен на рис. 1 и 2.

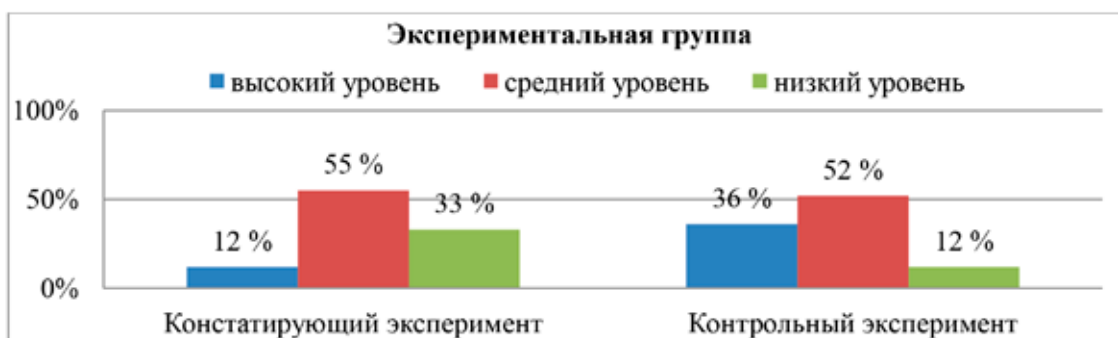


Рис. 1. Динамика изменений сформированности представлений о природных объектах и явлениях у детей экспериментальной группы, %



Рис. 2. Динамика изменений сформированности представлений о природных объектах и явлениях у детей контрольной группы, %

Как видно из рис. 1, количество детей с высоким уровнем в экспериментальной группе увеличилось 3 раза. Количество детей с низким уровнем уменьшилось в 2,8 раз.

У детей контрольной группы (рис. 2) динамика изменений незначительна. Отметим лишь, что количество детей, демонстрирующих высокий уровень, увеличилось в 1,8 раза, а уменьшение низкого уровня произошло в 1,3 раза.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об эффективности включения игровых ситуаций в общую систему воспитательно-образовательной работы по формированию у младших дошкольников представлений о природных объектах и явлениях, поскольку у детей экспериментальной группы отмечается большая динамика их сформированности, чем у детей контрольной группы.

Заключение

Следует особо подчеркнуть, что ознакомление младших дошкольников с природой должно основываться на высоком уровне сформированности экологической компетентности и ответственности педагогов и родителей. Поэтому непрерывное самообразование в области экологического воспитания и развития должно стать ключевым условием в процессе данной работы как направления дошкольного экологического образования.

Игровую ситуацию мы рассматриваем в качестве приоритетной формы ознакомления младших дошкольников с явлениями и объектами природного окружения. Ее применение учитывает возрастные особенности и возможности детей данного возраста, обеспечивает эколого-познавательное развитие ребенка в комфортной для него игровой деятельности. Кроме того, содержание игровых ситуаций может охватывать

все направления, реализуемые в области экологического воспитания, что позволит успешнее решать его задачи в интерактивном формате.

Список литературы

1. Лескова И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. № 3 (36). С. 10.
2. Фролова С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2. С. 3.
3. Бичева И.Б., Князева Е.А., Казначеев Д.А. Научно-теоретические основы формирования экологической ответственности у педагогов дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–1. С. 38–41.
4. Бичева И.Б., Хижная А.В., Дряхлова О.В. Роль экологической компетентности педагога в профессиональной деятельности // Государственный советник. 2019. № 1 (25). С. 69–73.
5. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой: методическое пособие. М.: Просвещение, 2019. 345 с.
6. Николаева С.Н., Комарова И.А. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. 128 с.
7. Ханова Т.Г., Мезенцева Т.Н., Смирнова С.А. Технологии организации экологического воспитания в дошкольном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–2. С. 293–296.
8. Левин В.А. Игра как средство экологического воспитания // Дошкольное воспитание. 2019. № 10. С. 34–39.
9. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 170 с.
10. Дрягунова В.А. Игры на развитие экологических представлений: методическое пособие. М.: Феникс. 2018. 156 с.
11. Иоганзен П.Г. Формирование экологических представлений у детей младшего дошкольного возраста // Открытый урок. 2019. № 14. С. 17–18.
12. Бичева И.Б., Полякова Е.В. Особенности развития словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой // Государственный советник. 2018. № 1 (21). С. 36–39.

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КЕЙСОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Разливинских И.Н., Кручинина Н.М.

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск,
e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru, nk565835@gmail.com*

В статье актуализирована проблема формирования информационной грамотности у младших школьников посредством кейсов на уроках математики. Использование кейсов при формировании информационной грамотности у учащихся начальных классов на уроках математики позволяет сочетать теоретическое и практическое обучение. Особенностью метода кейсов является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Проведенный теоретический анализ показал, что на сегодняшний день в научно-практической литературе встречается множество классификаций кейсов, что обуславливается разработкой и использованием кейсов для достижения определенных целей обучения. Основанием классификации кейсов, используемых на уроках математики, выступает наполнение содержательной части кейса, цели применения кейса. Разработанные в настоящем исследовании кейсы предоставляют возможность учителю моделировать учебную деятельность посредством построения траектории решения предложенного в кейсах задания, от постановки решения к осознанному результату. Представленные материалы позволят, во-первых, расширить научно-педагогические представления о видах кейсов, используемых на уроках математики в начальной школе, во-вторых, расширить знания о структуре кейса как эффективного инструмента теоретического и практического обучения в процессе формирования информационной грамотности младшего школьника, в-третьих, использовать возможности разработанных кейсов для формирования информационной грамотности у учащихся начальных классов на уроках математики.

Ключевые слова: младший школьник, информационная грамотность, кейс, формирование информационной грамотности, виды кейсов, структура кейса

FORMATION OF INFORMATION LITERACY AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH CASE STUDIES IN MATHEMATICS LESSONS

Razlivinskikh I.N., Kruchinina N.M.

*Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk,
e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru, nk565835@gmail.com*

The article actualizes the problem of the formation of information literacy in younger schoolchildren through case studies in mathematics lessons. The use of case studies in the formation of information literacy among primary school students in mathematics lessons allows you to combine theoretical and practical training. A feature of the case study method is the creation of a problem situation based on facts from real life. The theoretical analysis has shown that today there are many classifications of cases in the scientific and practical literature, which is caused by the development and use of cases to achieve certain learning goals. The basis for the classification of cases used in mathematics lessons is the filling of the content of the case, the purpose of the case application. The cases developed in this study provide an opportunity for the teacher to model educational activities by constructing a trajectory for solving the task proposed in the cases, from setting a solution to a conscious result. The presented materials will allow, firstly, to expand scientific and pedagogical ideas about the types of cases used in mathematics lessons in primary school, secondly, to expand knowledge about the structure of the case as an effective tool for theoretical and practical training in the process of forming information literacy of a younger student, and thirdly, to use the capabilities of the developed cases for formation of information literacy among primary school students in mathematics lessons.

Keywords: junior high school student, information literacy, case study, formation of information literacy, types of cases, case structure

В настоящее время формирование творческого, интеллектуального потенциала личности в современном информационном обществе выступает одной из главных задач. Кроме того, современное информационное общество предъявляет соответствующие требования к знаниям и умениям использования информации в практической деятельности.

Умение работать с информацией – важный навык, который формируется как в процессе урочной, так и внеурочной деятель-

ности и активно применяется учащимися при выполнении учебного задания, а также подразумевает под собой активные действия учащегося по осуществлению поиска, обработки и интерпретации информации.

Важной задачей учителя является формирование информационной грамотности в рациональной форме, развития у детей потребности в формировании умений и навыков работать с информацией, обрабатывать полученную информацию и анализировать ее. Одним из эффективных инструментов

в процессе формирования информационной грамотности выступает кейс-метод, применение которого на уроках математики позволяет развивать у учащихся начальных классов умение переработки и применения полученной учебной информации для решения поставленных задач.

Материалы и методы исследования

Предметом нашего научного интереса является формирование информационной грамотности младших школьников посредством кейсов на уроках математики. Первичный опыт работы с информацией закладывается на первом этапе обучения в школе и становится залогом успешного обучения в дальнейшем. Для продуктивного формирования информационной грамотности учащихся важно выстраивать учебную и внеучебную деятельность младших школьников, учитывая их возрастные особенности.

ФГОС НОО третьего поколения ориентирует на формирование информационной грамотности учащихся. В процессе обучения в начальной школе учащиеся должны овладеть рядом умений:

- 1) получение, поиск и фиксация информации;
- 2) понимание и преобразование информации;
- 3) применение и представление информации;
- 4) оценка достоверности получения информации [1].

Благодаря использованию на уроках кейсов представляется возможным говорить о достижении предметных, метапредметных умений и личностных результатов деятельности. В соответствии с ФГОС НОО данная система, состоящая из трех вышеуказанных компонентов, и является образовательным результатом. Применение на уроках кейс-технологии отвечает требованиям, которые задает ФГОС НОО.

Результаты исследования и их обсуждение

Кейс-метод, происходящий от английских словосочетаний «case method», «case study», что означает «метод кейсов» [2]. Метод кейсов представляет собой метод проведения анализа определенной ситуации, предполагающий достижение определенной цели обучения/исследования.

Г.А. Пичугина, А.И. Бондарчук предлагают разделить структуру кейса на следующие составные части:

- 1) *сюжетная часть* (ситуация, проблема, событие из реальной действительности);
- 2) *информационная часть* (позволяющая определить пути решения определен-

ной проблемы, включающая в себя таблицы, схемы, диаграммы, рисунки, фотографии, ссылки на учебные интернет-ресурсы, учебные материалы);

3) *методическая часть* включает в себя вопросы и задания для работы с кейсом [3].

В научно-практической литературе встречается множество классификаций кейсов. И, как было отмечено, кейсы разрабатываются и используются для достижения определенных целей обучения, что является основанием их классификации.

По мнению Ю.М. Снурницыной, кейсы можно классифицировать следующим образом:

1. Печатный кейс (содержание которого составляют графические материалы, таблицы, иллюстрации, что позволяет придать кейсу наглядный характер).

2. Мультимедиакейс (наиболее востребованный вид кейса, который зависит от технического оснащения общеобразовательного учреждения).

3. Видеокейс (содержание которого составляют фильм, аудио- и видеоматериалы) [4].

В зависимости от целей кейса У.А. Аманкосова, А.К. Егинисова дифференцируют их на следующие виды:

1. *Обучающий кейс*. Содержание кейсов должно отражать реально произошедшую ситуацию, описывать реальные события или их последовательность. Не допускается искажение фактов, представление несуществующей, неправдоподобной ситуации.

2. *Исследовательский кейс* разрабатывается и применяется с целью изучения определенного явления (процесса) и подразумевает под собой анализ реальной ситуации, которая отражает определенную теоретическую концепцию.

3. *Практический кейс* разрабатывается и применяется с целью тренинга обучающихся, закрепления теоретических знаний [5].

Разработка заданий для кейса на уроках математики отличается определенной спецификой. Для применения кейсов на уроках математики в начальной школе целесообразно осуществлять поиск математических заданий, максимально приближенных к условиям реальной действительности.

Изучив теоретические и методические аспекты рассматриваемой проблемы, авторы разработали комплект кейсов, направленных на формирование информационной грамотности у младших школьников на уроках математики, который основывается на материалах учебно-методического комплекта «Школа России» (автор М.И. Моро).

Для разработки кейсов для учащихся 1 классов мы выбрали следующие темы: «Отрезок», «Треугольник», «Сантиметр», «Литр».

Для разработки кейсов для учащихся 2 классов мы выбрали следующие темы: «Квадрат», «Прямоугольник», «Миллиметр», «Метр».

Для разработки кейсов для учащихся 3 классов мы выбрали следующие темы: «Единицы массы. Килограмм», «Единицы времени», «Единицы длины. Километр».

Для разработки кейсов для учащихся 4 классов мы выбрали следующие темы: «Умножение и деление», «Деление четырехзначного числа на двузначное».

В структуру каждого спроектированного нами кейса мы включили: тему урока, название урока, вид кейса, задачи кейса, проблему кейса, краткое описание кейса, сформированные в результате решения кейса УУД.

Приведем примеры кейсов, направленные на формирование информационной грамотности для учащихся начальных классов.

1. Тема: «Отрезок» (1 класс).

Краткое описание: В геометрии и в математике в целом единичному отрезку отведена одна из важных и многофункциональных ролей. На отрезке можно изобразить различные математические величины. А что такое отрезок и как его возможно изобразить, на данные вопросы мы попытаемся ответить. Отрезок – это геометрическая фигура, часть прямой, ограниченная двумя точками, начало и конец которого обозначаются заглавными латинскими буквами.

Вопросы:

1. Чем отрезок отличается от линии и прямой, а что одинаковое у данных фигур?

2. Ознакомьтесь с данными, представленными на рисунке. Сколько отрезков Вы видите на рисунке? Назовите их (рис. 1).

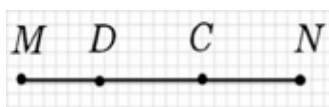


Рис. 1. Материал для кейса

3. Сколько существует отрезков, концами которых являются две точки?

2. Тема: «Прямоугольник» (2 класс).

Краткое описание: Прямоугольник – одна из наиболее простых геометрических фигур, широко применяемых в практической деятельности. История возникновения и развития прямоугольника насчитывает множество веков. Однако какова его роль в нашей жизни, в современных условиях?

Прямоугольник – это четырехугольник, у которого все стороны прямые, но, в отличие от квадрата, не равны друг другу, длина прямоугольника больше, чем его ширина.

Вопросы:

1. Можем ли мы начертить прямоугольник, если будем знать длину только одной его стороны? Почему?

2. Ознакомьтесь с данными, представленными на рисунке, и ответьте на вопрос. Какая из представленных геометрических фигур является лишней? Почему? Используя правила математики, исключите из представленных геометрических фигур еще одну лишнюю (рис. 2).

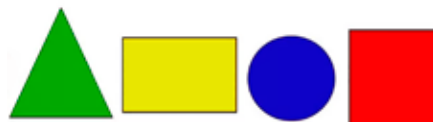


Рис. 2. Материал для кейса

3. Возможно ли, начертив один прямоугольник и проведя в нем прямую линию, получить два прямоугольника?

3. Тема: «Единицы массы. Килограмм» (3 класс).

Краткое описание: Ранее мы выяснили, что для измерения массы предметов используют такую единицу измерения, как килограмм.

Однако на данном уроке, для закрепления данной темы и получения практических умений, нам предстоит помочь Пете.

Мама попросила Петю сходить в магазин за покупкой необходимых продуктов. Ниже в таблице приведены цены на некоторые продукты, необходимые Пете, в двух разных магазинах, «Тамара» и «Продукты» (табл. 1, 2).

Задание для группы № 1 – рассмотреть таблицы и отметить верные утверждения:

1) картофель (за 1 кг) в магазине «Продукты» дороже, чем в магазине «Тамара»;

2) бананы (за 1 кг) в магазине «Продукты» дешевле, чем в магазине «Тамара»;

3) мука (за 1 кг) в магазине «Тамара» дешевле, чем в магазине «Продукты»;

4) сахарный песок (за 1 кг) в магазине «Тамара» дороже, чем в магазине «Продукты».

Задание для группы № 2 – в каком магазине «Тамара» или «Продукты» выгоднее приобрести продукты, и на сколько, если необходимо купить каждый товар по 1 кг?

Задание для группы № 3 – какие продукты ты мог(ла) бы купить в магазине «Тамара», заплатив 200 рублей?

Задание для группы № 4 – сколько сдачи ты получишь в магазине «Тамара» и в магазине «Продукты» с 500 руб., если мама попросила купить все продукты (картофель, бананы, муку, сахарный песок) по 1 кг.

Таблица 1

Материалы для кейса (Магазин «Тамара»)

Продукт	Картофель	Бананы	Мука	Сахарный песок
				
Цена за 1 кг.	20 руб.	70 руб.	50 руб.	55 руб.

Таблица 2

Материалы для кейса (Магазин «Продукты»)

Продукт	Картофель	Бананы	Мука	Сахарный песок
				
Цена за 1 кг.	24 руб.	90 руб.	70 руб.	50 руб.

Задание для группы № 5 – кассир в магазине «Тамара» выдает сдачу 305 рублей, каким номиналом представляется возможным сделать это? Задание – отметить верные утверждения:

- 1) двумя денежными купюрами;
- 2) двумя денежными купюрами и одной монетой;
- 3) тремя денежными купюрами и одной монетой;
- 4) 31 монетой;
- 5) шестью денежными купюрами и одной монетой;
- 6) одной денежной купюрой и одной монетой;
- 7) одной денежной купюрой и двумя монетами;
- 8) четырьмя денежными купюрами и одной монетой.

4. Тема: «Умножение и деление» (4 класс).

Краткое описание: Семья Поповых, состоящая из трех человек, планирует поездку на отдых из города Тюмени в город Сочи.

Ваша задача – помочь семье Поповых понять, сколько им требуется вложений для того, чтобы осуществить поездку.

Варианты поездки – поезд, собственный автомобиль. Билет на поезд на одного человека составляет 4 000 рублей. Автомобиль расходует 8 л бензина из расчета на 100 км,

расстояние между городами составляет 3 100 км, а цена бензина равна 45 рублям за 1 л. Какую сумму денежных средств потратит семья Поповых при покупке билетов на поезд (туда и обратно) и добираясь самостоятельно на автомобиле?

Вопросы:

1. Рассчитать стоимость проезда на поезде.
2. Рассчитать объем бензина, который требуется на преодоление расстояния от г. Тюмени до г. Сочи.
3. Вычислить общую стоимость бензина.
4. Сформулировать выводы.

Разработанный комплект кейсов направлен на формирование следующих универсальных учебных действий (УУД):

1. *Личностные результаты:* готовность обучающихся к саморазвитию; мотивация к познанию и обучению.

2. *Формируемые УУД:*

– универсальные учебные познавательные действия: формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования);

– универсальные учебные коммуникативные действия: строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей;

– универсальные учебные регулятивные действия: планировать действия по решению учебной задачи для получения результата; выстраивать последовательность выбранных действий.

3. Предметные результаты: приобретение опыта работы с информацией, представленной в графической форме и текстовой форме: умения извлекать, анализировать, использовать информацию и делать выводы, заполнять готовые формы данными.

Заключение

Как показывает педагогический опыт, применение кейсов на уроках математики в начальной школе вызывает позитивное отношение у учеников.

Посредством применения кейсов на уроках математики обучающиеся проявляют инициативу, самостоятельность в освоении теоретических знаний и в овладении практическими навыками в процессе решения проблемных ситуаций. Не менее важно и то, что применение кейсов на уроках математики в начальной школе формирует, поддерживает интерес к учебной деятельности в целом и выступает средством повышения уровня мотивации учащихся к изучению математики в начальной школе.

Очень важно начинать применять кейсы на уроках математики уже в начальной школе, поскольку, благодаря использованию на уроках кейсов, представляется возможным говорить о достижении предметных, метапредметных и личностных результатов деятельности. В соответствии с ФГОС НОО данная система, состоящая из трех вышеуказанных компонентов, и является образовательным результатом. Применение на уроках кейс-технологии отвечает требованиям, которые задает ФГОС НОО.

Разнообразные виды кейсов имеют достаточно широкие возможности для формирования информационной грамотности у учащихся начальных классов на уроках математики. Использование разработанных кейсов на уроках математики позволит формировать и развивать информационную грамотность у учащихся начальных классов в полной мере. При проведении занятий с применением кейсов у учащихся начальных классов развиваются умения преобразовывать информацию из одной формы в другую, умение качественно осуществлять поиск необходимой информации, обрабатывать полученную информацию, предлагать решение проблемы, высказывая собственную точку зрения.

Также в процессе применения кейсов на уроках математики развиваются универсальные умения и навыки (в том числе аналитические, коммуникативные и т.п.), которые представляют особое значение для жизнедеятельности в современном обществе.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 24.02.2023).
2. Кобыченкова Е.В. Использование кейс-метода на уроке обществознания как средства социализации обучающихся // Научные записки ОРЕЛГИЭТ. 2020. № 2 (34). С. 43–46.
3. Пичугина Г.А., Бондарчук А.И. Структура обучающего кейса в организации учебного процесса // Гуманитарные Балканские исследования. 2019. № 2 (4). С. 5–7.
4. Снурницына Ю.М. Метод кейсов: теоретический анализ // Педагогическое образование и наука. 2021. № 2. С. 117–128.
5. Аманкосова У.А., Егенисова А.К. Применение метода кейс-стадии в образовании // Colloquium-Journal. 2018. № 5–3 (16). С. 15–18.

УДК 378.147

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Субботина Т.Н., Маркина Н.В.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга,
e-mail: subbotinatn@tksu.ru

В настоящее время наблюдается особый интерес со стороны различных ученых и специалистов к развитию инноваций в образовательной сфере, что во многом обусловлено внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов, интегрированных с профессиональными стандартами, а также происходящей цифровизацией процессов в обществе в рамках формирования цифровой экономики. Авторами рассмотрен эволюционный процесс развития инноваций, особое внимание при этом уделено трансформации понятийного аппарата, проанализирован процесс внедрения инноваций в образовательный процесс в высшей школе, выявлены ключевые направления развития инновационного процесса в образовании. В ходе исследования было доказано, что распространение и применение инноваций в образовательной организации позволяет повысить уровень доступности и качества предоставляемых образовательных услуг, а использование цифровых и инновационных инструментов способствует повышению уровня конкурентоспособности образовательной сферы государства в целом. В статье рассмотрен процесс адаптации и трансформации образовательных программ под влиянием внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Авторами сделан вывод о необходимости использования системного и комплексного подходов, а также анализа потенциала образовательной организации при реализации и внедрении инновационных технологий.

Ключевые слова: инновационные технологии, образовательный процесс, цифровая трансформация

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Subbotina T.N., Markina N.V.

K.E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, e-mail: subbotinatn@tksu.ru

Currently, there is a special interest on the part of various scientists and specialists in the development of innovations in the educational sphere, which is largely due to the introduction of new federal state educational standards integrated with professional standards, as well as the ongoing digitalization of processes in society within the framework of the formation of the digital economy. The authors consider the evolutionary process of innovation development, special attention is paid to the transformation of the conceptual apparatus, the process of introducing innovations into the educational process in higher education is analyzed, the key directions of the development of the innovation process in education are identified. In the course of the study, it was proved that the dissemination and application of innovations in an educational organization makes it possible to increase the level of accessibility and quality of educational services provided, and the use of digital and innovative tools contributes to increasing the level of competitiveness of the educational sphere of the state as a whole. The article considers the process of adaptation and transformation of educational programs under the influence of the introduction of innovative technologies in the educational process. The authors conclude that it is necessary to use systematic and integrated approaches, as well as to analyze the potential of an educational organization in the implementation and implementation of innovative technologies.

Keywords: innovative technologies, educational process, digital transformation

Теория инноваций, как отдельная часть эволюционного развития общества, начала свое формирование с начала 1910-х гг. И только в 1930-х гг. понятие «инновация» вошло в обиход, основоположником его введения стал Й. Шумпетер. Инновация на начальном этапе своего эволюционного развития определялась как что-то новое, приводящее к обновлению, формирующее новейшие ценности, подрывающее привычные институты, а также создающее новейшую среду, отличительной чертой которой выступает постоянная динамика.

Позднее термин «инновации» претерпел достаточно сильные изменения в его понимании, а сами инновационные технологии начали проникать все глубже и стали частью многих систем, в том числе об-

разовательной. Так, еще Н.Д. Кондратьев в своих трудах указывал на то, что инновации оказывают огромное влияние не только на экономическое и техническое развитие, но и на эволюцию социальной цивилизации человечества [1, с. 3].

Изначально инновационный процесс в образовательной среде был ориентирован на удовлетворение духовной потребности человека, а также предполагал некие преобразования в общественной жизни [2, с. 207]. Другими словами, инновации характеризовались как творческое педагогическое развитие общества с частичным появлением новых образовательных систем. Современная литература инновацию рассматривает как явление и приводит следующие признаки изучаемого термина:

– инновации обладают способностью разрешить возникающие проблемы, а также устранить различные организационные, управленческие и иные пробелы;

– формирование, внедрение и распространение технологий инновационного вида обязательно приводят к общественному развитию;

– новаторский и инновационный подход при организации образовательного процесса способствует совершенствованию системы обучения в образовательных организациях разного уровня (школа, колледж, университет и т.п.) [3, с. 235].

Сама же практика внедрения инноваций в образовательную систему носила неуправляемый характер, то есть инновационные технологии распространялись независимо от концептуальных оснований, а именно не были связаны с движением научно-технического прогресса как такового, тогда как сама инновация, как отдельное направление, воспринималась неким следствием этого прогресса. В итоге контроль над внедрением инноваций в образовательный процесс был усилен, что привело к приостановке их развития в изучаемой области.

Цель исследования – анализ внедрения инновационных технологий в деятельность российских образовательных организаций.

Материалы и методы исследования

В ходе исследования были использованы теоретические (анализ научной литературы по проблеме внедрения инноваций в образовательный процесс, учебных и методических пособий) и эмпирические (педагогическая диагностика, сравнительный анализ опыта реализации инновационных технологий в вузах) методы.

Результаты исследования и их обсуждение

На современном этапе развития образовательных систем наблюдается повсеместное распространение в них инновационного процесса, а сами инновации охотно внедряются различными педагогическими коллективами. Например, альтернативные образовательные системы, наиболее представительными из которых являются система Монтессори и Штайнера, еще в начале XX в. начали активное внедрение инновационных технологий [4, с. 65], что фактически позволило им сформировать в настоящее время такие образовательные школы, которые полностью основаны на инновационных методиках и инновационных инструментах.

В ходе эволюционного развития инноваций, а также их распространения в образо-

вании начали формироваться и внедряться новые терминологические понятия. Так, появилось такое понятие, как «педагогическая инновация», которая рассматривалась различными авторами с точки зрения нововведения в педагогической деятельности, трансформирующее структуру и технологическую образовательного процесса, а также преследующее цель увеличения качественных характеристик образования и воспитания в целом [5, с. 456].

Вместе с тем постепенно произошла и трансформация признаков изучаемого термина в образовательной сфере: в современной литературе инновация начинает определяться как способ влияния на профессиональную деятельность педагогов и способ расширения возможностей образовательных функций конкретной учебной организации [6, с. 346].

Как итог, инновационный процесс в образовательной сфере на современном этапе своего развития реализуется в трех ключевых направлениях, а именно:

– трансформация и построение совершенно новой структуры в образовательной среде;

– формирование и распространение инновационных и педагогических технологических решений;

– формирование совершенно новых учебных заведений, отличающихся от традиционных [7, с. 122].

Стоит заметить то, что в литературе достаточно часто термины «новация» и «инновация» пересекаются друг с другом. Однако целесообразно все же различать их, а именно новация в данном случае является средством, то есть предполагает новый метод или методику образования, конкретную технологию или программу, тогда как инновация представляет собой способ освоения подобного средства. Иными словами, инновация в образовательной среде является неким целенаправленным изменением ее структуры, образующим полный ее переход из одного состояния в иное. Соответственно, при таком подходе нововведения и новшества будут являться результатом конкретной инновации.

Если рассмотреть сущность и структуру образования, то станет заметно, что оно характеризуется некой открытостью, которая находится в тесной взаимосвязи с внешней средой и обществом. Инновации, в свою очередь, формируются в процессе становления науки о человеке и его деятельности. Поэтому такая стремительность развития цифровых и инновационных технологий порождает полную цифровую трансформацию образовательной системы. А если

учесть то, что современное общество развивается в условиях усиления цифровой трансформации, то и вовсе можно говорить о формировании нового инновационного образования, которое характеризуется способностью к саморазвитию.

Инновационная модель, как новая форма образовательного процесса, сводится не только к актуализации творческой деятельности, но и отражает потребности текущего общественного развития, ключевой из которых выступает формирование совершенно новых типов личности. При таком подходе инновационные технологии по своей сути становятся массовыми образовательными технологиями, приводящими к более глубоким изменениям в образовательной среде.

Таким образом, в условиях активного развития и давления на все процессы общественной деятельности цифровой трансформации внедрение инновационных технологий в деятельность образовательных организаций носит вполне себе очевидный характер. Так, для того чтобы образовательное учреждение могло эффективно развиваться и функционировать в возникших условиях, ему просто необходимо модернизировать все свои организационные и управленческие процессы.

За последнее десятилетие наблюдается возрастающий интерес со стороны образовательных организаций к инновационным технологиям. Кроме того, многие образовательные учреждения видят своей целью организацию такого образовательного процесса, способного при подготовке молодых специалистов сформировать у них такие качества, как стремление к самообучению и стремление к реализации инновационной деятельности. Это обуславливает то, что применение инновационных технологий в образовательных учреждениях сводится к тому, чтобы направить образовательный процесс на активацию всех вероятных возможностей и умений у обучающихся [2, с. 208].

В настоящий момент наблюдается активное внедрение инноваций и инновационных технологий, способных заметно расширить информационные, коммуникативные и технические процессы в образовательном учреждении. Возникшая пандемия коронавируса в 2019 г. ускорила данный процесс, так как образовательные организации столкнулись с необходимостью перехода на новый формат обучения – дистанционное обучение, которое соответственно потребовало не только технической и цифровой оснащенности, но и новых методов донесения необходимой образовательной информации. Например, во многих госу-

дарственных вузах стало применяться гибридное обучение студентов, под которым понимается инновационный образовательный подход, совмещающий дистанционную и традиционную форму обучения, позволяющий обучающемуся самостоятельно выстраивать образовательный процесс.

Для текущего развития общества в целом характерно то, что традиционные формы образования, в которых преподаватель является первостепенным информационным источником, а студент соответственно получателем конкретной информации, не приносят должного образовательного результата. При традиционной форме образования обучение носит пассивный характер, что не позволяет студенту в полной мере участвовать в нем. Кроме того, современный этап развития образовательного процесса позволяет сделать вывод, что традиционная форма обучения не успевает переориентировать себя на возрастающие потребности, то есть видоизменение потребности в определенных навыках и умениях со стороны обучающихся происходит быстрее, чем традиционная форма обучения адаптируется под них. Вместе с тем переориентация традиционной формы обучения к инновационной невозможна без способности к самоопределению, развитию которого способствуют именно инновационные образовательные технологии.

Поэтому образовательный процесс зачастую трансформируется посредством внедрения методических инноваций, способных традиционную форму обучения переориентировать, например, на интерактивную или сетевую. Например, именно интерактивные формы обучения в настоящее время являются наиболее применяемыми в высших учебных заведениях. По мнению исследователей, цифровая трансформация образовательной среды является одним из способов повышения качества образования [8].

Методические инновации реализуются и через такие формы обучения, как имитационные, ролевые, дискуссионные и моделирующие. К примеру, современные высшие заведения прибегают к сотрудничеству с социальными и иными партнерами, которые являются, по сути, потенциальными будущими работодателями, для проведения различных мастер-классов или тренингов, т.е. при таком формате обучения студент взаимодействует уже не только с преподавателем, но и знакомится с опытом иных субъектов. Это не только позволяет легче усваивать учебный материал, но и мотивирует студента на его активное вовлечение в образовательный процесс, а также дает студенту

возможность взаимодействия с реальным бизнес-сектором [3, с. 236].

Анализ внедрения инновационных технологий в российских образовательных организациях свидетельствует о том, что они достаточно масштабные, причем инновации внедряются не только с точки зрения их новизны и актуальности, но и с учетом их значимости в текущий момент и степени эффективности. В данном случае нельзя не согласиться с мнением Р.Е. Барабанова, отмечающего, что с практической точки зрения преподаватели при внедрении той или иной инновационной технологии достаточно часто сталкиваются с ее неэффективностью, что приводит в итоге не только к «провалу» внедрения такой инновации, но и к возвращению образовательного процесса в прошлое состояние [9, с. 456].

Вместе с тем считается, что образование инновационных технологий и их последующее внедрение в образовательную организацию выступает некой ответной реакцией на противоречивые и проблемные стороны действующего в ней образовательного процесса. Тогда, с одной стороны, инновация является безопасным, эффективным и управляемым способом модернизации образовательного процесса, с другой же стороны, она является достаточно сложным явлением, характеризующимся самоорганизацией.

Поэтому при реализации и внедрении инновационных технологий должен использоваться системный и комплексный метод с учетом планирования и прогнозирования будущего образовательного процесса после усвоения инновационной технологии с учетом имеющихся в образовательной организации человеческих и технических ресурсов. При таком подходе инновационная технология становится отражением практики внедрения передового опыта, позволяющего регулировать процесс обучения и подстраивать его под новые потребности общества.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что для эффективного внедрения инновационной технологии в образовательный процесс преподаватель должен стать первоочередным субъектом, попадающим под изменения. Кроме того, считается, что без имеющегося в образовательной организации преподавателя-исследователя эффективное внедрение инновационных технологий в образовательный процесс вовсе невозможно. Объясняется это тем, что только преподаватель, стремящийся к исследовательской деятельности, может обладать сформиро-

ванной и осознанной готовностью к восприятию таких инноваций. На практике же наблюдается противоположная ситуация, заключающаяся в том, что зачастую сами преподаватели не всегда охотно воспринимают изменения, что во многом обусловлено тем, что сложившиеся традиционные формы обучения уже доказали свое эффективное и стабильное функционирование.

В целом это объясняет неравномерное распределение инновационных технологий в российских образовательных организациях. Так, одни учебные заведения придерживаются налаженной системы, не предполагающей внедрение инноваций, а другие, наоборот, находятся в постоянном поиске совершенствования образовательной деятельности. В целом же для образовательных организаций, функционирующих в настоящее время, характерно параллельное внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, а именно заметно сочетание традиционных и инновационных форм.

Тем не менее нельзя не замечать возрастающую роль инноваций в образовании, потому как само учебное заведение является не только генератором знаний, но и отдельной экономической единицей, участвующей в инновационном развитии страны в целом. Так, высшие заведения становятся ключевыми участниками на интеллектуальном рынке, соответственно, их деятельность должна быть ориентирована на формирование такой инновационной инфраструктуры, которая позволяла бы эффективно коммерциализировать результаты научных исследований и выпускать специалистов, способных свои идеи генерировать в инновационные технологии и разработки.

Таким образом, инновационные технологии, внедряемые в образовательные организации, становятся инструментом по созданию нового учебно-воспитательного процесса в нем, позволяющего выстраивать эффективное взаимодействие не только между прямыми его участниками, но и с будущими работодателями. Особо важным становится то, что построение нового инновационного процесса обучения позволяет адаптироваться будущим специалистам к изменяющимся условиям. Переориентация традиционных форм обучения к инновационным помогает выработать такие умения, как способность к сотрудничеству и постоянному самообучению, а также переориентировать обучение с пассивной в активную форму. Сама образовательная организация становится отдельным экономическим субъектом, генерирующим наиболее передовые инновации на образовательный рынок, а также вы-

пускающим совершенно новое поколение, ориентированное на постоянное саморазвитие и инновационную деятельность.

Так, именно инновационные технологии становятся основополагающим фактором не только в области изменений нашего сегодняшнего мира, но и в области открытия новых возможностей ведения и построения образовательного процесса. Однако для внедрения инноваций в образовательную организацию целесообразно четко понимать их мотив, т.е. инновации не должны характеризоваться самоуправлением, потому при их внедрении стоит сопоставлять мотив их внедрения и желаемый эффект. Бесконтрольное внедрение инновационных технологий, как правило, приводит к тому, что они не позволяют достичь необходимых результатов, потому они должны ориентироваться на конкретные цели и способы (например, основанием для внедрения инновационных технологий в ту или иную образовательную организацию может быть социальный заказ). Так, желаемый результат от внедрения инновационных технологий может быть достигнут, если:

- связь между нововведением и целью изменений будет носить очевидный характер, т.е. без этого нововведения совершенствование деятельности образовательного учреждения невозможно;

- внедряемая новая технология не приведет к затруднениям преподавательской деятельности и не заблокирует интерес к исследовательской деятельности, а, наоборот, активизирует его;

- работающий в учреждении персонал интуитивно готов к такому внедрению, проинформирован о нем и открыт для него.

Таким образом, несмотря на актуальные направления развития инноваций в образовательной среде, процесс их внедрения многогранен и достаточно сложен, поэтому далеко не каждая образовательная

организация фактически готова к ним. Тем не менее инновационность – это не только будущее развитие образовательных систем, но и важная составляющая существующего образовательного процесса, определяющая его конкурентоспособность и востребованность не только для абитуриентов, но и для бизнес-сообществ, а также государства в целом. Очевидно, что внедрению и распространению инноваций в образовательной среде подвержены именно высшие учебные заведения, что по большей степени можно объяснить тем, что именно в университетах сосредоточена большая часть необходимых ресурсов для этого, при этом не только финансовых, но и кадровых.

Список литературы

1. Еремин В.В. Эволюционная сущность инноваций // Экономическая теория. 2018. Т. 5. № 3. С. 3.
2. Хасанова А.С. Педагогические инновационные технологии в образовательном учреждении // Молодой ученый. 2021. № 2 (344). С. 207–209.
3. Виндилович А.В. Инновационные методы обучения в высшем образовании // Молодой ученый. 2022. № 1 (396). С. 235–237.
4. Карасик Л.В. История развития инновационного образования в Российской Федерации // Символ науки. 2018. № 10. С. 65–67.
5. Барабанов Р.Е. Инновации в образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 16–17.
6. Кондратьев С.С. Инновации в современном образовании // Молодой ученый. 2021. № 4 (346). С. 346–347.
7. Галуцкая М.Ю., Чехлыстова Т.Ю., Телепнева Н.А. Особенности внедрения педагогических инноваций в образовании // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 10. С. 121–128.
8. Сапогова М.Ю., Медведева О.С. Совершенствование системы образования на региональном уровне (на примере Калужской области) // Дневник науки. 2022. № 2 (62). URL: http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2022/2/economy/Sapogova_Medvedeva.pdf (дата обращения: 15.03.2023).
9. Шувалова К.В., Яшкова Е.В., Вагин Д.Ю., Семикина А.В. Особенности внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 455–462.

НАУЧНЫЙ ОБЗОР

УДК 378.147

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****Карпеченко А.С.***ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга,
e-mail: za40rus@rambler.ru*

В статье приведены результаты анализа учебных планов и рабочих программ педагогических направлений подготовки, реализуемых классическими и педагогическими университетами. Сделан вывод о необходимости внесения учебных дисциплин, формирующих представления студентов – будущих учителей начальных классов об организации проектной деятельности в процессе обучения детей младшего школьного возраста. Приведены различные аспекты и точки зрения, изложенные в научной литературе и посвященные методу проектов. На основе анализа литературы, посвященной проблеме исследования, сделан вывод о том, что проектная деятельность младших школьников должна начинаться с умений решать проектные задачи, а процесс подготовки будущих учителей начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников необходимо начинать с формирования навыков разработки и реализации проектных задач. В работе приведено определение проектной задачи, ее характерные особенности, классификация (предметные (тематические) и межпредметные, одновозрастные и разновозрастные, краткосрочные и долгосрочные задачи) и структура (проблемный, информационный, критериально-оценочный (рефлексивный) компоненты). Представлены примеры проектных задач для младших школьников, разработанные студентами в рамках учебной дисциплины «Организация проектной и исследовательской деятельности младших школьников».

Ключевые слова: проектная задача, подготовка будущего учителя, проектная деятельность младших школьников**PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER
FOR THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN****Karpchenko A.S.***K.E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, e-mail: za40rus@rambler.ru*

The article presents the results of the analysis of curricula and work programs of pedagogical training areas implemented by classical and pedagogical universities. The conclusion is made about the need to introduce academic disciplines that form the ideas of students – future primary school teachers about the organization of project activities in the process of teaching primary school children. Various aspects and points of view presented in the scientific literature and devoted to the project method are presented. Based on the analysis of the literature devoted to the research problem, it is concluded that the project activity of younger schoolchildren should begin with the ability to solve project tasks, and the process of preparing future primary school teachers for the organization of project activities of younger schoolchildren should begin with the formation of skills for the development and implementation of project tasks. The paper presents the definition of a “project task”, its characteristic features, classification (subject (thematic) and intersubject, same-age and different-age, short-term and long-term tasks) and structure (problematic, informational, criterion-evaluative (reflexive) components) Examples of project tasks for younger schoolchildren developed by students within the framework of the discipline “Organization of project and research activities of younger schoolchildren” are presented.

Keywords: project task, preparation of the future teacher, project activity of junior schoolchildren

Современные требования к результатам освоения программы начального общего образования предполагают овладение учащимися начальной школы первичными навыками проектной деятельности. Для достижения указанного результата учитель начальных классов должен владеть компетенциями организации проектной деятельности своих учеников. Однако история внедрения метода проектов в отечественных общеобразовательных организациях после революции имеет негативный опыт, связанный с широким внедрением данного метода в практику массовой школы, несмотря на отсутствие готовности учителей к его реализации. Осмысление этого опыта

позволяет сделать вывод о необходимости организации подготовки будущего учителя начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников.

В этой связи в настоящей работе в качестве цели исследования выступает процесс подготовки будущего учителя начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников.

Материалы и методы исследования

В качестве исходного материала исследования выступили теоретические и практические работы, посвященные подготовке будущих учителей к организации проектной деятельности школьников.

Методы исследования, используемые в рамках данной работы: анализ психолого-педагогической и методологической литературы; анализ основных образовательных программ и программ учебных дисциплин; обобщение педагогического опыта.

Результаты исследования и их обсуждение

В рамках данной работы был проведен анализ учебных планов и рабочих программ педагогических направлений подготовки, реализуемых как педагогическими, так и классическими университетами, который позволяет сделать следующие выводы:

1) в значительной части проанализированных учебных планов присутствуют дисциплины, содержание которых связано с проектной деятельностью. В ходе изучения таких дисциплин студенты изучают основы данного вида деятельности;

2) весомая часть учебных планов содержит дисциплины, в которых бакалавры изучают проектирование в профессиональной деятельности с точки зрения подготовки и написания педагогического проекта;

3) различные аспекты организации проектной деятельности школьников рассматриваются в профессиональных дисциплинах, таких как методика преподавания;

4) в незначительной части учебных планов имеются дисциплины, направленные на подготовку будущего учителя к организации проектной деятельности школьников.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о неполном понимании академическим сообществом в лице руководителей основных образовательных программ необходимости разделения процессов подготовки будущих педагогов к осуществлению собственной проектной деятельности и организации проектной деятельности школьников. Таким образом, в рамках данной работы мы разделяем точку зрения И.В. Фарафоновой о необходимости внесения учебных дисциплин, формирующих представления студентов – будущих учителей начальных классов об организации проектной деятельности в процессе обучения детей младшего школьного возраста.

Изучение научной литературы, посвященной реализации метода проектов в образовательных организациях, позволяет сделать вывод о более чем 100-летней истории его использования в практике образования. Часть исследователей этого вопроса отмечают, что идеи проектного обучения возникли практически одновременно в отечественном (С.Т. Шацкий, А.Г. Автухов, П.П. Блонский, Б.В. Всесвятский, Ш.И. Га-

нелин, В.Ф. Натали, Б.Е. Райков, И.Ф. Сладковский и др.) и зарубежном образовании (Дж. Дьюи, Н.Ю. Сахарчук, Е.А. Кагакина, С.Л. Лесникова, Н.А. Русакова, Е.А. Богуш и др.) [1]. Другая часть полагает, что первоначально он возник в Америке и лишь затем распространился на территории советского государства (М.М. Морозова и др.) [2].

За свою историю метод проектов был рассмотрен в разных аспектах и с разных точек зрения:

1) в рамках его использования при преподавании различных дисциплин и во внеурочной деятельности: спецдисциплин (Е.П. Перминова [3]), иностранного языка (Г.А. Краснощекова [4], И.С. Николаенко, А.А. Прибыткова, О.В. Пустовалова [5] и др.), информатики (Г.М. Гафурова [6], Л.П. Ледак, Л.А. Бояркина [7] и др.), математического анализа (О.В. Задорожная [8]), изобразительного искусства (Т.А. Канунникова [9] и др.), биологии (В.В. Евтеева, О.В. Хотулева, Ю.А. Ющенко [10] и др.), химии (Т.И. Сульдина [11], И.В. Дружинина, Якимович [12], В.В. Шакирова, О.С. Садомцева, И.А. Шакиров [13] и др.), истории (Т.В. Гудкова [14], Е.Ф. Бехтенова [15], О.Ю. Стрелова, М.Г. Цыренова [16] и др.), русского языка и литературы (С.В. Тимофеева [17], Е.Ю. Насонова [18] и др.), во внеурочной деятельности (Л.И. Магомедова, М.Х. Гайтукиев, Р.Я. Юсупова [19] и др.);

2) в контексте особенностей его реализации на разных уровнях образования: в дошкольном образовании (С.М. Платонова [20], Е.В. Шакирова [21] и др.); в начальной школе (Г.М. Первова, М.М. Гутарин [22], О.Н. Кострова [23] и др.); в основной школе (О.В. Губницкая [24], А.В. Теплинская [25], М.В. Артемьева, О.Л. Безумова [26] и др.); в старшей школе (Л.Ф. Зиангирова [27], О.А. Ивашедкина [28], О.А. Ус, В.М. Гребенникова, Е.А. Русинова [29] и др.); в среднем профессиональном образовании (И.В. Корякина [30] и др.), в высшем образовании (Г.В. Рыбакова, Т.В. Шилова [31], М.А. Исаева, А.О. Плиева [32] и др.), в системе дополнительного образования (Е.А. Костылева, Ж.В. Смирнова, Л.И. Кутепова [33] и др.), в системе повышения квалификации (Т.В. Уткина, Е.Г. Коликова [34] и др.).

Также в научной литературе рассмотрены проблемы реализации метода проектов в развитии самостоятельности (С.В. Соколова, Л.Б. Гиль [35]) и креативности (Р.М. Эхаева, П.К. Магомедова, Л.И. Джебигаева [36]) студентов, как инструмент профориентации (А.В. Бобина [37]), в научно-исследовательской работе студентов (Г.Н. Зайнашева, С.Г. Мингазова [38]), в контексте компе-

тентностного обучения (М.А. Гончарова, Г.А. Демина, Н.В. Решетникова [39]), в условиях дистанционного обучения (М.Л. Субочева, О.Р. Рахматуллина [40]). Вопросам подготовки будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся посвящены работы Н.Ю. Сахарчук, Е.А. Кагакиной, С.Л. Лесниковой, Н.А. Русаковой [41], О.В. Шакировой, Н.В. Булдаковой [42] и др.

В рамках данной работы особый интерес вызывают труды исследователей, занимающихся процессами подготовки будущих учителей к организации проектной деятельности младших школьников, среди которых Л.Г. Махмутова, Е.В. Григорьева [43], П.В. Смирнова, Ю.А. Серебренникова [44] и др.

Пройдя значительный путь своего становления, теоретического и методологического обоснования, на современном этапе развития организация проектной деятельности в начальной школе является вопросом дискуссионным. Ряд исследователей (И.Г. Калинина, Н.М. Толкова, И.В. Енова) считают, что существует реальная возможность осуществления данного вида деятельности. Другие же полагают, что говорить о полноценной проектной деятельности в начальной школе и особенно в 1–2 классах не представляется возможным (Е.В. Бурмистрова, Н.В. Шагеева и др.).

Мы придерживаемся второго мнения и в этой связи полагаем, что проектная деятельность младших школьников должна начинаться с умений решать проектные задачи, а процесс подготовки будущих учителей начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников необходимо начинать с формирования навыков разработки и реализации проектных задач.

Н.В. Шагеева полагает, что «11) в урочной деятельности – на уроках русского языка (Г.А. Леденева, Ф.Н. Хабибуллина, Р.Р. Кадырова, И.А. Чиликова), на уроках окружающего мира (М.В. Шептуховский), на уроках литературного чтения (Д.О. Иваненко, Т.В. Калайджян, А.В. Шевцова, Н.П. Жигулина), на уроках математики (Н.З. Журавлева, Е.С. Казько, Е.А. Порожская, А.Г. Рычкова), на уроках английского языка (А.Г. Канцур, А.П. Ракина);

2) во внеурочной деятельности – Ю.Ю. Скрипова, А.Ю. Штейнер, Ю.А. Пестова, Г.К. Габдулинова, Н.А. Новикова и др.

Кроме того, нравственно-ориентированные проектные задачи рассматривала А.Ш. Оджа, как способ формирования УУД (Е.А. Кисть, Е.А. Изюмская, Е.Н. Изюмская), как средство развития способностей

(О.В. Бажина), для развития интеллектуальных способностей (С.А. Аксютин, Е.А. Васина), как инструмент формирования личностных и метапредметных универсальных учебных действий (И.А. Докучаева, Е.Г. Дьяконова, Н.В. Пономарева), как средство формирования читательской компетенции Ю.А. Хлынова) и др.

Мы разделяем точку зрения А.Б. Воронцова и понимаем под проектной задачей такую «задачу, в которой через определенный набор заданий деятельность детей направляется на создание результата (продукта)» [47, с. 47]. Проектные задачи могут использоваться как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

С.А. Аксютин выделяет следующие характерные особенности проектной задачи: «в основе проектной задачи лежит реальная жизненная проблемная ситуация; учащиеся, решая проектную задачу, находятся в состоянии неопределенности относительно способа решения задачи и конечного результата; проектная задача содержит избыточный объем материала описания самой ситуации; проектная задача не предполагает жестко определенного ответа» [48, с. 7].

В научных источниках приведено несколько различных вариантов классификации проектных задач. Так, например, классификация проектных задач, предложенная Ю.Ю. Скриповой, включает в себя: предметные (тематические) и межпредметные, одновозрастные и разновозрастные, краткосрочные и долгосрочные задачи [49].

С.В. Самыкина предлагает следующую структуру проектных задач: проблемный, информационный, критериально-оценочный (рефлексивный) компоненты [50].

Несмотря на наличие ряда исследований, анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о недостаточном числе учебных пособий, содержащих проектные задачи для младших школьников. Таким образом, очевидно, что будущие учителя начальных классов должны обладать навыками разработки проектных задач.

В рамках учебной дисциплины «Организация проектной и исследовательской деятельности младших школьников» студенты разрабатывают проектные задачи для начальной школы. Приведем описание некоторых их задач.

Проектные задачи для внеурочной деятельности:

1. Проектная задача «День космонавтики» для 3 класса. Одновозрастная межпредметная проектная задача (математика, русский язык, технология, ИЗО, окружаю-

щий мир). Проводится на классных часах, посвященных Дню космонавтики. Задача состоит из семи заданий, выполнив которые все группы объединяются и вместе создают стенгазету. Они составляют космическую станцию из кораблей, которые сделали в первом задании, пишут информационную страничку на основании тех данных, которые они получили, выполняя задания проектной задачи, и украшают стенгазету.

2. Проектная задача «Космическое приключение» для 3 класса. Одновозрастная межпредметная проектная задача (русский язык, математика, изобразительное искусство). Проводится на классных часах, посвященных Дню космонавтики. Проектная задача состоит из 10 заданий. Выполнять задания можно в любой последовательности. Класс делится на группы численностью не более пяти человек, каждая группа самостоятельно выполняет задания. Для выполнения проектной задачи рекомендуется выделить до трех уроков учебного времени. Итоговым продуктом является создание плаката с планетами Солнечной системы и информацией, полученной при выполнении заданий.

Проектные задачи, применяемые в урочной деятельности:

1. Проектная задача «Времена года» для 2 класса. Одновозрастная межпредметная проектная задача (литературное чтение, окружающий мир, изобразительное искусство). Задача может использоваться в качестве обобщения и закрепления знаний учащихся по темам «Времена года». Рекомендуемое время проведения – до двух уроков. Проектная задача состоит из пяти заданий. Класс делится на группы численностью не более 4–5 чел., каждая группа самостоятельно выполняет задания. Каждая команда детей оформляет страницу журнала в соответствии с инструкцией. Учащимся предлагается оформить журнал «Времена года», который смогут напечатать в издательстве «Природа». В конце группы объединяются и на основе материалов, которые они поработали за урок, выпускают журнал. Выполнять задания необходимо в задуманной последовательности.

2. Проектная задача «Живой уголок» для 2 класса. Одновозрастная межпредметная проектная задача (математика, технология, окружающий мир). Проводится в конце учебного года во 2 классе, рекомендуемое время проведения – до двух уроков. Проектная задача состоит из шести заданий, которые необходимо выполнять в заданной последовательности. В соот-

ветствии с заданиями в проектной задаче класс делится на группы по 2 чел., каждая из которых независимо от других участвует в изготовлении аппликации. Итоговое задание – синтез результатов, составление «Живого уголка», сопровождаемый рассказами детей о своих животных. Продуктом станет готовая аппликация животного из гербария. После выполнения всех заданий проектной задачи происходит выбор наиболее удачной аппликации и рефлексия. Дети сами должны выбрать наиболее точную аппликацию, т.е. ту, которая больше всего совпадает с фото животного и наиболее аргументированно представлена, наглядно и красочно оформлена.

3. Проектная задача «Главный праздник весны!» для 3 класса. Одновозрастная межпредметная проектная задача (математика, русский язык, окружающий мир, технология, ИЗО). Проводится в конце учебного года, рекомендуемое время проведения – до трех уроков. Проектная задача состоит из пяти заданий, которые необходимо выполнять в заданной последовательности. В соответствии с заданиями в проектной задаче класс делится на группы по 4–5 чел., каждая из которых независимо от других участвует в создании буклета-приглашения на праздник. Итоговое задание – демонстрация выполненных работ. Продуктом станет готовый буклет-приглашение на праздник в честь 8 марта.

4. Проектная задача «Животный мир» для 3 класса. Одновозрастная межпредметная проектная задача (математика, русский язык, окружающий мир). Проводится на уроке окружающего мира. Рекомендуемое время проведения – два урока. В ходе решения проектной задачи создают стенгазету зонирования животных для зоопарка. Проектная задача состоит из пяти заданий, которые необходимо выполнить в представленной последовательности, чтобы создать продукт, необходимо выполнить задания, чтобы узнать, какие животные «обитают» в зоопарке, и найти информацию о них и их детенышах.

Заключение

Таким образом, мы полагаем, что проектная задача является первоначальным этапом освоения навыков проектной деятельности младшими школьниками, а следовательно, процесс подготовки будущих учителей начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников необходимо начинать с формирования навыков разработки и реализации проектных задач.

Список литературы

1. Петухова Е.А., Кравченко Г.В. Использование метода проектов в обучении студентов вуза средствами информационных технологий // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 3 (43). С. 204–209
2. Морозова М.М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики // ИТС. 2007. № 3–4. С. 36–41.
3. Перминова Е.П. Метод проектов в преподавании спецдисциплин // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 91–94.
4. Краснощекова Г.А. Метод проектов в обучении иностранным языкам // Известия ЮФУ. Технические науки. 2005. № 9. С. 182.
5. Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова О.В. Использование проектной методики в обучении иностранному языку студентов языковых направлений подготовки // Вестник ТГУ. 2021. № 192. С. 24–32.
6. Гафурова Г.М. Применение метода проектов в преподавании информатики // Вестник Марийского государственного университета. 2012. № 9. С. 13.
7. Ледак Л.П., Бояркина Л.А. Формирование компетенций у студентов в процессе проектной деятельности по дисциплине «Информатика» // Вестник Марийского государственного университета. 2011. № 7. С. 28–30.
8. Задорожная О.В. Метод проектов в обучении математическому анализу // Вестник ННГУ. 2011. № 3–3. С. 41–46.
9. Канунникова Т.А. Метод проектов в преподавании изобразительного искусства // Наука и школа. 2016. № 1. С. 181–187.
10. Евтеева В.В., Хотулева О.В., Ющенко Ю.А. Методика использования методов проектов в обучении биологии // МНИЖ. 2020. № 8–3 (98). С. 73–76.
11. Сульдина Т.И. Проектная деятельность в преподавании химии // Образовательный вестник «Сознание». 2017. № 10. С. 21–27.
12. Дружинина И.В., Якимович Е.П. Формирование экологических знаний у учащихся на уроках химии через проектную деятельность // МНКО. 2018. № 6 (73). С. 53–54.
13. Шакирова В.В., Садомцева О.С., Шакиров И.А. Особенности реализации проектного обучения химии в школе. 2021. № 70–3. С. 274–277.
14. Гудкова Т.В. Педагогические основы организации проектной деятельности школьников на уроках истории // Наука и школа. 2014. № 1. С. 116–119.
15. Бехтенова Е.Ф. Технология проектной деятельности на уроках истории как основа формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучения школьников // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 31–38.
16. Стрелова О.Ю., Цыренова М.Г. Научно-методические условия реализации развивающихся ресурсов проектов в школьных курсах истории // Вестник БГУ. 2015. С. 131–138.
17. Тимофеева С.В. Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся на уроках русского языка и литературы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 220–222.
18. Насонова Е.Ю. Обучение проектной деятельности на уроках русского языка и литературы путем решения проектных задач // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 172–174.
19. Магомедова Л.И., Гайтукиев М.Х., Юсупова Р.Я. Теоретический анализ проблемы организации проектной деятельности младших школьников во внеурочное время // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–3. С. 228–231.
20. Платонова С.М. О внедрении метода проектов в дошкольное образование // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2017. № 2. С. 213–223.
21. Шакирова Е.В. Проектный метод в образовательной деятельности дошкольников: история понятия, технология // СДО. 2022. № 1 (109). С. 56–68.
22. Первова Г.М., Гутарин М.М. Метод проектов в современной начальной школе // Вестник ТГУ. 2019. № 183. С. 148–155.
23. Кострова О.Н. Метод проектов в формировании геометрических представлений младших школьников с применением программных средств // Вестник ЮУрГПУ. 2012. № 7. С. 86–94.
24. Губницкая О.В. Модель формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности // МНКО. 2014. № 3 (46). С. 66–69.
25. Теплинская А.В. Формирование представлений о числовых характеристиках рядов данных в ходе проектной деятельности учеников основной школы // Вестник ВятГУ. 2012. № 3. С. 96–98.
26. Артемьева М.В., Безумова О.Л. Организация проектной деятельности при изучении коммуникационных технологий на уроках информатики и ИКТ в основной школе // МНИЖ. 2013. № 6–3 (13). С. 16–18.
27. Зиангирова Л.Ф. Организация проектной деятельности старшеклассников // Образование и наука. 2008. № 3. С. 123–127.
28. Ивашедкина О.А. Проектно-исследовательская деятельность при изучении интегрированного курса «Естествознание» в старшей школе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. № 3. С. 82–91.
29. Ус О.А., Гребеникова В.М., Русинова Е.А. К вопросу формирования познавательной активности старших школьников посредством проектной деятельности // Образовательный вестник «Сознание». 2021. С. 27–33.
30. Корякина И.В. Организация проектной деятельности студента техникума // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 138–140.
31. Рыбакова Г.В., Шилова Т.В. Проектная деятельность студентов в вузе при обучении химии // Вестник ЧГУ им. И.Я. Яковлева. 2018. № 2 (98). С. 275–282.
32. Исаева М.А., Плиева А.О. Организация проектно-исследовательской деятельности студентов в условиях современного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–4. С. 88–90.
33. Костылева Е.А., Смирнова Ж.В., Кутепова Л.И. Организация проектной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–4. С. 195–198.
34. Уткина Т.В., Коликова Е.Г. Направления повышения эффективности подготовки педагогов образовательных организаций к реализации проектной деятельности в образовательном процессе // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 4 (29). С. 96–101.
35. Соколова С.В., Гиль Л.Б. Метод проектов в развитии самостоятельности студентов // ГИАБ. 2012. № S4. С. 70–75.
36. Эхаева Р.М., Магомедова П.К., Джегистаева Л.И. Развитие креативности в проектной деятельности студентов // МНКО. 2020. № 6 (85). С. 406–408.
37. Бобина А.В. Метод проектов как инновационный педагогический инструмент для работы по профориентации учащихся // Концепт. 2013. № 4 (20). С. 73–77.
38. Зайнашева Г.Н., Мингазова С.Г. Метод проектов в научно-исследовательской работе студентов // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. 2015. № 1. С. 77–79.
39. Гончарова М.А., Демина Г.А., Решетникова Н.В. Метод проектов в контексте компетентного обучения // Школьные технологии. 2012. № 4. С. 120–131.

40. Субочева М.Л., Рахматуллина О.Р. Подготовка педагогов дополнительного образования к организации проектной деятельности в условиях дистанционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–1. С. 170–174.
41. Сахарчук Н.Ю., Кагакина Е.А., Лесникова С.Л., Русякова Н.А. Подготовка к организации проектной деятельности школьников // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 45–2. С. 69–76.
42. Шакирова О.В., Булдакова Н.В. Модель подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся // Концепт. 2022. № 6. С. 120–138.
43. Григорьева Е.В., Махмутова Л.Г. Теоретические и практические аспекты подготовки будущих учителей к проектной деятельности в начальной школе // Ученые записки университета Лесгафта. 2019. № 10 (176). С. 110–113.
44. Смирнова П.В., Серебренникова Ю.А. Профессиональная подготовка будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Вестник ТГУ. 2018. № 6 (176). С. 14–19.
45. Шагеева Н.В. Начальная школа: от проектной задачи к проектной деятельности // Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 2–1 (8). С. 154–155.
46. Семенова Н.А., Латыголец Е.А. Формирование универсальных учебных действий в процессе решения проектных задач // Ped.Rev. 2019. № 4 (26). С. 21–26.
47. Воронцов А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В., Енжевская М.В., Клевцова С.В. и др. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / Под ред. А.Б. Воронцова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 176 с.
48. Аксюциц С.А. Технология решения проектных задач в образовательном процессе начальной школы / Под ред. С.А. Аксюциц. Калуга: Эйдос, 2017. 90 с.
49. Скрипова Ю.Ю. Проектные задачи во внеурочной деятельности как средство формирования читательской компетентности младших школьников // Вестник Марийского государственного университета. 2019. № 4 (36). С. 525–535.
50. Самыкина С.В. Проектные задачи в начальной школе: виды задач, алгоритм проектирования // Начальная школа. 2018. № 6. С. 23–30.

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИСПАНСКОМУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Алексанян С.В., Соколова М.К.

МАОУ «Школа № 53» им. Б.Н. Слюсаря, Ростов-на-Дону;
ФГБОУ ВО Центр международного обучения и тюнинга
«Донской государственный технический университет», Ростов-на-Дону,
e-mail: costalindia@mail.ru, mkxeninets@gmail.com

В статье рассмотрены особенности и возможности методики билингвального обучения испанскому и английскому языкам. Анализируется процесс взаимодействия двух иностранных языков: основного, которым уже владеет ученик, и второго. Выделены два главных направления в билингвальном обучении испанскому и английскому языкам: 1) использование когнатов в испанском и английском языках и 2) выявление сходства глагольных форм в обоих языках. Рассмотрены сходства глагольных форм в английском и испанском языках. Указано на необходимость использования двух типов таблиц эквивалентности времен глаголов испанского и английского языков. Одни таблицы демонстрируют переход от английских времен к испанским, а другие таблицы – эквивалентности в другую сторону, соответственно от испанских времен к английским временам. Таким способом охватываются оба способа мышления. Определены основные техники обучения когнатам в классе. Отмечены некоторые сложности при обучении второму иностранному языку и пути их преодоления. Сделан вывод, что при изучении второго иностранного языка знание основных сходств между двумя языками является большим подспорьем для изучающих оба языка и позволяет сэкономить время при переносе навыков испанской грамотности на английский язык, и наоборот.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, методика преподавания, билингвальное обучение испанскому языку, обучение английскому языку, когнаты

PECULIARITIES AND OPPORTUNITIES OF BILINGUAL EDUCATION METHODOLOGY IN SPANISH AND ENGLISH

Alexanyan S.V., Sokolova M.K.

School № 53 named after B.N. Shusar, Rostov-on-Don;
Center for International Training and Tuning of Don State Technical University,
Rostov-on-Don, e-mail: costalindia@mail.ru, mkxeninets@gmail.com

The article examines the features and possibilities of the methodology of bilingual education in Spanish and English. The process of interaction of two foreign languages is analyzed: the main one, which the student already knows and the second one. Two main directions in bilingual teaching of Spanish and English are distinguished: 1) the use of cognates in Spanish and English and 2) revealing the similarity of verb forms in both languages. The similarities of verb forms in English and Spanish are examined. The need for two types of Spanish and English verb tenses equivalence tables is pointed out. One table shows the transition from English tenses to Spanish tenses, and the other equivalence tables the other way, respectively from Spanish tenses to English tenses. In this way both ways of thinking are covered. The basic techniques for teaching cognates in the classroom are identified. Noted some difficulties in teaching a second foreign language and ways to solve them. It is concluded that when learning a second foreign language, knowledge of the basic similarities between the two languages is a great help to learners of both languages and saves time when transferring Spanish literacy skills to English and vice versa.

Keywords: foreign language teaching teaching methods bilingual education spanish teaching english teaching cognates

Введение второго иностранного языка в образовательный процесс обучающихся как средних школ, так и высших учебных заведений означает, что обучение становится двуязычным и подразумевает под собой формирование новой уникальной билингвальной экосистемы обучения. Традиционно факт владения двумя или несколькими языками в научной литературе называется «билингвизм». Билингвизм, или двуязычие, принято рассматривать как способность к беспрепятственному переходу из одного языка на другой в зависимости от ситуаций и целей общения. Одновременное обучение

двум языкам (назовем эту ситуацию «билингвальное обучение») расширяет границы познания мира и способствует взаимопониманию как между различными людьми, так и между отдельными государствами.

Процесс обучения школьников двум иностранным языкам имеет большой потенциал для развития личности, включая ее интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, социальное и культурное развитие.

Вопросы билингвизма изучались в работах российских и зарубежных авторов, таких как: Н.В. Барышников [1], Н.В. Баграмова

[2], Н.Д. Гальскова [3], И.Л. Бим, В.Г. Костомаров, В.Ю. Розенцвейг, М. Кальдерон, Д. Август, Дж.М. Вез, и многих других. Анализ научной литературы по методике преподавания нескольких иностранных языков в школах позволяет сделать вывод о том, что данной проблеме уделяется достаточное внимание исследователей и на сегодняшний день данная тема детально разработана во многих аспектах. Вместе с тем при обучении школьников нескольким иностранным языкам имеется проблема, которая недостаточно раскрыта в научных исследованиях, а именно разработка практических рекомендаций для учителей по обучению школьников нескольким иностранным языкам.

Цель исследования – совершенствование учебного процесса обучающихся, изучающих два иностранных языка. Задачами данного исследования являются изучение вопросов билингвального обучения английскому и испанскому языкам и выявление методик, позволяющих облегчить переход от одного языка на другой в зависимости от ситуаций и целей общения, таким путем обеспечить ускорение освоения материала второго иностранного языка. Основные цели данного исследования – разработка методических материалов использования когнатов в испанском и английском языках и выявление сходства глагольных форм в обоих языках посредством разработки таблиц двух типов эквивалентности временных форм глаголов испанского и английского языков. Одни таблицы переходят от английских времен к испанским (английский-->испанский), другие таблицы эквивалентности идут от испанских времен к английским временам (испанский-->английский). Таким способом мы охватим оба способа мышления.

Материалы и методы исследования

Методы исследования: анализ научной и методической литературы по вопросам исследования и применения билингвального обучения в образовательном процессе средних и высших учебных заведений, анализ опыта других образовательных организаций по вопросам реализации подобной работы. Материалы исследования: научные статьи, авторефераты диссертаций, учебная литература, электронные ресурсы.

Решение поставленных в работе задач заключается в теоретическом анализе зарубежных и российских научных исследований в целях уточнения особенностей и возможностей билингвального обучения и разработке практических методических материалов.

В контексте билингвального обучения в данной статье анализируется процесс взаимодействия двух иностранных языков: основного (на освоение которого выделяется большее количество часов в неделю) и второго (на освоение которого соответственно выделяется меньшее количество часов). Примером такого билингвального обучения может служить процесс обучения английскому и испанскому языкам на примере средней школы № 53 им. Слюсаря г. Ростова-на-Дону. В данной школе часть классов проходят обучение английскому языку по программе углубленного изучения и имеют три урока в неделю в начальной школе и пять учебных часов в неделю в средней школе, а часть классов проходят обучение испанскому языку по программе углубленного изучения и имеют аналогичное количество часов. При этом обучающиеся, проходящие обучение в «английских» классах, со средней школы начинают изучать испанский язык как второй иностранный язык. Соответственно ученики «испанских» классов также начинают изучать английский язык как второй иностранный язык со средней школы.

Результаты исследования и их обсуждение

Можно отметить четыре аспекта сходства испанского и английского языков.

Во-первых, оба они являются алфавитными языками, что означает, что они используют символы (буквы) для обозначения звуков, в отличие от логографических систем, как, например, в китайском языке, где символы используются для обозначения целых слов. Кроме того, в обоих языках используется латинский алфавит, поэтому звуки букв похожи как в испанском, так и в английском языках. Это закладывает основу для сходства между двумя языками.

Во-вторых, от 30 до 40% всех английских слов имеют родственные слова в испанском языке. Эти однокоренные слова, имеющие схожее звучание, внешний вид и значение, помогают обучающимся перенести знание испанских слов на английский язык, и наоборот.

В-третьих, кроме пары исключений в порядке слов (прилагательное перед существительным в английском и существительное перед прилагательным в испанском), предложения в обоих языках имеют одинаковые основные структуры (например, по сравнению с китайским и арабским языками).

В-четвертых, имеется сходство временных форм и их согласования в конструкциях предложений в испанском и английском языках.

И, в-пятых, в обучении чтению на обоих языках участвуют одни и те же основные компоненты: распознавание фонем, фоника, беглость, понимание и словарный запас.

Существует определенная тенденция: обучающиеся, изучающие второй иностранный язык, как правило, имеют более высокий уровень обучаемости. Положительный перенос навыков изучения первого иностранного языка оказывает эффективное воздействие на формирование хорошей слуховой и артикуляционной чувствительности. Однако возможны и сложности.

Следует отметить, что обучать испанскому языку после английского несколько труднее, чем наоборот. Причина заключается в интерферирующем влиянии уже сформированных навыков произношения в английском языке. На первых вводных занятиях во время изучения испанского алфавита у обучающихся возникает опасное заблуждение, что они уже знакомы с латинским алфавитом по ряду предметов, изучаемых в школе, включая английскую азбуку. Ввиду этого необходимо обратить их внимание не только на сходство букв, но и на различие в их произношении и названии.

Между тем прекрасной базой для изучения грамматики является наличие общих для испанского и английского языков морфологических категорий, аналогий в словообразовании, синтаксисе, глагольной системе языков. К примеру, в обоих языках присутствуют определенные и неопределенные артикли. Аналогично схожи правила образования множественного числа имен существительных испанского и английского, а именно: в обоих языках прибавляется окончание -s к форме единственного числа (конечно, кроме исключений).

В лексике обоих языков, особенно касающейся глаголов, имен существительных и прилагательных двух языков, наблюдается определенный пласт сходства в семантическом и синтаксическом форматах.

Можно выделить два главных направления в области разработки практических учебных материалов для билингвального обучения на испанском и английском языках: 1) *использование когнатов в испанском и английском языках* и 2) *выявление сходства глагольных форм в обоих языках*.

Рассмотрим подробнее первое направление – использование когнатов в испанском и английском языках. Неудивительно, что исследователи, изучающие усвоение первого и второго языков, обнаружили, что обучающимся полезно распознавать однокоренные слова. Распознавание когнатов – это способность использовать когнаты из уже изученного языка в качестве

инструмента для понимания второго языка. Когнаты – это слова, имеющие схожее значение, написание и произношение в двух языках. Для изучающих два языка однокоренные слова являются очевидным мостом между испанскими и английскими языками (например, «information» в английском и «información» в испанском). Кроме того, особенно часто встречаются однокоренные слова в таких предметах, как математика, естественные науки, обществознание, политология и многие другие [4, 5]. Все вышесказанное однозначно указывает нам на целесообразность приводить примеры однокоренных слов на английском и испанском языках на занятиях в классе [6].

Рассмотрим для примера первые 10 когнатов на букву «А» (английский – испанский), таблица 1.

Таблица 1

Первые 10 когнатов на букву «А»

Английский	Испанский
accident	accidente
accidental	accidental
accompany (to)	acompañar
acrobatic	acrobático (a)
active (a)	activo
activities	actividades
admire (to)	admirar
adult	adulto
adventure	aventura
adopt (to)	adoptar

Выделим основные техники обучения когнатам в классе.

1. Чтение преподавателем вслух текстов для выявления однокоренных слов.

2. Чтение обучающимися текстов и нахождение ими когнатов.

3. Нахождение различий между однокоренными словами, выделение их кружком, подчеркиванием или другим способом.

4. Указание на ложные однокоренные слова.

5. Указание на различие в интонации и ударении.

6. Указание на различия при выполнении заданий на распознавание фонем (различение звуков), с указанием как произносить эти звуки правильно.

7. Рассмотрение слов, имеющих общие греческие и латинские корни, которые являются однокоренными в английском и испанском языках.

Для примера рассмотрим технику «Указание на ложные однокоренные слова». На-

пишите на доске примеры ложных однокоренных слов. Например: *embarrassed/embarazada* и *pie/pie*. Предупредите обучающихся, что они смогут найти несколько слов, которые являются ложными однокоренными. Это слова, которые выглядят похоже, но не имеют одинакового значения в английском и испанском языках. Задайте вопрос: «Кто-нибудь знает, что означает слово *pie* на испанском (ступня)? Что означает слово *pie* на английском (вид десерта)?»

Другим примером ложной однокоренной связи является слово *embarrassed* в английском языке и *embarazada* в испанском. «Что означает слово *embarrassed* в английском языке (смущаться из-за чего-то)? Кто-нибудь знает, что означает *embarazada* в испанском языке (ожидание ребенка)?»

Дайте обучающимся несколько ложных однокоренных и разнокоренных слов и попросите определить их. Примеры приведены в таблице 2.

Таблица 2

Указание на ложные однокоренные слова

Inglés	Español
globe	globo (balloon)
pie	pie (foot)
rope	ropa (clothes)
soap	sopa (soup or pasta)
large	largo (long)
exit	éxito (success)
hay	hay (there is)

Попросите обучающихся вместе в парах найти как можно больше однокоренных и ложнокоренных слов из заданного списка слов. После того как они закончат, попросите каждую пару поделиться с классом одним примером каждого типа.

Некоторые из вышеприведенных техник обучения были использованы на занятиях в 6-х и 7-х классах с углубленным изучением испанского языка в средней школе № 53 им. Слюсаря г. Ростова-на-Дону. Также были подготовлены таблицы однокоренных слов в алфавитном порядке в количестве 296 когнатов.

Перейдем к рассмотрению второго ключевого направления в билингвальном обучении испанского и английского языков – *выявлению сходства глагольных форм в обоих языках*. Определенно имеется сходство у глаголов в обоих языках: оба языка имеют разветвленную систему глагольных времен, аналогичные наклонения и залоги, имеются неправильные глаголы. Временные формы

в испанском и английском языках и их согласование в конструкции предложений содержат полезные для сопоставления языков сходства. В испанском и английском языках имеется три основные временные формы: прошедшее, настоящее и будущее, но каждая из этих форм подразделяется на подкатегории (аспекты). Времена английского языка могут быть простыми *simple*, продолжительными *continuous* или совершенными (*perfect*). Времена испанского языка различают на простые (*simple*) и сложные (*compuesto*). В обоих языках имеются вспомогательные глаголы. В английском: *to be* – быть, *to do* – делать, *to have* – иметь. В сложных испанских временах используется вспомогательный глагол *haber*.

В испанском языке существуют две формы залога – это *la Voz activa*, *la Voz pasiva*. Аналогично в английском: активный залог (*the Active Voice*) и пассивный залог (*the Passive Voice*). В английском, как и в испанском, обычно мы переводим предложения в пассивный залог, когда хотим показать интерес к человеку или предмету, который является объектом действия, а не к человеку или предмету, который совершает действие. Мы также используем его, когда не знаем или не хотим упоминать, кто выполняет то или иное действие.

Ниже представлена таблица 3, в которой временам глаголов в английском языке представлены соответственно времена глаголов в испанском языке.

Однако эквивалентность времен глаголов – хотя они во многом совпадают – не может быть достигнута простым переводом испанского времени на английский; необходимо также знать контекст, в котором говорится в предложении. Например, рассмотрим вопрос по-испански: «¿Vienes?». Настоящим эквивалентом этого вопроса, заданного в настоящем времени, будет не в *Present Simple*: «*Do you come?*», а в *Present Continuous*: «*Are you coming?*»

С учетом этого следует использовать два типа эквивалентов времен глаголов испанского и английского языков. Одни таблицы переходят от английских времен к испанским (английский-->испанский), другие таблицы эквивалентности идут от испанских времен к английским временам (испанский-->английский). Таким способом мы охватим оба способа мышления.

Кроме того, необходимо рассматривать не только утвердительные предложения, но также вопросы и отрицания, потому что в некоторых случаях способ постановки вопроса и отрицания в английском языке сильно отличается от испанского, и обучающемуся трудно запомнить подобные структуры.

Эквивалентность времен глаголов английского и испанского языка

	Время в английском языке	Аналог времени в испанском языке
1	Название: Present Tense Вспомогательный глагол: do (в отрицательных и вопросительных предложениях) Глагол без частицы to, в третьем лице единственного числа добавляется окончание – (e)s	Presente de Indicativo Вспомогательный глагол: – Особые формы спряжения глаголов
2	Название: Present Progressive Tense Образование: be (am, are, is) + причастие настоящего времени (герундий)	В испанском не выделяется в отдельное время, аналогом является глагольная конструкция Estar + gerundio (герундий)
3	Название: Present Perfect Tense Образование: have + причастие прошедшего времени	Pretérito Perfecto Simple (Antepresente) Образование: haber + причастие прошедшего времени
4	Название: Present Perfect Progressive Tense Образование: have been + причастие настоящего времени (Ving)	В испанском не выделяется в отдельное время, аналогом будет использование конструкции llevar + gerundio
5	Simple Past Tense Вспомогательный глагол: do в форме прошедшего времени – did (в отрицательных и вопросительных предложениях)	Pretérito Indefinido (Perfecto Simple) Вспомогательный глагол: – Особые формы спряжения глаголов
6	Past Progressive Tense Образование: be (was, were) + причастие настоящего времени (герундий)	Pretérito Imperfecto (Copretérito) Особые формы спряжения глаголов
7	Past Perfect Tense Образование: had + причастие прошедшего времени	Pretérito anterior / Antepretérito Особые формы спряжения глагола haber (как в Pretérito Indefinido) + причастие прошедшего времени Пример: hube amado
8	Past Perfect Progressive Tense	Pretérito Pluscuamperfecto (Antecopretérito) Особые формы спряжения глагола haber (как в Pretérito Imperfecto) + причастие прошедшего времени Пример: había amado
9	Future Tense Вспомогательный глагол: will	Futuro Simple Особые формы спряжения глаголов
10	Future Progressive Tense Образование: will + be + причастие настоящего времени (Ving)	В испанском не выделяется в отдельное время, аналогом будет использование конструкции Estar + gerundio (герундий) в Futuro Simple
11	Future Perfect Tense	Futuro Compuesto (Antefuturo) Особые формы спряжения глагола haber (как в Futuro Simple) + причастие прошедшего времени Пример: habré amado
12	Future Perfect Progressive Tense	В испанском не выделяется в отдельное время, аналогом будет использование конструкции llevar + gerundio в Futuro Simple

Для примера рассмотрим таблицу эквивалентности между временами английского и испанского глаголов настоящего времени (табл. 4). Направление: Английский --> Испанский.

Примечание 1. В английском языке простое настоящее время обычно используется, чтобы говорить о привычных действиях.

Примеры:

We have lunch at 3 o'clock everyday.

I go to the cinema on Monday.

Nosotros comemos todos los días a las 3pm.

Los lunes voy al cine.

Мы обедаем каждый день в 3 часа дня.

Я хожу в кино по понедельникам.

Однако Present Simple не используется для разговора о настоящем времени, как в испанском:

– *¿Qué haces?*

– *Veo la tele.*

В этом случае мы используем Present Continuous.

– *What are you doing?*

– *I'm watching TV.*

(Что ты делаешь? Я смотрю телевизор.)

Таблица 4

Эквивалентность между временами английского и испанского глаголов.
Направление: Английский --> Испанский. Настоящее время

Время	Испанский	Английский
Simple Present Tense	<ul style="list-style-type: none"> · Yo trabajo. · ¿Trabajas? · No, yo no trabajo · Ella trabaja · ¿Trabaja ella? · No, ella no trabaja. 	<ul style="list-style-type: none"> · I work (см. примечание 1) · Do you work? · No, I don't work · She works · Does she work? · No, she doesn't work.
Present Continuous	<ul style="list-style-type: none"> · Yo estoy trabajando · ¿Estás trabajando tú? · No, tú no estás trabajando. 	<ul style="list-style-type: none"> · I'm working · Are you working? · No, you aren't working.
Present Perfect (см. примечание 2)	<ul style="list-style-type: none"> · Yo he trabajado. · ¿Has trabajado tú? · No, yo no he trabajado. 	<ul style="list-style-type: none"> · I have worked · Have you worked? · No. I haven't worked,
Present Perfect Continuous (см. примечание 3)	<ul style="list-style-type: none"> · Llevo trabajando tres años en Rostov del Don. · ¿Llevas trabajando tres años en Rostov del Don? · No, yo no llevo trabajando tres años en Rostov del Don. 	<ul style="list-style-type: none"> · I have been working in Rostov-on-Don for three years. · Have you been working in Rostov-on-Don for three years? · No, I haven't been working in Rostov-on-Don for three years.

Таблица 5

Эквивалентность времен испанских глаголов и времен английских глаголов.
Испанский язык --> Английский язык Изъявительное наклонение

Изъявительное наклонение (Modo indicativo)		
Время в испанском	Время в английском	
Simples	Presente Yo trabajo Presente con uso futuro ¿Vienes?	Simple Present Tense I work- Do you work? – I don't work Present Continuous (см. примечание 1) Are you coming? – I'm coming- I'm not coming
	Pretérito Imperfecto Yo trabajaba	Used to/Would/ Past Continuous (см. примечание 2) · I used to work – Did you used to work? You didn't used to work? · I would work (solo con verbos de movimiento). I wouldn't work. · I was working – Were you working? I wasn't working?
	Pretérito Perfecto Yo trabajé	Simple Past Tense I worked- Did you work? You didn't work
	Futuro imperfecto Yo trabajaré	Future I will/shall work – Will/Shall you work? You won't/shan't work –
	Condicional Yo trabajaría	Conditional I would work – Would you work? You wouldn't work.
Compuestos	Pretérito perfecto compuesto Yo he trabajado ¿Has trabajado? No tú no has trabajado.	Present Perfect I have worked- Have you worked? No, you haven't worked
	Pluscuamperfecto Yo había trabajado	Past Perfect I had worked
	Pretérito anterior Yo hube trabajado	Past Perfect I had worked
	Futuro perfecto Yo habré trabajado	Future Perfect I will have worked
	Condicional Yo habría trabajado	Past Conditional I would have worked

Примечание 2. Present Perfect эквивалентно Pretérito Perfecto в испанском языке, но в английском языке оно считается настоящим временем, а не прошедшим, поэтому и называется «Present Perfect». Оно используется, когда речь идет о чем-то, что произошло в недавнем прошлом и имеет последствия в настоящем. Пример: *I have cut my finger. Me cortado el dedo.* Я порезал палец. (Следовательно, я вижу струйку крови, стекающую по пальцу, потому что это только что произошло.)

Present Perfect: можно также перевести как «llevar + причастие». Например:

Llevo leídas 30 páginas de este libro. I have read 30 pages of this book. Я прочитал 30 страниц этой книги.

Отвечает на: «cuanto, cuántas o cuántas veces?» – Сколько?

Примечание 3. Обратите внимание, как выражение «I have been working/living/visiting» (основной глагол в герундии) переводится на английский язык как «Present Perfect Continuous» (возможно также Present Perfect). «I have been working/living/visiting». Обратите внимание, как оно отвечает на вопрос: «С какого времени?» или «Как давно это было?»

Теперь рассмотрим пример эквивалентности перевода с испанского на английский язык, т.е. направление: Испанский язык --> Английский язык (табл. 5).

Примечание 1. Как уже отмечалось выше, если в испанском языке настоящее время используется для того, чтобы говорить о настоящем или будущем, в большинстве случаев перевод осуществляется в Present Continuous, а не в Present Simple.

Примечание 2. В английском языке несовершенный вид претерита может быть выражен несколькими способами.

В целом можно выделить целесообразность использования нескольких таблиц эквивалентности между временами английского и испанского глаголов. Нами разработаны и применяются на практике несколько таблиц эквивалентности с соответствующими объяснениями и примерами.

В направлении Английский --> Испанский: 1) Настоящее время (табл. 4); 2) Прошедшее время; 3) Будущее время; 4) Условные наклонения; 5) Модальные глаголы и

другие глаголы, употребляющиеся с модальными глаголами. Настоящее время; 6) Модальные глаголы и другие глаголы, употребляющиеся с модальными глаголами. Прошедшее время; 7) Пассивный залог.

В направлении Испанский --> Английский: 1) Изъявительное наклонение (Modo indicativo) (табл. 5); 2) Сослагательное наклонение (Modo Subjuntivo); 3) Повелительное наклонение (Modo imperativo). 4) Непersonальные формы (Formas no personales).

Заключение

Можно сделать очевидный вывод, что при изучении второго иностранного языка знание основных сходств между двумя языками является большим подспорьем для обучающихся, изучающих оба языка, и позволяет экономить время при переносе навыков испанской грамотности на английский язык, и наоборот, позволяет научить, сопоставлять, выявлять общее и различное, что дает возможность быстрее овладеть вторым иностранным языком.

При этом стоит выделить два главных аспекта в билингвальном обучении испанскому и английскому языкам: использование когнатов в испанском и английском языках и выявление сходства глагольных форм в обоих языках.

Список литературы

1. Барышников Н.В., Вартаков А.В. Преподаватель полиязычия: компоненты профессиональной подготовки (в порядке вопроса) // Полиязычие в образовательном пространстве. 2018. Вып. 10. С. 7-17.
2. Баграмова Н.В., Соломина А.В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 44-53.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2013. 336 с.
4. Ильина Ю.Н. Особенности работы с интернациональной лексикой при обучении второму иностранному языку (испанскому после английского) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 9. С. 67-64.
5. Петрусевич П.Ю. Ознакомление школьников с лексическими системами изучаемых иностранных языков (английского, немецкого и испанского) // Наука и школа. 2018. № 5. С. 96-101.
6. Lova M., Bolarín M.J., Porto M. Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docents // Porta Linguarum. 2013. Vol. 20. P. 255-262.

УДК 378.147.227:372.8

«МЕТОД СОКРАТА» КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЕМ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бердалиева Т.К., Умбетбекова К.М.

*Алматинский технологический университет, Алматы,
e-mail: publica1713@mail.ru, publica1713@mail.ru*

В статье рассматриваются возможности, технология и значение использования интерактивного приема обучения говорению на русском языке – «метод Сократа». Проанализировав научно-методическую литературу, которая выступила в качестве академического фундамента, авторы дали общую характеристику активных приемов обучения русскому языку. Они отмечают большое разнообразие толкований термина «активный метод обучения». Его суть заключается в том, что при обучении говорению на русском языке интерактивной формой является ряд логически обоснованных вопросов, на которые студенты должны правильно ответить за определенный промежуток времени. Это проблемная форма обучения, поскольку может быть основана на работе с текстом и применяться после просмотра видеofilма. Ее использование на занятии по обучению говорению помогает студентам освоить новый речевой материал благодаря умело составленным вопросам и поиску ответов на них. Правильно задать вопрос, внимательно выслушать своего собеседника-одногруппника, постараться совместно или поодиночке найти правильный ответ, даже если он не всегда соответствует действительности, поблагодарить за участие – вот те правила, которых должны придерживаться обучающиеся для лучшего усвоения материала по данной методике.

Ключевые слова: интерактивный, метод Сократа, говорение, русский язык, вопросы

«THE SOCRATES METHOD» AS AN INTERACTIVE TECHNIQUE FOR TEACHING SPEAKING IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Berdaliev T.K., Umbetbekova K.M.

Almaty Technological University, Almaty, e-mail: publica1713@mail.ru, publica1713@mail.ru

The article discusses the possibilities, technology and significance of using an interactive technique for teaching speaking in Russian – the «Socrates method». After analyzing the scientific and methodological literature, which acted as an academic foundation, the authors gave a general description of the active methods of teaching the Russian language. They note a wide variety of interpretations of the term «active learning method». Its essence lies in the fact that when teaching speaking in Russian, an interactive form is a series of logically sound questions that students must answer correctly in a certain period of time. This is a problematic form of learning, since it can be based on working with text and after watching a video. Its use in a speaking class helps students master new speech material, thanks to skillfully composed questions and the search for answers to them. Ask the right question, listen carefully to your classmate, try to find the right answer together or one by one, even if it does not always correspond to reality, thank you for your participation – these are the rules that students must adhere to for better assimilation of the material using this method.

Keywords: interactive, Socrates method, speaking, Russian language, questions

В последнее время тренды развития современного образования акцентируют внимание на взаимодействии науки и инновации, развитии и сохранении человеческого капитала. Все это позволяет высшим учебным заведениям быть конкурентоспособными, инновационными и вести обучение в рамках программы «Университет 4». Большую роль в развитии данных направлений играет интерактивное обучение языкам, в частности русскому. Для обучения русскому языку и речевой практике преподаватели используют различные методы обучения. Все же наиболее актуальными и продуктивными по-прежнему остаются активные технологии обучения, которые «способствуют в быстром темпе разрабатывать, менять и сопоставлять разную учебную и научно-методическую информацию» [1].

В вузах Казахстана в семестр на изучение языка отводится 45 часов, что не всегда отвечает целям и задачам по улучшению об-

разовательного процесса. Чаще всего обучение речевой деятельности сводится к преподаванию «учебной речи». Однако такой вид деятельности, по мнению И.А. Зимней, Е.И. Пассова [2, 3], не всегда рассчитан на настоящие субъект-субъектные отношения. Это значит, что его нельзя в полной мере отнести к реальным средствам общения. Как нам представляется, необходимо использовать на занятии активные технологии обучения говорению, которые максимально приближены к «настоящей речи».

Систематическое усвоение языкового материала, постоянная взаимосвязь фактов языка со зрительными и слуховыми образами, расширение словарного запаса, обеспечение высокого уровня активности у обучающихся – вот далеко не весь перечень навыков у студентов, которые они приобретают в результате интерактивного обучения речевому общению. Все это в целом способствует более последовательному

развитию умения говорить на русском языке не только в профессиональной сфере, но и в повседневной жизни.

Актуальность нашей статьи обусловлена несколькими факторами. Во-первых, традиционные методы обучения говорению не всегда эффективны. Во-вторых, многое из учебного материала преподносится без опоры на естественную языковую среду. В-третьих, применение интерактивных форм обучения нацелено в основном на развитие письменных навыков и чтения.

Предметом данной статьи является описание использования «метода Сократа» для развития устно-речевых навыков при обучении русскому языку.

Материалы и методы исследования

При работе над данной статьей нами были использованы несколько методов исследования: аналитический, прием моделирования, статистический методы. Аналитический метод использовался при анализе научной литературы. Эмпирические данные были получены в ходе анализа учебного процесса. Прием моделирования помог провести обучение говорению с применением данной интерактивной технологии. Статистический метод выявил качественно-количественные данные при обучении говорению.

Результаты исследования и их обсуждение

В педагогической литературе за последние 20–30 лет неоднократно поднимался вопрос об эффективности образовательных стратегий по обучению говорению. Некоторые методисты используют параллельно такие термины, как «интерактивный», «интерактивность», «интерактивные технологии», «интерактивное обучение». По их мнению, они взаимозаменяемы. Общение как равноправное сотрудничество участников диалога, групповая форма работы при обсуждении вопросов к прочитанному тексту или увиденному видеоролику, обмен мнениями в ходе обучения специальной лексике – вот далеко не все навыки познавательной деятельности при использовании интерактивных форм в обучении русскому языку. Следовательно, интерактивность – это вербальное и практическое взаимодействие. Оно лежит в основе общения, которое со временем становится основным механизмом образования на русском языке как неродном [4, с. 3]. В этом нас убеждает обзор научно-методической литературы. Как правило, исследователи под интерактивностью понимают способ улучшения качества образования, особенно при развитии навыков говорения на русском языке. В статьях

и монографиях по описанию применения технологий интерактивного обучения языкам, в частности говорению, предложены различные виды работ по усовершенствованию данного умения. Метод кейсов, метод проектов, работа в малых группах, мозговой штурм, ПОПС-формула, дискуссия, интервьюирование и другие способствуют решению многих задач по обучению говорению в реальных условиях повседневного и профессионального общения [5, 6].

Принципы активизации речевой деятельности основываются на том, что основные признаки интерактивности практикуются во многих личностно-ориентированных технологиях обучения, но в различной степени. Однако суть самого терминологического словосочетания «методы интерактивного обучения» подразумевает комплекс приемов по развитию и активизации учебной деятельности [7, с. 17].

Большое влияние на спектр интерактивных форм обучения оказывает развитие быстрыми темпами информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Различные формы работ с мультимедийным материалом активно применяются в учебном процессе, в том числе на занятиях русского языка. Описание специфики интерактивного обучения и его различных методов и технологий широко представлено в исследованиях Ю.Ю. Гавронской, М.В. Стуриковой [8, 9]. Интерактивные виды занятий как основа в практике обучения языку разрабатываются в работах О.М. Батраевой и И.В. Бимурзиной [10].

Однако на сегодняшний день есть некоторые расхождения по вопросу концептуальной основы интерактивного обучения. Ю.Ю. Гавронская считает, что в основе такого вида обучения лежит символический интеракционизм [8]. По ее мнению, данный термин тесно переплетается с понятиями психологии и социологии.

Анализ существующей литературы по использованию интерактивных методов обучения языкам позволяет считать интерактивные технологии современными видами активных методов обучения. Дидактические и лингводидактические стороны активизации обучения говорению нацелены, по мнению методистов, на усиление мотивационной и рефлексивной сторон при выполнении упражнений-задач, которые порождают возможность самостоятельно высказать свое мнение. Это аксиома позволяет предположить, что «интерактивное обучение» как педагогический термин широко распространилось лишь в конце прошлого столетия. Все это привело к некоторой двусмысленности в понимании данного

понятия. Хотя при его использовании учеными-методистами в зависимости от цели обучения выбирается и акцентируется внимание на определенной составляющей этого термина.

В нашей статье интерактивное обучение опирается на мнение Ю.В. Гуца, который считает, что в современной педагогической литературе можно выделить четыре основных аспекта данного понятия. Именно выбор одного из них и определяет цели и задачи обучения. Например, если для проведения занятий преподаватель выбрал кейс с применением мультимедийных инструментов, например баскет-метод или информационный лабиринт, то его в полной мере можно отнести к категории интерактивного обучения. При этом он развивает в большей степени навык письма. Если на уроках используется комплекс упражнений по типу «Аквариум», «Цепочка ассоциаций» и иных на основе информативного чтения, то улучшается навык чтения. Если в основу обучения положены групповые формы работы, такие как дебаты, деловая игра, то это тоже интерактивная форма проведения занятий. Диалоговая форма при знакомстве с новым материалом на основе процесса обмена мнениями «свободно плавающая дискуссия», мозговой штурм тоже является интерактивной формой обучения [11, с. 22].

В процессе проведения занятий в первую очередь следует принимать во внимание те приемы обучения, при которых обучающиеся отождествляют себя с предложенным материалом. Как правило, они включаются в представившуюся обстановку и тем самым получают стимул к активным действиям. При достижении определенного результата они мотивируются своим поведением. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, в основе которого находится теория символического взаимодействия. Это еще и современная форма активного обучения. Наряду с этим интерактив в обучении – это различные коммуникативные приемы с элементами электронного обучения.

Обобщив все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что интерактивное обучение в образовании представляет собой форму взаимодействия и взаимовлияния преподавателя и студента. При этом активность обучающихся доминирует, то есть они не только расширяют границы общения с преподавателем, но и повышают активность в общении друг с другом [12]. Процесс обучения происходит при условии, что есть субъекты сотрудничества – преподаватель и студенты; наличие учебного материала, то есть пособия или учебник;

ресурсы, к которым относятся средства и инструменты содействия, и мероприятия, обеспечивающие данную координацию.

Большим подспорьем на занятиях русского языка по обучению говорению является использование технологии «метод Сократа» – практика использования процедуры вопросов и ответов. Этот прием обучения относится к группе диалектических методов, так как в поиске ответов заставляет мысль «двигаться».

С функциональной точки зрения вопросы делятся на два вида: вопросы уточняющие, то есть закрытые, и восполняющие – открытые. К первой группе вопросов относятся те, цель которых – определить достоверность или ошибочность утверждения. С грамматической точки зрения особенность подобных вопросов заключается в присутствии частицы «ли». Например, «Правда ли, что?» или «Нужно ли...?» Ответы на такие вопросы могут быть только однозначными.

Ко второй группе вопросов относятся те, которые раскрывают дополнительную информацию о предмете или явлении. Вопросительные слова: «как», «где», «почему», «когда» и иные – их грамматический признак.

Если в структуре вопроса есть сообщение или описание одного предмета, то это простой вопрос. Сложные вопросы, как правило, состоят из нескольких простых вопросов. Вопросы можно поделить на корректные и некорректные с содержательной точки зрения. Если вопросы ориентированы в большей степени на личность, а не на смысл проблемы, то они чаще всего некорректные.

Есть подстрекательные или улавливающие вопросы. Их цель – сбить с толку соперника, зародить сомнения в высказанном, перевести интерес на себя или неожиданно провести мозговую атаку.

С позиции преподавателя вопросы могут быть проверяющими, усиливающими внимание, активизирующими память, расширяющими мышление.

Образовательная ценность данной технологии обучения заключается в том, что она способна удержать внимание обучающихся длительное время и не позволяет им отвлечься от основной стратегии. В случае логической «бреши» в аргументах оппонента тут же появляется контраргумент. Обучающиеся самостоятельно приходят к выводу, тем самым повышается их самооценка. Ниже (рис. 1) мы предлагаем список вопросов, которые можно применять на занятиях русского языка при обучении говорению [13].

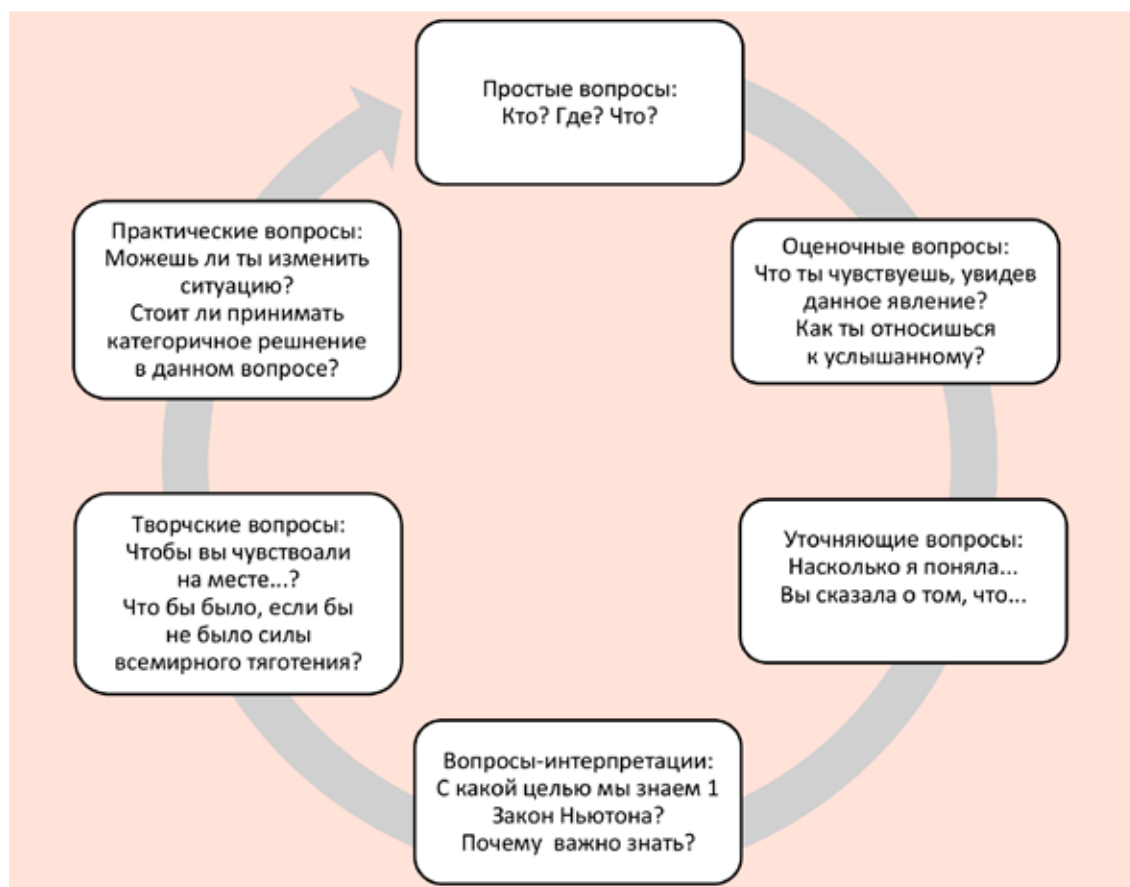


Рис. 1. Перечень вопросов при работе с технологией «метод Сократа»

Для проверки эффективности использования «метода Сократа» в обучении говорению на занятиях русского языка мы провели эксперимент. Его цель – проверить развитие уровня сформированности интереса у студентов к использованию активных методов обучения на занятиях русского языка. В контрольной диагностике приняли участие обучающиеся 1-го курса.

Способ 1 «Составь свой перечень». При составлении данной классификации вопросов мы опирались на труды российских преподавателей [14]. Цель данного опроса – определить степень потребности у студентов к использованию активных методов обучения говорению на русском языке и проанализировать выбор конкретного метода, сосредоточив на нем внимание.

Описание: студентам выдаются бланки с описанием активных технологий обучения. Им предлагают выбрать и отметить 5 основных методов, а затем ответить на вопросы для определения уровня заинтересованности в обучении говорению на русском языке. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что 84,3% студентов

контрольной группы выбирают «метод Сократа» в качестве основного. Это свидетельствует о том, что у студентов данный прием обучения вызывает не только желание получить хорошую отметку, но и стимул к приобретению новых знаний и умений для использования языка в повседневной жизни (рис. 2).

Способ 2. Автором теста «Самооценка» является Э.А. Баранова [15]. Данный тест помогает студентам самостоятельно составить вопросы на занятиях. Эта работа повышает инициативность в получении знаний лексико-грамматического плана, улучшает самоорганизацию при выполнении упражнений, поддерживает стремление найти другие приемы выполнения заданий. Сравнивая результаты, можно подчеркнуть, что на момент эксперимента высокий уровень был выявлен в экспериментальной группе у 53,5% студентов, которые более требовательны к себе, реально пытались оценить свой уровень знания русского языка, тогда как в контрольной группе этот показатель был отмечен у 33,9% студентов.

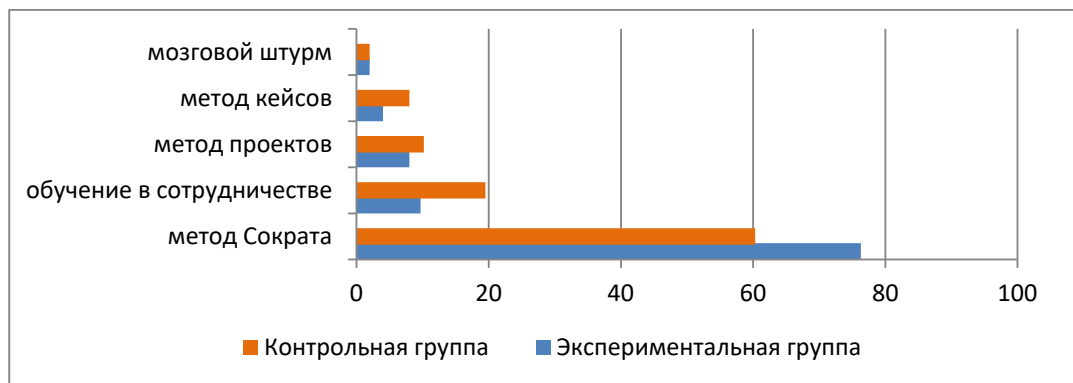


Рис. 2. Результаты выбора студентами активного метода обучения

Способ 3. «Эмпирические задания». Его цели – определить уровень активности в изучении лексико-грамматических фактов и текста по специальности; выявить степень самостоятельности при выполнении предтекстовых или послетекстовых заданий. Студентам рекомендуется составить перечень вопросов разного типа. Перед началом учебной работы им сообщается, что ее результаты будут представлены одноклассникам. На получение оценки будут влиять правильность написания вопросов каждого в отдельности и правильность полученных ответов. По результатам работы более высокий показатель был у тех студентов, которые использовали в своей презентации творческие вопросы и вопросы практического плана.

Заключение

Таким образом, анализ проведенного эксперимента подтвердил наше предположение о том, что систематическое использование на занятиях русского языка интерактивных форм обучения развивает у обучающихся интерес к изучению языка, повышает готовность учиться самостоятельно, улучшает эмоциональное отношение к материалу обучения. Совместный обзор полученных оценок подтвердил мнение о том, что применение активных технологий обучения, в частности «метода Сократа», способствует повышению уровня говорения и благотворно сказывается на обучении общению студентов на русском языке.

Список литературы

1. Бактыбаева А.Т. Виды работ по обучению фонетике студентов-иностранцев (на примере электронного учебника «русский язык как иностранный для студентов медицинского вуза») // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2017. № 2. С. 14-19.

2. Зимняя И.А., Мазаева И.А., Лаптева М.Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. М.: Аспект Пресс, 2020. 400 с.

3. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. М.: Златоуст, 2015. 172 с.

4. Федорова Д.В. Методика обучения студентов языковых профилей подготовки иноязычной неподготовленной речи // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 3(63). URL: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/205> (дата обращения: 10.03.2023).

5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2016. 640 с.

6. Якимович И.Г. Возможности использования игровых интерактивных технологий на практических занятиях в вузе // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 1. С. 381-383.

7. Ковалева А.В. Интерактивные педагогические технологии при обучении иностранных учащихся лексике русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 23 с.

8. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101-104.

9. Стурикова М.В. Использование интерактивных методов обучения в развитии коммуникативных компетенций учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 38-41.

10. Батраева О.М., Бимурзина И.В. Мультимедийные уроки с использованием интерактивных методов. Владивосток: Дальрыбвтуз, 2013. 26 с.

11. Гуца Ю.В. Понятие и сущность интерактивного обучения // Вестник Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. 2012. № 4(74). С. 20-22.

12. Конструирование дефиниции категории «интерактивное обучение» методом двухуровневой триадической дешифровки категории // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. № 200. С. 101-114.

13. Походзей Г.В. Обучение короткому рассказу с помощью стратегий критического мышления как фактор повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 69-75.

14. Лапыгин Ю.Н. Методы активного обучения. Люберцы: Юрайт, 2016. 248 с.

15. Поисково-познавательная деятельность детей: особенности и технологии развития. М.: МГПУ, 2013. 132 с.

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АТОМНОЙ ОТРАСЛИ

Кучинская Е.В.

*Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал)
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», Димитровград,
e-mail: Ku4inskaja.len@yandex.ru*

В статье представлен комплекс педагогических условий, направленных на успешное формирование экономического мышления будущих специалистов атомной отрасли. Для успешного формирования экономического мышления специалистов атомной отрасли необходимы определенные педагогические условия. К ним относятся: дидактические, организационно-педагогические, психолого-педагогические, социально-педагогические, квалификационные и междисциплинарные, учебно-методическое обеспечение. К дидактическим условиям относятся: содержание обучения, выбор форм, приемов и средств, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач. Организационно-педагогические условия включают в себя непосредственно процесс организации педагогической деятельности, а также влияние внешних факторов на процесс педагогической деятельности. Психолого-педагогические условия направлены на учет индивидуальных особенностей обучающихся, что способствует благоприятному усвоению учебного материала. Создание комфортной среды для обучения формирует благоприятный настрой обучающихся на учебный процесс, что является непосредственным результатом учета социально-педагогических условий в образовательном процессе. Учебно-методическое обеспечение включает создание учебных пособий, учебно-методических разработок, конспектов лекционных занятий, различных тестовых заданий, дидактических материалов, методических рекомендаций. Квалификационные условия обеспечивают опережающую подготовку педагогических кадров. Выявление и учет междисциплинарных связей позволяют оптимизировать содержание образования, сэкономить время на изучение материала.

Ключевые слова: педагогические условия, атомная отрасль, экономическое мышление, междисциплинарные условия, педагогические условия, дидактические условия, квалификационные условия

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ECONOMIC THINKING OF FUTURE NUCLEAR INDUSTRY SPECIALISTS

Kuchinskaya E.V.

*Volga Cossack Institute of Management and Food Technologies (branch) Moscow State University
of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (First Cossack University),
Dimitrovgrad, e-mail: Ku4inskaja.len@yandex.ru*

The article presents a set of pedagogical conditions aimed at the successful formation of economic thinking of future specialists of the nuclear industry. Certain pedagogical conditions are necessary for the successful formation of the economic thinking of nuclear industry specialists. The main pedagogical conditions include: didactic, organizational and pedagogical, psychological and pedagogical, socio-pedagogical, educational and methodological support, qualification and interdisciplinary. Didactic conditions include: the content of training, the choice of forms, techniques and means to ensure the effective solution of educational tasks. Organizational and pedagogical conditions include the process of organizing pedagogical activity itself, as well as the influence of external factors on the process of pedagogical activity. Psychological and pedagogical conditions are aimed at taking into account the individual characteristics of students, which contributes to the favorable assimilation of educational material. The creation of a comfortable learning environment contributes to a favorable attitude of students to the learning process, which is a direct result of taking into account socio-pedagogical conditions in the educational process. Educational and methodological support includes the creation of textbooks, educational and methodological developments, lecture notes, various test tasks, didactic materials, methodological recommendations. Qualification conditions provide advanced retraining of teaching staff. Identification and consideration of interdisciplinary connections allow to optimize the content of education, save time on studying the material.

Keywords: pedagogical conditions, nuclear industry, economic thinking, interdisciplinary conditions, pedagogical conditions, didactic conditions, qualification conditions

Атомная отрасль является одной из ведущих отраслей современной промышленности. Наряду с быстрым развитием данной отрасли на первый план выходит проблема ее кадрового обеспечения. Кадровому персоналу в атомной отрасли приходится осуществлять профессиональную деятельность в особых, непростых условиях, что требует сформированности

определенных профессионально-личностных качеств. Следовательно, в атомной отрасли выявляется особая специфика профессиональной деятельности инженерных кадров, которая существенным образом отражается и на их профессиональной подготовке в технических вузах для атомной отрасли в соответствии с требованиями работодателей и ФГОС.

Внедрение современных технологий в сферу профессионального образования позволяет существенно повысить качество подготовки специалистов для атомной отрасли [1]. Эффективное построение образовательного процесса необходимо осуществлять с учетом комплекса педагогических условий, направленных на формирование экономического мышления будущих специалистов. Данное обстоятельство подтверждает актуальность исследуемого вопроса.

Цель исследования – выявление педагогических условий, направленных на эффективный образовательный процесс, конечным результатом которого является повышение качества подготовки специалистов для атомной отрасли.

Материалы и методы исследования

Применялись такие методы, как анализ научной и методической литературы по проблеме исследования и применения проектных технологий в образовательном процессе высших учебных заведений. Учитывались требования работодателей к подготовке специалистов технической направленности.

Результаты исследования и их обсуждение

С целью повышения качества подготовки будущих специалистов атомной отрасли следует создавать в рамках образовательной модели необходимые педагогические условия (рисунок).

К педагогическим условиям формирования экономического мышления специалистов атомной отрасли относятся:

- 1) дидактические условия;
- 2) организационно-педагогические условия;

- 3) психолого-педагогические условия;
- 4) социально-педагогические условия;
- 5) учебно-методическое обеспечение;
- 6) квалификационные условия;
- 7) междисциплинарные условия.

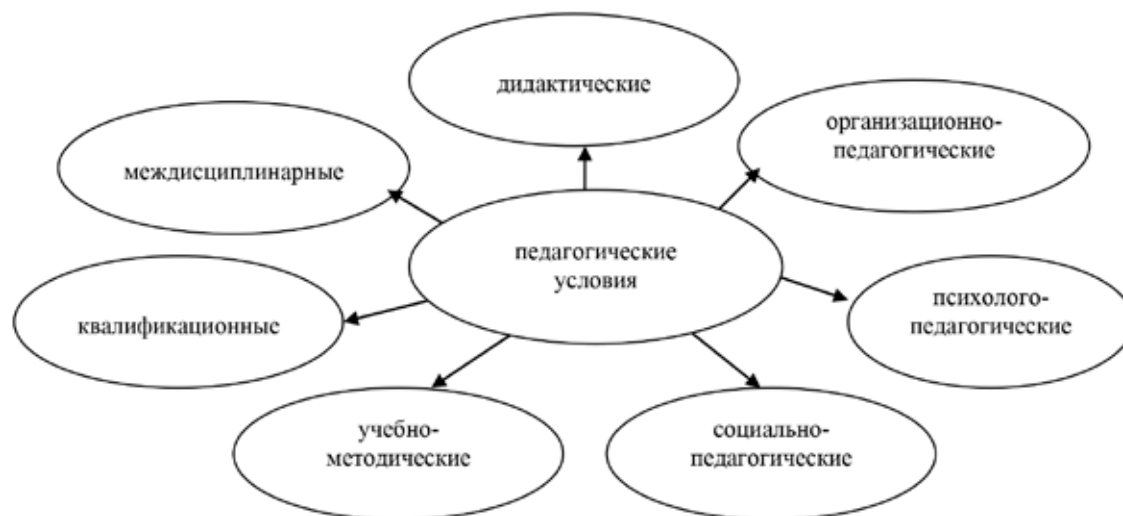
Дидактические условия предполагают построение содержания обучения, включающее определенные образовательные формы, приемы и средства.

Обучаемые должны иметь представление об алгоритме и программе действий по решению поставленных задач. Особо актуализируются в современных условиях проекты, предполагающие сбор, хранение и качественную обработку имеющейся информации по изучаемой дисциплине посредством модульной технологии реализации проекта.

Включение в содержание экономических дисциплин заданий, упражнений проблемного характера, ориентированных на развитие экономического мышления, использование интерактивных форм учебной деятельности в образовательном комплексе технологий формирования мышления. Если содержание учебного материала носит сугубо информативный характер, то в этом случае использование проектного метода весьма сомнительно.

Одним из важнейших дидактических условий является последовательная и оптимальная структурированность содержания обучения экономическим дисциплинам с учетом сложности, объема, доступности и междисциплинарных связей.

Организационно-педагогические условия включают в себя непосредственно процесс организации педагогической деятельности, а также выявление влияния внешних факторов на процесс педагогической деятельности [2, с. 32–38].



Педагогические условия формирования экономического мышления специалистов атомной отрасли

На первоначальном этапе определяются:

- продолжительность обучения;
- количество участников;
- условия выполнения задания;
- сложность и трудоемкость проведения;
- критерии оценивания результата.

Следующим ключевым этапом являются проектирование и разработка образовательных ресурсов.

Психолого-педагогические условия направлены на учет индивидуальных особенностей обучающихся, что способствует благоприятному усвоению учебного материала. Метод проектов призван помочь студентам преодолевать специфические трудности, связанные с особенностями выполнения заданий методом проектов.

Посредством анкетирования, наблюдений, выполнения студентами небольших заданий исследовательского характера выявляются индивидуально-психологические особенности студентов.

В процессе организации и проведения проектной деятельности со студентами следует, в первую очередь, принимать во внимание их психологические особенности, в частности такие личностные качества, как темперамент, особенности мышления, работа в команде, инициативность, самостоятельность, лидерские качества, гибкость мышления, способности к дивергентному мышлению и т.д. Для этого посредством тестирования выявляются такие личностные качества, как гибкость мышления, способность к дивергентному мышлению. Использовали потенциальные возможности реализации уровневой дифференциации проектной деятельности, что представляет важный фактор в достижении проектной цели: студентам предлагались проектные задания различной сложности, по результатам их выполнения вырисовывается четкая картина ряда личностных качеств студентов: самостоятельность, гибкость мышления, оперативность, особенности мышления, организованность и иные; определяются их лидерские качества, инициативность, самостоятельность посредством организации всевозможных мероприятий исследовательского характера. Так, например, с участием студентов проведено мероприятие «Образование, наука, профессиональное самоопределение учащихся». По их участию выявлялись многие интересующие нас личностные качества студентов. В частности, принятие во внимание всевозможных достижений студентов в процессе обучения (успеваемость, посещение занятий, своевременное выполнение различных заданий, поведение в группе и т.д.) позволило выявить у них

многие личностные качества и зафиксировать преподавателю в своем дневнике.

Создание комфортной среды для обучения способствует благоприятному настрою обучающихся на учебный процесс, что является непосредственным результатом учета социально-педагогических условий в образовательном процессе. В условиях формирования у студентов экономического мышления, прежде всего, следует создавать в группе через кураторов групп, студенческие организации благоприятную среду общения, поведения, организовывать со студентами с участием преподавателей различные мероприятия (диспуты, походы, откровенные беседы, различные экскурсии, посещение театра, поздравления студентов с днем рождения), помогать по возможности студентам, оказавшимся по тем или иным причинам в тяжелых жизненных ситуациях, и т.д. Принятые меры, прежде всего, позитивно повлияют на социализацию студентов и на создание в группе благоприятной среды обучения.

Учебно-методическое обеспечение является необходимым условием формирования экономического мышления студентов. Прежде всего, требуется учебно-методическое обеспечение процесса обучения экономическим дисциплинам, так как только непосредственное педагогическое воздействие является недостаточным для его продуктивного формирования у студентов. Безусловно, данное условие предусматривает наличие учебников, учебных пособий, различной учебно-методической литературы и учебно-методических разработок, прежде всего в области организации и проведения проектной деятельности.

Однако обозначенное учебно-методическое обеспечение по формированию данного мышления может оказаться в целом недостаточным, так как некоторые программные вопросы могут быть изложены сокращенно, что создает серьезные трудности для понимания студентами предметного материала, или представлено только поверхностное информационное изложение, отсутствуют учебно-методические рекомендации и наглядно-иллюстративные картины по материалу, изложение учебного материала чрезмерно абстрактно и т.д. В этих условиях требуется создание собственными усилиями учебных пособий, учебно-методических разработок, конспектов лекционных занятий, различных тестовых заданий, дидактических материалов, методических рекомендаций.

Квалификационные условия: обращается пристальное внимание на обеспечение

опережающей переподготовки педагогических кадров экономического профиля и стимулирование их к использованию в обучении будущих специалистов атомной отрасли инновационных образовательных технологий.

Повышение квалификации педагогических кадров – первостепенное условие в эффективном формировании экономического мышления студентов, поскольку позволяет педагогам продуктивно использовать технологию проектной деятельности в организации и выполнении исследовательских работ. Кроме того, придается ключевое значение самообразованию педагогических кадров.

При этом преподавательские кадры в области экономических дисциплин, занятые профессиональной подготовкой специалистов для атомной отрасли, нуждаются в своевременной переподготовке. Экономические знания достаточно быстро устаревают, и вслед за ними ускоренными темпами рождаются совершенно новые, в корне меняющие наши представления и понимания о данном объекте исследования.

Существенное значение имеют участие преподавателей в научно-практических конференциях различного уровня, их публикационная активность, повышение квалификации через факультеты повышения при различных вузах, через соискательство и т.д.

Качество педагогического коллектива во многом определяется образовательная среда вуза, что, в свою очередь, обуславливает творческую атмосферу как среди преподавателей, так и среди студенческой молодежи.

Обращается серьезное внимание на повышение квалификации преподавателей в сфере информационных технологий. В связи с этим от преподавателей требуется непрерывное образование в этой области знаний. В рамках повышения квалификации немаловажное значение приобретают вопросы, связанные с владением компьютерной грамотностью преподавателей экономических дисциплин в условиях широкого развития дистанционного обучения в вузах.

Междисциплинарные условия: преподавание экономических дисциплин для будущих специалистов атомной отрасли необходимо выстраивать, учитывая правовые основы в области ядерных технологий и междисциплинарные связи математики, информатики и других общенаучных дисциплин. Экономические дисциплины основываются на математических методах. У будущего специалиста должны быть сформированы определенные компетенции в области анализа экономических процессов и явлений, в построении экономических моделей и анализа статистических данных.

А для идентификации полученных знаний применяются информационные технологии. И в целом данные знания должны быть применимы в области ядерных технологий [2, с. 247–259; 3, с. 349–359].

На успешность профессиональной подготовки инженерных кадров существенное влияние оказывают математические дисциплины и дисциплины в области информационных технологий [4].

В сложившихся условиях к качеству подготовки специалистов атомной отрасли в области владения информационными технологиями предъявляются высокие требования. В свою очередь, информация нами понимается как содержание сообщения о чем-либо, рассматриваемое в контексте его передачи в пространстве и во времени. Тем самым содержание образования оптимизируется в ходе подготовки специалистов атомной отрасли с учетом вышеизложенных обстоятельств. Прежде всего, содержание образования обновляется в соответствии с научными достижениями и разработками в сфере ИТ, требованиями бизнеса, а также национальной политикой РФ в образовании.

Математика призвана сыграть важнейшую роль в развитии алгоритмического мышления студентов в сочетании с развитием дивергентного мышления. В процессе обучения студентов экономическим дисциплинам широко используются математические методы, поэтому математическая подготовка представляет непрерывный характер и призвана учитывать новшества, происходящие в сфере компьютерных технологий.

Внедрение современных информационных технологий в сферу профессионального образования позволяет существенно повысить качество подготовки специалистов атомной отрасли. Решение многих задач производится с использованием программных средств на ЭВМ. При формировании экономического мышления студенты, помимо стандартного набора базовых программных пакетов, знакомятся также с профессиональными информационными системами [5].

Дисциплины кафедр высшей математики и информационных технологий тесно взаимосвязаны междисциплинарными связями [6]. В свою очередь, прикладные математические знания пронизывают глубинно экономические дисциплины, то есть обозначенные дисциплины взаимообусловлены междисциплинарными связями. В итоге имеется целый комплекс междисциплинарных и интеграционных связей между дисциплинами. Безусловно, следует обратить внимание на это и выявлять все существующие междисциплинарные связи; приня-

тие их во внимание создает благоприятные условия, в данном случае для формирования экономического мышления будущих специалистов атомной отрасли. Подобные существующие связи образуют междисциплинарные условия. Выявление и учет междисциплинарных связей позволяют оптимизировать содержание образования, сэкономить время на обучение. В этом состоит, прежде всего, весь смысл обучения и реализации междисциплинарных условий.

Заключение

Выявленные педагогические условия следует рассматривать комплексно, в единстве, поскольку они взаимосвязаны и взаимообусловлены, попытки изучать их в отрыве друг от друга не приведут к желаемому результату. Дидактические условия определяют содержание образования. Психолого-педагогические условия способствуют благоприятному усвоению учебного материала. Учебно-методическое обеспечение предусматривает наличие учебных пособий, различной учебно-методической литературы и учебно-методических разработок в изучаемой области знаний.

Реализацию образовательного процесса осуществляют преподаватели, знания которых в данной области должны быть на высоком уровне, преподаватели должны учитывать современные технологии обучения. Квалификационные условия направлены на соблюдение данных требований и необходимы для реализации образовательного процесса.

Преподавание дисциплин для будущих специалистов атомной отрасли следует выстраивать, учитывая правовые основы

в области ядерных технологий и междисциплинарные связи общенаучных дисциплин, что обуславливает необходимость построения образования с учетом междисциплинарных условий.

Представленные педагогические условия позволят создать благоприятную атмосферу для эффективного обучения студентов.

Список литературы

1. Вязанкова В.В., Медведев А.М. Педагогические условия использования метода проектов в преподавании графических дисциплин в техническом вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27394> (дата обращения: 25.04.2023).
2. Демидова Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования // *Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции*. Ч. 1. (31 октября 2012 г.). Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. 200 с.
3. Егоров О.А. К проблеме определения сущности и специфики экономического мышления // *Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XXII Международной научно-практической конференции*. 2015. С. 50-55.
4. Засядко О.В., Мороз О.В. Междисциплинарные связи в процессе обучения математике студентов экономических специальностей // *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2016. С. 349-359.
5. Грушевский С.П., Засядко О.В., Мороз О.В. Формирование профессиональных компетенций в курсе «Математика» для студентов экономических направлений подготовки бакалавров // *Математические методы и модели: теория, приложения и роль в образовании*. 2014. № 3. С. 247-259.
6. Ильмушкин Г.М. Математическая подготовка будущих специалистов атомной отрасли как важнейший фактор профессионального становления // *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11-5. С. 1103-1106.

УДК 796.015

ВЛИЯНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ НА ПОКАЗАТЕЛИ КОНТРОЛЬНЫХ ТЕСТОВ В ВУЗЕ

Столбов А.Н., Столбова Д.А.

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», Киров, e-mail: usr00400@vyatsu.ru

Данная статья посвящена влиянию самостоятельных занятий физической культурой на организм студентов, а также способы мотивации студентов к укреплению своего здоровья и интереса к самостоятельным занятиям физической культурой. В статье рассматриваются цели, задачи и методы исследований, а также актуальность темы в научной литературе. В результате исследования выяснилось, что одной из главных проблем высших учебных заведений является восстановление и поддержание здоровья студентов, его укрепление и повышение физической подготовленности. Современная молодежь характеризуется пассивным образом жизни, который негативно влияет на ее здоровье. Самостоятельные занятия физической культурой рассматриваются как один из эффективных способов укрепления здоровья и повышения физической подготовленности. Повышение уровня физической подготовленности и двигательной активности можно достигнуть путем самостоятельных занятий физической культурой. В статье приведены показатели увеличения физической подготовленности сдачи контрольных нормативов: поднимание туловища из положения лежа на спине, наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, бег 60 метров – путем самостоятельных занятий физической культурой.

Ключевые слова: физическая культура, здоровый образ жизни, двигательная активность, самостоятельные занятия физической культурой, физические упражнения

THE INFLUENCE OF INDEPENDENT PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS ON THE INDICATORS OF CONTROL TESTS AT THE UNIVERSITY

Stolbov A.N., Stolbova D.A.

Vyatka State University, Kirov, e-mail: usr00400@vyatsu.ru

This article is devoted to the influence of independent physical education on the body of students, as well as ways to motivate students to strengthen their health and interest in independent physical education. The article discusses the goals, objectives and methods of research, as well as the relevance of the topic in the scientific literature. As a result of the study, it turned out that one of the main problems of higher education institutions is the restoration and maintenance of students' health, its strengthening and improvement of physical fitness. Modern youth is characterized by a passive lifestyle that negatively affects their health. Independent physical education classes are considered as one of the effective ways to strengthen health and improve physical fitness. An increase in the level of physical fitness and motor activity can be achieved through independent physical education. The article presents indicators of increasing physical fitness of passing the standards: lifting the trunk from the supine position, leaning forward from the standing position on the gymnastic bench, bending and unbending the arms in the emphasis lying on the floor, running 60 meters by self-exercise.

Keywords: physical culture, healthy lifestyle, motor activity, independent physical education, physical exercises

Термины и понятия очень важны для науки, практики и обучения. Наука определяет результаты теоретических знаний путем исследования практического опыта. Она также показывает уровень развития и обобщения науки, поясняет особенности каждой деятельности и научных областей. Чтобы успешно работать в любой профессиональной сфере, специалист должен свободно владеть специальными профессиональными понятиями и терминами. Различное понимание или незнание терминов профессионального характера мешает общению, мешает грамотно обучаться, повышать свою компетенцию. Главное и самое общее из них – понятие «физическая культура». Она как вид культуры в общем социальном плане есть область научной и практической творческой деятельности, результатом которой оказывается создание физических возможностей для людей.

Важную роль играет физическая культура не как сфера деятельности, а как качественные результаты с уровнем ее эффективности, ценности и актуальности для человека и общества в целом. Физическая работа страны, материально-технические, теоретические и организационные условия на определенном уровне физического развития членов общества могут показать большую отдачу от этой деятельности.

По общепринятому определению, под физической культурой можно определить систему спортивной деятельности человека, которая направлена на всестороннее и гармоничное развитие внутренних и физических сил личности.

По мнению Ю.Ф. Курамшина, физическая культура – это особенный процесс вида культуры, результат человеческой деятельности, способ и средство физической подготовки людей к реализации социальной

ответственности. Она является непростым и разносторонним явлением, имеющим определенное значение, показывающее ее суть, вид и функциональное состояние. Физическая культура полностью устраивает запросы общества и людей в физическом воспитании в жизни, военной деятельности и активном отдыхе [1, с. 5].

Советский ученый В.П. Лукьяненко понимал под физической культурой «часть личностной культуры, специфическое содержание которой – рационально организованная, систематическая деятельность, которую человек использует для того, чтобы оптимизировать состояние его организма» [2, с. 28].

Физическая культура, по словам А.Г. Ростеванова, представляет собой часть общего культурного комплекса, направленного укреплять и совершенствовать человеческое тело с помощью различных средств, включая физические упражнения, природу и гигиену [3, с. 8].

С.И. Бочкарева, напротив, рассматривает физическую культуру как часть общечеловеческой, направленную на различные улучшения и совершенствования человеческого организма. Характеристики физической культуры основываются на базовом двигательном поведении человека, т.е. конкретном и оптимальном через физические упражнения. Чтобы удовлетворить разнообразные потребности человека в трудовом и учебном процессе в повседневном мире, формировались физические отрасли, которые могут быть названы ее формой [4, с. 26].

Физическая культура – это часть общей культуры человека и часть культуры нашего общества в целом. Она также включает в себя совокупность норм, правил, ценностей, знаний, которые применяются обществом для дальнейшего развития умственных и физических возможностей общества.

Физическая культура до сих пор продолжает совершенствоваться, хоть и возникла на первых этапах становления общества. За основу этого можно взять быстро меняющийся темп и ритм нашей жизни, возникающие вероятности военного, психологического, экологического и техногенного характера. Важнейшим средством развития людей, гармонично сочетающих физическое совершенство и духовное богатство, является физическая культура. Она способствует улучшению социально-трудовой деятельности населения, а также экономического роста в производстве. Физическая культура способна удовлетворить различные потребности в жизни общества и личности.

Уровень физической подготовленности человека, его здоровья, физического воспитания в рамках учебных занятий, в быту и производстве являются главными показателями положения физической культуры в социуме. Итог деятельности физической культуры есть физическая подготовленность человека, его спортивные достижения, уровень совершенства двигательных умений и навыков, а также умственное, эстетическое и нравственное воспитание.

Важным составляющим восстановления, поддержания и сохранения здоровья студентов является двигательная активность [5]. Именно она физически совершенствует человека, повышает сопротивляемость тяжелым болезням, положительно влияет на длительность и качество человеческой жизни. У человека, занимающегося физической культурой, уменьшается риск появления и развития серьезных заболеваний, связанных с сердечно-сосудистой, нервной и дыхательной системой [6].

Привлечение учащихся к занятиям физической культурой является важным фактором формирования здорового образа жизни. Самостоятельные занятия имеют большое значение вместе с широким распространением и будущим развитием физической культуры [7]. Сложная современная жизнь предъявляет более высокий уровень правил и требований к социальному и биологическому потенциалу человека. Целостное развитие физических способностей учащихся посредством организованной физической активности или тренировки позволяет направить весь потенциал организма на достижение целей, повышение работоспособности и укрепление здоровья [8].

Физическая активность или тренировки – это сочетание различных двигательных действий, которые осуществляются организованно или самостоятельно в повседневной жизни физической культурой и спортом [9]. Для нормальной жизнедеятельности людям нужен определенный минимальный объем ежедневной двигательной активности.

Таким образом, являясь важным компонентом целой культуры общества, физическая культура является полезным и значительным инструментом развития всесторонне развитого человека. Студенты могут улучшать свое физическое здоровье и совершенствовать свою физическую форму, с помощью использования различных тренировок и упражнений. Физическое мастерство не только влияет на развитие формы тела и здоровья человека, но и позволяет наиболее полно раскрыть и реализовать его внутренние силы, а также подготовиться к будущей

профессиональной деятельности и участвовать в социальной жизни общества [10].

Самостоятельные занятия физической культурой – это дополнительная физическая нагрузка, которая организуется во внеурочное время. Следовательно, студент должен быть мотивирован к такой деятельности. Основными мотивами могут быть: укрепление здоровья, исправление недостатков физического развития, повышение функциональных возможностей организма, подготовка к будущей профессиональной деятельности, овладение жизненно необходимыми умениями и навыками, активный отдых, достижение наивысших спортивных результатов.

Каждый студент должен научиться грамотно управлять процессом организации самостоятельных физических занятий. Необходимо определить цели самостоятельных занятий; учесть индивидуальные особенности развития своего организма; скорректировать планы занятий (по времени); определить содержание, организацию, методику занятий, условия проведения занятий; выбрать приемлемые средства тренировки [11].

Цель исследования – выявление специфики показателей физических упражнений до и после самостоятельных занятий физической культурой.

Материалы и методы исследования

До и после эксперимента для оценки физической подготовленности студентов взяли контрольные физические упражнения: поднимание туловища из положения лежа на спине, наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, бег 60 м. В эксперименте участвовали 32 юноши ос-

новной медицинской группы в возрасте 18–21 лет – студенты Вятского государственного университета. При анализе использован метод контрольных испытаний (тестирование) и математической обработки.

Результаты исследования и их обсуждение

Юноши были разделены на 2 равные группы: контрольную и экспериментальную. Эксперимент был разделен на 2 этапа (1 этап – результаты до, 2 этап – результаты после эксперимента). Контрольная группа занималась по общепринятой методике «Физическая культура» В.С. Кузнецова, Г.А. Колодницкого [6]. Экспериментальная группа занималась самостоятельно физической культурой, в основную часть занятий был включен комплекс упражнений, направленный на совершенствование физических качеств по общей физической подготовке:

- планка;
- подъем прямых ног лежа;
- подтягивания на высокой перекладине;
- бег с высоким подниманием бедра.

Самостоятельные занятия учащихся проходили в следующих формах: утренняя гимнастика; занятия в течение учебного дня; тренировочные занятия. Самостоятельные тренировочные занятия включали в себя три части: вводная (подготовительная), основная и заключительная. Самостоятельные занятия проводились по принципу постепенности и систематичности [7].

Изучим сравнительные результаты контрольной и экспериментальной групп на первых и вторых этапах контрольного тестового эксперимента «поднимание туловища из положения лежа на спине». Результаты теста представлены на рис. 1.

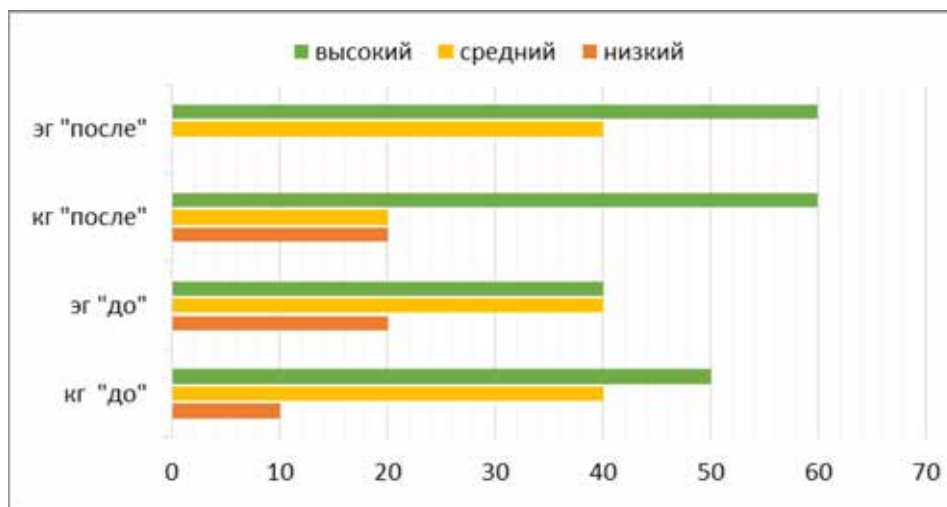


Рис. 1. Поднимание туловища из положения лежа на спине

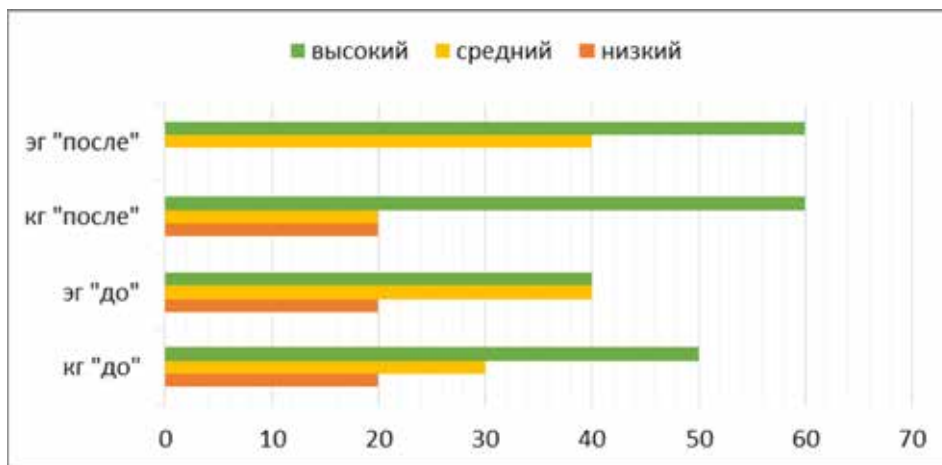


Рис. 2. Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье

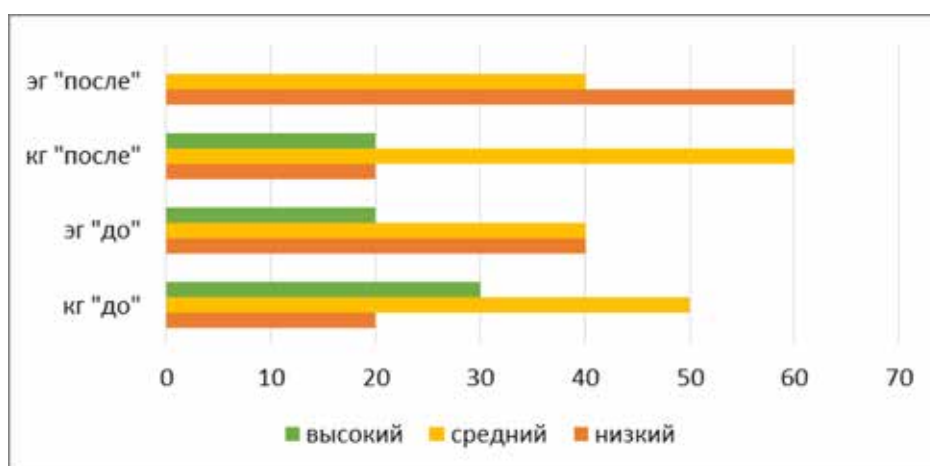


Рис. 3. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу

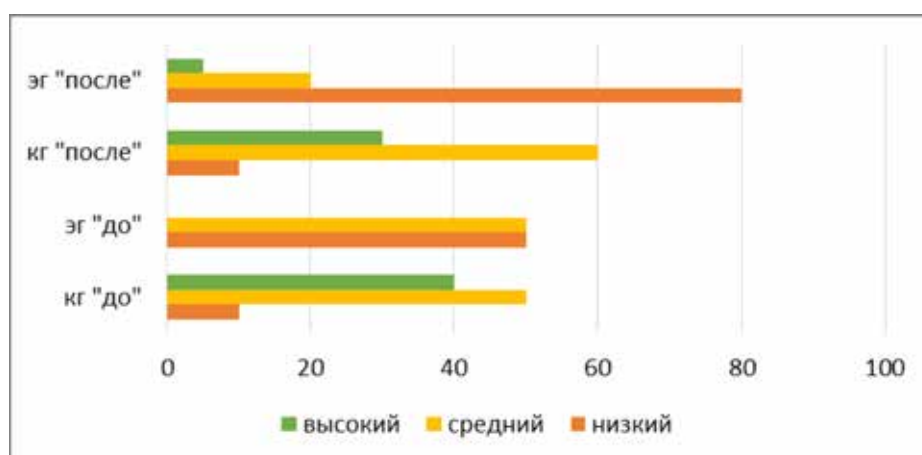


Рис. 4. Бег 60 метров

Как видно из данных двух этапов эксперимента, результаты контрольной группы незначительно менялись, а динамика результатов контрольной группы менялась в большей степени. В экспериментальной группе в конце эксперимента нет низкого уровня показателя поднимания туловища из положения лежа на спине. Высокие показатели были у 60% юношей, в то время как в начале эксперимента было всего лишь 40%.

Результаты второго теста, наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, представлены на рис. 2.

По данным, представленным на рис. 2, можно увидеть, что в контрольной группе показатель наклона вперед из положения стоя на гимнастической скамье преобладает на среднем уровне. В сравнении с 1 этапом произошло несущественное изменение показателя. Если сравнить 1 и 2 этапы экспериментальной группы, то можно заметить хороший прирост результата с 40 до 60%.

Результаты третьего теста, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, представлены на рис. 3.

По данным, представленным на рис. 3, можно заметить, что в контрольной группе показатель сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу преобладает на среднем уровне. В экспериментальной же группе прирост показателей увеличился до 60%.

Сравнительный анализ теста бег 60 м представлен на рис. 4.

Заключение

Результаты педагогического эксперимента показали, что использование в самостоятельных занятиях физической культурой специальной методики занятий является наиболее эффективным, чем традиционная программа занятий физической культурой. Заключение было основано на положительной динамике увеличения показателей физических качеств студентов, которые занимались по специальной программе самостоятельных занятий физической культурой. На сегодняшний день большая часть студентов высших учебных заведений понимают важность самостоятельных занятий физической культурой, заинтересованы в укреплении своего здоровья, стремятся иметь хорошую физическую форму. Физическая культура является неотъемлемой частью студентов и областью, которая удовлетворяет важную и необходимую потребность человека в двигательной деятельности.

При помощи физических упражнений физическая культура учит людей жизни

и труду, применяя природные силы и все факторы, определяющие состояние человеческого здоровья и его физическую подготовленность. При систематических физических нагрузках происходит укрепление опорно-двигательной системы человека. Люди, постоянно занимающиеся физической культурой, могут без труда справиться с физическими, стрессовыми и эмоциональными нагрузками. У них в большей мере повышается работоспособность, улучшается качество жизни. Поэтому физическая культура, как важный компонент общего культурного строя общества, представляет собой сильный и действенный инструмент для развития физической подготовки все-сторонне развитого человека.

Список литературы

1. Курамшин Ю.Ф., Григорьев В.И., Латышева Н.Е. и др. Теория и методика физической культуры: учебник для вузов. М., 2010. 463 с.
2. Лукьяненко В.П. Физическая культура: учебное пособие. Ставрополь, 2001. 224 с.
3. Ростеванов А.Г. Физическая культура: учебное пособие. М., 2016. 236 с.
4. Бочкарева С.И., Копылова Н.Е., Кокоулина О.П. Физическая культура: учебно-методический комплекс. М., 2011. 344 с.
5. Макаев В.И., Онищенко А.Н., Шитов В.И. Самостоятельные занятия физическими упражнениями: формы, принципы и методики: учебное пособие к практическому курсу по физической культуре для студентов вузов. Саратов: Издательство Саратовской государственной юридической академии, 2013. 228 с.
6. Колокольцева М.М. Физическая культура студентов в техническом вузе: учебное пособие. Иркутск: Издательство Иркутского национального исследовательского технического университета, 2015. 335 с.
7. Физическая культура, спорт и здоровье студенческой молодежи в современных условиях: проблемы и перспективы развития: материалы Региональной студенческой научно-практической конференции (Екатеринбург, 7 апреля 2021 г.). Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2021. 289 с.
8. Коломейцева Е.Б., Гоберман Н.Х. Физическая культура // Организация самостоятельных занятий студентов физическими упражнениями. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psu/files/docs/science/books/uchebnieposobiya/fizkultura-kolomeiceva> (дата обращения: 03.04.2023).
9. Татарова С.Ю. Рекреативные технологии формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: монография. М.: Научный консультант, 2015. 200 с.
10. Сахарцева Н.В. Основные проблемы социологии физической культуры и спорта на современном этапе общественного развития // Современные направления научных исследований: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / Под общ. ред. А.И. Вострцова. 2017. С. 188–191.
11. Основы методики самостоятельных занятий физическими упражнениями [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/4410659> (дата обращения: 26.02.2023).

УДК 378.147

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ И ЭЛЕКТРОНИКИ ПО СТАНДАРТАМ ВОРЛДСКИЛЛС РОССИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ

¹Фиалко А.И., ²Сенан А.М.

¹ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: alla.fialko@mail.ru;

²ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», Краснодар,
e-mail: adel-senan@mail.ru

Подготовка студентов в области электротехники и электроники по стандарту 18 «Электромонтаж» Ворлдскиллс Россия (ВСР) в системе среднего профессионального образования (СПО) требует модернизации профессиональной подготовки будущих педагогов в учреждениях высшего образования (ВО), способных осуществлять образовательный процесс в СПО в соответствии с новыми стандартами. Цифровые образовательные ресурсы способствуют повышению эффективности формирования профессиональных и универсальных компетенций, которые обозначены производственной практикой. Веб-квест технологии позволяют повысить мотивацию студентов к обучению, активизируют их познавательную деятельность. Однако разработка веб-квестов вызывает затруднения у педагогов, поэтому они применяют их недостаточно широко. Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать модель подготовки студентов – будущих педагогов к внедрению веб-квест технологий при обучении электротехнике и электронике по стандарту 18 «Электромонтаж» ВСР в системе СПО. Разработана педагогическая модель внедрения веб-квест технологий в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов в области электротехники и электроники, включающая основные компоненты: теоретико-методологические основания (теоретические основания, концепция, подходы и дидактические принципы), целеполагание (подготовка студентов – будущих педагогов к преподаванию в системе СПО с применением веб-квест технологий по стандарту ВСР), педагогические условия (объективные и субъективные), процессуальный, содержательный, критериально-оценочный компоненты. Подготовка студентов осуществляется на основе освоения ими основных принципов построения веб-квестов, создания сюжетной линии с учетом необходимости включения изучаемых понятий и практических действий, изучения требований стандарта ВСР, непосредственного участия студентов в разработке и внедрении веб-квестов в системе СПО. Применение разработанной модели профессиональной подготовки показало ее эффективность. Большая часть студентов отметили свою вовлеченность в образовательный процесс и готовность к работе с применением веб-квест технологий.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, бакалавры педагогического образования, педагогические технологии, веб-квест, среднее профессиональное образование, электротехника, электроника, стандарты Ворлдскиллс Россия

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN THE FIELD OF ELECTRICAL ENGINEERING AND ELECTRONICS ACCORDING TO WORLDSKILLS RUSSIA STANDARDS USING WEB-QUEST TECHNOLOGIES

¹Fialko A.I., ²Senan A.M.

¹Kuban State University, Krasnodar, e-mail: alla.fialko@mail.ru;

²Kuban State Technological University, Krasnodar, e-mail: adel-senan@mail.ru

The training of students in the field of electrical engineering and electronics according to the WorldSkills Russia (WSR) standard 18 «Electrical Installation» in the system of secondary vocational education (SVE) requires the modernization of the professional training of future teachers in institutions of higher education (HE) who are able to carry out the educational process in SVE in accordance with the new standards. Digital educational resources contribute to improving the effectiveness of the formation of professional and universal competencies, which are designated by industrial practice. Web quest technologies allow to increase students' motivation to study, activate their cognitive activity. However, the development of web quests causes difficulties for teachers, so they are not widely used. The purpose of the study: to theoretically substantiate, develop and test a model of preparing students-future teachers for the introduction of web-quest technologies in teaching electrical engineering and electronics according to the standard 18 «Electrical Installation» WSR in the SVE system. A pedagogical model has been developed for the introduction of web-quest technologies into the practice-oriented training of future teachers in the field of electrical engineering and electronics, including the main components: theoretical and methodological foundations (theoretical foundations, concept, approaches and didactic principles), goal-setting (preparing students – future teachers to teach in the system of vocational education with the use of web-quest technologies for WSR standard), pedagogical conditions (objective and subjective), procedural, substantive, criteria and evaluation. Students are trained on the basis of mastering the basic principles of building web quests, creating a storyline, taking into account the need to include the concepts and practical actions studied, studying the requirements of the WSR standard, students' direct participation in the development and implementation of web quests in the SVE system. The application of the developed model of professional training has shown its effectiveness. Most of the students noted their involvement in the educational process and readiness to work with the use of web quest technologies.

Keywords: readiness for professional activity, Bachelor of pedagogical education, pedagogical technologies, web quest, secondary vocational education, electrical engineering, electronics, WorldSkills Russia standards

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № ППН-21.1/7.

Современные отрасли экономики испытывают дефицит высококвалифицированных рабочих кадров среднего звена в области электротехники и электроники. Перед учреждениями среднего профессионального образования стоит важная задача по подготовке специалистов в соответствие с требованиями стандарта Ворлдскиллс Россия 18 «Электромонтаж», который содержит описание как узкопрофессиональных компетенций, так и универсальных (soft skills), оцениваемых у выпускников на демонстрационном экзамене. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования и высшего образования также определяют необходимость формирования у студентов наряду с профессиональными универсальными компетенциями (проектного, критического мышления, умения работать в команде, владения информационными и коммуникационными технологиями).

Цифровизация всех областей экономики затронула и образовательный процесс, что привело к его кардинальной перестройке, трансформации способов передачи информации, формирования необходимых умений и навыков, приобретения опыта профессиональной деятельности. Цифровые образовательные технологии позволяют создавать новую обучающую среду, доступную для современной молодежи. Студенты легко ориентируются в информационном пространстве, в графическом отображении информации, способны успешно осуществлять многозадачную деятельность, выполнять совместные проекты [1].

На современном этапе все большее внимание привлекает внедрение веб-квест технологий в учебный процесс. Веб-квест может быть реализован на основе положений системно-деятельностного и компетентностного подходов [2]. Исследователи отмечают, что веб-квест позволяет активизировать познавательную деятельность, внимательность и интуицию обучающихся, формировать командный стиль работы и лидерские качества участников [3]. Однако проектирование веб-квестов вызывает затруднения в связи со сложностью выстраивания сюжетной линии, соотношения требований к формируемым компетенциям студентов и игровой моделью представления материала, большими временными затратами, недостаточным уровнем развития системного мышления педагога [4]. Следовательно, требуется дополнительная подготовка будущих педагогов к разработке и применению данной технологии в образовательном процессе.

Таким образом, выявлено противоречие между потребностью внедрения веб-квест технологий в образовательный процесс при профессиональной подготовке студентов и недостаточной готовностью будущих педагогов к проектированию и реализации данной технологии при изучении электротехники и электроники по стандарту ВСП в СПО.

Возникает проблема: как организовать профессиональную подготовку будущих педагогов, чтобы они могли успешно применять веб-квест технологии в образовательном процессе СПО.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать модель подготовки студентов – будущих педагогов к внедрению веб-квест технологий при обучении электротехнике и электронике по стандарту 18 «Электромонтаж» ВСП в системе СПО.

Задачи:

- теоретически обосновать возможность применения веб-квест технологий при обучении электротехнике и электронике;

- разработать и апробировать модель подготовки студентов – будущих педагогов к внедрению веб-квест технологий при обучении электротехнике и электронике в системе СПО.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе Кубанского государственного университета со студентами 3–5-х курсов направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль Технологическое образование, Физика, в количестве 84 человек (юноши и девушки в возрасте от 19 до 23 лет) в период с февраля 2022 г. по январь 2023 г.

Методы: теоретический анализ научных трудов по проблеме исследования, моделирование образовательного процесса, педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование, математическая обработка результатов.

Результаты исследования и их обсуждение

Современная цифровая дидактика требует особой профессиональной подготовки будущего педагога. В дальнейшей преподавательской деятельности часто педагог использует те технологии обучения, которые «испытал на себе» [5], поэтому важно в процессе подготовки вовлечь студента в работу по апробации различных педагогических технологий, выявлению особенностей их применения [6].

С целью теоретико-методологического обоснования процесса подготовки студентов – будущих педагогов к овладению веб-квест технологией как дидактическим средством обучения электротехнике и электронике нами была разработана педагогическая модель (рис. 1), включающая основные компоненты: теоретико-методологические основания (теоретические основания, концепция, подходы и дидактические принципы), целеполагание (подготовка студентов – будущих педагогов к преподаванию в системе СПО с применением веб-квест технологий), педагогические условия (объективные и субъективные), процессуальный (этапы подготовки студентов: мотивационно-целевой, деятельностный, оценочно-рефлексивный), содержательный (освоение основных понятий в области электротехники и электроники в соответствии с требованиями стандарта 18 «Электромонтаж» ВСР), критериально-оценочный (критерии

и показатели сформированности профессиональных и универсальных компетенций) компоненты. Практикоориентированность обучения основывается на подготовке будущих педагогов к преподаванию электротехники и электроники в соответствии с требованиями современных стандартов, регулирующих образовательный процесс в СПО: ФГОС и стандарта 18 «Электромонтаж» Ворлдскиллс Россия (ВСР), определяющего процедуру и оценочные средства при проведении демонстрационного экзамена.

Веб-квест технологии позволяют активизировать образовательный процесс. Разработка веб-квестов с образовательными целями на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов подразумевает включение предметного содержания, направленность деятельности на формирование универсальных и профессиональных компетенций студентов.

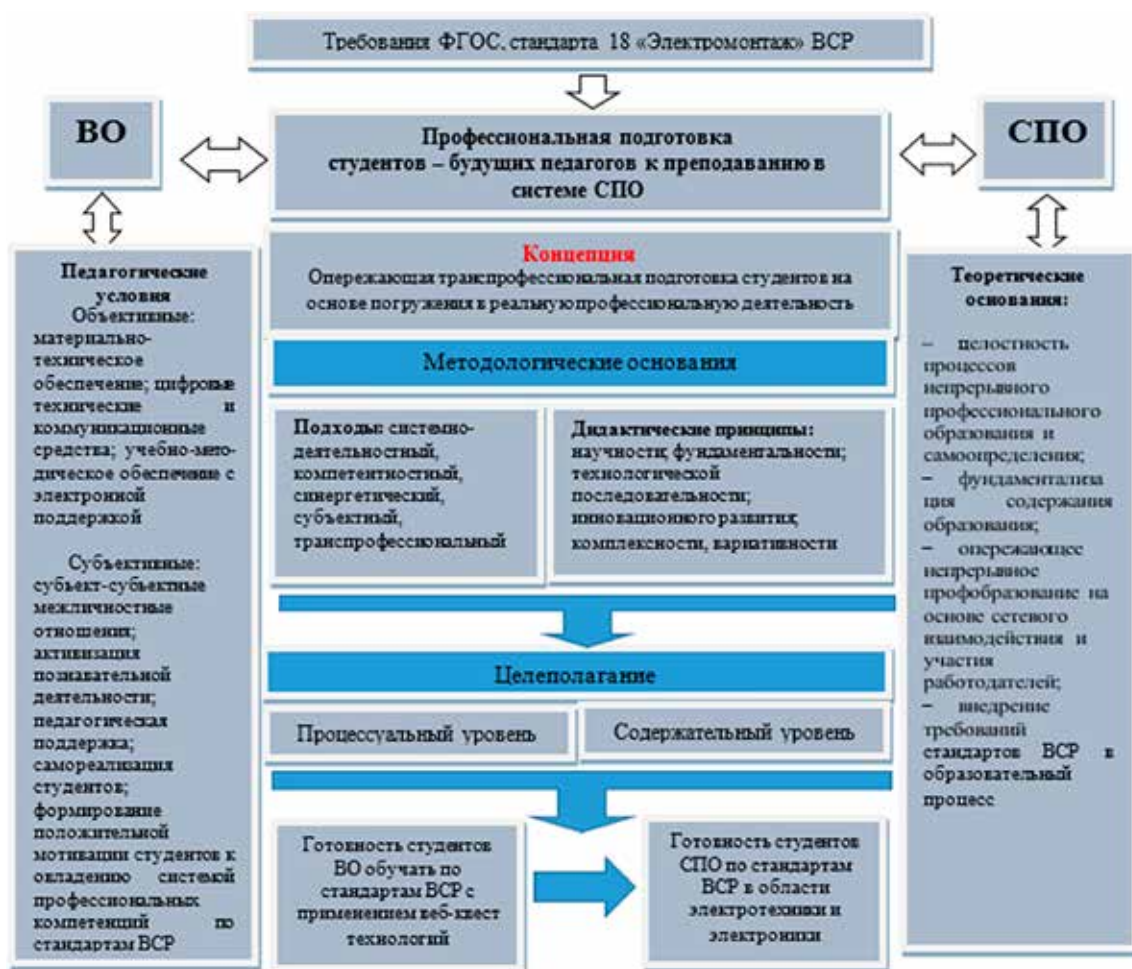


Рис. 1. Модель внедрения веб-квест технологий в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов в области электротехники и электроники

Структура веб-квеста может быть представлена следующими компонентами:

- введение (определяются роли участников, описываются сценарий, план действий, приводится обзор всего квеста);
- проблемное задание (формулируется проблемная задача, позволяющая определить итоговый результат, который необходимо получить после прохождения всех этапов);
- вспомогательная информация (ссылки на электронные ресурсы, размещенные в сети Интернет или на электронных носителях; аннотированные списки на бумажных носителях и др.);
- алгоритм выполнения работы (пошаговая инструкция, схема, учитывающая правильные и неверные выполнения заданий);
- критерии и показатели оценки (перечень, позволяющий ориентироваться в оценивании результатов);
- форма представления результата (описание, в каком виде должен быть представлен результат работы);
- заключение (подведение итога прохождения квеста, рефлексия, поощрение к дальнейшей работе).

Разработка веб-квеста требует формирования навыков проектирования образовательного процесса с учетом методических особенностей изучения основных понятий дисциплины в области электротехники и электроники, научности изложения изучаемого материала, применения способов активизации познавательной деятельности.

Алгоритм составления веб-квеста может быть представлен рядом последовательных действий:

1) целеполагание – формулировка проблемы и цели работы – необходимо, чтобы проблема вызывала интерес, вовлекала обучающихся в деятельность; определение задач, которые необходимо выполнить;

2) структурирование – разработка структуры, подбор материала для квеста;

3) выбор электронного ресурса для разработки и размещения квеста;

4) разработка самого квеста;

5) разработка критериев и показателей оценки прохождения квеста студентами.

Разработка веб-квестов может производиться в различных конструкторах: Wix [7], Genially [8], Learnis [9], Google Sites [10], программа Power Point.

Например, образовательный веб-квест, направленный на закрепление практических навыков по теме «Изучение основ электротехники и электроники с использованием электронной (виртуальной) программы «Начала электроники»», был разработан в бесплатном конструкторе Google. Веб-квест включает титульный лист, порядок выполнения работы, указания по подготовке к работе, установке программы «Начала электроники», ссылки на разработанные видеуроки, задания, описание формы отчета, задание «Проверь себя» для закрепления основных понятий, подведение итогов, оценивание.

На странице «Подготовка» (рис. 2) находятся ресурсы для изучения: видеоматериалы и программа «Начала электроники» для установки на ПК. Страница «Проверь себя» включает интерактивное задание, разработанное с помощью Learnis [9] для закрепления изученных понятий (рис. 3).

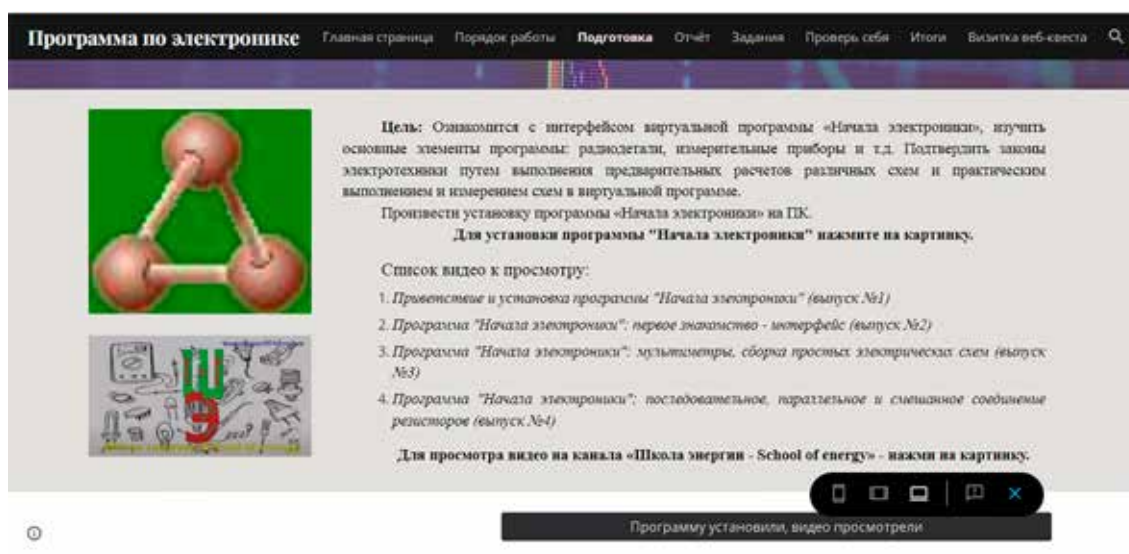


Рис. 2. Страница «Подготовка»

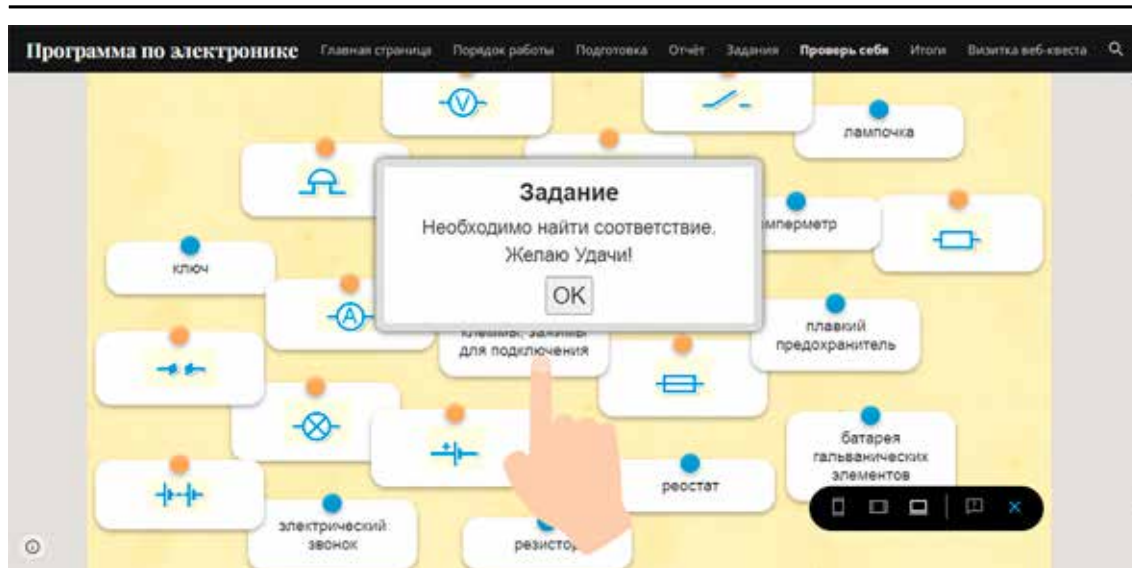


Рис. 3. Страница «Проверь себя» с интерактивным заданием

Таблица 1

Характеристика сформированности профессиональных компетенций студентов

Уровень	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Высокий	10	23,8	9	21,4	21	50,0	11	26,2
Средний	26	61,9	30	71,4	19	45,2	29	69,0
Низкий	6	14,3	3	7,2	2	4,8	2	4,8

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов экспериментальной группы

Вопрос	Ответ					
	Да		Не совсем		Нет	
	Человек	%	Человек	%	Человек	%
1. Считаете ли Вы, что применение веб-квестов актуально для профессиональной подготовки студентов?	32	76,2	6	14,3	4	9,5
2. Помогает ли веб-квест усвоить изучаемый материал?	35	83,3	5	11,9	2	4,8
3. Знаете ли вы, с помощью каких средств электронной среды можно создать веб-квест?	38	90,5	3	7,1	1	2,4
4. Знаете ли вы алгоритм разработки веб-квеста?	33	78,6	8	19,0	1	2,4
5. Умеете ли выстраивать сюжетную линию веб-квеста?	30	71,4	10	23,8	2	4,8
6. Считаете ли вы, что справитесь с проектированием веб-квеста по электротехнике и электронике?	29	69,0	10	23,9	3	7,1

Студенты участвовали в прохождении составленных преподавателем веб-квестов, а затем самостоятельно составляли их для формирования навыков проектирова-

ния веб-квестов в качестве дидактического средства при обучении электротехнике и электронике по стандарту 18 «Электромонтаж» ВСР.

Сравнение сформированности профессиональных компетенций в экспериментальной группе студентов (ЭГ, 42 человека) и контрольной группе (КГ, 42 человека) показало, что высокий уровень в ЭГ увеличился на 26,2%, низкий – уменьшился на 9,5%. В КГ изменения были несущественными (табл. 1).

Опрос студентов по окончании обучающего этапа был направлен на выявление отношения студентов к данной педагогической технологии и оценки студентами своих достижений в разработке веб-квестов (табл. 2).

Анкетирование показало, что обучающиеся положительно относятся к применению веб-квест технологий в образовательном процессе при изучении электротехники и электроники. Большинство студентов достаточно легко справляются с проектированием веб-квестов и не испытывают значимых затруднений. Однако некоторые студенты отмечают повышенную сложность разработки сюжетной линии и неуверенность в достаточной готовности к разработке веб-квестов, что можно устранить путем дополнительных консультаций и тренировочных упражнений.

Заклучение

Профессиональная подготовка студентов в области электротехники и электроники по стандарту 18 «Электромонтаж» требует особого построения образовательного процесса в системе СПО. Необходимо заранее подготовить будущих преподавателей в учреждениях высшего образования, владеющих современными педагогическими технологиями на основе цифровых ресурсов, о чем сообщали ранее А.А. Ушакова

с соавт. [6]. Выявлено, что обучение будущих педагогов разработке и применению веб-квест технологий способствует увеличению вовлеченности студентов в образовательный процесс и служит активизации познавательной деятельности, что согласуется с мнением С.В. Зенкиной с соавт. [2], В.В. Серикова с соавт. [5] и др.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Бочкина Н.А. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 137–175.
2. Зенкина С.В., Цыганкова М.Н., Харунжева Е.В., Мамаева Е.А. Формирование универсальных компетенций магистрантов при разработке фабулы веб-квеста // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 99–114. DOI: 10.32744/pse.2021.3.7.
3. Hill V., Knutzen K.B. Virtual world global collaboration: an educational quest // Information and Learning Science. 2017. Vol. 118, Is. 9/10. P. 547–565.
4. Zabolotska O., Zhyliak N., Hevchuk N., Petrenko N., Alicko O. Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment // Journal of Optimization in Industrial Engineering. 2021. Vol. 14(1). P. 43–50. DOI: 10.22094/JOIE.2020.677813.
5. Сериков В.В., Пружинин Б.И., Ажимов Ф.Е. Какое образование для нас ценно? Материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 34–58.
6. Ushakov A.A., Sazhina N.M., Sinityn Y.N., Fialko A.I., Hentonen A.G. Meaning-Making Orientations for the Self-development of a Future Teacher in an Integrative Educational Environment // Lecture Notes in Networks and Systems. Springer, Cham. 2021. Vol. 200. P. 1046–1055.
7. Wix. [Электронный ресурс]. URL: <https://manage.wix.com> (дата обращения: 25.02.2023).
8. Genially. [Электронный ресурс]. URL: <https://app.genial.ly> (дата обращения: 25.02.2023).
9. Learnis. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.learnis.ru> (дата обращения: 25.02.2023).
10. Google Sites. [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com> (дата обращения: 25.02.2023).

УДК 373.31:796

СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПРЕДМЕТА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В СООТВЕТСТВИИ С ОБНОВЛЕННЫМ ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹Хисматуллин С.А., ²Новожилова К.М.

¹ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
Санкт-Петербург, e-mail: rational@live.ru;

²ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 191
с углубленным изучением иностранных языков»,
Санкт-Петербург, e-mail: novozhilova.kristina2002@yandex.ru

В работе отображена содержательная основа структуры программы по предмету «Физическая культура» в соответствии с обновленным федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Рассмотрена обновленная структура учебной программы по предмету «Физическая культура». Сжато представляется наполнение важнейших разделов, описывается основное содержание, которое необходимо освоить обучающимся на данном уровне обучения. Указываются формы организации взаимодействия при реализации содержания предмета. Прописаны требования к показателям физической подготовки обучающихся. Отображаются основные требования к реализации учебной программы предмета. Описаны предполагаемые результаты при освоении предмета на уровне начального общего образования, описываются личностные результаты обучающихся, результаты метапредметные, предметные результаты, по годам обучения на уровне начальной школы. В разделе тематическое планирование прописывается тематика занятий, объемы в количестве часов, что отводятся на освоение основного содержания учебного материала. Здесь же для обучающихся прописываются основные виды деятельности. Представлено краткое содержание примерной программы начального общего образования по предмету. Результаты освоения предмета прописываются к каждому году обучения, показывают успехи обучающихся по изучению всех разделов и тем предмета, а именно: знания о физической культуре, пути самостоятельного физического воспитания, методы овладения навыком техники физического упражнения, понимания основ двигательных действий из определенного вида спорта.

Ключевые слова: начальное общее образование, физическая культура, физическая культура в начальной школе, структура учебной программы, содержательные единицы программы

THE STRUCTURE OF THE CURRICULUM OF THE SUBJECT “PHYSICAL EDUCATION” IN ACCORDANCE WITH THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION

¹Khismatullin S.A., ²Novozhilova K.M.

¹Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, e-mail: rational@live.ru;

²Secondary school № 191 with in-depth study of a foreign languages, Saint Petersburg,
e-mail: novozhilova.kristina2002@yandex.ru

The article presents the structure of the curriculum on the subject “Physical education” in accordance with the updated federal state educational standard of primary school education. The updated structure of the curriculum on the subject “Physical education” is considered. The content of the following main sections is briefly described: Explanatory note (general characteristics of the course “Physical education”); goals and features of studying the subject “Physical education”; the place of the subject “Physical education” in the curriculum. The content of education (by years of study). Planned results of mastering the academic subject “Physical education” at the level of primary school education (personal results; meta-subject results; subject results (by years of study)). Thematic planning (topics and the number of hours devoted to their study; the main content; the main activities of students). The main content units of the approximate work program of primary school education on the subject of “Physical education” are presented: knowledge about physical education; methods of physical activity (independent classes, independent observation of physical development and physical fitness, independent games and entertainment); physical improvement: physical fitness and wellness activities (exercise complexes for morning exercises, physical training, classes for the prevention and correction of posture disorders, exercise complexes for the development of physical qualities (abilities), breathing exercises, gymnastics for the eyes; sports and wellness activities (gymnastics with the basics of acrobatics, athletics, cross-country skiing, swimming, outdoor and sports games).

Keywords: primary school education, physical education, physical education for primary school, the structure of the curriculum, content units of the program

С 1 сентября 2022 г. в силу вступил с изменениями федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования (далее –

ФГОС). «Физическая культура» – преподавание учебного предмета, осуществляется в соответствии с федеральным компонентом государственного образовательного стан-

дарта начального общего образования (приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286), в соответствии с подпунктом 4.2.30 пункта 4 Положения о Министерстве просвещения Российской Федерации, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2018 г. № 884 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2018, № 32, ст. 5343), и пунктом 27 Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 12 апреля 2019 г. № 434 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2019, № 16, ст. 1942).

Изменения в ФГОС максимально возможно подводят Стандарты в соответствие ФЗ «Об образовании Российской Федерации», определяют потенциал вариаций сроками реализации программ, детально уточняют основные условия реализации образовательных программ, а также вносят конкретику в достижение результатов и целиком систематизируют образовательный процесс.

Цель исследования – теоретическое обоснование построения рабочей программы предметной подготовки в соответствии с изменениями в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

Материалы и методы исследования

Основными методами исследования являются: изучение с последующим анализом документов нормирования педагогической деятельности в области образования, теоретический разбор проблемных вопросов развития начального общего образования, анализ программного материала по уровням образования и предмету «Физическая культура», интроспективность личного опыта работы с детьми.

Физическая культура как предмет несет в себе огромный потенциал формирования гармоничной личности ребенка. Методическая возможность предмета огромна, содержание предмета располагает значительным спектром в использовании средств и методов, организационных форм взаимодействия, инновационными технологиями в обучении и воспитании, оздоровительными технологиями. Содержание учебного предмета направлено на формирование двигательных умений и навыков, развитие всех физических качеств ребенка. Особое внимание уделяется формированию здорового отношения к жизни через все виды физкультурной и спортивной деятельности. Значимо и сохранение культурных ценно-

стей и традиций посредством национально-региональных особенностей физической культуры народов России, и тем самым формируя личные мотивы и потребности к занятиям физическими упражнениями [1].

Понимая содержание обновленного Стандарта, которое сформулировано очень точно, теперь мы четко можем выделить тех, кто является пользователями Стандарта – это не только педагоги, но и родители и руководители образовательных организаций. Ключевой педагогической задачей обновленного ФГОС является создание иницирующих действий обучающегося.

Результаты исследования и их обсуждение

Приступая к разработке рабочих учебных программ предметной подготовки, необходимо учитывать социальные запросы нашего государства в формировании здорового подрастающего поколения, способного использовать освоенные знания, умения и компетенции. Необходимо помнить и учитывать, что они будут востребованы в повседневной жизни и труде, военной службе, а также и для дальнейшего освоения программ обучения следующих уровней образования [2].

Для удобства работы педагогов было доработано научно-методическое сопровождение «Конструктор рабочих программ» – это универсальный сервис конструирования программного сопровождения учебного процесса, а именно по созданию рабочих программ по школьным предметам для начальных и средних классов.

Потенциальными пользователями данного сервиса являются учителя, заведующие учебными частями (отделами), администрация, а также родители учеников.

На сегодняшний день на сервисе расположены методические материалы («примерные рабочие материалы (программы), прошедшие проверку и получившие одобрение федерального УМО по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г.»).

Рассматривая структуру учебной программы предметной подготовки по физической культуре с учетом новых требований, отмечаем, что фундаментальными структурными частями, как и в свое время, остаются разделы:

1) «Пояснительная записка», включает краткую характеристику предметной подготовки по физической культуре, тут же обозначена целевая установка и специфика освоения учебного предмета «Физическая культура», указывается расположение учебного предмета «Физическая культура» в учебном плане школы.

2) «Содержание образования», прописывается содержательная часть, которая охватывает весь программный материал по предмету, прописывается по учебным годам.

3) «Планируемые результаты освоения учебного предмета “Физическая культура”», в данном разделе на уровне начального общего образования описываются личностные результаты обучающихся, метапредметные и предметные результаты по годам обучения на уровне начальной школы.

4) «Тематическое планирование» – в разделе прописываются тематика занятий и объемы в количестве часов, что отводится на освоение основного содержания учебного материала. Здесь же для обучающихся прописываются основные виды деятельности.

1. «*Пояснительная записка*». Как отмечалось ранее, сама формулировка должна быть достаточно простой, чтобы была доступна каждому, в частности родителям школьника, чтобы они могли уточнить соответствие своих ожиданий от реализации программы по предмету – а тому ли учат его ребенка на данном уровне обучения.

В этом разделе описывается основное содержание, которое необходимо освоить обучающимся на данном уровне обучения, информация представляется в поблочной форме. Указываются формы организации взаимодействия при реализации содержания предмета. Важной в этом разделе остается пропись требований к показателям физической подготовки обучающихся, прописываются уровни. Весьма важным остается и указание вида спорта, на котором базируется составленная учебная программа. Отображаются основные требования к реализации учебной программы предмета.

Целевая установка с прописью задач предмета «Физическая культура» указывается в разделе более детализированно, а именно: учебная задача должна затрагивать интересы учащихся, иметь эмоциональную окраску, обеспечивать должное взаимодействие обучающихся, учитывать индивидуальные возможности и располагаться в зоне благоприятного развития ребенка. Задачи, решаемые в учебных заданиях, и есть средства освоения содержания предмета, и база для всех видов деятельности учащихся.

Затрагивая результаты освоения образовательной деятельности по отдельному предмету, нужно отметить, что высокая результативность напрямую зависит от достижений теории и практики в области педагогики начального образования, педагогики физического воспитания детей. Однозначно можно говорить о высоком результате освоения программы обучения, если

в учебном процессе применяются экспериментально обоснованные инновационные технологии обучения. Подбираются наиболее адекватные средства и методы развития физической культуры ребенка, находятся оптимальные формы взаимодействия в образовательном процессе. Немалую роль в повышении результативности изучения учебного материала играет и использование информационно-коммуникационных технологий, и теперь немалый опыт их применения и в нашей стране.

Что касается объемов, выраженных в академических часах, они следующие: «Сумма часов, прописанных в нормативных документах на прохождение всех разделов содержания предмета “Физическая культура” на ступени НОО в школе, суммарно равна 402 ч (это 3 ч в неделю на каждый класс): 1 класс – 96 ч; 2 класс – 102 ч; 3 класс – 102 ч; 4 класс – 102 ч».

2. «*Физическая культура*» – по годам прохождения учебного предмета, содержание. Важно обозначить значение знаний о физической культуре в соответствии с возрастом занимающихся и связью их с повседневной деятельностью школьника.

Стоит упомянуть способы самостоятельной деятельности с целью самоорганизации учащихся. Например: для первых классов рекомендовано на протяжении учебного года ознакомиться и разбираться в распорядке своего дня, особенностях его составления, грамотного соблюдения его. Для вторых классов важно понимание физического развития и измерение его показателей с учетом возраста.

Особо важным является содержание раздела о физических качествах и их развитии: силовых способностях, скоростных способностях, понятия выносливости, подвижности в суставах, координационных способностях, а также способах измерения и оценивания их. Актуальным остается и умение обучающимися составлять дневник наблюдений по физической культуре, данные умения помогают эффективнее достичь планируемых результатов.

Третьем в данном разделе выделяют «Физическое совершенствование», которое в свою очередь подразделяется на оздоровительную, спортивно-оздоровительную физическую культуру и направленную на формирование профессиональных и прикладных навыков в будущей трудовой и военной деятельности.

3. «*Физическая культура*» – уровень начального общего образования, планируемые результаты освоения содержания предмета.

Личностные, метапредметные и предметные результаты прописываются в содер-

жании раздела. Распределение достижений планируемых результатов выглядит следующим образом: на весь период обучения в начальной школе ребенка – личностные результаты, а вот метапредметные результаты и результаты предметные прописаны за каждый год обучения обучающегося.

Стоит отметить, что детализации и конкретизации подверглись все три группы результатов. Что касается требований, напомним их 36 в обновленном документе, они распределяются по всем направлениям воспитательной работы, а также 30–33 конкретных метапредметных результатов и 15–20 конкретизированных формулировок, привязанных к части (году) изучения предметного материала.

Проявление личностных результатов в таких видах воспитания, как «патриотическое воспитание»; «трудовое воспитание»; «духовно-нравственное воспитание»; «гражданское воспитание»; «эстетическое воспитание»; «экологическое воспитание», а также таких сферах, как «ценность научного познания»; «ценностное отношение к жизни и здоровью»; «адаптация к меняющимся условиям социальной и природной среды». Отметим, что процесс формирования физической культуры личности в своем фундаментальном понимании отражает все перечисленные виды воспитания.

Достижение личностных результатов должно находить отражение в содержании предмета, учебной программе, где процесс обучения неразрывен с процессом воспитания, учитывая правила и нормы общественного поведения и содействуя процессу познания, развития себя и общества. Мы понимаем, что процесс воспитания личности сложен и многогранен, однако необходимо учесть в организации воспитательной деятельности обучающихся социально-культурные традиции населения, а также и нравственное богатство многонационального народа России.

Формирование физической культуры личности в начальной школе должно быть направлено на приобретение воспитанниками базовой готовности следовать приобретенному начальному опыту в дальнейшей своей учебной деятельности.

Метапредметные результаты в сферах: познавательных универсальных учебных действий (УУД): основные действия, связанные с демонстрацией логического мышления; действия, которые демонстрируют базовые исследовательские навыки; умения работать с определенными видами информации; действия, направленные на создание социальных коммуникаций: «общение», «совместная деятельность»; регулятивных

УУД: «самоорганизация учебной деятельности», «самоконтроль»).

Важно, что каждый учебный год мы осуществляем оценку сформированных метапредметных результатов.

Обозначим, что актуальными для формирования собственного мировоззрения в арсенале метапредметных результатов определены некоторые формы научного изучения, такие как парирование объективных свойств вещей и процессов; предположение; утверждение; обоснованная система взглядов и другие научные категории. Многие результаты учебной деятельности формируются на естественнонаучных учебных предметах.

Например, изучение процессов, протекающих в нашем организме при выполнении физических упражнений. Интересным результатом может быть то, что позволяя на базе теоретических знаний, полученных на других предметах, выработать представление о строении и функционировании организма при выполнении физических упражнений, тем самым создавая предпосылки к пониманию единой научной картины мира.

На этом примере мы можем говорить и о выработке универсальных учебных действий, они же предназначены обеспечить регулирующую, познавательную, коммуникативную способность планировать самостоятельную деятельность.

Результатом формирования УУД у ребят при освоении образовательной программы являются показатели оценки результатов сформированности непредметной сути полученных знаний во всем образовательном процессе.

Результаты освоения предмета прописываются к каждому году обучения, показывают успехи обучающихся по изучению всех разделов и тем предмета, а именно: знания о физической культуре; умения находить пути самостоятельного физического воспитания; умения определять методы овладения техникой физического упражнения; знания в понимании основ двигательных действий из определенного вида спорта.

Опыт, полученный обучающимися в процессе освоения учебной дисциплины «Физическая культура», имеет прямое отношение к формированию предметных результатов и находит свое отражение у обучающихся в их непосредственной деятельности в области физической культуры, то есть в физкультурной деятельности.

Если говорить о структуре и обязательном содержании предметных результатов, оно четко прописано программой. Обязательное содержание включает: формиро-

вание предметных знаний, знания, полученные учениками; двигательные умения и пути выбора действий, с учетом специфики постановки задач предмета «Физическая культура» и благоприятных периодов роста и развития детского организма; инновационные формы и виды деятельности по формированию собственных знаний о движениях, толкованию их, трансформации в целях удовлетворения собственных двигательных потребностей в разнообразных учебных ситуациях.

Физические упражнения являются средством по освоению содержания образования и включены в состав предметных результатов, т.е., осваивая новое двигательное действие, обучающийся демонстрирует предметный результат.

4. *Тематическое планирование.* Тематическое планирование расписывается по единой схеме для всех предметов, в том числе и по физической культуре. Оно представляет собой таблицу со столбцами следующего содержания:

- необходимую к освоению тематику или группу тем;
- пропись содержания или содержательная часть;
- распределение деятельности по видам.

Особо необходимо уделять внимание разработчикам программ при прописи тематик занятий, создавая методическую документацию, ориентироваться на применение информационно-коммуникационных технологий, использовать электронно-цифровые образовательные ресурсы. Включать в учебно-методическую деятельность огромный потенциал электронных библиотек, удаленно-виртуальных лабораторий, игровых компьютерных технологий, а также возможности российских цифровых образовательных ресурсов. При этом используя инновационные технологии для обучения и воспитания в строгом соответствии с законом об образовании.

Для удобства педагогов был разработан общедоступный информационный ресурс с размещением учебно-методических материалов с возможностью конструировать программы предметной подготовки, ресурс находится по адресу: <https://edsoo.ru/>.

Обновленный ФГОС подверг изменению и механизмы обеспечения вариативности образовательных программ. Появляется пункт, относящийся к инновационным школам, в котором идет речь о произвольном характере выполнения некоторых требований к предметным результатам.

Образовательный стандарт в последней редакции предъявляет значительные требования к вариативному содержанию ООП

НОО. Интерпретируя данные требования, можно сказать, что образовательная организация, реализующая ФГОС НОО, не должна пренебрегать интересами и потребностями учеников. Обеспечивая удовлетворение образовательных потребностей населения посредством разработки различных вариантов программ на уровне начальной школы.

Безусловно, вся вариативность программ должна быть включена во всю систему непрерывного многоуровневого процесса образования и не нарушать основных принципов педагогики и принципов физического воспитания детей младших классов.

Отметим, что нормативная возможность выбора маршрута обучения обеспечивает образовательную организацию правом по формированию образовательных программ с учетом способностей, интересов и потребностей ребят [3–5].

Изменения учебной и методической части обеспеченности образовательного процесса, а также средств материального и технического сопровождения процесса физического воспитания обучающихся 1–4 классов стали опираться на учебно-методический комплект, предназначенный к урокам физической культуры («Школа России»), основным является учебник, изданный в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и получивший огромное распространение по предмету «Физическая культура», разработанный для детей начальных школ (1–4 классы, учебники предметной линии: учебное пособие, предназначенное для общеобразовательных организаций / В.И. Лях) [6].

Заключение

Обозначим все основные содержательные единицы приблизительной программы, которые необходимые в процессе физического воспитания детей 1–4 классов:

1. Основные понятийные знания о формировании физической культуры личности в соответствии с возрастом.

2. Основы физкультурной деятельности (элементарные навыки самостоятельных занятий физическими упражнениями, умения мониторить основные параметры физического развития, формирование способности самоорганизовываться в играх и активном досуге).

3. Образование в области физического воспитания или личное физическое совершенствование:

3.1. Улучшение физического состояния и укрепление здоровья напрямую зависит от деятельности, а именно от физкультурно-оздоровительной. Организация физкультур-

но-оздоровительной деятельности реализуется в крупных и малых формах занятий физическими упражнениями, с акцентом на решение оздоровительных задач физического воспитания (например: профилактика плоскостопия и нарушений осанки, повышение функциональных возможностей, посредством развития физических способностей, дыхательных упражнений, различных видов гимнастик).

3.2. Гимнастика с элементами акробатики, легкоатлетические беговые упражнения, передвижения на лыжах, занятия в бассейне, упрощенные виды спортивных игр, подвижные игры – все это составляет основу спортивно-оздоровительной деятельности учащихся начальной школы.

Таким образом определяется структура учебной программы предмета «Физическая культура» в соответствии с изменившимися требованиями ФГОС НОО [7]. Отметим основные структурные разделы программы по предмету, целеполагание и характеристика образовательного предмета, расположение в учебном плане описывается в пояснительной записке.

Результативность освоения предмета, которые включают в себя интегративные качества личности, приобретаемые в процессе освоения предмета, имеют описание в разделе планируемых результатов.

Собственное содержание предмета включает опись и название разделов, тематику предмета, прописывается объемы и интенсивность изучения тем, разделов по годам.

Название разделов и тем, расчет часов по количеству, формы организации взаимо-

действия, виды учебной деятельности и даты проведения (план-факт) имеют описание в календарно-тематическом планировании.

Список литературы

1. Концепция преподавания учебного предмета «Физическая культура» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. Утверждена коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 24.12.2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f7ceb63562c743ddc208b5c1b54c3aca/> (дата обращения: 17.10.2022).
2. Каинов А.Н., Курьерова Г.И. Физическая культура. 1–11 классы. Комплексная программа физического воспитания учащихся В.И. Ляха, А.А. Зданевича. М.: Учитель, 2014. 172 с.
3. Приказ Министерства образования РФ «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации» от 16.07.2002 г. № 2715/227/166/19. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b17cd57a892d7e937b3fd24b1e279ea8/> (дата обращения: 12.11.2022).
4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 22.12.2022).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.12.2022).
6. Лях В.И. Физическая культура. 1–4 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников М.Я. Виленского, В.И. Ляха. Л.: Просвещение, 2014. 104 с.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 22.12.2022).

СТАТЬЯ

УДК 159.91:376.4:373.24

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ЗПР, РАС):
ФИЗИОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ****Кислицына Е.В., Олексюк З.Я.***Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда,
e-mail: ekaterinka1497@mail.ru, oleksyuk_z@mail.ru*

Статья посвящена исследованию особенностей проявления стресса на физиологическом и психологическом уровне посредством обзора и анализа имеющейся научно-методической литературы, в том числе и зарубежной. В настоящее время из-за ускорения ритма жизни повышается нагрузка на организм каждого человека независимо от возраста, что приводит к стрессовому состоянию. Ввиду вынужденной изоляции по причине коронавирусной инфекции COVID-19 жизнь всего человечества поделилась на «до» и «после», где в стрессовом состоянии оказался каждый. Данная проблема коснулась и детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП), в частности с задержкой психического развития (ЗПР) и расстройством аутистического спектра (РАС). При анализе российских и зарубежных исследований по данной теме были выявлены причины появления стрессовых состояний у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. В работе описаны не только гормоны, оказывающие влияние на организм при стрессовых состояниях, но и витаминно-минеральный комплекс, который способен изменить строение структур головного мозга. Рассмотрены особенности проявления стрессового состояния у детей дошкольного возраста с ЗПР и РАС. По результатам написания обзорной статьи было выяснено, что данная проблема мало изучена в Республике Казахстан, в связи с этим определяются перспективы разработки дидактической системы внедрения методического пособия, адекватно отражающего современный уровень развития общества, науки и образования, ориентированного на детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: ребенок, дошкольный возраст, стресс, стрессовое состояние, терпимый стресс, головной мозг, кортизол, хронический стресс

**FEATURES OF THE MANIFESTATION OF STRESS
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
(DELAYED MENTAL DISORDERS, AUTISM SPECTRUM DISORDERS):
PHYSIOLOGY AND PSYCHOLOGY****Kislitsyna E.V., Oleksiuk Z. Ya.***Karaganda University named after academician E. A. Buketov, Karaganda,
e-mail: ekaterinka1497@mail.ru, oleksyuk_z@mail.ru*

The article is devoted to the study of the features of the manifestation of stress at the physiological and psychological level through a review and analysis of the available scientific and methodological literature, including foreign ones. Currently, due to the acceleration of the rhythm of life, the load on the body of each person, regardless of age, is increasing, which leads to a stressful state. In view of the forced isolation due to the coronavirus infection COVID-19, the life of all mankind was divided into before and after, where everyone was in a stressful state. This problem also affected preschool children with special educational needs (SEN), in particular with mental retardation (MPD) and autism spectrum disorder (ASD). After analyzing Russian and foreign studies on this topic, the causes of stress conditions in preschool children with special educational needs were identified. Demonstrated are not only hormones that affect the body during stressful conditions, but also a vitamin-mineral complex that can change the structure of brain structures. The features of the manifestation of stress in preschool children with mental retardation and ASD are described. Based on the results of writing a review article, it was found that this problem has been little studied in the Republic of Kazakhstan, in connection with this, the prospects for developing a didactic system for introducing a methodological manual that adequately reflects the current level of development of society, science and education focused on children with special educational needs are determined.

Keywords: child, preschool age, stress, stress state, tolerable stress, brain, cortisol, chronic stress

Ускорение ритма современной жизни привело к существенному повышению физической, психической, эмоциональной нагрузки на каждого человека независимо от возраста. Длительное и частое пребывание в состоянии эмоционального напряжения, беспокойства, неуверенности в себе приводит к соматическим заболеваниям. Причина

многих заболеваний – реакция на современные условия существования и образ жизни.

Изменения в экономической и социальной жизни, в сфере образования, особенно во время пандемии COVID-19 в мире, не могли не коснуться и детей с ООП, в число которых входят многочисленные группы детей с РАС и ЗПР.

Учет психического состояния ребенка является одной из актуальнейших проблем современной образовательной практики, которая призвана обеспечить физическое и психическое здоровье подрастающего поколения, особенно в связи с тем, что школьниками сегодня стали дети и шести лет. Требуется не только профессиональная оценка психического состояния ребенка, но и создание соответствующих условий охраны и гигиены его нервной системы, как во время пребывания в дошкольном учреждении.

Актуальность исследования стрессовых состояний у детей дошкольного возраста с ООП и способов их выявления и устранения объясняется, в первую очередь, нарастающим количеством стрессогенных факторов современной действительности, во вторую – чрезмерными требованиями к современному ребенку в дошкольном учреждении, в третью очередь – информатизацией среды, что не может положительно сказываться на подрастающем поколении. В связи с этим представляется необходимым коррекционно-развивающую работу строить таким образом, чтобы стабилизировать у данной категории детей эмоционально-волевую сферу, что в дальнейшем будет влиять на качество их жизни и дальнейшую социализацию.

Цель исследования – теоретически обосновать процесс стабилизации ЭВС при работе с детьми с ООП.

Материалы и методы исследования

В ходе исследования использовался следующий метод: анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы, нормативной документации.

Результаты исследования и их обсуждение

В настоящее время с целью выявления особенностей проявления стрессового состояния у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ЗПР, РАС) были проведены анализ и синтез новых исследований для определения состояния в данной области. Стресс – универсальная неспецифическая нейрогормональная реакция организма на повреждение или сигнал угрозы жизни или благополучия организма, проявляющаяся в повышении резистентности организма. Стресс может быть полезен и был встроены в нашу человеческую физиологию для выживания. В физиологии, психологии, медицине этот термин применяется для обозначения обширного круга состояний человека, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия.

Г. Селье [1] – основоположник учения о стрессе, описывал состояние стресса, которое возникает при воздействии на организм любого чрезвычайного фактора и заключается в активации гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, приводящей к изменению гормонального статуса организма и формированию состояния адаптации к данному фактору. Стресс можно подразделить на разные категории: эустресс, терпимый стресс и дистресс (токсический стресс). Положительная реакция на стресс является нормальной и неотъемлемой частью жизни, поскольку кратковременный разовый стресс оказывает положительное воздействие. Это помогает детям развивать навыки, которые им понадобятся, чтобы справляться с новыми и потенциально опасными ситуациями на протяжении всей жизни. Примеры положительного стресса включают первый день в школе, выступление на концерте или соревнованиях. Подобные раздражители становятся источником энергии и силы, поэтому организм сам регулирует работу всех жизненно важных органов и продолжает функционировать в нормальном режиме после эмоционального взрыва. Положительный стресс характеризуется кратковременным увеличением частоты сердечных сокращений и уровня гормонов: кортизола, адреналина, норадреналина – и активизирует работу клеток иммунной системы. Благодаря этому данное стрессовое состояние даже полезно, поскольку повышаются интеллектуальные и физические способности, уровень иммунитета и активизируется работа всех органов чувств. В то время когда положительная стресс-реакция заканчивается, уровень адреналина понижается, и организм возвращается в состояние покоя.

Терпимый стресс – неблагоприятные и кратковременные переживания, но при этом отмечается усиленная работа систем организма, регулирующих симптомы стресса (смерть близкого человека, развод родителей, переезд в новый город, насмешки со стороны сверстников или нормотипичных детей). Этот вид стресса можно пережить и обратить в эустресс, если ребенок имеет поддержку со стороны взрослого. В случае когда отсутствует своевременная помощь, даже терпимый стресс может стать разрушающим.

Во время длительной самоизоляции, в которую часто попадают дети с ООП (отсутствие возможности посещения ДООУ, смущение родителей, имеющих детей с ООП, в социуме из-за нежелания демонстраций такого ребенка среди нормотипичных детей и их взаимодействия), они могут

стать беспокойными и плаксивыми, у них может возникнуть нарушение сна с появлениями кошмаров, обостряться хронические болезни. У детей с особенностями часто меняется настроение, они склонны к аффектам. На этом фоне у них повышается уровень тревожности, который может перейти в более сложную форму стресса – хронический. Хотя сами дети этого не осознают, для них это считается нормальным состоянием, и они не в силах самостоятельно справиться с данным обстоятельством.

Дети, пребывающие в хроническом стрессе – день за днем, неделю за неделей, имеют хронически высокий уровень гормона стресса кортизола, либо их организм со временем адаптируется к высокострессовой среде и действие кортизола становится менее активным на ежедневные стрессоры – это «притупленная» реакция на стресс. Дети с более низким уровнем кортизола и притупленной реактивностью на стресс подвергаются более высокому риску развития различных проблем экстернализирующего поведения, включая плохую эмоциональную регуляцию, импульсивность, агрессию и признаки антисоциального поведения [2].

В течение длительных периодов времени, при постоянной активации систем реагирования на стресс у детей могут происходить физиологические изменения в развивающемся мозге.

В исследовании А. Tyborowska [3] было доказано, что негативные личные события и социальные стрессовые ситуации, происходящие в раннем возрасте, приводят к увеличению объема серого вещества в префронтально-миндалиновой цепи, контролирующей эмоциональную реактивность, изменяют регуляцию глюкокортикоидов и гипоталамического кортикотропин-рилизинг-фактора, что приводит к долгосрочным нарушениям гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси и способствует тому, что уровень гормона стресса – кортизола – в крови становится выше, что, в свою очередь, может привести к сокращению гиппокампа (центра обучения и памяти) и префронтальной коры (центра исполнительной функции), что ухудшит когнитивное развитие ребенка [4]. Стресс в раннем возрасте приводит к более быстрому созреванию пубертатного мозга, возможно, как следствие ускоренной синаптической обрезки.

Дистресс, связанный с патологией гормональных механизмов у детей с врожденной глюкокортикоидной недостаточностью, часто сопровождается тимико-лимфатическим статусом – увеличены тимус и лимфо-

узлы, что приводит к усилению симптомов простуды (кашель становится коклюшеобразным с приступами; часто возникают признаки обструкции бронхов; ложный круп с отеком гортани; заболевание осложняется отитами; диагноз «пневмония» ставится поздно и с трудом). При этом ребенок будет постепенно становиться раздражительным, быстро уставать, терять вес, в его головном мозге замедлится процесс возникновения синапсов. Разветвление нервов мозолистого тела, обеспечивающее связь между различными отделами коры головного мозга, будет нарушено, что может привести к пожизненным проблемам в обучении, поведении, физическом и психическом здоровье. Исследования показали связь между отрицательным стрессом и изменениями в структуре мозга, в работоспособности генов, что означает, какие гены в ДНК включены или выключены [5].

Повторяющееся и длительное включение систем реагирования на стресс приводит к тому, что лимбическая система (эмоциональный центр) растет и становится сверхактивной. В результате дети, которые растут в условиях хронического стресса, становятся более тревожными или агрессивными, часто страдают от эмоциональной дисрегуляции [3]. Это говорит о том, что стрессоры могут исказить траектории развития нервной системы, что, в свою очередь, способно повлиять на психическое здоровье.

Психология стресса обусловлена субъективными и объективными причинами, приводящими к нарушению психомоторики, которые, в свою очередь, проявляются в изменении ритма дыхания, дрожании рук и голоса, замедлении сенсомоторной реакции, нарушении речевых функций.

В случае увеличения уровня кортизола подавляется иммунитет и увеличивается вероятность заражения организма. Нехватка гормона может вызвать воспалительный иммунный ответ, который приводит к «болезненному поведению», характеризующемуся отсутствием аппетита, усталостью, социальной замкнутостью, подавленным настроением, раздражительностью и плохим когнитивным функционированием [6]. Эмоциональные переживания ребенка отражаются на деятельности внутренних органов и систем.

Кроме того, детский хронический стресс может привести к психическим заболеваниям в более позднем возрасте, включая соматическое и обсессивно-компульсивное, посттравматическое стрессовое расстройство и попытки самоубийства, галлюцинации, беспокойство, неврозы, депрессию,

алкоголизм, спазмы в области дыхательных путей, желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы. Дети уделяют большое внимание конфликтным ситуациям, что приводит к возникновению страха (расстройству аппетита, страху темноты). Как правило, это наблюдается на фоне невропатии и является одним из выражений общей измененной нервно-психической реактивности организма. Еще одним источником считается резидуальная церебральная органическая недостаточность, которая встречается реже, чем невропатия. Оба вида патологии способствуют возникновению астенических расстройств, на фоне которых легче фиксируются невротические симптомы, прежде всего страхи, навязчивые мысли и опасения [7].

В случае повреждения всех систем организма это приводит к хронизации стресса, а любой длительно испытываемый стресс способствует формированию неврозов у детей. У детей неврозы характеризуются малой очерченностью, стертой, большой изменчивостью клинических признаков: присутствуют истерические и фобические формы, преобладает двигательная расторможенность. Особенности болезни определяет основной симптом – моносимптоматический невроз, он имеет следующие особенности: чем меньше возраст ребенка, тем меньше дифференциация неврозов, тем чаще его картина представлена преходящими невротическими реакциями.

Несмотря на своеобразие психического развития, дети дошкольного возраста с ЗПР и РАС тоже подвержены стрессовым состояниям. Диагностические исследования Н.В. Карпушкиной и иных [8], направленные на изучение особенностей эмоциональных нарушений, показали, что у детей с ЗПР преобладает чувство тревожности, нерешительности, эмоциональной неудовлетворенности. Нарушения эмоциональной сферы проявляются преимущественно в виде эмоциональной лабильности. У детей с соматогенной формой ЗПР на фоне астении и церебрастении могут развиваться тревожно-фобические состояния, обусловленные дисфункцией вегетососудистой регуляции и нарастанием тяжести заболевания. Отмечены сложности в межличностных контактах, сдерживание эмоциональных проявлений, тенденции к враждебному и конфликтному поведению. Л.Н. Костина [9] полагает, что дети с ЗПР, обладая неустойчивой ЭВС, менее развитыми психозащитными и компенсаторными возможностями, меньше защищены от воздействия стрессовых ситуаций, в связи с этим появляются страхи, боязнь, тревожность. Р.Б. Кэттелл,

Ч.Д. Спилберг, И.Г. Сэразон, А. Бэк и иные [3] считают, что тревога, вызванная психическим стрессом, приводит к нарушению поведенческой интеграции и лежит в основе адаптивных и неадаптивных изменений психического состояния и поведения.

Расстройство аутистического спектра проявляется в дошкольном возрасте (5–6 лет) и сопровождается страхами, тревожностью, негативизмом, агрессией из-за постоянно испытываемого стресса. Стрессовые состояния у детей дошкольного возраста с РАС проявляются через срывы или отключения. Срыв у ребенка с аутизмом, как правило, не «истерика», а скорее реакция, которая его переполняет, на физический или эмоциональный стресс; происходит выброс адреналина, что приводит к сильной тревожности и заставляет ребенка инстинктивно вести себя так, как будто его жизнь находится под угрозой. Отключения проходят спокойнее и могут остаться незамеченными; это проявляется в уходе в себя. Особенности проявления при стрессовых состояниях у детей с РАС: раскачивание или расхаживание, убежание, издавание визгливых звуков, аутоагрессия, закрывание глаз или ушей, втискивание в небольшое пространство или выполнение циклических действий. Исследователи из Медицинской школы Университета Миссури определили связь между желудочно-кишечными симптомами и иммунными маркерами, ответственными за реакцию на стресс. Выделение кортизола, ответственного за предотвращение высвобождения в организме воспалительных веществ, известных как цитокины, было связано с аутизмом, желудочно-кишечными проблемами и стрессом [10]. Также у детей с РАС выявлен дефицит Mg, приводящий к беспокойству, раскачиванию туловищем, скрежету зубов, чувствительности к шуму, раздражительности, агрессивности и низкой стрессоустойчивости.

Таким образом, анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы позволил нам установить, что большая часть детей с ООП имеют высокий уровень стрессового состояния. Были выделены особенности его проявления.

На физиологическом уровне:

1) в случае положительного стресса – кратковременное увеличение частоты сердечных сокращений и уровня гормонов: кортизола, адреналина, норадреналина – активирование работы клеток иммунной системы. В конечном итоге уровень адреналина понижается, и организм возвращается в состояние покоя;

2) при хроническом стрессе – увеличение объема серого вещества в префронтально-

миндалиновой цепи, приводящее к долгосрочным нарушениям гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы и сокращению гиппокампа и префронтальной коры;

3) возникновение астенических расстройств, неврозов, депрессий, спазмов в области дыхательных путей, желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы.

На психологическом уровне:

1) стрессовые состояния у детей дошкольного возраста с ЗПР проявляются эмоциональной лабильностью и неудовлетворенностью, нерешительностью, нарушениями поведенческой интеграции; возникновением тревожно-фобических состояний, обусловленных дисфункцией вегетососудистой регуляции и нарастанием тяжести заболевания; возникают страх, боязнь, тревожность;

2) дети дошкольного возраста с РАС находятся в страхе, тревожном и агрессивном состоянии, негативизме из-за постоянного испытываемого стресса и имеют следующие проявления: проблемы с ЖКТ, успокаивание себя в виде выброса энергии: раскачивание или расхаживание, убежание, издавание визгливых звуков, аутоагрессия, закрывание глаз или ушей, втискивание в небольшое пространство или выполнение циклических действий.

Заключение

Исходя из сказанного выше, мы пришли к выводу, что положительный и терпимый стресс может способствовать развитию ребенка, а токсический стресс способен повредить различные части структуры головного мозга, подавить иммунную систему, делая человека более восприимчивым к инфекционным и хроническим заболеваниям и когнитивным нарушениям, вегетососуди-

стой дистонии и гормональной неустойчивости в подростковом возрасте. Но при наличии благоприятной среды и заботливых взрослых, защищающих ребенка от негативных последствий токсического стресса, можно вернуть детскую систему реагирования на стресс в нормальное состояние.

Список литературы

1. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: «ПРОГРЕСС», 1982. 128 с.
2. Koss K.J., Gunnar M.R. Annual Research Review: Early adversity, the hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis, and child psychopathology // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 2018. Vol. 59(4). P. 327-346. DOI: 10.1111/jcpp.12784.
3. Tyborowska A., Volman I., Niermann H.C.M. et al. Early-life and pubertal stress differentially modulate grey matter development in human adolescents // *Scientific Reports*. 2018. Vol. 8(1). P. 9201. DOI: 10.1038/s41598-018-27439-5.
4. Li P. Effects of Stress on Child Development. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.parentingforbrain.com/types-of-stress/> (дата обращения: 27.02.2023).
5. Dewar G. How toxic stress affects child development. 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://parentingscience.com/how-toxic-stress-affects-child-development/> (дата обращения: 03.03.2023).
6. Piore A. Yes, stress really is making you sick. *Newsweek magazine*. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newsweek.com/2020/03/06/yes-stress-really-making-you-sick-1489620.html> (дата обращения: 27.02.2023).
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. Л.: Медицина, 1988. 244 с.
8. Карпушкина Н.В., Конева И.А., Костерина Н.В. Особенности эмоциональных нарушений (тревожность, страхи) у старших дошкольников с задержкой психического развития // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 72-2. С. 330-334.
9. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2003. 160 с.
10. University of Missouri-Columbia Increased reaction to stress linked to gastrointestinal issues in children with autism: Increased stress hormone responses, gastrointestinal symptoms. *ScienceDaily*, 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/01/170104114330.htm> (дата обращения: 27.02.2023).

СТАТЬЯ

УДК 811.161.1

**СЛОВОФОРМА «УТРОМ» СКВОЗЬ ПРИЗМУ
СТУПЕНЧАТОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ АДВЕРБИАЛИЗАЦИИ**

Шигуров В.В., Панфилова Д.В.

*ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н.П. Огарёва», Саранск, e-mail: dep-general@adm.mrsu.ru*

В работе представлен опыт семантико-грамматического анализа ступенчатого характера адвербиализации форм творительного падежа существительных в русском языке. Под адвербиализацией понимается процесс и результат движения словоформ из существительных в наречия, сопровождаемый изменением в их структуре дифференциальных признаков исходного класса и приобретением признаков производного класса. Изложены результаты исследования зон ядра и периферии существительных и периферии наречий. На примере словоформы «утром» показано, как постепенно, в разных типах контекстов, происходит изменение пропорции и комбинаторики признаков в словоформе по мере ее отдаления от ядерных существительных и приближения к ядерным наречиям. Методом оппозиционного анализа (с применением шкалы переходности) установлены разные стадии адвербиализации словоформы «утром», выявлены структурно-семантические характеристики ядерного и периферийного существительного, а также наречия, возникшего в результате собственно грамматической адвербиализации существительного. Обосновывается мысль о том, что словоформы типа «утром» минуют в своем развитии при адвербиализации стадии гибридных структур и ядерных наречий. Процесс их адвербиализации протекает исключительно в сфере грамматики, но не словообразования. Результаты исследования могут быть использованы в дальнейшей разработке теории транспозиции языковых единиц разной частеречной принадлежности, подвергающихся категориальным преобразованиям при адвербиализации; при исследовании проблем переходности и синкретизма в грамматическом строе языка, а также в преподавании русской грамматики в высшей и средней школе.

Ключевые слова: русский язык, грамматика, транспозиция, адвербиализация, существительное, наречие, шкала переходности, ступень

**THE WORD FORM «IN THE MORNING» THROUGH
THE PRISM OF STEP GRAMMATIC ADVERBIALIZATION**

Shigurov V.V., Panfilova D.V.

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, e-mail: dep-general@adm.mrsu.ru

The paper presents the experience of the semantic-grammatical analysis of the stepwise nature of the adverbialization of the forms of the instrumental case of nouns in the Russian language. Adverbialization is understood as the process and result of the movement of word forms from nouns to adverbs, accompanied by a change in their structure of the differential features of the original class and the acquisition of features of the derived class. The results of the study of the zones of the core and periphery of nouns and the periphery of adverbs are presented. Using the example of the word form «in the morning», it is shown how gradually, in different types of contexts, the proportion and combinatorics of features in the word form change as it moves away from nuclear nouns and approaches nuclear adverbs. Using the method of oppositional analysis (using the transitivity scale), different stages of the adverbialization of the word form “in the morning” were established, the structural and semantic characteristics of the nuclear and peripheral nouns, as well as the adverb that arose as a result of the grammatical adverbialization of the noun, were revealed. The idea is substantiated that the word forms of the «morning» type pass in their development during the adverbialization of the stages of hybrid structures and nuclear adverbs. The process of their adverbialization takes place exclusively in the sphere of grammar, but not word formation. The results of the study can be used in the further development of the theory of transposition of language units of different parts of speech, which undergo categorical transformations during adverbialization; in the study of the problems of transitivity and syncretism in the grammatical structure of the language, as well as in the teaching of Russian grammar in higher and secondary schools.

Keywords: Russian language, grammar, transposition, adverbialization, noun, adverb, transitivity scale, step

Актуальность исследования определяется необходимостью комплексного анализа механизма транспозиции в языке, продуцирующего огромное количество переходных, синкретичных фактов, которые позволяют лаконично, но емко передавать сложные переплетения мыслей и чувств человека [1, с. 380–390; 2; с. 237–245; 3]. Как показывают наблюдения, транспозиционные процессы имеют ступенчатый характер и в ряде случаев протекают в пределах семантической зоны исходных лексем, что позволяет говорить не о разных словах, возникших

в результате адвербиализации, адъективации, модалации, предикативации и иного, а о двух категориальных типах употребления одной и той же словоформы [4, с. 3–11; 5, с. 161–165; 6, с. 57–59].

Адвербиальная транспозиция существительных, как известно, представляет собой один из самых продуктивных способов производства адвербиальной лексики в русском языке. Сущность этого процесса состоит в том, что «некоторые формы выпадают из системы словоизменения своей части речи, утрачивая ее грамматические

признаки и приобретая грамматическое значение наречия» [7, с. 15].

Несмотря на попытки выявить разные этапы адвербиализации в работах Л.В. Щербы, А.А. Потебни, А.М. Пешковского, В.В. Виноградова, О.П. Ермаковой, В.В. Бабайцевой, И.В. Высоцкой и других исследователей, многие факты до сих пор осмысляются порозному: как существительные, наречия или гибриды.

Исследуя функции творительного падежа существительного, А.А. Потебня отметил, что из всех обстоятельственных значений ближе всех к наречиям располагается значение образа действия. «Для творительного образа, – писал ученый, – характеристична именно его разноставность по происхождению: в него втекают различные творительные при легком изменении своего значения по направлению к потере субстанциональности; он есть момент, предшествующий переходу дополнения в наречие, так что предполагается и наречиями места и времени» [8, с. 119].

А.А. Потебня подчеркивал, что еще ближе к наречиям находится творительный падеж со значением времени. Например: *рано утром, поздно вечером, ночью*. Он утверждал, что многие функции творительного падежа приближены к другим грамматическим категориям, что можно наблюдать, например, при переходе в наречия форм творительного времени типа *летом, зимой*.

Можно говорить о разных стадиях адвербиальной транспозиции падежных форм существительных. В ряде случаев адвербиализация имеет только начальную или срединную фазы, но не представлена в типовых контекстах зонами адвербиальных наречий. Отдельные образования продолжают оставаться в языке полунаречными формами, среди которых называют обычно предложно-падежные формы типа *на лету, на бегу, в упор, с размаху*.

По мнению В.В. Виноградова, между существительными и наречиями существует переходная зона [9, с. 614]. Он описывает адвербиализацию двух типов субстантивных словоформ: без предлогов (*утром, вечером, страх, ужас, капельку*) и с предлогами (*втайне, вдали*). Главным фактором, определяющим предрасположенность существительных к адвербиализации, с точки зрения В.В. Виноградова, является их падежная семантика.

Как известно, в наречия могут переходить существительные в разных падежах. В форме именительного падежа единственного числа трансформировалось в наречие всего несколько субстантивных словоформ типа *страх, ужас* и т.п. Единичными ад-

вербиальными образованиями представлена и группа наречий, соотносительных с беспредложными формами винительного падежа, например *капельку, чуточку, крошечку* (с семантикой неопределенного множества). Отмечен переход в наречие родительного падежа существительного *дома*. Наиболее многочисленными являются случаи адвербиализации форм творительного падежа существительных: *зимой, летом, утром, днем, гужом, порожняком, разом, ничком, бочком, молчком, пешком, торчком, рывком, шагом, битком, целиком*.

Существительные в форме творительного падежа могут выражать разные типы темпоральных отношений. Наиболее яркими представителями транспозиционного процесса адвербиализации служат словоформы, используемые при характеристике временных отрезков – времен года (*весной, летом, осенью*), части суток (*утром, днем, вечером, ночью*), степеней повторяемости событий (*порой, временами*).

Несмотря на широкое распространение данной точки зрения, отнесение к классу наречий словоформ типа *летом, зимой, осенью, утром, вечером* не является общепринятым. Широкое распространение получила такая трактовка спорных образований на базе беспредложных и предложно-падежных форм существительных, согласно которой словоформы в обстоятельственном значении времени типа *весной, вечером* не выходят за пределы падежной парадигмы существительных (А.А. Камынина, В.В. Бабайцева, И.В. Высоцкая и др.). Временная семантика таких существительных в творительном падеже признается мотивированной лексической семантикой исходных существительных, а кроме того, признается, что эти словоформы могут быть употреблены в сочетании с согласованным определением (*ранним утром, студеной зимой*).

Оригинальное объяснение того, что процесс адвербиализации наиболее ярко протекает тогда, когда передается время суток (*утром, днем, вечером, ночью*) и время года (*весной, летом, осенью, зимой*), предлагает М.В. Панов: «В форме творительного падежа от основы с временным значением “заражается” временным значением флексия; поэтому и вся словоформа используется как обстоятельство времени. Речь идет, таким образом, о совмещении лексической и грамматической семантики. Возможность употребления слова с зависимым прилагательным (или другим признаковым словом) в роли согласованного определения (ранним утром, глубокой ночью, этой весной), мешает ему “отбыть” в наречия и удерживает его в пределах существительного» [10, с. 84].

Отсубстантивные образования типа *зимой, утром* представляют сравнительно небольшую группу темпоральных наречий, тяготеющих к антропоцентрической сфере. По мнению В.Б. Евтюхина, у них «дейксис занимает непропорционально большое место в сравнении с номинацией» [11, с. 522].

Целями данной работы являются определение характера адвербиальной транспозиции субстантивных словоформ типа *утром*, выявление разных стадий (этапов) и предела в ее движении по направлению к наречиям, характеристика дифференциальных признаков словоформы, представляющей в типовых контекстах зоны ядра и периферии существительного, а также зоны периферии наречия.

Материалы и методы исследования

Материалом послужили предложения с отсубстантивными формами творительного падежа, извлеченные из Национального корпуса русского языка (далее – [НКРЯ]) [12]. В исследовании применялись метод оппозиционного анализа (и шкала переходности), элементы дистрибутивного и компонентного анализа, лингвистический эксперимент. Объект исследования – зона переходности между существительными и наречиями, предмет рассмотрения – степени соответствия дифференциальных признаков периферийных существительных и наречий признакам ядерных существительных и отсубстантивных наречий.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования адвербиализации существительных в разных формах падежей в наречия свидетельствуют о том, что данный процесс имеет ступенчатую природу. Это значит, что одна и та же словоформа в разных контекстах может представлять разную степень отхода от класса существительных и приближения к классу наречий. Разные стадии адвербиализации языковых единиц были намечены в работах А.А. Потемни, В.В. Виноградова, В.В. Байцовой и иных исследователей.

Примечательна в этом отношении, в частности, группа субстантивных лексем с темпоральным значением (*утро, день, вечер, ночь; зима, весна, лето, осень*). Стадии их адвербиализации можно показать на примере существительного *утро (утром)* с использованием шкалы переходности, включающей такие звенья, как **А / С(ущ)** (ядро существительных) – **Аб / С(ущ) н(ареч)** (периферия существительных) – **аБ / с(ущ) Н(ареч)** (периферия существительных).

Звено **А / С(ущ)** представляют контексты употребления ядерных существительных. Они реализуют весь набор семантико-грамматических признаков данного класса слов: семантику предмета (в широком смысле слова, а именно временной отрезок: *утро*); грамматические категории – классификационную категорию рода; словоизменительные категории числа и падежа; парадигму грамматической категории падежа; первичные синтаксические функции подлежащего и дополнения; типичное синтаксическое окружение (распространители в виде адъективных согласуемых слов и зависимых падежных и предложно-падежных форм существительных). Словоформа *утром* входит в подклассы нарицательных, неодушевленных и абстрактно-конкретных слов: семантически это абстрактное слово, а грамматически – синкретичное, абстрактно-конкретное образование: оно не может изменяться по категории числа, но сочетается с количественными числительными; ср.: *два, три утра...*). Приведем примеры из Национального корпуса русского языка:

(1) *Утро для нас – это, прежде всего, прохлада, спасительные тени домов, сухая кожа* [Д. Гранин] [НКРЯ];

(2) *На воле уже наступило утро, в курной избе с заткнутыми окнами было темно и холодно* [В. Тендряков] [НКРЯ].

В управляемой форме творительного падежа существительное *утром* реализует значение объекта. Творительный падеж, диктуемый главным словом словосочетания, встречается как в одиночной позиции (3), так и в сочетании с зависимыми словами – родительным падежом имени и/или адъективными, согласуемыми словами (4).

Ср. контексты их употребления:

(3) *Ночь сменяется утром;*

(4) *Пасмурным утром мы остались разочарованы.*

Звено **Аб / С(ущ) н(ареч)** на шкале переходности представляет зону периферии существительных, для которой характерно употребление существительных в фиксированных формах творительного падежа и единственного числа в сочетании с адъективными словами в функции обстоятельства времени: *этим утром, ранним утром* и т.п. Данное звено демонстрирует как бы первый шаг языковой единицы по направлению к наречиям. Синтаксическая связь с главным словом словосочетания в этом случае – падежное примыкание, имеющее непредсказуемый, необязательный, коммуникативно обусловленный характер. В ряде случаев периферийное существительное (*ранним утром*) реализует предложенческую связь детерминантного типа. Сравним контекст

его употребления в функции темпорального детерминанта:

(5) «Как-то **ранним утром** они проходили в миле от крохотного предпоследнего островка» [А. Дорофеев] [НКРЯ].

Наличие прилагательного *ранним* при творительном падеже без предлога не позволяет словоформе *утром* двигаться дальше в сторону наречия, тем самым сдерживается процесс грамматической адвербиализации. Сближение словоформы *утром* с наречием в зоне периферии существительных имеет чисто синтаксический характер: он проявляется в употреблении существительного в функции обстоятельства времени. Препятствовать дальнейшему продвижению существительного к наречиям могут и присустановительные распространители в формах косвенных падежей типа *утром завтрашнего дня*.

Как свободная синтаксема форма творительного падежа единственного числа с темпоральным значением употребляется в виде заголовка:

(6) *Однажды утром* (название рассказа).

Возможно и ее употребление в качестве темпорального детерминанта в глагольном и именном предложении; ср.:

(7) (а) *Утром следующего дня поехали на вокзал;*

(б) *Этим утром не было слышно пения птиц.*

Следует иметь в виду, что в зоне периферии существительным словоформа *утром* продолжает сохранять «ключевые» характеристики данной части речи – общеграмматическую семантику предметности с ее презентацией в виде трех категорий (род, число, падеж); членимость на основу и флексию *-ом*; отнесенность к подклассам существительных (нарицательное, неодушевленное, абстрактно-конкретное) и др.

Звено **аБ / с(ущ) Н(ареч)** на шкале переходности соответствует наречиям периферийного типа, к которым можно отнести и словоформу *утром*, выступающую в одиночной позиции в роли обстоятельства времени:

(8) (а) «Вчера **утром** узнал в ГИЗе, что приехал Горький» [К. Чуковский] [НКРЯ];

(б) «Как всегда ушел **утром** в бюро. Они встретились **утром**. Чудесный солнечный день» [М. Головановская] [НКРЯ].

Наречия периферийного типа, сформировавшиеся на базе творительного падежа существительного, отличаются от ядерных наречий тем, что не выходят при адвербиализации за пределы семантической зоны исходных лексем. В то же время частеречное значение предмета у таких адвербиализованных словоформ трансформируется

в наречное значение признака. Утрачиваются у них и средства выражения семантики предмета – грамматические категории рода, числа и падежа, падежная парадигма. Происходит обособление форм творительного падежа единственного числа от парадигматической структуры исходной субстантивной лексемы. Морфемная структура слова тоже претерпевает изменение: флексия *-ом* преобразуется в суффикс наречия *-ом*. Искусственные попытки «оживить» субстантивность в таких адвербиализованных словоформах путем добавления к ним каких-то адъективных распространителей (слева) или зависимых предложных либо беспредложных субстантивных форм (справа) приводят, в сущности, к подмене периферийных наречий периферийными существительными. Подобные процедуры при морфологической квалификации тех или иных образований следует, на наш взгляд, трактовать как некорректный исследовательский прием. Очевидно, что для периферийных наречий типа *утром*, *зимой*, *летом*, функционирующих в пределах семантической зоны исходных субстантивных лексем (*утро*, *зима*, *лето*), исключена сочетаемость с адъективными и присустановительными распространителями.

Связь адвербиализованных существительных типа *утром*, *летом*, *вечером* с главным словом словосочетания может быть присловной (примыкание: *Вставить утром бывает невыносимо тяжело*) или предложеческой (детерминантная: *Утром поехали на Волгу ловить рыбу*). В позиции темпорального детерминанта наречия *утром*, *вечером* и иные характеризуются сентенциальным употреблением, так как относятся ко всему высказыванию в целом (о сентенциальном и несентенциальном типах употребления наречий см., напр.: [13, с. 218]).

Периферийные наречия вроде *утром* могут сочетаться с адвербиальными распространителями типа *рано*:

(9) *Решили отправиться в поход рано утром.*

Процесс адвербиализации субстантивных словоформ типа *утром*, *днем*, *вечером*, *ночью* сопровождается меной их лексикограмматических разрядов. Став наречиями, они пополнили подкласс обстоятельственных слов с семантикой времени. Адвербиализация этого типа имеет сугубо грамматический характер, так как следствием ее является образование на базе словоформ не новых единиц языка, лексических омонимов (это не словообразовательный процесс), а грамматических (функциональных) омонимов, существующих в пределах исходных лексем; ср. *утром* как существи-

тельное (10) и *утром* как отсубстантивное наречие (11):

(10) *Мы любовались прекрасным весенним утром;*

(11) *Хорошо утром пробежаться по лесу.*

Следует добавить, что в процессе категориального преобразования в наречие словоформа *утром* минует такие стадии адвербиализации, которые связаны с образованием, с одной стороны, гибридов, т.е. промежуточных субстантивно-адвербиальных образований, демонстрирующих примерно в равной пропорции дифференциальные свойства исходного и производного классов слов, а с другой – ядерных наречий, порвавших семантическую связь с исходными существительными и лексикализовавшихся [14, с. 108]. Ср., например, ядерное существительное *стрелой* (11) и гибриды *стрелой*, обозначающий высокую скорость движения предмета (12):

(11) *Он любовался остроконечной стрелой;*

(12) *Он пронесся мимо нас стрелой.*

В силу своей метафоричности гибридное образование *стрелой* сохраняет еще смысловую связь с существительными, представляя объект сравнения (*стрела*).

Гибридную природу имеют и одиночные полифункциональные словоформы типа *шепотом* в синкретичной функции дополнения и обстоятельства способа действия (о полифункциональных единицах языка см., напр.: [15, с. 451–452; 16, с. 434–439]):

(13) *Он умел шепотом успокаивать зверя.*

До зоны ядра отсубстантивных наречий словоформа *утром* не доходит в своем семантико-грамматическом развитии. Ср. периферийное наречие *даром* в значении «безвозмездно, бесплатно» (14) и ядерное наречие *даром* в значении «зря, напрасно» (15), возникшие соответственно в результате адвербиализации существительного функционального и функционально-семантического типа:

(14) *Книги были переданы детдому даром;*

(15) *Даром было потрачено столько времени.*

Заключение

В результате проведенного исследования установлено, что адвербиализация существительных с темпоральной семантикой типа *утром* имеет функциональную природу и не связана со словообразованием. Анализ разных типов контекстов свидетельствует о том, что существительное *утром*, обозначающее определенное время суток, представляет в разных синтаксических условиях те или иные этапы (стадии) адвербиализации: оно может демонстрировать зоны

ядра и периферии существительных, а также зону периферии наречий, которая служит пределом в ее категориальном преобразовании в наречие. Зоны гибридности и ядра наречий на шкале переходности формой творительного беспредложного падежа *утром* не представлены. Следствием адвербиализации творительного падежа существительных с темпоральным значением является образование грамматических омонимов типа *утром* (существительное) – *утром* (наречие), осмысляемых в качестве двух типов употребления слова – собственно субстантивного и адвербиального – в пределах исходных субстантивных лексем.

Список литературы

1. Кустова Г.И. Ментальные предикаты в метатекстовых конструкциях 2-го лица // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: материалы международной конференции «Диалог-2018». М., 2018. Вып. 17 (24). С. 380–390.
2. Shigurov V.V., Shigurova T.A. Theoretical basics of the transpositional grammar of Russian language // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2016. Vol. 5, Is. 5. P. 237-245.
3. Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка. 2-е изд. М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. 440 с.
4. Шигуров В.В. Лингвистические и экстралингвистические причины предикативации причастий в русском языке // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2013. Т. 72. № 4. С. 3–11.
5. Шигуров В.В., Шигурова Т.А. О модалации глагольных инфинитивов в русском языке // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8-3. С. 161–165.
6. Shigurov V.V., Shigurova T.A. Modalation of verbal adverbs in the Russian language // European journal of natural history. 2015. № 4. P. 57–59.
7. Красильникова Е.В. Адвербиализация // Русский язык: энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1997. С. 15–16.
8. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т. I-II. М.: Учпедгиз, 1958. 536 с.
9. Виноградов В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 614 с.
10. Панов М.В. О позиционном чередовании грамматических значений // Типология и грамматика. М.: Наука, 1990. С. 82–90.
11. Наречие // Морфология современного русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / С.И. Богданов, В.Б. Евтохин, Ю.П. Князев и др. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2013. С. 499–538.
12. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 15.03.2023).
13. Циммерлинг А.В. От интегрального к аспективно-му. М.; СПб.: Нестор-История, 2021. 652 с.
14. Норман Б.Ю. Жизнь словоформы. М.: ФЛИНТА, 2016. 216 с.
15. Панков Ф.И. К вопросу о полифункциональности языковых единиц // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / Ред. кол. М.Л. Ремнёва, Е.Л. Бархударова, А.И. Изотов, В.В. Красных, Ф.И. Панков. М.: МАКС Пресс, 2013. Вып. 47. С. 450–463.
16. Панков Ф.И. Полифункциональность лексических единиц в устной речи (на материале слова «еще») // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 434–439.