

ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Сборник научных трудов по материалам
Международной научно-практической конференции

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Воспитание, обучение и образование:
новые парадигмы и исследования**

Сборник научных трудов
по материалам Международной научно-практической конференции

30 июня 2021 г.

www.scipro.ru
Астрахань, 2021

УДК 37
ББК 74

Главный редактор: Н.А. Краснова
Технический редактор: Ю.О.Канаева

Воспитание, обучение и образование: новые парадигмы и исследования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, 30 июня 2021 г., Астрахань: Профессиональная наука, 2021. –36 с.

ISBN 978-0-557-94538-2

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы воспитания, образования, педагогики, педагогического процесса и педагогических инструментов по материалам Международной научно-практической конференции **«Воспитание, обучение и образование: новые парадигмы и исследования»**, состоявшейся 30 июня 2021 г. в г. Астрахань.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все включенные в сборник статьи прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте www.scipro.ru.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: PSDgraphics

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-0-557-94538-2



9 780557 945382

- © Редактор Н.А. Краснова, 2021
- © Коллектив авторов, 2021
- © Lulu Press, Inc.
- © НОО Профессиональная наука, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ИКТ И ОБРАЗОВАНИЕ	5
Черенкова В.М. Организация самостоятельной работы в процессе обучения информатике	5
СЕКЦИЯ 2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	9
Рублева В.Г. Сравнительный анализ учебного исследования и учебного проекта.....	9
СЕКЦИЯ 3. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	16
Көшен Ұ., Жампейсова Ж.М., Жампейсова Ж.М. Әсімдік атауларының жасалу сипаты	16
Аносова Д.Д. Инновационные методы обучения иностранному языку в старших классах.....	22
Балакишиева В.Т. Формирование медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку	25

СЕКЦИЯ 1. ИКТ И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

Черенкова В.М. Организация самостоятельной работы в процессе обучения информатике

Organization of independent work in the process of teaching computer science

Черенкова Валерия Михайловна

Студентка
СОФ НИУ БелГУ
Cherenkova Valeria Mikhailovna
Student
SOF NRU BelSU

***Аннотация.** Самостоятельная познавательная деятельность учащихся может быть как просто репродуктивной, так и трансформационной и творческой. В то же время творческая деятельность понимается как такая деятельность, в результате которой открывается нечто новое и оригинальное, отражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика.*

В работе представлены четыре уровня самозанятости учащихся, а также четыре этапа учебной работы.

***Ключевые слова:** самостоятельная деятельность, самозанятость, школа, методы обучения, этапы обучения.*

***Abstract.** Independent cognitive activity of students can be either simply reproductive, or transformational and creative. At the same time, creative activity is understood as an activity that reveals something new and original, reflecting the individual inclinations, abilities and individual experience of the student.*

The paper presents 4 levels of self-employment of students, as well as four stages of educational work.

***Keywords:** independent activity, self-employment, school, teaching methods, learning stages.*

В психолого-педагогической литературе независимость обычно понимается, как способность человека выполнять любую деятельность без внешнего вмешательства. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся может быть как просто репродуктивной, так и трансформационной и творческой.

Творческий и репродуктивный характеры самостоятельной деятельности взаимосвязаны. Воспроизводящая самостоятельная деятельность - начальная стадия развития самостоятельности, стадия накопления фактов и способности действовать по шаблону и имеет тенденцию к развитию в творческую деятельность. В рамках репродуктивной деятельности уже есть элементы творчества. В свою очередь, творческая деятельность также содержит элементы действий, основанных на шаблоне.

В дидактике установлено, что развитие самостоятельности и творчества учащихся на

уроках информатики происходит непрерывно от более низкого уровня самостоятельности, самостоятельности, до самых высоких уровней творческой самостоятельности, последовательно проходящих через определенные этапы самостоятельной деятельности.

Формулировка задачи должна быть ясной, лаконичной и понятной ребенку; характер задачи предполагает, что ученик обладает необходимыми навыками и навыками для выполнения операций.

Самостоятельной работе должна предшествовать тщательная подготовка, включающая объяснение цели задачи, методы и приемы ее выполнения, последовательность действий, методы постепенного самоконтроля; каждой новой задаче для ученика должно предшествовать развитие навыков и умений под руководством учителя, которые постепенно расширяются и усложняются.

В зависимости от вида самостоятельной учебной деятельности учащихся на занятиях по информатике целесообразно выделить четыре уровня самозанятости.

Первый уровень - это простейшая воспроизводящая независимость. Этот уровень особенно проявляется в самостоятельной деятельности ученика при выполнении упражнений, требующих легкого воспроизведения имеющихся знаний, когда у ребенка есть шаблон для решения задачи.

Если проблема не соответствовала шаблону, то он не может ее решить. Таким образом, ребенок не предпринимает никаких попыток изменить ситуацию и чаще всего отказывается решать новую задачу под предлогом того, что такие задачи еще не решены.

Второй уровень независимости можно назвать переменной независимостью. Независимость на этом уровне проявляется в умении выбирать определенное правило из нескольких доступных правил, определений, шаблонов рассуждений и использовать его при самостоятельном решении новой проблемы. На этом уровне самостоятельности учащийся проявляет способность проводить мыслительные операции, такие как сравнение, анализ. Анализируя состояние проблемы, ребенок перебирает доступные для ее решения средства, сравнивает их и выбирает более эффективный.

Третий уровень независимости - независимость от частичного поиска. Самостоятельность на этом уровне проявляется в умении формировать обобщенные методы решения более широкого класса задач. В этих проявлениях самостоятельности есть элементы творчества.

На четвертом уровне учащийся обладает относительно большим набором техник мыслительной деятельности - он может сравнивать, анализировать, синтезировать, абстрагировать. В его деятельности значительное место занимает контроль результатов и самоконтроль.

В соответствии с назначенными уровнями проводятся четыре этапа учебной работы.

Каждая ступень связана с предыдущей и следующей и должна обеспечить переход ученика с одного уровня самостоятельности на другой.

Первая ступень направлена на то, чтобы вывести ученика на первую ступень самостоятельности. На этом этапе учитель знакомит учеников с элементарными формами познавательной деятельности, предоставляя информацию и объясняя, как ее можно получить самостоятельно. Для этого он использует лекционную форму труда или истории, а затем организует самостоятельную деятельность студентов, которая заключается в изучении имеющегося учебного материала и решении задач, которые преподаватель ранее разрабатывал в качестве примеров.

На втором этапе педагогической работы педагог вовлекает учащихся в обсуждение различных способов решения познавательной задачи и подбор наиболее рациональных из них; способствует самостоятельной деятельности учащихся в сравнении методов. Учитель представляет ученикам общие и конкретные инструкции, облегчающие самостоятельный выбор способов решения когнитивной проблемы с помощью уже изученных методов, методов и приемов решения аналогичных проблем. На этом этапе учитель широко использует эвристический метод беседы, организует самостоятельное изучение нового материала учениками по учебникам.

На третьем этапе продолжается работа по организации самостоятельной работы учащихся. Дети решают задания из сборников конкурсных заданий, готовятся к школьной олимпиаде, читают имеющуюся научную и популярную литературу. Управление самостоятельной работой на этом этапе фронтально индивидуально: преподаватель дает всем студентам рекомендации по самостоятельной работе, но их выполнение не является обязательным для всех.

На четвертом этапе основной формой является индивидуальная работа с учащимися, дифференцированная с учетом познавательных интересов и потребностей и профессиональной направленности каждого человека. Самостоятельная работа ребенка на данном этапе работы носит поисково-исследовательский характер и требует творческих усилий. Студенты самостоятельно решают задачи, которые они сами сформулировали или выбрали из предложений учителя в течение относительно длительного периода времени. [1, с. 141]

Система самостоятельной работы призвана способствовать решению основных дидактических задач - приобретению у учащихся глубоких и твердых знаний, развитию их познавательных способностей, формированию мастерства самостоятельно, приобретению, расширению и углублению знаний, применению их на практике. [2, с. 154]

С помощью самообучения учащиеся развивают сильную мотивацию к обучению, постоянному совершенствованию, самообучению, самообразованию и самоорганизации во время занятий. Такой урок учит рациональной организации самостоятельной и учебной

деятельности. Поскольку форма и содержание самостоятельной работы могут быть разнообразными, это может значительно повысить интерес учащихся к предмету и повлиять на улучшение процесса обучения.

Таким образом, организация самостоятельной работы осуществляется в несколько этапов. На первом этапе учитель организует элементарную работу учащихся по самообучению. На втором этапе дает всем ученикам рекомендации по самостоятельной работе, но их выполнение не является обязательным для всех. На третьем этапе учитель организует обобщающие беседы о самостоятельном материале в классе. На четвертом этапе основной формой является индивидуальная работа с учениками, дифференцированная с учетом познавательных интересов и потребностей и профессиональной направленности каждого из них. [3, с. 28]

Психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы: включение в образовательный процесс дидактических средств, оптимизирующих деятельность учителей и учащихся; усиление роли контрольно-диагностических процедур для повышения эффективности самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст] / Б.П. Есипов. - М.: Учпедгиз, 1961. - 239 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. - М. : Логос, 2000. - 480 с.
3. Информатика и ИКТ. 8-11 классы [Текст] : методическое пособие / Н.Д. Угринович. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. - 187 с.

СЕКЦИЯ 2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37

Рублева В.Г. Сравнительный анализ учебного исследования и учебного проекта

Comparative analysis of educational research and educational project

Рублева Валерия Геннадьевна

Студент 1 курса магистратуры
Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма
Научный руководитель

Кочеткова С.В., к.п.н., доцент кафедры

теории и методики спортивных единоборств,
тяжелой атлетики и стрелкового спорта,
Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма
Rubleva Valeria Gennadievna
1st year graduate student,
Kuban State University
physical culture, sports and tourism
Scientific director: Kochetkova S.V., c.p.s.,
associate professor of the department
theory and methods of combat sports,
weightlifting and shooting sports,
Kuban State University
physical culture, sports and tourism

***Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с организацией проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях. Это требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических.*

***Ключевые слова:** учебное исследование, учебный проект, проектная деятельность, исследовательская деятельность.*

***Abstract.** The article discusses topical problems associated with the organization of project and research activities of students in educational institutions. This requires a competent scientifically grounded approach and solving a complex of organizational and managerial, educational and methodological, staffing, organizational and methodological, informational, didactic and psychological and pedagogical problems.*

***Keywords:** educational research, educational project, project activities, research activities.*

В федеральном государственном стандарте общего образования и профессиональном стандарте педагогических работников определены требования к качеству образования. Одним из путей повышения качества образования учащихся является приобщение их к исследовательской и проектной деятельности. Исследовательская и проектная деятельность способна в полной мере удовлетворить познавательные потребности обучающихся в

интересующих их областях знаний. Выполняя исследовательскую или проектную работу, учащиеся приобретают навыки исследовательской работы, изучают литературу, осваивают новые методики, анализируют полученные результаты и на основе проведенных исследований осуществляют литературное оформление исследовательской или проектной работы. В науке, как и в любой сфере деятельности, приняты определенные правила и требования [3]. Большинство ошибок и недочетов в исследовательских или проектных работах обучающихся обусловлены, в первую очередь, незнанием этих норм. Типичными ошибками в работах учащихся являются:

- неудачный выбор темы исследования или проекта;
- некорректное название работы;
- неправильная формулировка цели и задач исследования или проекта;
- некорректная интерпретация результатов;
- неграмотная формулировка выводов;
- отсутствие ссылок на литературные источники в тексте работы и оформление списка литературы не по ГОСТу.

Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических. Эти задачи могут решаться в любом образовательном учреждении при наличии инициативной группы педагогов единомышленников во главе с управленцем, организатором учебно-воспитательного процесса и научного руководства развитием этой деятельности со стороны специалиста или научного учреждения. Этим педагогам потребуется определённый уровень научно-методической подготовки, владение технологией проектирования и исследовательским методом [4].

Исследовательская и проектная деятельность в основных понятиях схожи - это самостоятельная работа, а значит, это самостоятельная поисковая деятельность школьников и студентов.

Проектная деятельность - это деятельность, направленная на решение какой-либо проблемы, так же, на достижение заранее запланированного результата самым оптимальным, рациональным и эффективным образом. Результат должен быть четко обозначен в начале.

Исследовательская деятельность предполагает выполнение студентами исследовательских задач с неизвестным ранее решением этих самых задач. Суть направления этой деятельности кроется в том, чтобы создать представление об объекте или о каком-либо явлении окружающего нас мира [1].

Таким образом, исследовательская деятельность, развивающая познавательные потребности учащегося, направлена на получение новых знаний и доказательств истинности этих знаний о мире [5].

Проектная деятельность включает в себя и другие аспекты личности и человеческих потребностей учащегося: необходимость прямого воздействия на ситуацию, активная позиция по отношению к результату и к путям его достижения, а так же, организация процесса создания идеи и ее реализация.

Основная цель деятельности в проекте - изменение реальности (ситуации) с помощью специально созданного продукта (макета, книги, мультфильма, видео и тому подобное.) В процессе этой деятельности и по итогу должен получиться такой результат, который влияет на ситуацию относительно той идеи, которая возникла первоначально. Исследовательская же деятельность заключается в проведении своего рода исследования для выяснения какой-либо закономерности, «установления истины», «наблюдения» за «объектом, если возможно, без вмешательства в его внутреннюю жизнь» [6].

Показатели деятельности, которые можно отнести к проектной деятельности:

- ориентированность на получение конкретного результата;
- предварительная фиксация (описание) результата в виде эскиза с разной степенью детализации и конкретизации;
- относительно жесткая фиксация срока достижения результата;
- программирование - планирование во времени с указанием результатов отдельных действий (операций), обеспечивающих достижение общего результата проекта;
- выполнение действий с одновременным мониторингом и исправлением каких-либо недочётов;
- соотнесение полученного продукта проектной деятельности с исходной проектной ситуацией и дальнейший анализ новой ситуации.

Учебно-исследовательская и проектная деятельность имеют воспитательный эффект, если они широко используются в учебном процессе.

Оба вида деятельности, в зависимости от своей цели, могут быть подсистемами друг друга. То есть, в случае проекта исследование может быть одним из его средств, а в случае исследования одним из средств исследовательской деятельности может быть проект [7].

Исследования подразумевают обязательное выдвижение теорий и гипотез, а так же, их теоретическую и практическую (то бишь экспериментальную) проверку. Проекты могут быть без исследований (творческих, социальных, информационных). А из этого следует, что гипотеза в проекте бывает не всегда. Так же, в проекте может не быть исследований.

Реализуя проект, мы продумываем план и стараемся его реализовать от начала и до конца. Во время самого исследования мы также планируем свои действия, но планы могут

меняться в зависимости от различных факторов. Так же, помимо схожих характеристик у проектной и исследовательской деятельности есть различия. И это-этапы самого процесса и его конечный результат. Нужно помнить, что результатом проектной деятельности является запланированный и заранее известный продукт, который влияет на ситуацию, относительно которой возникла первоначальная идея, а результатом исследовательской деятельности является знание, тоже известное заранее, и доказательство истинности этого знания [8].

Если приоритетной считается только проектная деятельность, то по ее содержанию учащиеся могут, во-первых, сформировать ложное представление о собственных знаниях из-за отсутствия «истинного запроса»; во-вторых, негативное отношение студентов и школьников к работе с заданным результатом, требующей напряжения и активной деятельности, может привести к потере интереса к учебе и препятствовать формированию «исследовательского поведения». Исследовательское поведение – это поведение, направленное на поиск и получение новой информации [10].

Если приоритетной считается только учебно-исследовательская деятельность, то у студентов может, во-первых, не хватить ресурсов для постоянного поискового режима с учетом специфики их возраста и отсутствия сформированности тех или иных методов деятельности, а, во-вторых, существует опасность из-за того, что постоянное экспериментирование не доходит до регистрации результатов, что чревато отсутствием у студентов определенной базы знаний и навыков, которыми они могут свободно и уверенно пользоваться [2].

Результатом образовательной, проектной и исследовательской деятельности является создание проекта. Проект также можно назвать последовательностью шагов от концепции до реализации, завершающейся получением определенного продукта. Реализация – воплощение идеи в любой форме, концепцию - назовем моделью, а весь путь от идеи до получения продукта – проектом [9].

Классификацию проектов по типу конечного результата можно представить следующим образом:

- продукция: результат - продукт, поделка, дизайн, в том числе информационная продукция (книга, мультфильм, открытка, песня и тому подобное.);
- события: результатом является само событие (праздники, викторины, конкурсы, показы мод, концерты, конкурсы и другое.);
- решение проблемы: результат - проблема решена;
- исследование: результат - новые знания, полученные самостоятельно.

Результатом обучающего проекта являются новые знания, полученные участниками проекта в процессе выполнения различного рода действий:

- решить любую проблему по изучаемой теме или предложенной задаче;
- провести исследование и получить новые знания;

- применять полученные знания при создании продукта (в том числе информационного).

Успех учебной, исследовательской и проектной деятельности студентов и школьников обеспечивается правильным планированием видов и форм заданий, а также умелым руководством преподавателя. Рассмотрим алгоритм исследовательской и проектной деятельности относительно единой структуры (табл. 1) и проведем сравнительный анализ.

Таблица 1

Структура исследовательской и проектной деятельности

Структура деятельности	Самостоятельная учебно-познавательная (поисковая) деятельность	
	Исследовательская деятельность	Проектная деятельность
Предмет	Обнаружение проблем и их решение	
Результат	Знание (новое, заранее неизвестное)	Продукт (заранее известный запланированный результат)
Потребность	Самостоятельно искать ответ на загадки мира, открывать новое	Влиять на ситуацию, изменять действительность
Цель	Решить когнитивную проблему	Изменить действительность (ситуацию) с помощью специально созданного продукта
Действия	Анализ когнитивной проблемы. Выдвижение гипотезы. Планирование исследования, но планы могут меняться. Проведение исследования. Интерпретация данных. Опровержение или неопровержение гипотезы. В случае опровержения старой – формулирование новой гипотезы. Оформление результатов исследования	Анализ ситуации, для которой необходимо создать новый продукт. Формулирование идеи (замысла) проектирования. Планирование этапов выполнения проекта, четкие шаги по плану. Собственно реализация проекта. Получение продукта, его соотнесение с исходной ситуацией. Оформление конечных результатов проектирования
Операции	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация	
Структура деятельности	Наблюдение. Методы опроса. Анкетирование. Теоретический анализ. Реферирование.	Многообразие операций: зависит от объекта, проблемы, субъекта и др. (решение изобретательских задач; моделирование и др.)

Вывод. И проект, и исследование - основные «взрослые» средства производства в науке, технике, общественной жизни, изначально мало приспособленные к задачам образовательной практики. Поэтому любая методика в этой области при передаче в учебные заведения должна быть адаптирована для работы со студентами и школьниками определенного возраста и определённого уровня индивидуальных способностей.

В то же время, эти технологии позволяют открыть для школьников и студентов «окно в большую жизнь», познакомить с основными приемами, которые специалисты используют в

своей профессиональной деятельности, а последним - возможность передать свои навыки, опыт и знания подрастающему поколению. Это все в совокупности делает образование более открытым.

Проект и исследования тесно взаимосвязаны. Ни одна исследовательская задача не может быть решена полностью без использования технологии проектирования - последовательного движения к цели. Поэтому структура исследования включает в себя все типовые этапы проектирования:

- концептуализация (выделение нерешенной проблемы, актуализация недостающих знаний);
- целеполагание - определение целей и задач исследовательской работы (при этом функцию концепции проекта выполняет исследовательская гипотеза);
- выбор методов и средств достижения поставленных целей (разработка экспериментов, план сбора информации, выборка и т. д.);
- планирование хода работ;
- оценка результатов и их соответствие гипотезе (обсуждение и анализ результатов);
- окончательные выводы и их интерпретация.

Исследовательскую работу часто называют исследовательским проектом. Точно так же адекватный и рациональный проект невозможен без исследовательских процедур. Отправные точки - сбор и анализ исходной информации для реализации проекта и оценка его возможных последствий. Следовательно, исследования определяют профессиональный уровень и качество проекта.

Таким образом, студентам и школьникам очень важно понимать разницу между проектом и исследованием, поскольку качество работы, выполненной в этих двух жанрах, оценивается по разным критериям.

Библиографический список

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. №2. С. 85–103
2. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24–33.
3. Гушин, В. В. Методическое пособие по выполнению и оформлению дипломной работы / В. В. Гушин. – М. : «Маркетинг» ; МГУС, 2002.
4. Заграничная, Н. А. Основы проектной и исследовательской деятельности. Часть 1 : учебное пособие / Н. А. Заграничная, Н. В. Маркелова. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 56 с.

5. Калачихина, О. Д. Распространенные ошибки при выполнении учащимися исследовательских работ / О. Д. Калачихина // Исследовательская работа школьников : науч.-метод. и информ.-публицист. журн. – М., 2004. – No 2. – С. 77–82.

6. Колесникова, Н. И. От конспекта к диссертации : учеб. пособие по развитию навыков письменной речи / Н. И. Колесникова. – М. : Флинта ; Наука, 2002. – С. 186–212.

7. Кузнецов, И. Н. Подготовка и оформление рефератов, курсовых и дипломных работ / И. Н. Кузнецов. – Минск : ООО «Сэр-Вит», 2000. – 256 с.

8. Лазарев, Т. В. Образовательные технологии новых стандартов. Ч.3: Социальное проектирование в школе: воспитание личности, полноценная внеурочная деятельность, формирование ключевых компетентностей : настольная книга современного педагога / Т. В. Лазарев. – Петрозаводск : Verso, 2012. – 153 с. : ил.

9. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.

10. Уткина, Т. В. Достижение метапредметных результатов через учебно-исследовательскую и проектную деятельность учащихся : учебное пособие / Т. В. Уткина, Е.А. Низдиминова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – С. 192.

СЕКЦИЯ 3. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 81'373

Көшен Ұ., Жампейсова Ж.М., Жампейсова Ж.М. Өсімдік атауларының жасалу сипаты

Ways to create plant names

Көшен Ұлжан

КЯ 18-3 тобының студенті,

М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті

Жампейсова Жанна Мұратбекқызы

филол.ф.к., доцент м.а.,

М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Қазақстан, Тараз

Жампейсова Жанар Мұратбекқызы

филол. ф. к., доцент м. а.,

Қазақ бас сәулет-құрылыс академиясы, Қазақстан, Алматы

Koshen Ulzhan

Kya student of Group 18-3

Taraz regional university named after M. H. Dulati

Zhampeisova Zhanna Muratbekovna

philol.candidate of Science, acting associate professor

Taraz regional university named after M. H. Dulati

Zhampeisova Zhanar Muratbekovna

philol.candidate of Science, acting associate professor

Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering, Kazakhstan, Almaty

Аннотация. Мақалада өсімдік атауларының, оның ішінде гүл атауларының жасалу жолдары қарастырылған.

Тірек сөздер: өсімдік атаулары, гүл атаулары, мағына, жасалу жолдары

Abstract. The article discusses ways to create names of plants, including flowers.

Keywords: plant names, flower names, meaning, ways of creation

Өсімдік атауларын лингвистикалық тұрғыдан зерттеуші ғалымдардың бірі ретінде филология ғылымдарының докторы, профессор Байынқол Қалиевтің сіңірген еңбегі айрықша. Ол өзінің бұл тақырыпқа қатысты жүргізген зерттеулерінде қазақ тіліндегі 3000-дай өсімдік атауларын жинастырып, оларды қалың жұртшылыққа таныстырған. Ғылыми еңбектерінде автор өсімдік атауларын жинастыру мәселесінен бастап, оларды морфологиялық құрылымы жағынан әр түрлі топтарға бөлу (түбір тұлғалы өсімдік атаулары, туынды тұлғалы өсімдік атаулары, біріккен тұлғалы өсімдік атаулары, т.б.), әрқайсысына лексика-грамматикалық сипаттама беру, өсімдік атауларының ішіндегі әдеби, ғылыми, халықтық, жергілікті, диалектілік сыңарлары (дублеттері) мен фонетикалық варианттарының басын ашып, олардың ара жігін

айқындау деген сияқты жалпы мәселелерге және өсімдік атауларының түсіндірме сөздікте берілуі, оларға анықтама беру жолдары, өсімдік атауларының орфографиялық сөздіктегі жазылуы деген сияқты жеке мәселелерге дейін тоқталып өткен. Сондай-ақ, ол мақалаларда «мотив», «мотивация» терминдерін қолданбаса да, өсімдік атауларын жасауда өсімдіктердің ішкі-сыртқы белгілеріне, атап айтқанда: олардың түріне (формасына), түсіне, үлкен-кішілігіне, өсетін жеріне, органдарының санына, дәмі мен иісіне және қажетті-қажетсіздігіне (пайдалылығына), ерекше қасиеттері мен түрлі ерекшеліктеріне байланысты сан түрлі сөздер мен сөз тіркестерінің үлкен роль атқаратындығы атап көрсетіп, нақты мысалдармен дәлелдеген. Әсіресе, төрт түлік мал мен түрлі жан-жануарлардың (ит, мысық, маймыл, балық, бақа, тышқан, шайтан, т. б.) атаулары, аң, құс, құрт-құмырсқа атаулары және олардың дене мүшелерінің атаулары қазақша өсімдік атауларын жасауда тым актив қолданылатындығына баса назар аударған. Ғалым бір ғана өсімдік түрінің халық арасында әр түрлі атаулармен аталатындығына, сондықтан да, өсімдік атауларына байланысты неше түрлі синонимдер мен омонимдердің варианттар мен дублеттердың мол екендігі жайында сөз етеді. Тіпті бір ғана өсімдік жас кезінде бір түрлі атаумен, өсіп-жетілгеннен кейін екінші түрлі атаумен аталатындығы, болмаса, өсімдіктің өзі бір түрлі, оның жеміс-жидегі екінші түрлі атаумен аталатындығы да Б.Қалиевтің зерттеулерінен тыс қалмаған [1].

М.Бимағамбетов 1958 жылы «Қазақ тіліндегі шөп атауларының кейбір мәселелері» деген мақала жариялады. Онда автор өсімдік атаулары «тіліміздің сөз байлығының аса бір көрнекті тобы» екендігін және олардың «сөздік құрамнан белгілі орын алатындығын» айта келіп, ғасырлар бойы қолданылып келе жатқан халық тілінде әбден қалыптасқан бір топ шөп атауларына (олардың жалпы саны - 37 сөз) тоқталады. Оларды ең алдымен: **1) екі түбірден біріккен шөп атаулары; 2) қосымшалы (жұрнақты) шөп атаулары, 3) жалаң түбірден тұратын атаулар** деп үшке бөліп алады да, екі түбірден біріккен шөп атауларын: **а) екі зат есімнің бірігуінен жасалған (балықкөз, қоянсүйек, текесақал)** және **ә) сын есімдер мен зат есімдердің бірігуінен жасалған (ақтікен, қарабарақ, қоңырбас)** шөп атаулары деп тағы да екіге бөледі. Зерттеуші шөп атауларының ішінде, әсіресе, төрт түлік мал (*атқұлақ, тайтұяқ, козыошаған, сиырқұйрық, түйеқарын, түйетабан, т. б.*) мен сол малды ұрыдан, қасқырдан аман сақтайтын итке байланысты жасалған атаулардың (*итмұрын, итсигек, иттабан*) көбірек кездесетіндігін айтады. Сондай-ақ, автор шөп атаулары өсімдіктердің ең негізгі қасиеттеріне байланысты немесе олардың жұмсалы, пайдалану ерекшеліктеріне байланысты да қойылатындығын ескертеді [2].

Біз мақаламызда кейбір өсімдік атауларының этимологиясына тоқталып өтуді мақсат етіп отырмыз. **Наркес** гүл атауы орыс тіліндегі Наркисс атауынан алынған. Қазақ тілінде бұл гүл

атауы жағымды коннотацияға ие. Сол себепті, халқымыз қыздарын осы гүлдей әдемі, нәзік болсын деген мақсатта есімдерін Наркез, Наргиз деп қоятын болған.

Орыс тіліндегі нарцисс атауы гректің *anarkao* етістігінен шыққан немістің *Narzisse* сөзінен енген. Ол есеңгірету, ақылынан адастыру деген мағынаны білдіреді. Орыс тілінде бұл атаудан жасалған деривациялық қатар тек екі сөзбен ғана шектеледі: нарцисс, нарциссизм. Биологияда термин ретінде нарцисс түрлік тектің атауы ретінде қолданылады.

Нарцисс зат есімі латынның *Narcissus* сөзінен шыққан. Бұл зат есімнің денотаттық мағынасы амаралис тұқымына жататын көпжылдық, көктемде гүлдейтін, күшті иісті бір ғана ақ түсті, сары немесе малина түсті реңкпен көмкерілген гүлі бар өсімдік. Ауыспалы мағынада нарцисс гүлінің атауы, негізінен, өз-өзін жақсы көретін адам ретінде анықталады.

Нарцисс гүлінің символикалық негізі классикалық мифологияда жатыр. Нарцисс - өз-өзінің бейнесін судан көргеннен кейін, өз-өзіне ғашық болып өліп, содан кейін гүлге айналған жас жігіттің аты. Сол себепті, нарцисс, бір жағынан, өз-өзін сүйу, эгоизм, өлімді символдаса, екінші жағынан, көктемді, үмітті, жаңаруды білдіреді. Қазіргі кезде Нарцисс деген ер адам есімі ағылшын тілінде екі нұсқада беріледі: *Narciss*, *Narcissus*, ал орыс тілінде үш нұсқада беріледі: Наркисс, Нарсисс, Нарцисс.

Нарцисс, сонымен қатар еуропа елдері және АҚШ штаттары халықтары үшін үмітті, үміттенуді символдайтындықтан, АҚШ-та, Жаңа Зеландияда және Австралияда рак ауруымен күресу қоғамының эмблемасы болып табылады. Бұдан нарцисс гүлінің басқа халықтар танымында үміт тұжырымын тудыратынын көруге болады.

Сонымен қатар нарцисс басқа халықтар танымында көктемнің белгісі ретінде танылады. АҚШ-та Вашингтон штатында жыл сайын сәуірде оқушылар арасында нарцисс фестивалі өткізіледі, мұнда көктем ханшайымы таңдалынып алынады. Ол 1926 жылы бақ мерекесі ретінде қалыптасқан болатын.

XX ғасырдың басынан нарцисс Уэльстің мемлекеттік эмблемасына айналды. Әулие Давид күнінде (бірінші наурызда) барлық тұрғындар киімдеріне нарцисс тағып жүреді.

Бұл лексеманың толық символдық мағынасына сонымен қатар махаббат, көктем және бақытты неке, өз-өзін жақсы көру, өз-өзін сүйу, эгоизм, өлім ұғымдары енеді.

Ағылшын тілінде бұл гүлдің әртүрлі кезеңде голанд, латын және француз тілдерінен алынған атауларының үш нұсқасы бар: *daffodil*, *narcissus*, *jonquil*. *Narcissus* лексемасы жалпыға ортақ қолданылады, ал *jonquil* Солтүстік Америкада жапырақ үсті дәрекі болып келетін *Narcissus jonquilla* сортын анықтау үшін қолданылады. Нарцисті ағылшын тілінде *Lent lily* деп атайды. Дәл аудармасы – ұлы пост лилиясы. *Daffodil* атауы өлең мен әндерде айтылатын әйгілі атау болып табылады.

Шегіргүл (фиалка) ертеден бері әйгілі гүлдер қатарына жатады. Бұл гүл Көне Грек, Римнің көптеген аңыздарымен байланысты. Афина қаласының *the city Violets*, яғни шегіргүлдер қаласы атағына ие болуы кездейсоқ емес, осы гүлдің құрметіне байланысты. Шегіргүл қайғы мен өлімнің, пәктіктің, жаңадан туылудың, тәубеге келушіліктің белгісі. Шегіргүлдің әртүрлі түстері де әртүрлі белгіні таңбалайды: ағы пәктіктің белгісі, көгі мәңгілік махаббаттың белгісі, күлгіні шынайы махаббаттың белгісі.

Орыс тіліндегі фиалка атауы француздың *violete/violette* сөзінен шыққан.

Лалагүл – дара жарнақты көп жылдық қызыл гүл. *Лилия* – су ішінде өсетін ақ гүлді, ірі, жалпақ жапырақты өсімдік.

Лилия латынның *Lilium* сөзінен енген. Ол – лалагүлдер тұқымдасына жататын көп жылдық, жуашықты өсімдік. Көбінесе таулы аймақтарда өседі. Жапырақтары таспа не қандауыр пішінді. Лилия орыс, ағылшын тілдері үшін тазалық пен пәктіктің белгісі.

Маргаритка гүлін қазақ тілінде дәстүргүл және әсел гүлі деп атайды. Бұл гүл атауының бірінші нұсқасы дәстүр және гүл атауларының тіркесуі арқылы жасалса, екінші нұсқасының жасалуына бал деген мағынаны білдіретін әсел сөзі негіз болған.

Шотланд өлеңдерінде бұл гүл жерге періште қолымен әкелінген деп жырланады. Маргаритка деген орыс тіліндегі гүл атауы маргарит, яғни інжу-маржан (жемчуг) деген сөзден, көне орыс тіліндегі маргарить етістігінен немесе латынның *margarita* інжу деген сөзінен шығуы мүмкін. Бұл лексеманың шығу тегінің басқа нұсқасы *margaron* деген грек сөзі болып табылады, ол да маржан деген мағынаны білдіреді. Бұл атаудың денотаттық мағынасы – ұсақ ал қызыл, ақ және қызыл гүлдері бар, күрделігүлділер тұқымдасына жататын, шөптесін сәндік өсімдік.

Қазақ тілінде, негізінен, бұл гүл атауы ботаникалық терминологияда қолданылады. Тілдік қолданыста әсел гүлі әдемілікті, тәттілікті білдіреді.

Орыс тілінде де маргаритка атауы ботаникалық терминологияда қолданылады. Бұл атауға қатысты тілдік бірліктер құрамында екі мағынасы қалыптасқан: біріншісі, әйелдің жанып тұрған сыртқы келбетіне қатысты, екіншісі, өлім, солу деген мағынада жұмсалады. Бұл тілдік бірліктің өлім, солу мағынасы қабір басына маргаритка гүлін отырғызу ғұрпына байланысты қалыптасқан.

Ағылшын тілінде маргаритка гүл атауының мынандай мағыналары қалыптасқан:

А) Әдемілік; барлық жағынан күшті адам немесе зат, әдемі қыз.

Ә) Әлсіздік, әйелге тән нәзіктік, қорқақтық (негізінен, ер адамдарға қатысты).

Б) жеңілтектік, тұрақсыздық (негізінен, әйел адамдарға қатысты).

Сонымен маргаритка гүлінің атауы үш тілде де ботаникалық термин тұрғысынан

әмбебаптылық сипатқа ие болғанымен, тілдік қолданыста халық танымына, тұрмыс-тіршілігіне қатысты әртүрлі мағынаға ие болған. Мұны қазақ тілінде бұл гүл атауы жағымды мағынада жұмсалса, орыс, ағылшын тілдерінде жағымды мағынасымен қатар жағымсыз мәнде жұмсалатынына жоғарыда көз жеткіздік.

Кез келген гүл атауының этимологиясы әртүрлі уәждік белгілер негізінде анықталады. Бұл белгілер нақты және бұл белгілер жаңа сөз пайда болар кезде аса қажет.

Гүл атауларында кездесетін негізгі деген уәждерді мынандай топтарға бөліп қарастыруға болады:

А) Түр-түс негіз болған гүл атаулары. Көздің жауын алатын гүлдер әртүрлі түсті болып келеді. Ертеден мал шаруашылығымен айналысқан қазақ халқы төрт мезгілдің, табиғаттың қыр-сырын терең меңгерген. Соған сәйкес қырдағы гүлдердің де өзіндік ерекшеліктері мен сипаттарын байқай отырып, оларға атау берген. Атауға негіз болған сондай ерекшеліктің бірі – гүлдердің түр-түстері болып табылады. Мысалы, **Қызғалдақ**. Бұл гүл атауы екі сөздің, нақты айтар болсақ, қыз және ғалдақ сөздерінің бірігуі негізінде жасалған. Тарихи тұрғыдан алғанда, *қыз*- түсті білдіретін *қызыл*сын есімінің қысқарған түрі. Негізінен, түркі тілдері тарихи жағынан бір түбірлі болғандығын ескерсек, *қызыл* сын есімінің түбірі *қыз* формасы болып табылады. Оны *қызар*, *қызғылт*, *қызғылым* сөздерімен салыстыру негізінде де байқауға болады. Ал *ғалдақ* лексикалық бірлігі көне түркі тілінде қазіргі *лұл* атауының орнына қолданылған.

Ә) Гүл атауларының шығу тегіне олардың өсу ерекшеліктері негіз болады. Мысалы, бұрандагүл гүлінің атауы бұра етістігі мен гүл атауының бірігуінен жасалған. Бұрандагүл бұралып өсетіндіктен, оның өсу ерекшелігі гүл атауының қалыптасуына негіз, уәж болған.

Б) гүлдердің иістеріне қатысты гүл атаулары қалыптасқан. Мысалы, раушан гүлін халқымыз жұпар әдемі иісіне қатысты әтіргүл деп атайды. Әтір жұпар иісті үстіге себетін су болса, раушан гүлін де осындай жұпар иісіне қарай халық әтіргүл атап кеткен. Бұл топқа сонымен қатар жұпаргүл гүл атауын жатқызуға болады.

В) Гүлдеу мезгілі гүл атауларының қалыптасуына негіз болады. Мысалы, наурызгүл, ымыртгүл, түнсәулегүл, т.б. Наурызгүл (наурызшешек), наурызек (первоцвет) атауларына наурыз айында (21 наурыз бен 22 сәуір аралығында) жер бетін жарып шығып, гүлдеуі, намазшамгүл немесе ымыртгүл атына сай күн батқан соң, түнсұлугүл тек түнде, мамыргүл мамыр айында гүлдеуі себеп болған.

Г) Сандық көрсеткіштер гүл атауларының қалыптасуына негіз болады. Мысалы, алоэ гүлін халқымыз төзімділігіне, ұзақ жасайтындығына қатысты жүзжылдық деп атайды. Бұл атау жүз сан есімі мен жыл зат есімі және -дық жұрнағының қосылуы негізінде жасалған.

Д) Кейде гүлге атау ретінде оған жер-су аты қойылатын жағдайлар да кездеседі. Мыс:

қашқаргүл, Іле қызғалдағы, Тянь-Шань қызғалдағы т.б.

Е) Гүл атаулары жер-су атаулары ретінде ғана емес, кісі атаулары ретінде де кеңінен қолданылады. Алдымен гүл атауларымен аталатын әйел, қыз аттарын келтірелік: *Анаргүл, Аршагүл, Бадамгүл, Гүлбадан, Еңлік, Жанар, Жанаргүл, Қалампыр, Қызғалдақ, Өрікгүл, Райхан, Раушан, Роза*, т.б.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- 1 Калиев Б.Қ. Қазақ тіліндегі өсімдік атаулары. – Алматы: Ғылым, 1988. – 155 б.
- 2 Бимағамбетов М. Қазақ тіліндегі шөп атауларының кейбір мәселелері // Ученые записки Кзыл-Ординский пед. института им. Н. В. Гоголя. Серия гуманитарных наук Кзыл-Орда, 1958. Т 4.
- 3 Қисықов Ө. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде өсімдік атауларының берілуі жөнінде // Қазақ ССР Ғылым академиясының хабарлары. Қоғамдық ғылымдар сериясы. 1963 4-шығы.
- 4 Уюкбаева Г.И. Народные наименования растений: Рукопись канд. диссертации. – Алма-Ата, 1983.

УДК 372. 881.1

Аносова Д.Д. Инновационные методы обучения иностранному языку в старших классах

Innovative methods of foreign language training in senior grades

Аносова Дарья Дмитриевна

учитель английского языка

ГБОУ СОШ №2 п.г.т. Усть-Кинельский, г. Кинель, Самарская область

Anosova Daria Dmitrievna

Teacher of English Language

State Budget Educational Institution Secondary General Education School

№ 2 Ust-Kinelskiy, Kinel, Samara region

***Аннотация.** Данная статья рассматривает вопросы влияния инновационных методов обучения иностранному языку на рост и развитие всевозможных средств образования, разных типов и видов дидактического материала в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей.*

В качестве модели смысловой структуры иноязычного текста может быть взят информационный граф, где вершинами являются «ключевые моменты» содержания текста, а дугами - отношения между ними.

***Ключевые слова:** инновационные методы, языковая компетенция, аутентичный дискурс, информационный граф.*

***Abstract.** This article deals with the questions of foreign language training innovative methods influence for growth and development of every possible means of formation, different types and kinds of didactic material with various educational needs view of satisfaction.*

As model of semantic structure of foreign text we can use the information columns where tops are « the key moments » maintenances of the text, and by arches - attitudes between them.

***Keywords:** innovative methods, the language competence, an authentic discourse, information columns*

Следствием внедрения инновационных методов обучения иностранному языку является рост и развитие всевозможных средств образования, разных типов и видов дидактического материала в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей.[2] Образовательная практика выдвигает новые требования к дидактическому материалу, из которых наиболее важными представляются следующие:

1. Качественное изменение информационной структуры дидактического материала, обусловленное процессами систематизации, дифференциации и интеграции элементов содержания образования и предполагающее:

- изоморфность понятийной структурированности дидактического материала и соответствующей предметной области знания;

- усиление общенаучной понятийной компоненты;

- увеличение доли невербально-символического способа представления информации (особенно это важно для гуманитарных предметных областей, в основном, представленных вербально);

- отражение не только знаниевой, но также деятельностной и опытнотворческих компонент.

2. Соответствие дидактического материала меняющимся формам образовательного процесса и конкретным учебным ситуациям, которое предполагает: - готовность к удовлетворению возросших потребностей в активном и осознанном самообразовании (как обучающего, так и обучающегося);

- потенциальную способность одной единицы дидактического материала обслуживать разные педагогические технологии и учебно-познавательные ситуации;

- потенциальную готовность к алгоритмизации.

Удовлетворению вышеперечисленных требований к представлению дидактического материала в образовательном процессе должно способствовать его *моделирование (структурирование)*. Так, современный образовательный процесс необходимо рассматривать как сотрудничество двух сторон, где *субъект деятельности (обучающий) разрабатывает* инновационные приемы получения информации, а *объект деятельности (обучающийся) овладевает* ими.

Исходя из того, что *целью применения инновационных методов обучения* является изменение потенциального поведения обучающегося, приобретаемого в результате образовательной (теоретической и практической) деятельности, описание требований к уровню сформированности *профессиональной*, в частности, *языковой компетенции* выпускника можно считать отправной точкой при моделировании образовательной среды.[1]

При использовании инновационного метода графового моделирования иноязычных текстов, текстовый материал, размещенный на сайтах INTERNET и используемый как дидактический материал для целей обучения профессионально ориентированному чтению на английском языке, представляет собой инновационный *аутентичный дискурс*,[3] т. к. он обладает следующими характеристиками: 1) содержательной аутентичностью; 2) формальной (лингвистической аутентичностью). Требование познавательной ценности и насыщенности текстов профессиональной информацией с высокой степенью новизны выдвигается всеми методистами, решающими проблему подбора текстов, и воплощается в *принципе профессионально-информативной значимости и новизны* в отбираемой для обучения системе.

Учащиеся за период обучения иноязычному чтению должны познакомиться со всеми структурно-композиционными характеристиками текстов разных жанров и видов литературы научно-информативного стиля, но количество текстов может быть совершенно разным.

Промежуточным звеном в *понимании текста*, которое трактуется как *передача его*

содержания в любой другой форме, является выявление его внутренней или смысловой структуры через восприятие его внешней (языковой) структуры.

Выявление смысловой структуры текста предлагается осуществлять путем определения «ключевых моментов», «смысловых вех» текста. Процесс взаимосвязи с его *логико-композиционным построением*.

В качестве *модели смысловой структуры* текста может быть взят *информационный граф*, где вершинами являются «ключевые моменты» содержания текста, а дугами - отношения между ними.

Деятельность по составлению графов текста представляет собой *целенаправленную инновационную методику* по формированию навыков автономной и коллективной деятельности. Реализация данной методики должна способствовать высокому уровню развития комплекса качеств личности, а также развитию ее интеллектуальных способностей (абстрагирование, анализ, синтез и т. д.).

Известно, что каждый инновационный подход к организации учебного процесса предполагает использование совокупности принципов, под которыми понимаются реальные или предполагаемые закономерности, сформулированные как нормативные положения, которыми следует руководствоваться в учебном процессе.

Библиографический список

1. Аношкина И. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) ./ И.Л. Аношкина. Ростов на Дону: Изд-во РОИПК и ПРО , 2017. 176с.
2. Бондусенко Е. Р. Педагогические условия развития информационной компетенции обучающихся в системе профессионального образования: дис. канд. пед. наук / Е. Р. Бондусенко. Бишкек, 2015. 248 с.
3. Oliveira C. (European Commition Society Technologies Programme). Information Technology in Education and Citizenship - [http:// web.udg.es/tiec/ponencies/pon4pdf](http://web.udg.es/tiec/ponencies/pon4pdf)

УДК 37

Балакишиева В.Т. Формирование медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку

Formation of media competence of secondary school students in teaching a foreign language

Балакишиева Вафа Тофик кызы

Мингечаур Государственный Университет

Balakishieva Vafa Tofik kyzy

Mingachevir State University

***Аннотация.** В статье автор рассматривает вопрос формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.*

***Ключевые слова:** медиакомпетентность, иностранный язык.*

***Abstract.** In the article, the author examines the issue of the formation of media competence of secondary school students when teaching a foreign language.*

***Keywords:** media competence, foreign language.*

Актуальность темы исследования. Учитывая возрастающее влияние средств и технологий мультимедиа на мировое образовательное пространство, а также необходимость изменения форм, методов и подходов обучения, можно сделать вывод о важности исследования вопросов, связанных с формированием медиакомпетентности обучающихся, направленной на повышение качества обучения, воспитания и развития обучающихся на разных уровнях образования.

Одним из аспектов информатизации обучения в общеобразовательных школах является погружение в процесс творческой конструктивной деятельности средствами мультимедиа, формирование навыков использования медиасредств в образовательной деятельности, умений конструирования собственных медиапроектов. Именно в процессе создания собственных медиапроектов учащиеся получают необходимые знания, умения, навыки, формируют индивидуальные и творческие аспекты личности, определяющие вектор его дальнейшего развития.

Учитывая неоднозначность и противоречивость понятия «медиакомпетентность», рамки нашего исследования ограничиваются проблемой формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку. В нормативных актах отмечен ориентир на приоритетное решение задачи подготовки высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества. Все это актуализирует необходимость формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку. Наличие

социального заказа, выраженного в актуальных нормативных документах, заключающегося в необходимости формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку определило актуальность выбранной проблемы исследования.

Степень разработанности научной проблемы. Общие подходы к развитию медиакомпетентности, раскрыты в работах Д. Баака, Т.М. Гончаровой, Дж. Тулодзиски, Р. Кьюби и др. Особенности использования мультимедийной образовательной среды в педагогической практике изучались в работах Г.О. Аствацатурова, Е.Д. Нелуновой, А.В. Поповой и др. Развитие медиакомпетентности учителя в сфере использования ресурсов медиа в процессе практического их использования рассматривались в работах И.В. Вайсфельда, А.А. Новиковой, Н.П. Петровой, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, Н.Ф. Хилько, И.В. Чельшевой и др.

Проблема развития медиакомпетентности учителя, в качестве координации деятельности ребенка в сфере внеурочной работы представлена в исследованиях Р. Арнхейм, Ж. Гонне, З. Кракауэр, Г. Кругер, М. Маклюэн, С. Френе и др.

Исследованию доминант воздействия медиа на личность и сознание педагога посвящены работы А.Я. Берштейна, И.В. Вайсфельда, П.С. Гуревича, Н.А. Лебедева, К.К. Парамоновой, В.И. Пудовкина, В.Н. Ружникова, В. Самуйленко, Ю.Н. Усова, С.И. Черепинского, А.В. Шарикова и др.

Возможности мультимедиа в образовательном процессе рассмотрены в диссертационных работах А.Н. Гавриченко, Н.В. Клемешовой, Н.П. Петровой, В.А. Стародубцева. Компетентностный подход в системе образования изучаются в трудах Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др.

Вопросам использования новых медиа и мультимедийных технологий в процессе модульного обучения уделяется внимание в работах М.Ю. Бухаркиной, С.И. Гудиной, Л.С.Зазнобиной, Ю.Ф. Катхановой, Н.А. Лепской, Н.Н. Огольцовой, Е.С. Полат, Е.Е. Прониной, В.Я. Суртаева.

Несмотря на изученность многих аспектов формирования медиакомпетентности учащихся, до сих пор остается недостаточно разработанной сущность и структура медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку. Отсутствует педагогическая модель формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку в мультимедийной образовательной среде, не проводилось специального исследования по выявлению педагогических условий, способствующих эффективности данного процесса. Таким образом, можно заключить, что в системе общего образования существует ряд **противоречий** между:

- возрастающей значимостью и практической востребованностью медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы и недостаточным вниманием к ее сформированности в процессе обучения иностранному языку;

- потенциалом обучения иностранному языку и отсутствием педагогической модели и необходимых условий формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку;

- необходимостью оценки уровня сформированности медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку и отсутствием критериев и показателей, позволяющих диагностировать уровень ее сформированности.

Данные противоречия обусловили выбор темы исследования «Формирование медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку» и определили:

Цель исследования – разработка, обоснование и реализация модели и педагогических условий формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

Объект исследования – процесс формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

Предмет исследования – совокупность педагогических условий формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что процесс формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку будет эффективным если:

- определены сущность и структура медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку, которая раскрывает особенности ее формирования в системе общего образования;

- разработана и апробирована педагогическая модель формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку, которая является теоретической основой образовательного процесса;

- учащийся создает медиапроект, выступающий средством формирования медиакомпетентности учащегося;

- выявлены педагогические условия формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку, способствующие формированию профессиональной, медийной и творческой компетенций.

Цель, объект, предмет и гипотеза обусловили постановку **задач исследования**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнить сущность и структуру медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

2. Разработать и экспериментально проверить эффективность реализации педагогической модели формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

3. Создать мультимедийную образовательную среду и разработать дополнительную образовательную программу для формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

4. Обосновать педагогические условия, необходимые для успешного формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

Методы исследования:

– теоретические: анализ, систематизация, сравнение, обобщение, моделирование, обобщение педагогического опыта;

– эмпирические: анкетирование; наблюдение; тестирование; педагогический эксперимент; статистические методы обработки полученных данных опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились: кафедра иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в теорию и практику обучения иностранному языку применительно к проблеме исследования; расширены представления об этапах формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку и рассмотрены особенности деятельности на каждом из них; разработанная педагогическая модель формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку, которая может служить теоретической основой организации процесса обучения; выявленные педагогические условия способствуют более успешному формированию медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

Практическая значимость исследования: разработана авторская про-грамма «В медиамире английского языка» для обучения иностранному языку в мультимедийной образовательной среде (медийной студии); подготовлены методические рекомендации по видам творческой конструктивной деятельности учащихся, обеспечивающие успешное

освоение программы «В медиамире английского языка»; создана система критериев и показателей оценки эффективности формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку. Результаты теоретического и эмпирического исследования внедрены в процесс обучения Азербайджанский государственный технический гуманитарный лицей, г. Мингечаур и могут быть использованы в системе общего образования.

Диссертационное исследование обсуждалось на заседаниях кафедры иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева (МГПИ) в 2017-2019 гг.

Результаты диссертационного исследования отражены в 2 курсовых работах, 1 публикации РИНЦ.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 100 источника, и приложений.

Перспективы исследования. Предметом дальнейших исследований могут стать такие аспекты рассматриваемой проблемы, как изучение процесса формирования медиакомпетентности будущего учителя иностранного языка на различных уровнях общего и высшего образования; изучение педагогических условий развития педагогического медиаторчества педагогов по созданию медиапроектов и мультимедийной образовательной среды в системе образования.

Исторические предпосылки формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку

Для выявления предпосылок формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку необходимо рассмотреть его развитие в исторической ретроспективе. Термин «медиакомпетентность» сформировался благодаря развитию средств медиа – технических расширений передачи, обмена и усвоения информации. Истоки формирования представлений о деятельности средствами медиа должны быть рассмотрены с точки зрения философии, психологии и педагогики, что позволит составить полную картину исследования данной проблемы.

Прежде чем перейти к анализу понятия «медиакомпетентность учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку», необходимо отметить широкий разброс терминологии в научных исследованиях на эту тему. Многие исследователи (О.А. Баранов, А.В. Федоров, А.В. Хуторский, и др.) проводили анализ различных определений, связанных с понятием «медиакомпетентность», и обнаружили, что в современном мире используется неунифицированная терминология. Поэтому как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях на эту тему часто используются как синонимы такие наиболее

распространённые термины, как «медиаграмотность», «информационная грамотность», «компьютерная грамотность», «мультимедийная грамотность», «медиаобразованность», «аудиовизуальная образованность» и т.п. [86, с. 82].

Согласно исследованиям А.В. Федорова, термин «медиакомпетентность» достаточно широко исследован зарубежными учеными [87, с. 24]. Спецификой деятельности учителей иностранного языка является ее творческий характер, что приводит к необходимости изучения процесса формирования творческих компетенций педагога средствами медиа, как важного компонента его медиакомпетентности.

Вышесказанное приводит нас к пониманию медиакомпетентности, которую можно рассматривать: как способность к созданию из предоставляемого природой, социумом и окружающей действительностью материалов новой реальности и продуктов ее осмысления на основе познания закономерностей объективного мира; как проявление продуктивной активности человеческого духа; как созидательную деятельность личности, обладающей свойством неповторимости по полученным результатам и методам их достижения.

Существенное изменение в понимании процесса развития медиакомпетентности привнесли исследования и успехи в развитии кибернетики, осуществляющей передачу и обработку умственных операций, поддающихся формализации и обработке при помощи технических устройств. В результате поворота в понимании контакта с медиа как личностного явления и ее самовыражения в процессе созидательной трансформации материальных и информационных расширений окружающего мира, процесс формирования медиакомпетентности нашел отражение в европейской медиапедагогике, возникшей в Европе в качестве отклика на развивающиеся средства передачи, обработки и восприятия информации. Развитие средств массовой коммуникации, педоцентризм европейской педагогики и развитые идеи творчества в философии прагматизма способствовали дальнейшему развитию медиаобразования. Откликом на формирование технократического пространства передачи, обработки и хранения информации, основанного на развивающихся средствах массовой коммуникации, явилось развитие нового направления в медиаобразовании – медиапедагогике, выступающей за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино и т.д.).

В педагогическом словаре [74] медиаобразование интерпретируется в качестве познания, создания, распространения медиатекстов как единичного структурного элемента информационного медийного пространства, а также развитие аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Таким образом, медиаобразование направлено на решение новой проблемы в педагогике – успешного, эффективного и адекватного развития личности участника учебного процесса в современном информационном пространстве. Исходя из энциклопедических определений, в качестве основной задачи медиаобразования можно

выделить развитие личности учителя и ученика в пространстве многообразия медиа-текстов, представляемых социумом.

В Великобритании движение медиаобразования начиналось с кинообразования, а затем захватило более широкий спектр (пресса, радио и т.д.). Дж. Браун [94] отмечает, что еще в 1929 году Британское управление образованием убеждало преподавателей развивать у учащихся уровни вкуса и оценки кинофильмов, что приближает исследователей к пониманию медиакомпетентности как аксиологического и оценочного феномена и не рассматривает деятельностный подход в его становлении. На этом этапе термин медиаобразования в Великобритании не был сформулирован, а оно понималось как обучение с применением прессы, кино, телевидения. В целом, в направлении развития британской медиапедагогики можно выделить большое влияние «предохранительной» парадигмы, направленной на противостояние вредному влиянию медийного информационного пространства. Хотя в Великобритании и ставился акцент на роли учителя, оказывающего воздействие на восприятие учеником медиаресурсов (в то время шла речь только о фильмах и печатной продукции), но использование медиа не рассматривалось в качестве элемента образовательного пространства и задача создания авторских медиа в учебных целях также не ставилась.

В США представление о медиакомпетентности педагога зарождалось довольно дискретно и сформировалось в рамках нескольких отдельных направлений медиапедагогики – кинообразование, медиаобразование на материалах прессы и радио. Медиаобразование США 20-30-х годов было локализовано и не рассматривало роли медиа в широком образовательном масштабе, что негативно отразилось на сфере повышения квалификации учителя и становлении представлений и его медиакомпетентности.

Дальнейшее развитие творческого и личностного компонентов медиаобразования продолжилось только в 50-х годах, что было связано с периодом тоталитарного нацизма, в течение которого медиа превратились в инструмент пропаганды. Франция также оставалась европейским центром медиаобразования, занимающим лидирующие позиции. В 1963 в документах Министерства образования Франции нашли отражения эстетические идеи теории медиаобразования, поощрялось стремление учителей к кинообразованию учащихся. Тем не менее, медиаобразование развивалось только лишь в направлении киноискусства и журналистики (изучались история, язык, жанры киноискусства, техника съемки, оценка эстетических качеств фильма), что негативно повлияло на формирование представлений о медиаграмотности педагога.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что на этапе зарождения медиаобразования в европейских странах отмечалась роль педагога в развитии личности ученика в новом медийном пространстве, созданном средствами массмедиа в качестве. Можно отметить, что перед системой образования встала проблема изменения роли учителя в образовательном

пространстве и развитии его личности при использовании средств и технологий медиа, что приводит к развитию его медиаграмотности.

Значительный вклад в развитие понятия творчества средствами медиа как деятельности, направленной на формирование медиакомпетентности учащихся и опирающейся на манипулирование виртуальными объектами, внес канадский медиапедагог М. Маклюэн [64]. В целом, его концепция сводится к трем основным положениям: «материя – это сообщение», теория «глобальной информационной деревни» и теория «горячих» и «холодных» медиа. Понимание сообщения (части информационного потока) как материального объекта приводит к тому, что работа с ним аналогична работе с любым объектом, способным подвергнуться творческой обработке. Следовательно, создавая медийный объект, следует выполнять те же действия, как и при создании произведения искусства. Понимание медийного пространства как «глобальной информационной деревни» приводит к современному пониманию информационного пространства, состоящего из многообразия медиатекстов и медиаобъектов. Очевидно, термин «глобальная информационная деревня» закладывает предпосылки к возникновению понятия «мультимедийная образовательная среда».

Чрезвычайно интересно описание процесса обработки медиа и их оценки, данное М. Маклюэном [64]. Медиапедагог отмечает, что «внешние стимуляции ведут к нарушению согласия в деятельности головного мозга, разрушается единство действующей структуры, ранее образовавшееся в мозге, который совершает определенные последовательности действий, направленные на то, чтобы вернуть его к ритму первоначальной структуры и во время этой бессистемной деятельности формируются новые соединения и способы действий» [64, с. 283]. Очевидно, что интеллектуальный, мыслительный и креативный резонанс в сознании, вызванный переработкой и интерпретацией виртуальных медиа, приводит к созданию новых категорий, приемов мышления и интерпретации визуальных объектов медиа, а, следовательно, к возникновению нового качества личности – творчества в виртуальном медийном пространстве, что приводит к развитию медиакомпетентности. Процесс творческой деятельности учащихся при обучении иностранному языку средствами виртуальных медиа развивает не только их креативное мышление, но и опирается на личностный опыт, что поможет в дальнейшем сконструировать мультимедийную образовательную среду, которая более подробно будет описана во второй главе.

Основными направлениями содержания курсов по медиаобразованию (кинообразованию) стали эстетическая и художественная направленность, стремление воспитать у ученика умение оценивать киношедевры, сконцентрировать его внимание на отрицательном воздействии медиа на мораль и поведение. Тем не менее, несмотря на увеличение числа курсов по медиаобразованию, медиапедагоги не затрагивали вопросы производства и тиражирования медиаресурсов. Л. Мастерман критиковал подходы

медиапедагогов США этого периода, поднимая важные вопросы: «Для кого и для чего тот или иной медиатекст представляет художественную ценность? По какому критерию можно вообще судить, что медиатекст ценен?» [100, с. 51]. Отсюда следует, что отсутствие деятельностного подхода в медиаобразовании США этого периода способствовало застою развития творческой составляющей медиакомпетентности учителя. В процессе обсуждения медиа терялось понимание личности педагога, которая претерпевала изменение в новых условиях медийного пространства и его развитие требовало собственного представления о медиа, что возможно только через творческое взаимодействие с ними в процессе обработки и создания.

Начало 70-х годов стало началом активного формирования предпосылок возникновения термина «медиакомпетентность», что было связано с расширением представлений о медиаобразовании как о самостоятельной учебной дисциплине и приоритетном направлении развития образовательной сферы во многих зарубежных странах на последующие десятилетия, что было отмечено на заседании ЮНЕСКО [67]. К середине 70-х годов были активно реализованы предшествующие попытки внедрения медиаобразования в школу, что привело к рассмотрению личности учителя как субъекта, обладающего медиакомпетентностью. Например, во Франции в 1975 году был основан Институт подготовки кадров для развития кинематографической культуры, что спроецировало влияние медиаобразования на ВУЗы. Задача обучения квалифицированных медиапедагогов вышли на приоритетный уровень, что приблизило зону влияния медиапедагогики к системе повышения квалификации. Во французской образовательной системе на уровне Министерства медиа рассматривались в качестве «парамельной школы» (термин ввел Ж. Федерман [96]) как транслятор элементов знания, зачастую иного, чем знания учителя или учебника. На федеральном уровне было отмечено, что обучение на основе медиа должны учитываться классической школой.

Следует особо отметить тот факт, что в 1983 году в Париже был открыт центр связи образования и средств массовой информации (Centre de liaison de l'insegnement et des moyens d'information – CLEMI) по инициативе медиапедагога Ж. Гонне [98]. Основной задачей организованного центра стало оказание помощи педагогам учебных заведений различного типа эффективно внедрять средства массовой информации в образовательный процесс. CLEMI, чья деятельность активно продолжается до сих пор, является первым учебным заведением в сфере повышения квалификации учителя, проецирующим теоретические идеи медиаобразования на профессиональную деятельность учебных заведений, то есть способствующая развитию медиакомпетентности педагогов. Среди приоритетных целей CLEMI его организатор Ж. Гонне выделяет «развитие критического мышления педагога путем сравнения различных источников информации; развитие духа толерантности, способность услышать аргументы друг друга; внедрение динамичных педагогических инноваций и т.д.» [98,

с.12]. А.А. Новикова [72] утверждает, что в отличие от европейского опыта, в США только в этот период можно говорить о сложившейся системе медиаобразования в направлении развития медиакомпетентности. Отмечая необходимость внедрения идей медиаобразования в процесс профессиональной деятельности учебных заведений всех уровней и необходимость интенсивного обмена информацией в процессе работы с медиа, основатели образовательного центра закладывают предпосылки для создания единого информационного медийного пространства учителя (либо мультимедийной образовательной среды), способствующей, на наш взгляд, развитию медиакомпетентности учителя иностранного языка.

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование в целом подтвердило верность выдвинутой гипотезы и доказало эффективность разработанной педагогической модели формирования медиакомпетентности учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку.

В результате сделаны следующие выводы:

Медиакомпетентность учащихся общеобразовательной школы при обучении иностранному языку представляет собой способность к критическому осмыслению, творческому анализу и креативной деятельности при контакте, переработке и создании образовательных медиапродуктов, т. е. владение оперативными знаниями в области использования медиа в обучении и стремление к их обновлению. В структуру медиакомпетентности учащегося входит совокупность профессиональных, медийных и творческих компетенций

Библиографический список

1. Алдияров, К. Т. Мультимедийные проекты как средство профессионального образования / К. Т. Алдияров, А. М. Байганова // Инфо-стратегия. Общество. Государство. Образование. – 2011. – Режим доступа: <http://www.infostrategi.ru> (дата обращения: 03.11.2019)
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – Москва: Российская академия образования, 2005. – 384 с.
3. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Москва: Академия, 2001. – 438 с.
4. Астахова, Е. В. Информационно-коммуникационные технологии: учебное пособие / Е. В. Астахова. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. техн. ун-та им. И. И. Ползунова, 2010. – 82 с.

Электронное научное издание

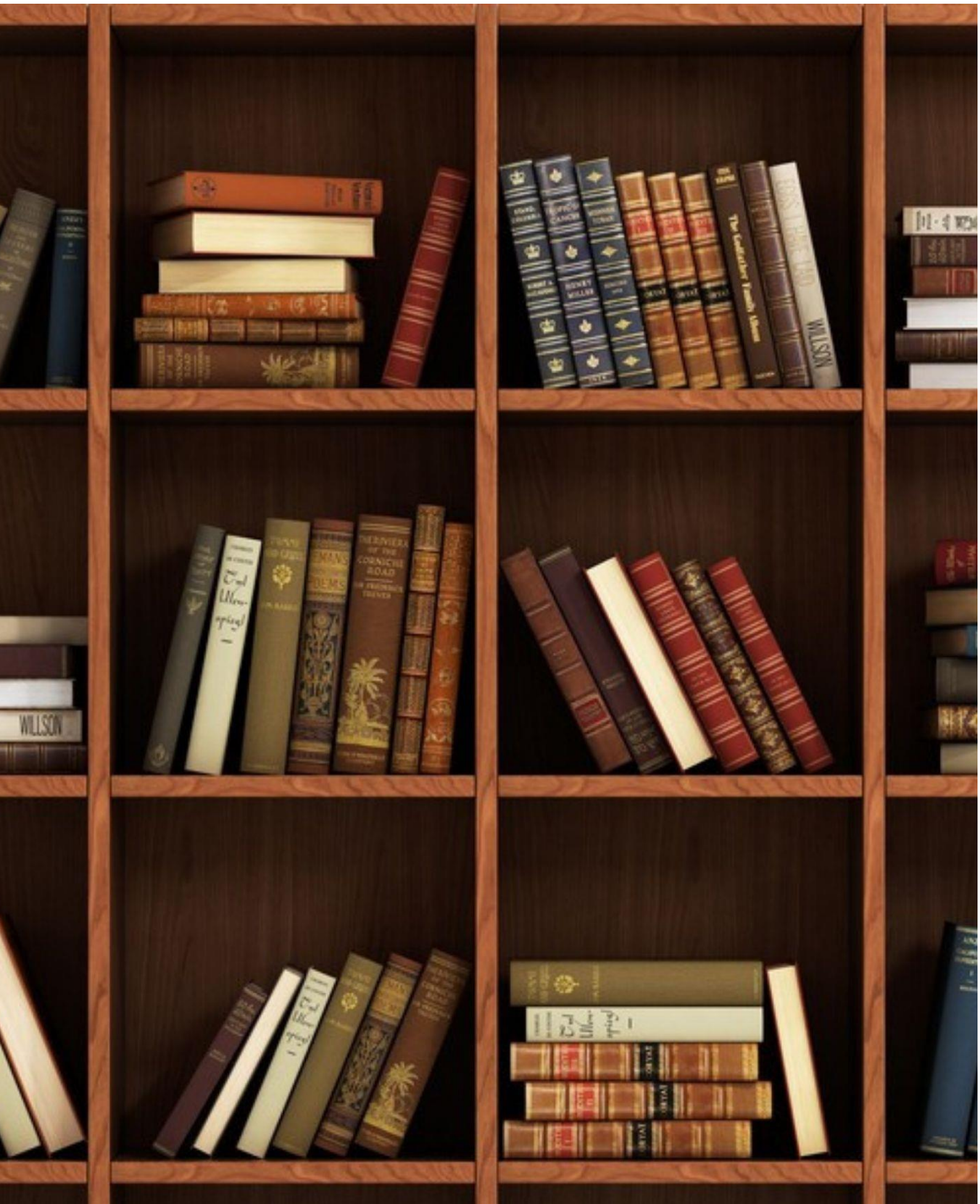
**Воспитание, обучение и образование:
новые парадигмы и исследования**

сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции

30 июня 2021 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов



ISBN 978-0-557-94538-2



Формат 60x84/16. Усл. печ. Л 1,8. Тираж 100 экз.
Lulu Press, Inc. 627 Davis Drive Suite 300
Morrisville, NC 27560
Издательство НОО Профессиональная наука
Нижний Новгород, ул. М. Горького, 4/2, 4 этаж, офис №1