



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **НОМИНУМ**



№4

2022 год



УДК 378.147: 811.111

ANALYSIS OF CURRENT ROLES OF VOCABULARY AND GRAMMAR
IN TEACHING ENGLISH

Bakyt A.

Master of Arts, Senior Teacher,

L. N. Gumilyov Eurasian National University

Astana

[*bakyt_ainur@mail.ru*](mailto:bakyt_ainur@mail.ru)

Zhandildinova A. M.

Master of Pedagogy, Senior Teacher,

L. N. Gumilyov Eurasian National University

Astana

[*araily.zhan25@gmail.com*](mailto:araily.zhan25@gmail.com)

Iliyassova A. K.

Master of Arts, Senior Teacher,

L. N. Gumilyov Eurasian National University

Astana

[*arailym001@mail.ru*](mailto:arailym001@mail.ru)

Annotation. *The 21st century is the time of advancement in science, technology, and education. The importance of the English language has increased with the emergence of our nation on the world arena and the development of international relations. Our goal is to develop a specialist who is proficient in English, competitive, and capable of using his knowledge in a variety of communication contexts. Since English is a global language with a solid reputation all over the world, there are several details that must be considered when learning the language. Learning a language entails overcoming many obstacles. Some of the challenging circumstances require a critical component of grammar and vocabulary instruction. The communicative approach of teaching is prioritized in current foreign language*

teaching techniques. Therefore, grammar and vocabulary remain limited inside confined frameworks for the last decades, however we should not forget how competitive and professional role vocabulary and grammar play in mastering a foreign language. Obviously, teaching vocabulary and grammar are interconnected in the educational process. We attempted to explore the importance of grammar and vocabulary in English classes in this study. The importance of vocabulary and grammar in the modern communicative technique of teaching the language, as well as the types of vocabulary and ways of teaching English, are all examined. The article addresses the survey results, including students' attitudes toward a foreign language in general, to teaching vocabulary and grammar, techniques, and activities preferable by students in teaching vocabulary and grammar. English instructors were interviewed as well, and they revealed interactive tools and platforms to assist students improve their vocabulary and grammar.

Keywords: *vocabulary, grammar, teaching English, methods of teaching, interactive tools*

АНАЛИЗ ТЕКУЩЕЙ РОЛИ ЛЕКСИКИ И ГРАММАТИКИ
В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Бакыт А.

*магистр гуманитарных наук, старший преподаватель,
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева
Астана*

bakyt_ainur@mail.ru

Жандильдинова А. М.

*магистр педагогики, старший преподаватель,
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева
Астана*

araily.zhan25@gmail.com

Ильясова А. К.

*магистр педагогических наук,
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева*

Астана

arailym001@mail.ru

Аннотация. 21 век – это век достижений в науке, технологиях и образовании. Значение английского языка возросло с выходом нашей страны на мировую арену и развитием международных отношений. Наша цель – воспитать специалиста, владеющего английским языком, конкурентоспособного и умеющего использовать свои знания в различных коммуникативных контекстах. Поскольку английский язык является глобальным языком с солидной репутацией во всем мире, есть определенные детали, которые необходимо учитывать при его изучении. Овладение языком влечет за собой преодоление многих препятствий. Некоторые из проблемных моментов требуют критического анализа процесса изучения грамматики и словарного запаса. Поскольку коммуникативный подход является приоритетным в современных методиках обучения иностранному языку, часто грамматика и словарный запас остаются без должного внимания. Однако не следует забывать, какую роль играют лексика и грамматика в овладении иностранным языком. Очевидно, что обучение лексике и грамматике взаимосвязано. Поэтому мы считаем, что оно должно быть конечной целью языкового просвещения. В данной работе мы попытались проанализировать роль грамматики и лексики в обучении английскому языку. Также нами исследуются виды лексики, методы обучения английскому языку, значение лексики и грамматики в современной методике обучения языку, содержание понятий «грамматика» и «лексика». Мы проанализировали результаты анкетирования, а именно: отношение студентов к иностранному языку в целом, к обучению лексике и грамматике, подходы, виды деятельности, предпочитаемые студентами. Кроме того, были опрошены учителя английского языка, которые делились интерактивными веб-сайтами и платформами в Интернете, чтобы помочь учащимся улучшить словарный запас и грамматику.

Ключевые слова: лексика, грамматика, обучение английскому языку, методика обучения, интерактивные средства.

Introduction

Learning a foreign language, especially English, has become one of the most crucial requirements of the modern society and one of the primary ways of fostering international contacts at all levels of the educational system due to the country's integration into the global community. The government-approved curriculum, the required higher education standard, the idea behind the growth of foreign language education in the Republic of Kazakhstan, and other normative documents are all followed while teaching foreign languages. The communicative approach of education, where speaking is accomplished via communication, through speech scenarios, on the basis of simulating communication situations, is taken into consideration by contemporary ways of teaching foreign languages. That is, alongside reading, writing, listening, speaking, and other tasks, grammar and vocabulary are taught in everyday classes in today's modern classrooms. In other words, rather than serving as the primary goal of language acquisition, vocabulary and grammar are seen as auxiliary or supplemental. Although this is a pedagogically solid method, there may be times when the lesson's primary focus is on vocabulary and grammar. However, some students struggle with grammar and vocabulary, and they do poorly on competitive examinations, in job interviews, or in English classes. D. Noonan claims that grammar instruction frequently takes place separately from the core subject matter. Single phrases are supplied to the students, which they must learn through repetition and grammatical transformation exercises. Despite the fact that the goal of these activities is to teach learners formal, declarative material, if they are unable to explore grammatical structures in context, they will not be able to develop procedural abilities for communicating effectively and recognizing patterns in the relationships between meaning and usage (Noonan, 1998). "Despite the fact that it is nearly impossible to learn to speak a foreign language without understanding the grammar, the new standards for teaching foreign languages do not mandate hard activities like teaching

the language's grammatical underpinnings in-depth conceptually. The development of communication skills, the capacity for communication, and mastery of the language used in communication are given priority " (Shilova, Grigorieva, 2019, p. 26).

And Wilkins asserts that "without a lexicon, you can transmit nothing" (Wilkins, 1976, p. 210) if you don't grasp grammar. The following academics agree that vocabulary is the most crucial of the three key components of learning a foreign language, together with phonetics and grammar. In traditional English classes, words and phrases from lists are taught one by one, students are presented with sentences they do not understand, and both teachers and students work hard to learn and recall new terms, but the results are said to be unsatisfactory (Pan, Xu, 2011). The suggested work will analyze the aims and techniques, methods for teaching vocabulary and grammar, discuss practical significance of interdependence the vocabulary and grammar, address the findings. The results of questionnaire and interview will be analyzed as well.

Literature review

What is vocabulary and grammar? The term "grammar" originates from the Greek "grammatike tekhne," which is translated as "art of letters". There are various definitions of grammar available today. According to the Oxford Dictionary, grammar is defined as "the rules for altering the form of words and linking them into sentences in a language" (Oxford dictionary). The study of grammar is a branch of linguistics which examines the rules for appropriately creating meaningful speech pieces in a language's grammar (word forms, syntagms, sentences, texts). Grammar uses general grammatical principles to convey these regularities (Encyclopedia Britannica, 2010). Passov defines grammar as "the structure of the language and the science of this structure" (Passov, 1991, p. 97) and Rogova suggests the grammatical skill of speaking "the consistently correct and automated, communicatively motivated use of grammatical phenomena in oral speech" (Rogova, 1991, p. 78). As we know from practice, teaching grammar is focused more on practice than on grammar rules.

The word "Vocabulary" from the ancient Greek language means "related to the word; word; expression of speech. Vocabulary is the vocabulary of a language, a set of words of a particular language, parts of a language and 'all the words of a language'

(Cambridge Dictionary). Vocabulary is beneficial in a communicative approach to language training since meaning is crucial to learning and comprehending English as a second language (Clouston, 1994). Therefore, when we teach vocabulary, all aspects of vocabulary are captured, as vocabulary usage in science (grammar), when consumption (content), how consumption (function), how to pronounce vocabulary (pronunciation), etc. And this means that learning vocabulary involves learning the language as a whole.

Teaching vocabulary and grammar. Without a doubt, the fundamental building blocks of any language are grammar and vocabulary. Teaching grammar and vocabulary is the most responsible process in learning English and the most challenging process in language teaching (Yeshengazina, 2018). Additionally, learning English is a fascinating process and phenomena in and of itself. While teaching grammar and vocabulary, we also emphasize the four fundamental language abilities. When a student has a wide amount of vocabulary, he may use the language in a variety of situations and on a variety of subjects. The English language instructor employs his or her teaching methodology, sets goals and objectives, develops a curriculum in line with those goals, gathers control tasks, and chooses the content to teach vocabulary and grammar. This may be the case if the instructor notices that particular grammatical constructions are frequently overlooked or misinterpreted and if these constructions are seen to be crucial for meaning communication. Because in the era of cutting-edge innovation, the instructor's teaching approach is very important for stimulating students' interest in a subject using conventional teaching methods. It needs sufficient effort and high qualified tutor to learn grammar and vocabulary. Grammar knowledge alone does not suffice to communicate in a foreign language, as was previously shown.

However, if we take into account that grammar is a essential part of language, grammar becomes crucial to the learning process. In order to become proficient in speaking English, mastering grammar is therefore a fundamental component in learning English (Harmer, 2007). Grammar is an efficient, competence-based, and structural phenomena of language. Grammar "frees us from the limits of context and lexical categorization," according to Widdowson (Widdowson, 2003, p. 24). Cook

differentiated the following types of grammar: a) a technique for describing what individuals should say opposed to what they actually say (prescriptive grammar); b) a process of defining grammatical structures used in English schools for decades, modeled on Latin and other classical languages' grammars; c) a sentence-description scheme based on the notion that simpler structures can be combined to form bigger ones (structured grammar); d) speakers' awareness of the verbal and grammatical rules that govern language (linguistic); e) Integrating components of (b) and (c) in EFL grammar (Cook, 2008).

Spencer asserts that developing vocabulary is "the greatest degree of language acquisition" (Spencer, 1996, p. 54). Functional and meaningful vocabulary are the two categories that Finocchiaro separates (Finocchiaro, 1989). Functional vocabulary is swiftly and automatically picked up in a logical order and link. Small groups are used to teach meaningful language while simulating "actual" circumstances the dictionary penetrates into all spheres, helping to describe not only real life, but also "fantasy" (Rogova, Saharova, Rabinovich, 1991, p. 201). This is because of the dictionary's nominative function.

Kaufmann differentiates between active and passive vocabulary (Kaufmann, 2017). Passive vocabulary is made up of terms that pupils comprehend but are unable to employ. In contrast, active vocabulary refers to the phrases that pupils comprehend and utilize when speaking or writing.

Grammar and vocabulary are the foundations of communication. We can successfully explain our opinions if we use communication correctly. The use of grammar and vocabulary is the most suitable in writing and speaking, in listening and reading, as conveying ideas in an efficient and orderly manner helps pupils enhance their communication abilities.

Because vocabulary is a collection of words, the greater the number of words, the richer the language. This gives the language more diversity, and the words combine to produce speech. As a result, in order to communicate effectively in a foreign language, a student must continually seek to extend his vocabulary. In terms of the dictionary's function, "humans can only describe a few things without grammar, but

they cannot express themselves without language" (Vaisburd, 2001, p. 94). Lewis contends that vocabulary development is critical in mastering foreign languages and language skills since hearing, speaking, reading, writing, and interpreting are all impossible without vocabulary (Lewis, 1993).

In terms of the goals of teaching grammar and vocabulary, the goal of teaching vocabulary comprises the construction of active and passive vocabulary on the Standard Program's assigned themes. To do this, it is vital to create circumstances for spoken communication in the classroom, as well as to replicate actual life in the learning environment. N. D. Galskova and E. G. Tareva note that "The capacity to utilize language in a novel setting, in non-standard situations, is the greatest degree of knowledge and competence" (Galskova, Tareva, 2012, p. 4).

Using a dictionary serves two purposes:

- 1) development of lexical resource for four types of language skills;
- 2) enhancement of lexical resource (Makoshina, 2018).

At the same time, the crucial purpose of vocabulary instruction is to help students estimate the lexical meaning of unknown terms in context. While developing students' practical speaking abilities, it is important to remember the overall educational aims of vocabulary teaching.

Grammar teaching methods and forms are critical and are determined by how the foreign language instructor provides the grammatical content. According to E. I. Passov, the aims of teaching grammar stem from the goals of teaching a foreign language in general, namely the capacity to engage in four linguistic activities (Passov, 1991). One of the aims of teaching grammar, according to debate, is to help the student in speaking. Grammar balances the diverse structures of language and directs and redirects the critical and required meanings and parameters of language (Debata, 2013). "Because the learner is unfamiliar with the linguistic system, phenomena, and methods of operation, all of them must be mastered, functionally introduced to the mind, and then transferred to an intuitive implementation plan" (Klimentenko, Miroljubov, 1981, p. 29). Cook also stresses the teacher's responsibility in determining the best grammar and language learning methods. "How grammar is taught should mirror the purposes

of teaching grammar." It is observed that grammar is a meaningful and genuine phenomena of language, and that grammar facilitates language advancement (Cook, 2008, p. 36). J. Harmer notes that "grammar is a crucial component in learning English since it permits you to build proficiency in using English" (Harmer, 2001, p. 101). Based on scientific data, it is necessary to determine that by teaching grammar, we teach the structure of the language, the ability to use grammar in practice, and the purpose of its teaching, and it is possible to conclude that functional teaching, meaningful and true renewal of thought, the teacher has a leading role.

So, a dictionary is a collection of words, and it is widely held that the greater the number of words in a language, the richer the language. Meanwhile, grammar reinforces or limits the language's area of application, while vocabulary expands the language's boundless boundaries. This equilibrium allows for a diverse range of linguistic forms. Synonyms, antonyms, meaning, phrases, and diverse structures all contribute to language improvement. The accurate structure of the statement is dependent on the correct use of grammar and vocabulary. If a grammatical fault occurs in the phrase, the word expression "saves" it by providing meaning. Thus, vocabulary and grammar interact to generate language skills.

Grammar and vocabulary instruction methods. Throughout the history of teaching foreign languages, numerous techniques of instruction have been and continue to be utilized. The approach for teaching a foreign language has evolved and altered over time, as have new relevant and innovative teaching methods. Traditional, even outdated teaching methods are still utilized in foreign language classrooms; for example, some teachers employ grammar-translation and text-translation approaches during language instruction. However, there are professors that structure classes in a variety of ways and using a variety of methodologies. In our study, we attempted to assess some of the strategies employed in the teaching process in terms of vocabulary and grammatical usage. Each approach has its own set of pros and downsides.

The Grammar Translation Method is fully focused on assisting students in learning and appreciating other languages and literature. To translate into the target language, grammar instruction was applied. Grammar instruction consisted on

remembering the rules of various sentence patterns, and grammars were taught prescriptively and guided by the laws of the language being taught, with a greater focus on correctness. The "grammar translation technique" was developed throughout the 18th and 19th centuries. They chose the method of translating to support grammatical rules. Experts have acknowledged this technique as a model, and it has shown to be an outstanding way for teaching current languages in the curriculum (Rao, 2019, p. 147). The "direct technique" recommended avoiding the mother tongue, removing translation into the mother tongue, and having a direct word-object relationship, with grammar taking a back seat (Rastorguev, 1999, p. 10). The major goal of this technique is to increase students' thinking, however it focuses more on perfect pronunciation and vocabulary than on grammar (Rao, 2019).

The direct approach was extended and modified by the audio-lingual method. The major purpose was to improve oral fluency by speaking in the language of origin, which is forbidden at the language school. It stands out for mechanically acquiring conversations and vocabulary, which includes model activities as well as grammatical phrase pattern exercises (Rao, 2019). Following these approaches, G. Palmer, M. West, Hornsby, and others created the Reading method and Oral method.

C. Gattegno's Silent Way concentrated on structured grammar and vocabulary courses. K. Gattegno emphasized vocabulary as the foundation of language development. Because of the so-called silent manner, the instructor only utilizes 10 % of the teaching time; the remaining 90 % should be provided to the pupils (Gattegno, 1976).

G. Lozanov is the creator of Suggestopedia. This strategy improves the student's memory by tapping into latent cognitive resources such as music and physical and mental calm. Students must memorize extensive lists of word pairings using this strategy (Lozanov, 1978).

The Intensive Method of G. A. Kitaigorodskaya entails active communication in the target language. It speeds up the learning process, which is the purpose of education, as well as the primary methods and circumstances for achieving it

(Kitaygorodskaya, 1982). All of the strategies discussed above prepared the way for the communicative method, in which vocabulary and grammar are the primary components of language learning. The communicative approach of language teaching's major purpose is to build the communicative skills of the language learner while acknowledging the connection of language and communication. "When utilizing language in a communicative environment, grammar is learned subconsciously" (Rao, 2019, p. 149).

When we examine the ways for teaching grammar and vocabulary, we see that vocabulary and grammar play a prominent role at all stages and in all methods. The communicative approach to teaching English is widely recognized for exhibiting regular frameworks to introduce vocabulary and grammar. For example, employing new words, phrases, and grammar to explain a scenario; playing word games; providing references; learning grammar, words, and phrases through a short tale or text; and arranging cards to be seen as frequently as possible (Khamitova, Mukhtarkhanova, Zarkesheva, 2019). According to Richards and Rogers, there are two basic functions of the teacher in foreign language instruction, including communicative teaching: the first is to encourage communication between all participants in the class, as well as between these participants and various activities and texts. The second function is to participate in the training group as an individual participant. The latter function is strongly tied to and originates from the first position's aims (Richards, Rodgers, 2001). When studying English, there are occasions when you must pay close attention to grammar or vocabulary. For example, if the lesson's lexical theme is "I dreamed of an apartment" it is critical to review conditional moods and terms connected to the topic ahead of time. It is preferable to deliver instructions pertaining to the lexical or grammatical issue throughout the session rather than generalizing. For example, saying, "When speaking, use the passive voice," is confusing and difficult to evaluate. In other words, "replacing the active voice with a passive" is simple and clear. The evaluation of a lexical or grammatical task is determined by the instruction given. It is common practice to introduce and do vocabulary or grammar through the reading text. We believe that including writing and listening exercises is a good idea. Grammar

and vocabulary are therefore equally crucial in foreign language acquisition. As a consequence, numerous practical approaches are used to teach lexical and grammatical skills while addressing communicative problems in the course of foreign language acquisition, allowing a balance between the fundamentals of foreign language learning. On the other hand, teachers "shouldn't place too much emphasis on learners to create grammatically acceptable phrases immediately after instruction" (Nazari, Boustani, Sheikhi, 2022, p. 10). The authors also emphasize that, teachers must pay particular attention to the importance of emotions and student subjectivity in grammar education since they are strongly related to students' perceptions of grammar as a highly flexible ability that should be mastered. Because foreign language acquisition is strongly reliant on the complicated cognitive process of information processing (Tatli, Saylan, Kokoc, 2022).

Participants

Participants were students and teachers of Gumilyov Eurasian National University in Astana, Kazakhstan. In the questionnaire took part 30 students majoring in different non-language specialties, average age was 17–19 years, with different language levels (10 students of elementary level, 10 students of pre-intermediate level, 10 students intermediate level). We selected students with different levels to identify their attitude towards grammar and vocabulary activities. A questionnaire was held in Survey monkey site (<https://ru.surveymonkey.com/dashboard/>). 20 ESP teachers were interviewed by researchers. ESP teachers teach English at different non-language faculties.

Methods

The article used methods such as questionnaires, question-and-answer session and data analysis. The questionnaire consists of open ended and closed questions. Closed questions have several sub-questions to answer them using Likert scale evaluation (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree). The survey asked about the following types of issues to get in-depth information for analysis:

1. Questions used to determine students' general attitudes and needs toward English.

2. Questions used to identify students' attitudes about grammatical and lexical challenges in English classes.

3. Questions used to identify preferable types of work organized in the English language class.

4. Questions used to determine approaches and activities (techniques) preferred by students.

5. Questions used to identify students' own techniques how to work out grammar and how to remember vocabulary.

The interview with teachers was conducted face-to-face, individually. The interview questions comprised the following issues: 1. Teaching grammar separately or in conjunction with other learning activities. 2. Teaching vocabulary on its own or in conjunction with other learning activities. 3. How to keep students motivated while teaching grammar. 4. Sharing with interactive websites or platforms teachers use to improve students' vocabulary and grammar. Teachers were asked to give full and specific answer.

Results and discussion

A questionnaire and question-and-answer session were held among instructors and students to accomplish the research. While studying the works of scientists, a concern developed regarding the attitudes of students and techniques used by teachers in learning and teaching vocabulary and grammar in our country's English language teaching and learning. The purpose of the first question was to identify students' general attitudes and needs toward English.

Table 1 – Questions used to determine students' general attitudes and needs toward English.

Do you like learning English?	yes 71 %, no 29 %
I want to study English because . . .	
I think it will someday be useful in getting a good job.	65 %
I think it will someday be useful in getting a good job.	35 %

One needs a good knowledge of English to gain other people's respect.	26 %
It will allow me to meet and converse with interesting people.	15 %
It will enable me to think and behave like English-speaking people.	23 %

According to the responses, students' motivation is generally positive (71 %), and their demands for studying the topic varied. For example, if we examine the respondents' highly agreed answers, we can see that the majority of students (65 %) consider that learning English is beneficial for finding a job, 35 % of respondents would like to better understand English speaking people and their lifestyle, and 26 % of respondents learn English to acquire other people's respect. 15 % of students would like to meet and communicate with interesting individuals in English, while other respondents (23 %) think that learning English enable them to think and behave like English-speaking people. The next question's aim was to identify students' perspectives on the grammatical and lexical difficulties they face in English lessons. In this respect, the following results were provided: 40% of students say they find it difficult to learn and use grammar and vocabulary because there isn't a natural setting for practice, they don't have enough time in class to become comfortable with syntax and vocabulary, they lack motivation, and the assignments are dull. The remaining 25% of respondents state that they value vocabulary and grammar and they are satisfied with their results.

The aim of the following question was to detect students' choice regarding grammar and vocabulary, which activities they mostly prefer.

Table 2 – Types of work organized in the English language class

Types of work organized in the English language class	%	Reasons

Learning grammatical tasks and rules	21 %	"It's simpler to complete the assignment if I put it into a grammatical template," "I enjoy grammar," and "grammar is the foundation of the language."
Vocabulary exercises and task completion	18 %	"It is hard to converse without lexis and new words," "I want to expand my vocabulary," and "vocabulary chores are enjoyable."
Tasks that combine all four learning activities (writing, reading, speaking, and listening)	76,8 %	"need full mastery of the language," "require speaking," and so on.

As seen by their responses, students are fully aware that learning a language only through grammar is difficult. According to students' answers 21 % chose grammar activities, and they state their choice as following "I have a poor degree of command of the English language," "It is simple to accomplish grammar tasks," "It is easier to do the assignment by putting it in a grammatical template," "I prefer grammar personally," and "Grammar is the foundation of the language". Students who preferred vocabulary work (18 %), provided with the following reasons: "It is difficult to talk without lexis and new words", "I want to expand my vocabulary," "Tasks with vocabulary are pleasant". Respondents who chose tasks that combine all four learning activities (writing, reading, speaking, and listening) proved their responses by "It is necessary to grasp the language thoroughly," "It is important to speak," "Vocabulary, grammar is among these", "Needed to pass IELTS", "I would like to improve my English" and so on. It should be noted that, students with lower level of English mostly choose doing grammar exercises, it may be explained by their unconfident attitude towards foreign language speaking.

Following that, we attempted to establish the types of activities and projects that students prefer in English classes while learning grammar and vocabulary (Table 3).

Table 3 – Approaches and activities preferred by students

Techniques	%
Tasks in the textbook	31 %
Assignments on online platforms	80 %
Interactive board, projector	45 %
I like to work individually in the audience	5 %
I like to work in pairs in the audience	78 %
I like to work with a group in the audience	86 %

As a consequence, respondents prefer pair and group work (82 %), assignments on multiple online platforms (80 %), and interactive tasks (45 %). It means that nowadays pair and group work is the core of any activity in language classroom. Students prefer interactive tasks rather than doing lexical-grammar exercises. The last question to identify students' own techniques to work out grammar and to remember vocabulary was "Could you share with your own techniques how to work out grammar and how to remember vocabulary?". Students' responses were really valuable and interesting. Among them the most noticeable are "I watch video classes on grammar in Y-tube", "I use Quizlet to learn new words", "I attend MOOC courses independently", "I watch films with subtitles", "listen to music", "I have an English speaking friend" etc.

Following that, there was an opportunity to interview instructors. The question-and-answer session comprised a total of 20 professors. Four questions were posed to teachers.

1. Do you teach grammar separately or in conjunction with other learning activities? Please be specific.

2. Do you teach vocabulary on its own or in conjunction with other learning activities? Please elaborate.

3. Could you keep students motivated while discussing grammar? How?

4. Could you mention any interactive websites or platforms that you use to improve your students' vocabulary and grammar?

According to the first question, 58 % of teachers supposed "I add grammar to reading or writing activities," 22 % of respondents stated that they "Sometimes explain grammar separately and conduct exercises," and 16 % of teachers responded that they "add grammar to writing tasks". To the next question, "Do you teach vocabulary separately or you mix it with other learning activities?" the great majority of instructors answered, "I introduce the vocabulary combined with the text or grammatical exercises, do exercises, and work it out." Teachers responded to the third question "How could you keep pupils motivated while discussing grammar?", "I use video lessons", "I conduct online games", "Students are not young children", "It will be more successful if language is given in the context", "I give them assignments, they explain to each other", "I try to organize pair and group works", "I use mind maps, electronic boards, visual aids " and so on. The teachers eagerly responded to the final question and shared their experiences. Teachers use the following online interactive websites and platforms to help students improve their vocabulary and grammar: 1. @Padlet – <https://ru.padlet.com>, 2. @Seesaw – <http://surl.li/djczq>, 3. WordWall – <http://surl.li/djdac>, 4. <https://www.socrative.com>, 5. <https://kahoot.it> 6. <https://edpuzzle.com> 7. <https://www.vocabulary.com> 8. <https://freerice.com/categories/english-vocabulary> 9. <https://visuwords.com/buccaneer>

According to the survey results, the great majority of modern English language instructors incorporate vocabulary and grammar instructions into their everyday classes when teaching reading, writing, listening, and speaking. In other words, while not the primary emphasis of language study, vocabulary and grammar are typically seen as supplementary skills. Although teaching grammar with other activities is sometimes a desirable pedagogical method, there are times when grammar is the exclusive emphasis of an English lesson. This is especially true if the instructor

discovers that specific grammatical constructs are frequently disregarded or misconstrued, despite the fact that such forms are critical to meaningful communication.

Another challenge we should take into account is students' responses about their problems with grammar and vocabulary in English classes: 'there isn't a natural environment for practice, there isn't enough time in class to get familiar with grammar and vocabulary, they lack motivation, and the assignments are boring'. In fact it is a big challenge to think about. There arose another issue when we analyzed students' own techniques to work out grammar and to remember vocabulary. Most of students use modern means of internet technologies independently, like Y-tube, MOOC, different platforms etc. If we compare the first and the second responses, the second answer prevails. It means that an English teacher should meet the students' needs and wants connected with learning grammar and vocabulary and English learning as a whole. Because there is increasing significance and meaning of innovation in education (Kapur, 2019) and an increasing number of different innovative technologies can replace the teacher in class. Consequently, it was discovered that teaching the lexical and grammatical aspects of speech remains a struggle. Contradictions were discovered between traditional methods of teaching a foreign language and the practice of teaching a subject in high-tech development and innovation, as well as between balancing the teaching of vocabulary and grammar.

As for teaching methods we "must actively include the learners in the process if they are to eventually grasp the language. As part of the process of participating in grammar exercises, interaction with other students is crucial in determining how students learn grammar (Nazari, Boustani, Sheikhi, 2022, p. 10). Tatli, Saylan, Kokoc offer digital storytelling method as an effective tool to overcome above mentioned challenges (Tatli, Saylan, Kokoc, 2022). Chiu, Chen, Tai suggest 'peer cooperation' can help learners to develop more suitable and proper vocabulary and grammar. For example, when participating in conversations, learners might be encouraged to write down alternative suitable and grammatically accurate replies, exchange views, and

explain reasons why one solution is superior than another (Chiu, Chen, Tai, 2022, p. 15).

Conclusion

Currently, the issue of teaching English in the country is one of the significant research topics of scientists. Many issues arise including methods of teaching English, principles etc.. Instructional English requires careful consideration of students' attention, motivation and a thorough examination of teaching techniques. In this work theoretical examination of the dependency between vocabulary and grammar was examined. It is known from the evolution of language instruction that grammar and vocabulary are closely related. However, there is still a debate among scholars about giving priority to one of the vocabulary and grammar, teaching more vocabulary or grammar. To accomplish so, we initially concentrated on the notions of "vocabulary," "grammar". Given the prevalence of communicative learning, some researchers are now attempting to ignore grammar entirely. However, it is known that the basic foundation of any language is grammar. Now some scholars believe that vocabulary has not yet been properly evaluated and that language can be learned by mastering vocabulary. Without vocabulary and grammar, the actions of communicating, skills of reading and writing and listening cannot be done. Consequently, this means that the study of vocabulary and grammar should be carried out at each lesson interdependently. As a result of questionnaire there were discussed some challenges connected with modern methods to grab students' attention. While working with grammar rules or learning new words teachers shouldn't forget that nowadays students experience different types of technologies and innovative courses outside the English class as well. This topic may be an issue for further research.

Literature

1. Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Oxford University Press. Получено с https://www.academia.edu/7674409/Second_Language_Learning_and_Language_Teaching

2. Chiu EF-Y, Chen Y-s, Tai H-Y. (2022) Investigations into EFL Students' Pragmatic and Grammatical Awareness through Peer Collaboration. *Sustainability*, 2022, 14, 17, 1-18. Получено с <https://doi.org/10.3390/su141710568>
3. Clouston, M. L. (1994) Challenging Student Approaches to ESL Vocabulary Development. *TESL Canada Journal*, 1994, 12 (1), 69-80.
4. Debata, P. K. (2013) The Importance of Grammar in English Language Teaching: A Reassessment. *Language in India*. 2013, 13, 5.
5. Encyclopædia Britannica. The art of gramma (2010) Получено с <https://www.britannica.com/topic/grammar#ref115404>
6. Finocchiaro, M. (1989) Teaching English as a second language in elementary and secondary schools. New York: Regents.
7. Galskova, N. D., Tareva, E. G. (2012) Values of the modern world of globalization and intercultural education as a value. *Foreign languages at school*, 2012, 1 (2), 3-11.
8. Gattegno, C. (1976) The Common Sense of Teaching Foreign Languages. New York. Получено с http://en.wikipedia.org/wiki/Caleb_Gattegno
9. Harmer, J. (2007) The Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman.
10. Harmer, J. (2001) Teaching and Learning Grammar. London: Longman.
11. Kapur, R. (2019) Innovation and Educational Technology. Получено с https://www.researchgate.net/publication/336578173_Innovation_and_Education
12. Kaufmann, S. (2017) Active And Passive Vocabulary in Language Learning. Получено с <http://surl.li/djebn>
13. Klimentenko, A. D., Miroljubov, A. A. (1981) Theoretical foundations of methods of teaching foreign languages at secondary school. Moscow: Pedagogics.
14. Kitaygorodskaya, G. A. (1986) Intensive teaching of foreign languages: theory and practice. M.: Vysshaya schkola.

15. Khamitova, A. G., Mukhtarkhanova, A. M., Zarkesheva, A. E. (2019) Effective vocabulary teaching and learning strategies in English for specific purposes. *Juvenis Scientia*, 2019, 2, 23-27.
16. Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
17. Lozanov, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. New York: Gordon and Breach.
18. Makoshina, A. I. (2018) Teaching English vocabulary as a second foreign language to high school students. Yekaterinburg. Получено с <http://surl.li/djebz>
19. Nazari, M., Boustani, A., Sheikhi, M. (2022) A case study of the impact of a teacher education course on two Iranian EFL teachers' beliefs and practices about grammar teaching. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2022, 7 (13), 1-19. Получено с <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00142-9>
20. Nunan, D. (1998) Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 1998, 52, 2.
21. Oxford Dictionary. Получено с <https://www.oxfordlearners-dictionaries.com/definition/english/grammar>
22. Passov, E. I. (1991) *Communicative method of teaching foreign language speaking*. Moscow: Education.
23. Pan, Q., Xu, R. (2011) Vocabulary Teaching in English Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2011, 1, 11.
24. Rao, P. S. (2019) The Role of grammar in English language teaching. *Research Journal of English*, 2019, 4, 2.
25. Rastorguev, V. (1999) Methods of learning a foreign language. An excursion into the methodology. *Education and business*, 1999, 5 (1), 5-15.
26. Richards, J. C., Rodgers, Th. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
27. Rogova, G. V., Sakharova, T. E., Rabinovich, F. M. (1991) *Methods of teaching foreign languages in secondary school*. M.: Prosveshenie.

28. Shilova, O. I., Grigorieva, E. N. (2019) Development of grammatical skills in individual English language teaching at the middle stage. Cheboksary: ChSPU.
29. Spencer, H. (1996) Education: Intellectual, Moral, and Physical. New York.
30. Tatli, Z., Saylan, E., Kokoc, M. (2022) Digital Storytelling in an Online EFL Course: Influences on Speaking, Vocabulary, and Cognitive Load. *A Participatory Educational Research*, 2022, 9, 6, 89-112. Получено с <https://doi.org/10.17275/per.22.130.9.6>
31. Vaisburd, M. L. (2001) The use of educational and speech situations in teaching oral speech in a foreign language: A textbook for conducting a special course on teaching foreign language communication in the teacher training system. Obninsk: Titul.
32. Widdowson, H. G. (2003) Defining Issues in English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
33. Wilkins, D. A. (1976) Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
34. Yeshengazina, S. (2018) Teaching English for Special Purposes in Kazakhstan: Content Or Skills? *Asia Pacific Institute of Advanced Research (APIAR)*, 2018, 8-18.



УДК 37.03

ИГРУШКА НЕВАЛЯШКА: РАСШИРЯЕМ СМЫСЛЫ

Козырева Н. А.

кандидат психологических наук, доцент,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

nellydelf@mail.ru

***Аннотация.** В статье показано, как на основе традиционной русской игрушки Невалюшка (Ванька-встанька) можно нарастить новые смыслы в игре для детей и взрослых. Описаны исторические, психологические, литературные, дидактические, исследовательские, методические, изобретательские, концептуальные, духовные, культурологические смыслы Невалюшки и геймификации обучения, которые внесли в игрушку авторы в XX–XXI веках.*

***Ключевые слова:** национальная игрушка, Невалюшка, игра, игровые практики, ТРИЗ, смысл игрушки.*

TOY TUMBLER: EXPANDING THE MEANINGS

Kozyreva N. A.

candidate of Psychological Sciences, associate professor,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University

Moscow

nellydelf@mail.ru

***Annotation.** The article presents based on the traditional Russian toy (Bob of toy), new meanings in the game for children and adults. The historical, psychological, literary, didactic, research, methodological, inventive, conceptual, spiritual, cultural meanings of the Bob of toy and the gamification of learning that the authors introduced into the Toy in the XX–XXI centuries are described.*

Keywords: *national toy, Bob of toy, game practices, TRIZ, meaning of the toy.*

Введение

Игрушка Невалюшка известна в России с начала XIX века. В ней использован принцип устойчивого равновесия: если взять просто деревянную болванку со сферическим основанием и в нем закрепить кусочек свинца, то получится человечек, которого никак не уложишь. Его можно было наклонять, толкать, но он не падал, а всегда выпрямлялся. Поэтому сначала называли такую игрушку «Ванька-встанька». А с середины XX века, когда началось массовое производство пластмассовых игрушек, она получила название Невалюшки.

Постановка проблемы

Рассмотрим смыслы, которыми наделяли эту игрушку, в историческом порядке.

1-й смысл – исторический.

Центрами производства «Ванек-встанек» в XIX веке были Нижегородская губерния и Сергиев-Посад. Выпускались игрушки и кустарями-ремесленниками, и в семейных мастерских, в которых вся семья – мужчины, женщины и дети – были заняты на производстве. Игрушка вытачивалась из дерева (осины, сосны, липы) и ярко расписывалась под образы людей разных сословий, например, богато одетых купцов, скоморохов (клоунов-жонглеров). В каждой деревне были свои стили росписи деревянных «Ванек-встанек». Продавалась игрушка на торговых ярмарках и была очень популярна в народе. Сначала она служила просто забавой для малышей – ребенку было трудно ее разбить, и поэтому в небогатых русских семьях она передавалась от старших детей к младшим.

Некоторые интернет-ресурсы сообщают, что первоначально эта игрушка называлась «Кувырман», но письменных подтверждений этого названия нам найти не удалось. В. И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» (1863–1866 гг.) описывал такую игрушку, как «Ванька-встанька», следующим образом: «Детская игрушка, куколка, которая всегда становится на ноги, как бы ее ни кинуть; чебурашка» (Даль, 1880, Т. 1, с. 252).

На рисунке 1 представлено это историческое описание во 2-м издании словаря.

буяновъ. **Ванька-встанька**, дѣтская игрушка, куколка, которая всегда становится на ноги, какъ бы ее ни кицуть, чебурашка.

Рисунок 1

Это последнее слово-синоним имеет для нас два смысла.

Первый смысл можно связать с глаголом «чебурахать», который В. И. Даль толкует следующим образом: «ЧЕБУРАХАТЬ, чебурахнуть что, чебурыхнуть, сиб. бросить, кинуть, опрокинуть с громом, грохнуть, шлепнуть; || Чебурахнуть или чебурахнуться, упасть, грянуться, грохнуться, растянуться. Чебурах м. точка чебураха, перечап, точка равновесия, опрокидная точка. Вещь на чебурахе, лежит или стоит на перевесе, чуть тронь, так опрокинется» (Даль, 1882, Т. 4, с. 607). То есть это не просто игрушка, а такая, которая с грохотом опрокидывается, если нарушено ее равновесие. Но у «чебурахи» нет свойства подниматься, как у «Ваньки-встаньки».

А второй смысл «чебурашки» переносит нас в будущее, более чем на 100 лет вперед – в 1966 год, когда Э. Успенский написал книгу «Чебурашка и Крокодил Гена», и в 1972 год, когда на экраны вышел любимый детьми мультфильм со странным героем Чебурашкой (рис. 2).

Создатель образа Чебурашки Э. Успенский вспоминал, что он еще в детстве называл какую-то свою игрушку «Чебурашкой» и при работе над этим произведением просто вспомнил его. Получается, что игрушка Чебурашка – родственник



Рисунок 2

(как синоним) «Ваньки-встаньки». И здесь мы впервые выходим на авторское расширение смысла игрушки, к которому вернемся позже.

2-й смысл – психологический.

Дополнительные смыслы в понимании игрушки «Ваньки-встаньки», авторов которых история не зафиксировала, прослеживаются несколько десятилетий спустя после выхода словаря В. И. Даля. В изданном в конце XIX – начале XX века известном словаре фразеологизмов М. И. Михельсона (1896–1912 гг.) «Ванька-встанька» описывается так: «Человѣкъ, который, какъ кошка, всегда падаетъ на ноги, наподобіе игрушки этого названія: «куколка», которая, какъ ее ни нагибай въразныя стороны, всегда становится на ноги. Есть и рюмки такія» (Михельсон, 1912, с. 85). Рюмки в виде игрушки – это символ большой популярности образа «Ваньки-встаньки» у мужского населения России XIX века, в которой имя Иван (Ванька) было одним из самых распространенных. Здесь мы видим и психологическое описание человека, и «игрушку для взрослых» – рюмку.

Через 35–40 лет, в первой трети XX века, в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (1935–1940 гг.) представлен еще один психологический смысл, который придается этой игрушке – способность быстро переживать беду и восстанавливаться. «ВАНЬКА-ВСТАНЬКА, ваньки-встаньки, муж. Детская куколка, которая вследствие прикрепленной к низу тяжести всегда встает, как бы ее ни кинуть. || перен. Человек, который легко оправляется от всякой беды (разг. ирон.)».

3-й смысл – литературный.

«Ванька-встанька» стал литературным героем – ему посвятили свои произведения известные поэты Самуил Маршак (рис. 3) и Евгений Евтушенко. Причем в стихах С. Маршака «Ванька-встанька» предстает как непослушный ребенок, создающий взрослым проблемы:

У Ваньки, у Встаньки – несчастные няньки:

Начнут они Ваньку укладывать спать.

А Ванька не хочет – приляжет и вскочит,

Уляжется снова и встанет опять (Маршак, 1939).

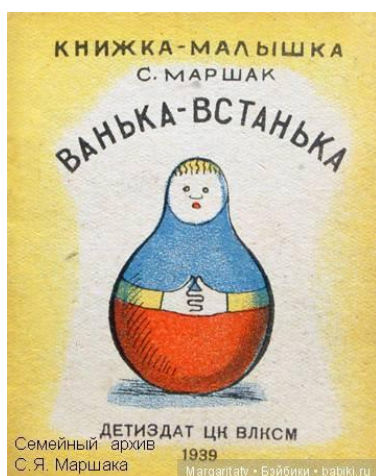


Рисунок 3

В свою очередь, Е. Евтушенко в «Сказке о русской игрушке» показывает другие главные смыслы характера своего героя – стойкость и гордость – через борьбу Ваньки с врагами, напавшими на землю русскую:

...А в пылице прогорклой,
 так же мал да удал,
 с головенкою гордой
 Ванька-встанька стоял.
 Из-под стольких кибиток,
 из-под стольких копыт
 он вставал неубитый,
 только временно сбит (Евтушенко, 1992).

4-й смысл – развивающий.

С 1958 г. в Котовске (Тамбовская область) начинается массовое производство «Ванек-встанек» в известном нам виде – пластмассовой игрушки в образе девочки, получившей название Неваляшки. Благодаря технологии штамповки выпускали ее дешевой и очень быстро – десятками и сотнями тысяч экземпляров, и Неваляшка быстро завоевала сердца миллионов советских малышей (рис. 4).



Рисунок 4

Милая, улыбчивая девочка, тихонько позвякивая при раскачивании, привлекала внимание детей от 6 месяцев до 3 лет. Удивляя малышей мелодичным перезвоном, она помогала развивать мелкую моторику (толкнуть пальчиком, наклонить, придержать, закрутить), удерживать внимание. Вырастая, ребенок быстро переключался на другие более интересные для него игрушки.

За более чем 60 лет первоначальный дизайн образа игрушки изменился: появились другие лица девочек и мальчиков, представителей разных профессий (моряк, клоун и др.), животных (зайчик, лиса и даже Крокодил Гена). Сейчас в Котовске выпускается более 30 образов (рис. 5).

Это добавило игрушке некоторые новые смыслы и расширило возрастной диапазон игроков: дети 4–6 лет могут использовать качающегося морячка или клоуна в сюжетно-ролевых играх.



Рисунок 5

5-й смысл – дидактический.

Но гораздо больше возможностей для внесения новых смыслов в традиционную игрушку дают иные конструкции Невалюшки и новые технологии для их производства. На комбинате игрушек «Стеллар» (г. Ростов-на-Дону) были разработаны Невалюшки в виде полупрозрачных шаров или пирамидок с шарообразным основанием (рис. 6). Решать простые дидактические задания с этими Невалюшками детям стало более интересно.



Рисунок 6

Первая игрушка дольше привлекает внимание малышей – они пытаются добраться через прозрачный прочный пластик до катающегося и мелодично звучащего шарика (заметим, что в обычной игрушке источник звука скрыт от

глаз). Внутри шара обычно закреплены фигурки людей с традиционной русской народной символикой или зверей, в данном примере – с балалайкой. Чем настойчивее малыш пытается добраться до шарика, тем чаще он толкает игрушку, которая может кататься по полу (увлекая его ползать или ходить за ней), но все равно встанет «на ноги».

Смыслы, заложенные во вторую и третью игрушку-пирамидку, привлекут внимание и детей постарше. Нанизывать кольца даже на широкую ось при раскачивающемся основании игрушки – это и забава на долгое время, и хорошее упражнение для развития мелкой моторики пальцев рук и логического мышления 2–3-летних детей. Такую Неваляшку-пирамидку охотно приобретают не только родители, но и работники яслей, ведь она более многофункциональна, чем обычная Неваляшка или обычная пирамидка.

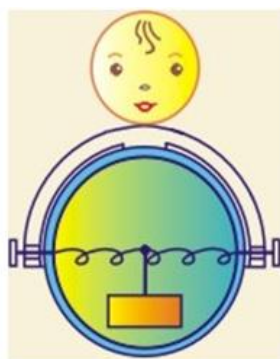
6-й смысл – исследовательский.

Итак, технические новшества придают игрушкам новые смыслы и функции. А какие еще роли могут проявиться у игрушки, если пойти по пути изменения ее конструкции? Так игрушка Неваляшка стала объектом исследования (Козырева, 2004). При изучении патентного фонда изобретений разных стран мира были выявлены Неваляшки, которых придумали американские, немецкие, французские, английские и советские, российские авторы, начиная с 1920 г. (рис. 7).

Американский Ванька-встанька изображает солдата, который размахивает



Патент США
№1350660, 1920 г.



Патент Германии
№ 666034, 1938г.

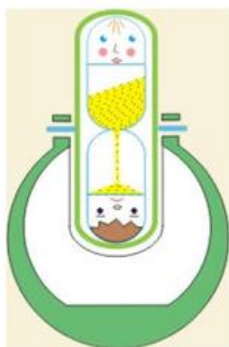
руками, т. е. его можно использовать в образно-ролевой игре. Немецкий Ванька- встанька при раскачивании покачивает головой, как бы наклоняясь. Он соглашается с тем, что ему говорит ребенок-игрок? Или прислушивается (склоняя голову на бок)?

Рисунок 7

Первое авторское свидетельство СССР на изобретение Неваляшки появилось

только в 1949 г., однако в последствии наши авторы разработали более 50 новых Неваляшек (т. е. технических решений, имеющих мировой уровень новизны и оригинальности).

Вот, например, Неваляшка, у которой голова выполнена с возможностью переворота шеи вокруг оси (это достигается за счет песочных часов, помещенных внутрь головы) (рис. 8). Разберемся, какой смысл вложил автор изобретения в эту конструкцию.



а.с. СССР № 1641373, 1991г.

Рисунок 8

А смыслов несколько. Первый заключается в том, что сама голова прозрачная, и ребенок может наблюдать, исследовать, как пересыпается песок по мере раскачивания игрушки, как меняются ее движения, поскольку песок тоже влияет на изменение центра тяжести игрушки. Вторым смыслом заложен в изображении лица Неваляшки. Вернее, в

четырех лицах, каждое из которых выполнено с разными эмоциями. Эти лица нарисованы с двух частей головы – первой видимой, выступающей над шеей, и второй пока скрытой внутри игрушки. В какой-то момент при раскачивании игрушки песок пересыпается и так меняет центр тяжести головы, что она переворачивается, нижняя часть головы выскакивает вверх, и перед ребенком возникает лицо с совершенно иными эмоциями. Это очень забавно и также способствует развитию эмоционального интеллекта ребенка.

7-й смысл – методический.

Проанализировав изобретения в области Неваляшек, мы выделили в их конструкциях некоторые типовые приемы, которые ранее были описаны в отечественной «Теории решения изобретательских задач» (Козырева, 2007).

Так проявился новый смысл игрушки Неваляшка – на ее основе была разработана методика «Неваляшка учит изобретать», в связи с чем появилась возможность использовать игрушки-изобретения (вернее, просто их схематические изображения) для развития изобретательского мышления детей и взрослых (Козырева, 2014). С этой целью была составлена иллюстрированная

база патентов на изобретения из России, Германии, США, Франции, Великобритании, в которую вошли только те Невалюшки, которые можно использовать для обучения следующим инструментам ТРИЗ.

1. 40 типовых приемов разрешения противоречий.
2. Физические, геометрические, химические эффекты.
3. Закономерности развития технических систем.

Разработана рабочая тетрадь для обучения применению изобретательских приемов для создания новых игрушек и других предметов. Например, на рисунке 9 описано изучение типового приема № 35 по ТРИЗ.


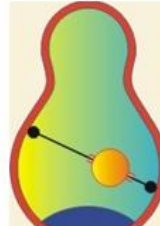
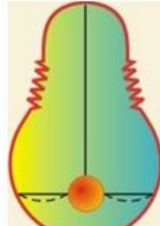
ПРИЁМ 35	ИЗМЕНЕНИЕ ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ОБЪЕКТА В) ИЗМЕНИТЬ СТЕПЕНЬ ГИБКОСТИ		Г) ИЗМЕНИТЬ ТЕМПЕРАТУРУ	
	гибкие ОСИ	гибкие ОСЬ и ШЕЯ	Изменение ТЕМПЕРАТУРЫ	
	а.с. СССР 20  № 1140812 1985 г.	а.с. СССР 22  № 1409308 1988 г.	а.с. СССР 45  № 1639695 1991 г.	<p>ПРЕДЛОЖИ ИДЕИ И КОНСТРУКЦИИ НЕВАЛЮШКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭТОГО ПРИЕМА!</p>
ЧТО СДЕЛАНО?	Груз жёстко закреплён на гибкой оси	Груз закреплён на осциллирующей нити, которая движется на роликах внутри корпуса	Упругий эластичный грубчатый элемент позволяет голове игрушки качаться. Шарик-груз качается в нижней части основания на упругорастяжимых нитях	
ЗАЧЕМ?	Ось при раскачивании прогибается под весом груза, и центр тяжести игрушки изменяется	Колебания Невалюшки непредсказуемы	Невалюшка смешно движется, качая головой	

Рисунок 9

Эта методика апробирована со школьниками, студентами, педагогами. Она позволяет обучающимся не просто придумать, изобразить схему новой игрушки. Мы добавили смыслы, связанные с созданием модели разработанной игрушки и применением детьми более высокотехнологичного оборудования – 3D-принтеров, а также с опытом выступления и презентации модели своей разработки на конкурсе (Козырева, 2019).



Рисунок 10

На рисунке 10 мы видим первый этап работы по методике – рождение у автора идеи и создание первоначальной модели из бумаги.

На рисунке 11 показан второй этап – обучение моделированию идеи на компьютере и созданию файла для распечатки, тиражирования модели.



Рисунок 11

На рисунке 12 показан результат третьего этапа работы – автор распечатал 3D-модель своей игрушки. Причем он вложил в нее особый смысл: игрушка предназначена для кормления его толстого кота во время отсутствия хозяев. Чтобы извлечь кусочки еды из отверстия в такой Неваляшке, коту придется больше двигаться, поскольку от ударов лап по корпусу игрушка будет «убегать» от кота, заставляя его ловить ее, – в этом и состояла цель автора.

Таким образом, работая по предложенной методике, дети и взрослые проходят путь от создания новой идеи до создания модели этой идеи (реального технического продукта). И далее на четвертом этапе можно продемонстрировать, презентовать 3D-модель своего проекта на конкурсах, конференциях (рис. 13).



Рисунок 12



Рисунок 13

8-й смысл - геймификация обучения.

Онлайн обучение, на которое многие вынужденно перешли в период пандемии коронавируса, придало особую актуальность геймифицированным продуктам для обучения, в частности компьютерным играм. На основе описанной выше методики «Неваляшка учит изобретать» нами разработана одноименная компьютерная игра (демоверсия).

Игровая цель состоит в построении города из домиков – приемов ТРИЗ, в создании жителей – Неваляшек из заготовок частей игрушки (рис. 14) и затем размещении их в соответствующие домики.



Рисунок 14

Для достижения игровой цели разработаны задачи репродуктивного и творческого уровня, в том числе метапредметные. Дети знакомятся со схемами, на которых изображены отдельные элементы конструкции (предмет «Технология»), физическими эффектами и приемами, которые использованы для создания игрушки (предмет «Физика») (рис. 15), и



Рисунок 15

стилями архитектуры (предмет «Мировая художественная культура»).

В качестве игровых механик применены типовые приемы изобретательства по ТРИЗ, поиск ресурсов (инструмент ТРИЗ), загадки «Да-Нетки» (типовые игры в

ТРИЗ), физические эффекты (по ТРИЗ), а также игровые структуры квеста и стратегий (для построения города Неваляшек).

9-й смысл – изобретательский.

На занятиях по методике «Неваляшка учит изобретать» дети часто создавали патентоспособные технические решения. Но некоторым удалось пройти дальше и запатентовать свои разработки. Так, например, Антон Навернюк в 11 лет получил первый патент на свое изобретение – конструктор «Антазия» (набор для игровой конструкции: <https://patentdb.ru/author/352607>). Развивая свои изобретательские способности, в дальнейшем он увлекся альтернативной энергетикой, разработал и защитил как изобретения еще два своих новшества (погружная ГЭС с эластичными и жесткими лопатками на бесконечной ленте и приливная электростанция: <https://patentdb.ru/author/352607>). К окончанию средней школы он имел в своем портфолио три патента на изобретение. Таким образом, демонстрация на игрушках-изобретениях Неваляшках типовых приемов изобретательства служит механизмом передачи опыта и смыслов между поколениями.

10-й смысл – концептуальный.

На основании ранее проведенных исследований, применения методики «Неваляшка учит изобретать», проведения тематических смен «Я – изобретатель» (ФДЦ «СМЕНА», г. Анапа), «Я изменяю мир» (образовательный центр «СИРИУС», г. Сочи), конкурса инженерно-технических проектов школьников г. Москвы (ГБОУ «ИннАрт») мы с коллегами из Центра креативных технологий «Идеальные решения» разработали концепцию создания сети школ «Я – изобретатель». Цель реализации концепции – возрождение российской инженерной школы. Проект «Я – изобретатель» ставит масштабную задачу стратегического развития страны через профессиональное обучение детей креативности и изобретательству, созданию конкурентоспособных продуктов (<https://eastt.ru/proektnoe-tvorchestvo-detej-v-obrazovatelnom-centre-sirius/>).

11-й смысл – духовный.

Игрушке «Ванька-встанька», как мы видели ранее, придавали психологический смысл преодоления трудностей, выхода из тяжелых положений. Однако могут ли играющие почувствовать его НА СЕБЕ? Именно

этот смысл – чтобы игрок полностью телом и духом прочувствовал, как можно, падая почти «до конца», подниматься из самых тяжелых положений – положен нами в основу разработки больших ростовых игрушек «Семейка Неваляшек» (интерактивный тренажер). Они предназначены для семейного отдыха, могут использоваться в игровых комнатах торговых центров и парков развлечений.

«Семейка Неваляшек» состоит из нескольких полых внутри Неваляшек разного размера (от 1 м до 2,2 м), образно выполненных в виде членов семьи – мамы, папы и детей. Важнейшую роль в каждой из игрушек «Семейки Неваляшек» играет САМ человек, игрок, который входит внутрь игрушки и является «дополнительным грузом». Игрок закрепляется системой безопасности и, удерживаясь за поручни, начинает раскачивать Неваляшку. «Голова» каждой игрушки прозрачная, так что будут видны эмоции человека, когда он падает и затем поднимается из трудного положения. Игрок также может махать «руками», восстанавливая равновесие. Помимо этого, предусмотрены разные формы взаимодействия игрушек – «членов семьи».

Тренажер позволяет игроку самому стать частью игрушки и пережить опыт «качания» Неваляшки в самых разных положениях, в том числе освоить опыт управления игрушкой с помощью изменения центра ее тяжести положением собственного тела. Поэтому игрушка «Семейка Неваляшек» может приобщить многих людей разных национальностей к российскому Духу, умению преодолевать трудности и ВСТАВАТЬ из самых тяжелых положений.

Наконец, *12-й смысл игрушки Неваляшка – культурологический.*

Любовь к Неваляшке в России испытывают и малыши, и их родители, дедушки и бабушки. Несколько лет назад в Котовске начали проводить Фестивали Неваляшки, во время которых проходят мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству с тематикой Неваляшки (роспись имбирных пряников и игрушек-неваляшек, тематические рисунки, бумажная пластика и т. п.). На оформленных фестивальных площадках города детскими коллективами исполняются вокальные и хореографические номера, работают торговые объекты, продаются различные Неваляшки – авторские, от народных

мастеров и ремесленников, и фабричные (рис. 16).



Рисунок 16

Фестиваль является той современной формой, которая создает эффективную модель взаимодействия творчества, культуры, предпринимательства и семейного отдыха в пространстве исторической идентичности игрушки.

Заключение

Подводя итоги рассмотрению смыслов традиционной русской игрушки Невяляшки, можем сказать, что она не осталась застывшим в истории артефактом. Игрушка получает новую жизнь с развитием технологий и благодаря авторам, которые вкладывают в нее все новые смыслы. Будем ждать продолжения творческого смыслообразования.

Литература

1. Даль, В. И. (1880–1882) Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. СПб. – М.
2. Евтушенко, Е. (1992) Сказка о русской игрушке. Получено с <https://poemata.ru/poets/evtushenko-evgeniy/skazka-o-russkoy-igrushke/>
3. Козырева, Н. А. (2004) Анализ российской изобретательской деятельности в области игр и игрушек, 1971–2002 гг. *Игровые технологии развития и обучения детей от младенчества до школы: Тезисы II Международной педагогической конференции по раннему развитию и развивающим играм.* М., 45-50.

4. Козырева, Н. А. (2007) Элементы ТРИЗ в творчестве российских изобретателей игр. *Теория и практика решения изобретательских задач: Сборник докладов конференции*. М., 160-166.

5. Козырева, Н. А. (2014) *Начинай изобретать!* М.: ИннАрт.

6. Козырева, Н. А. (2019) Технология обучения одаренных школьников в проектной школе «Я изменяю мир» (Образовательный центр «СИРИУС», г. Сочи). *Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников I Международной научно-практической конференции*. М.: Известия ИППО.

7. Маршак, С. (1939) Ванька-встанька. Книжка-малышка. Получено с <https://www.culture.ru/poems/42774/vanka-vstanka>.

8. Михельсон, М. И. (1912) *Русская мысль и речь: свое и чужое: опыт русской фразеологии: Сборник образных слов и иносказаний*. СПб.: Типография Академии наук.

9. Ушаков, Д. Н. (1935–1940) *Толковый словарь русского языка* (4 т.) Получено с <https://lexicography.online/explanatory/ushakov/>



УДК 81

ЛЕКСЕМЫ *HAUPT* / *HEAD* И ИХ ПРОИЗВОДНЫЕ В НЕМЕЦКОМ
И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Крупнова Н. А.

кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков и культур,

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал*

г. Арзамас

[*krupnova.n.a@yandex.ru*](mailto:krupnova.n.a@yandex.ru)

Власова К. А.

кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков и культур

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал*

г. Арзамас

[*vlasova-mail@mail.ru*](mailto:vlasova-mail@mail.ru)

Аннотация. *Раскрыт статус лексем *haupt* / *head*, в отношении которых авторы придерживаются традиционной точки зрения, касающейся применения терминов «полуаффикс», «относительно связанная морфема», «относительный аффикс». Определены производные с первым компонентом *haupt* / *head* с разным количеством лексико-семантических вариантов, и проведено эпидигматическое и семантическое исследование их внутренней структуры. Анализу подверглись лексико-семантические варианты компонентов *haupt* / *head*, что позволило проследить их семантические возможности при проекции сем на внутреннюю структуру и на структуру производных от этих компонентов.*

Ключевые слова: *лексико-семантический вариант, семантическая*

структура, композиты, способы словообразования; эпидигматический анализ, частеречная принадлежность.

LEXEMES *HAUPT* / *HEAD* AND THEIR DERIVATIVES IN THE GERMAN
AND ENGLISH LANGUAGES

Krupnova N. A.

Associate Professor, Candidate of Philology,

Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, Arzamas Branch
Arzamas

krupnova.n.a@yandex.ru

Vlasova K. A.

Associate Professor, Candidate of Philology,

Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, Arzamas Branch,
Arzamas

vlasova-mail@mail.ru

Annotation. *The status of *haupt* / *head* lexemes is revealed, in relation to which the authors adhere to the traditional point of view regarding the use of the terms "semi-affix", "relatively related morpheme", "relative affix". Derivatives with the first component *haupt* / *head* with a different number of lexico-semantic variants are defined, and an epidigmatic and semantic study of their internal structure is carried out. The lexico-semantic variants of the *haupt* / *head* components were analyzed, which made it possible to trace their semantic possibilities when projecting semes onto the internal structure and onto the structure of derivatives of these components.*

Keywords: *lexico-semantic variant, semantic structure; composites; methods of word formation; epidigmatic analysis; part of speech affiliation.*

Введение

Компонент *haupt* / *head* обладает высокой семантической активностью в немецком и английском языках. Производные с этим компонентом частотны в разных сферах употребления сопоставляемых языков, о чем свидетельствует широчайший спектр стилистических помет, сопровождающих их.

Наличие компонентов *haupt* / *head* и им подобных как особых

словообразовательных средств – отличительная черта германских языков. Грамматист Ж. Дюбуа в свое время обнаруживал во французском языке схожее явление. В качестве компонентов, стремящихся превратиться в суффиксы, он выделял такие как *-cle*, *-pilote*, *-positioncle*, *-classe-pilote* (Доза, 2009). В свою очередь, Ханс Вельман в немецком языке называет наряду с префиксами аугментативные «префиксоиды» типа *-Haupt*, *-Grund* и распределяет элементы переходного типа по семантическим группам вместе с соответствующими аффиксами (Вельман, 2009). Вопрос о статусе компонентов *haupt / head* и им подобных, типа «*halb-*», «*Mangel*», «*Edel-*», «*Mini-*» и др., в немецкой грамматике и *man-*, *half-* в английской остается открытым. Среди лингвистов нет единого мнения на их счет. В. Флейшер наряду с Н. В. Груздевой относит *haupt* и его производные к компонентам «переходной зоны» (Груздева, 2012). По мнению ученого, по своему значению данные компоненты производных слов значительно оторвались от опорных лексем и приблизились в полной мере к аффиксам. В. Флейшер обозначает их термином «молодые аффиксы» и характеризует их как элементы, которые «сравнительно недавно возникли из компонентов сложений и имеют – согласно их происхождению – не так сильно выраженные дистрибутивные ограничения» (Fleischer, 1976, с. 117). Л. Ортнер и Х.-П. Ортнер при описании подобных компонентов оперируют понятиями «близкие к аффиксоидам элементы» и «элементы, похожие на компоненты композит» (Orter H., Orter L., 1984, с. 164). Лексему *head* в современном английском языке относят к полусуффиксам – элементам, по форме совпадающим с простой корневой морфемой, но в то же время обладающим функционально-семантическими свойствами словообразовательного суффикса.

Постановка проблемы

Нам близка традиционная точка зрения, согласно которой к формантам, занимающим промежуточное положение между компонентами композита и чистыми аффиксами, применяются термины «полуаффикс», «относительный аффикс», «относительно связанная морфема» (Фляйшер, 1993, с. 152) или «аффиксоид», полусуффикс (Степанова, Чернышева, 2003, с. 68). Уместность

термина «относительно связанная морфема» определена тем, что он применим к формам одной и той же морфемы, выступающей в зависимости от дистрибуции в качестве либо свободной морфемы – корня слова, либо связанной служебной морфемы (Кубрякова, 1965).

Причина необходимости более детального анализа семантической структуры как простых, так и составных производных от лексемы *haupt / head*, на наш взгляд, заключается в наличии комплексного и разностороннего подхода к данной проблеме. Наше внимание в первую очередь акцентировано на влиянии внутренней структуры компонента *haupt / head* на формирование значений его производных.

Цель и задачи исследования

Исходя из вышесказанного, цель представленной работы состоит в исследовании семантических возможностей слова *haupt / head*. Для реализации данной цели должны быть решены следующие задачи.

1. Анализ внутренней структуры *haupt / head* и определение типа связи между его ЛСВ.
2. Выявление сложных производных с первым компонентом *haupt / head* и анализ их семантической структуры.
3. Эпидигматическое исследование семантической структуры многозначных производных с компонентом *haupt / head* и определение в них типа полисемии.
4. Раскрытие механизма проецирования ЛСВ компонента *haupt / head* на семантическую структуру его производных.
5. Определение специфики механизма семообразования и описание его на уровне гипер- и гипосем.

В рамках данной статьи представлены результаты исследования по всем определенным выше вопросам. Материалом исследования послужили простые и сложные по своей структуре производные от слов *haupt / head* разных частей речи в немецком и английском языках. Практическая значимость исследования определяется его практической направленностью. Материалы исследования

могут быть полезны при чтении лекций по лексикологии и стилистике немецкого и английского языков, а также на практических занятиях по практике языка и речи.

Основная часть

Слово «*haupt*» в немецком языке является существительным мужского рода, оно образует форму множественного числа имен существительных по третьему типу, а именно: путем добавления суффикса «*er*» и умлаута к своей основе, форма *die Häupter* – итог этого процесса. Обладает несколькими лексико-семантическими значениями, т. е. является полисемантом. Следует заметить, что большая часть значений этого слова имеет при себе стилистические пометы, что говорит о его разнообразном спектре употребления в разных сферах жизнедеятельности.

Современный цифровой словарь немецкого языка (*Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*) дает следующие значения данного слова: *выс.* Голова: а) человека, например: *das Haupt des Dichters* (голова поэта); б) большого животного, например: *das Haupt des Löwen*. 2. *выс.* Тот, кто стоит во главе, глава, шеф, начальник, например: *das Haupt der Familie* (глава семьи); 3. *выс.* Над кем-то, вблизи головы, в передней части, например: *das Bildnis seines Vaters hing ihm zu Häupten* (картина его отца висела у него в головах); 4. перенос. а) *поэт.* Вершина (горы); б) *строит.* Передняя, видимая часть стены (DWDS).

В академическом словаре немецкого языка Duden можно обнаружить следующие значения данного слова: 1. *выс.* Голова (человека), например: *den Kopf schütteln* (покачать головой) 2. *выс.* Важное лицо, глава, руководитель, например: *das haupt einer Familie* (глава семьи) (Duden).

Таким образом, первые два значения данного слова оба словаря дают практически в одинаковой трактовке, но первый словарь (DWDS) у данного слова называет еще два значения, которые не отмечены в словаре Duden. Мы будем сейчас и в дальнейшем опираться на трактовку значений, размещенную в первом словаре.

Тип полисемии, на наш взгляд, у данного слова радиальный. Первое значение «голова» является прямым, а все остальные образованы от него на основе метафорического переноса, схожести функций. Второе значение базируется на общности функции «быть во главе, главным», связь между ними опосредованная, в третьем значении связь непосредственная, функция – «висеть в головах», четвертое значение данного слова – «внешнее сходство, вершина горы напоминает голову», связь непосредственная.

Семантический потенциал слова «*haupt*» широк и многообразен. Он простирается на многочисленное количество производных от него слов, в основном композитов, формируя их семантическую структуру своими разными лексико-семантическими вариантами (далее – ЛСВ). Все производные этого слова можно разделить на группы в зависимости от количества значений в их семантической структуре. 1. Производные, обладающие одним значением. 2. Двухзначные производные. 3. Трехзначные производные. 4. Четырехзначные производные. Рассмотрим эти группы более подробно.

В состав первой группы входят все сложные слова, имеющие в своей семантической структуре один ЛСВ, т. е. являющиеся однозначными. Их, конечно, большинство. Но внутренняя структура этих слов, как показывает проведенный анализ, не так проста, как может казаться на первый взгляд. В рамках этой группы можно выделить три подгруппы: 1) производные, обладающие одним прямым ЛСВ; 2) производные с переносным значением; 3) производные с фразеологически связанным значением.

Первая подгруппа из вышеназванных самая многочисленная. Слово «*haupt*» реализуется в семантической структуре производных разными своими ЛСВ. Первый ЛСВ реализовался в семантической структуре слова *das Haupthaar* (выс. волосы). Вторым ЛСВ этого компонента наиболее активен и формирует семантическую структуру таких слов, как *das Haupthindernis* (главное препятствие), *der Hauptstoss* (главный удар), *der Hauptgrund* (главная причина) и др. Общая гиперсема – «главный». Четвертый ЛСВ слова «*haupt*» также оказал влияние на формирование внутренней структуры сложных существительных,

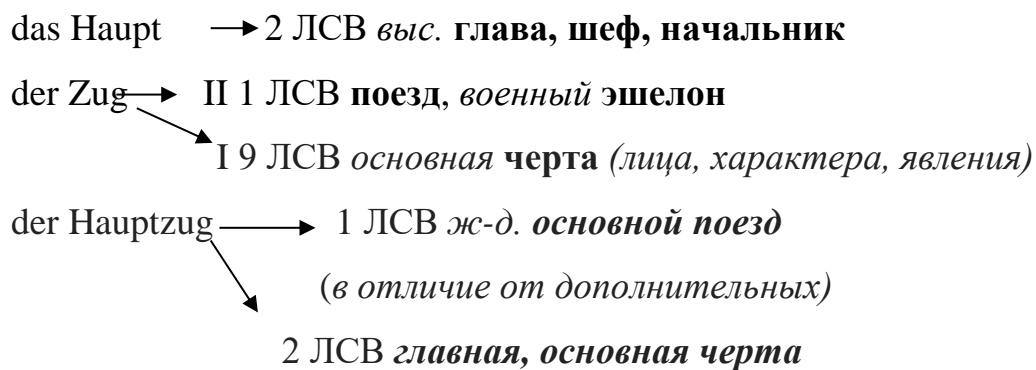
таких как *die Hauptverkehrszeit* (часы пик, час наибольшей нагрузки), *die Hauptsaison* (разгар сезона) и др. Общая гиперсема – «вершина, пик, высшая точка чего-либо». И только третий ЛСВ не нашел своей реализации в производных словах, на наш взгляд, по причине фразеологической связанности, так как он используется только в выражении типа «zu Häupten» (в головах).

Вторую по численности группу составляют производные с переносным значением. На формирование семантической структуры слов этой группы лексико-семантические варианты компонента «*haupt*» оказывали влияние не прямо, а опосредованно. К этой группе мы отнесли слова *der Hauptkerl* (разг. молодец), *der Hauptmacher* (фам. заправила, заводила), *das Hauptkettenglied* (основное звено) и др. Значения этих слов сформированы на базе функционального переноса на основе общности функций «заводить, быть лучшим, основным».

И, наконец, третью группу составляют производные с фразеологически связанным значением. Члены этой группы реализуют свой семантический потенциал только в рамках определенных словосочетаний. Сюда относятся слова *die Haupteslänge: j-n um die Haupteslänge überragen* (книжн. быть на голову выше кого-либо); *um die Haupteslänge grösser* (книжн. выше на голову); *das Hauptgewicht: das Hauptgewicht auf etwas legen* (уделять особое внимание чему-либо). При формировании их семантической структуры, как мы видим, приняли участие первый и второй ЛСВ слова «*haupt*». Стилистические пометы этих композит также обращают на себя внимание. Они в основном носят книжный или разговорный характер.

Двузначные композиты с первым компонентом «*haupt*» представлены в немецком языке следующими словами: *die Hauptarbeit* (основная работа), *der Hauptbetrieb* (основное предприятие), *das Hauptmotiv* (основной мотив) и др. Эпидигматическая структура этих композит однотипна и прозрачна. Первое значение является прямым, наиболее употребительным, второе – переносным, образованным на базе первого на основе общности переноса по функции «быть главным, главенствовать».

Механизм сеообразования двузначных композит более подробно рассмотрим на примере слова *der Hauptzug*. Этот композит образован двумя основами: «*das Haupt*» и «*der Zug*». Обе основы являются полисемантами и имеют 4 и 16 ЛСВ соответственно. В формировании семантической структуры названного выше композита участвуют второй ЛСВ основы «*das Haupt*» и два ЛСВ основы «*der Zug*». Рассмотрим семный состав всех составляющих более подробно. При этом заметим, что при подаче материала гипосемы отмечены курсивом, гиперсемы – жирным шрифтом, а спроецированные семы – жирным курсивом.



Оба лексико-семантических варианта композита образованы от второго значения первой субстантивной основы опосредованным путем через синоним «основной, главный», семная связь: гиперо-гипонимическая – «**глава** – *главный, основной*». Вторая субстантивная основа спроецировалась на первый ЛСВ композита своим первым ЛСВ и девятым ЛСВ на второй ЛСВ композита. Проекция сем имела непосредственный характер, семная связь в обоих случаях гиперо-гиперонимическая: «**поезд** – *поезд*», «**черта** – *черта*». Типичный механизм сеообразования с участием разных ЛСВ второй субстантивной основы имеют композиты *der Hauptbetrieb*, *das Hauptmotiv* и др. В композитах *die Hauptarbeit*, *die Hauptstrasse* вторые субстантивные основы формируют значение композита своим первым ЛСВ.

Третью группу по количеству лексико-семантических вариантов составляют трехзначные композиты. Их выявлено нами два – это *die Haupttat* и *der Hauptsatz*. В словаре DWDS зафиксированы такие значения данных слов.

die Haupttat: 1. *прав.* Наказуемое деяние, совершенное одним преступником или несколькими соучастниками, в отличие от простого действия; 2. Самое серьезное среди нескольких совместно обсуждаемых преступлений; 3. Особенно важная новаторская деятельность на определенной территории.

Второе значение данного слова образовано на базе первого прямого значения, а третье – от второго. В обоих случаях – на основе общности функции «быть основным, главным». Тип полисемии здесь цепочечный.

der Hauptsatz: 1. *науч.* Самый важный тезис; 2. *языкозн.* Самостоятельное предложение, главное предложение; 3. *музык.* Основная тема произведения.

Второе и третье значения этого слова появились на базе первого на основе общности функции «быть основным, главным». Тип полисемии здесь радиальный. Механизм сеообразования этих композит заслуживает особого внимания. Композит *die Haupttat* образован двумя основами-полисемантами: «*das Haupt*» и «*die Tat*», которые обладают 4 и 2 ЛСВ соответственно, из них 2 ЛСВ первой субстантивной основы и 1 ЛСВ второй задействованы в механизме формирования семантической структуры композита. Рассмотрим их более подробно.

das Haupt → 2 ЛСВ *выс.* Глава, шеф, начальник

die Tat → 1 ЛСВ Сознательное желаемое действие

die Haupttat → 1 ЛСВ *прав.* Наказуемое деяние, совершенное одним

преступником или несколькими соучастниками, в отличие от простого действия

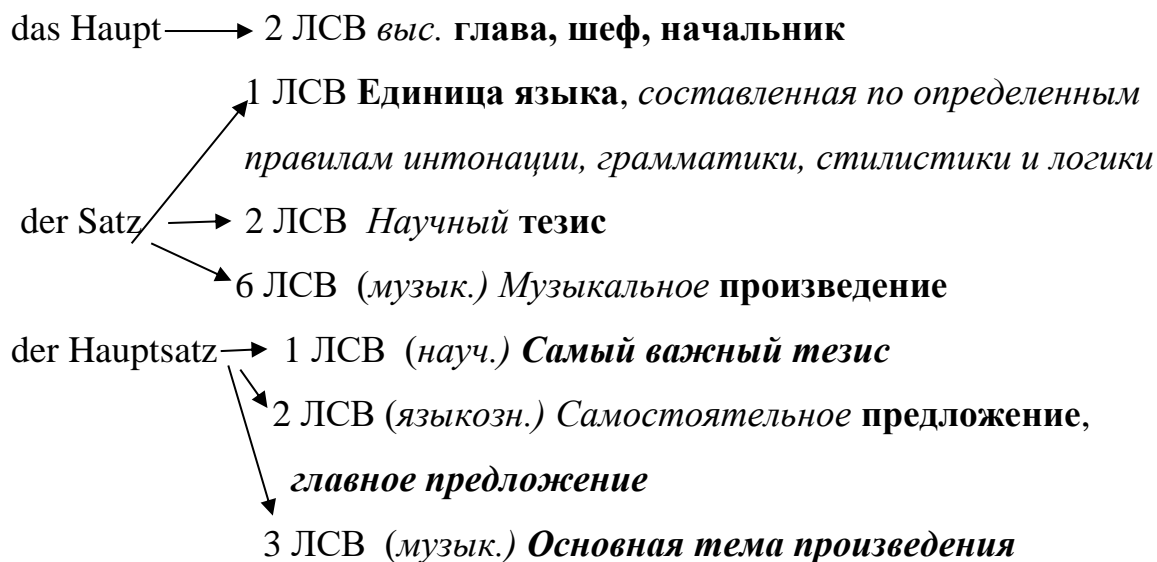
2 ЛСВ *Самое серьезное среди нескольких совместно обсуждаемых преступлений*

3 ЛСВ *Особенно важная новаторская деятельность на определенной территории*

Все три значения композита образованы при участии 2 ЛСВ первой основы на основе общности функции «важное, особое, серьезное» непосредственным путем: **глава, главный** – *самое серьезное, особенно важное*. Семная связь – гиперо-гипонимическая. Вторая субстантивная основа проецируется на все три

значения композита своим прямым первым значением. Первое и третье значения композита формируются непосредственно, а второе – опосредованно – через гиперсему **преступление – наказуемое деяние**. Семная связь во всех трех значениях гиперо-гиперонимическая: **действие – деяние, преступление, деятельность**.

Формирование семантической структуры второго трехзначного композита *der Hauptsatz*, на наш взгляд, более интересно и запутанно. Он образован основами «*das Haupt*» и «*der Satz*», которые обладают четырьмя и девятью значениями соответственно. Второй ЛСВ первой субстантивной основы здесь также формирует значение названного композита. Вторая же основа участвует в данном процессе своими тремя ЛСВ – это 1, 2 и 6 ЛСВ. Рассмотрим их более подробно.



Субстантивная основа «*das Haupt*» формирует значение композита своим вторым лексико-семантическим вариантом непосредственно, семная связь гиперо-гипонимическая: **глава – главный, важный, основной**. Вторая субстантивная основа спроецировалась на первое значение композита своим вторым лексико-семантическим вариантом непосредственным путем, семная связь гиперо-гиперонимическая: **тезис – тезис**, первое значение этой вершины формирует второе значение композита опосредованно, семная связь гиперо-гиперонимическая: **единица языка – предложение**. И, наконец, шестой ЛСВ второй субстантивной основы проецируется непосредственно на третий ЛСВ

композиата, семная связь также гиперо-гиперонимическая: **произведение – произведение.**

Последнюю четвертую группу составляют композиты, семантическая структура которых имеет четыре ЛСВ. Это такие слова, как *die Hauptbelastung*, *der Hauptlager*. В словаре DWDS зафиксированы следующие значения данных слов.

die Hauptbelastung: 1. Большая часть понесенных долгов, выплат, затрат; 2. Самый важный фактор потенциально вредных нагрузок или вредных воздействий; 3. Большая часть нагрузки весом или физическим давлением; 4. Самая важная причина или обстоятельство, которая (которое) заставляет кого-либо казаться виновным, виноватым.

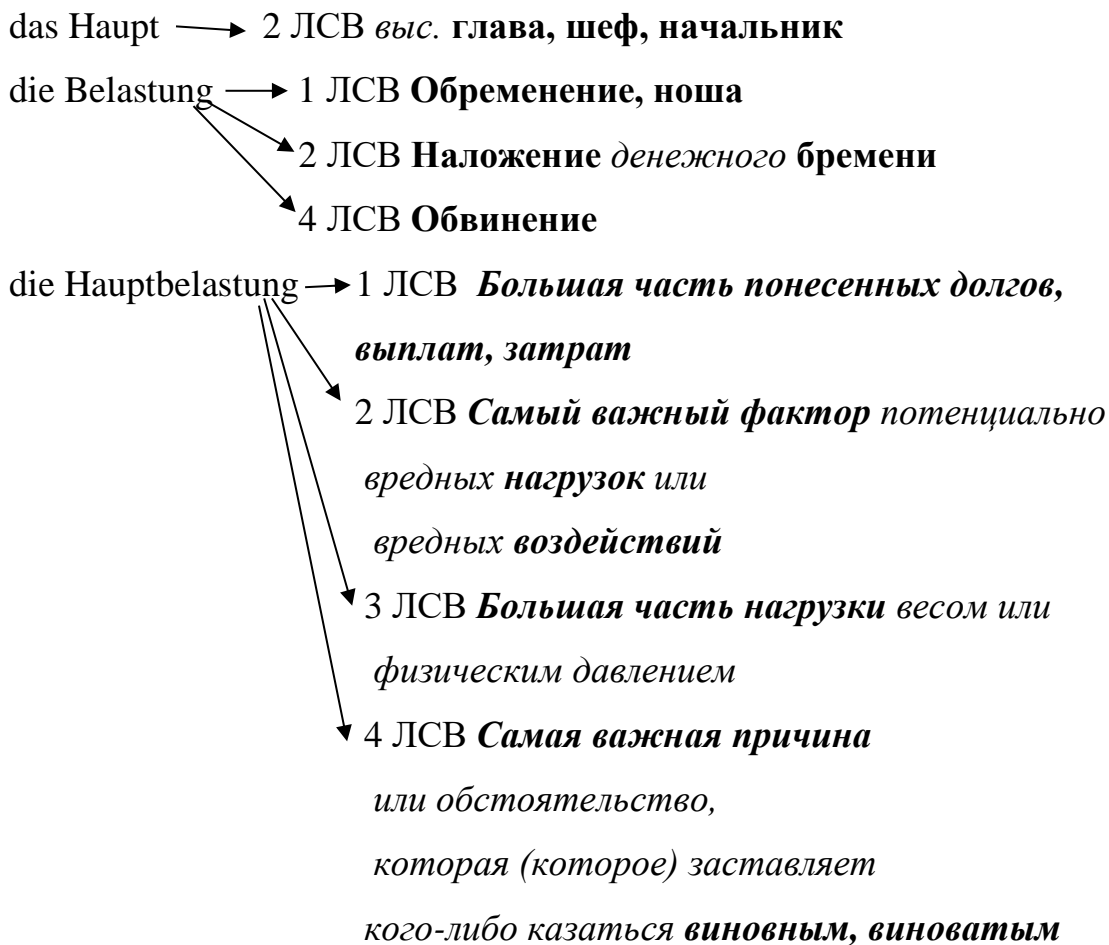
Тип полисемии, на наш взгляд, здесь смешанный, радиально-цепочечный. Первое значение связано со вторым и третьим ЛСВ на основе общности функции «нести затраты, вредно воздействовать» непосредственно. Вторым ЛСВ также непосредственно связан с четвертым ЛСВ на основе общности функции «быть важной причиной чего-либо».

der Hauptlager: 1. Большая группа людей с одинаковой целью; 2. Очень большое место, где много людей находят приют; 3. Центральное большое место, где собирается определенный материал; 4. *техн.* Машинный элемент коленчатого вала, в котором работают цапфы вала.

Тип полисемии данного композита цепочечный. Второе значение образовано от первого прямого на основе метонимического переноса по смежности – место называется по живущим в нем людям. Третье значение произошло от второго на основе общности функции «что-то собирать, добывать» на выделенном месте. Четвертое значение также обусловлено общей семой «место, машинный элемент коленчатого вала, занимающий определенное место в двигателе».

Рассмотрим механизм семообразования данных композит. Производное *die Hauptbelastung* образовано от основ «*das Haupt*» и «*die Belastung*». Обе основы являются полисемантами и обладают 4 ЛСВ, из которых 2 ЛСВ первой

субстантивной основы и 1, 2 и 4 ЛСВ второй задействованы в механизме формирования семантической структуры композита. Рассмотрим их семный состав более подробно.

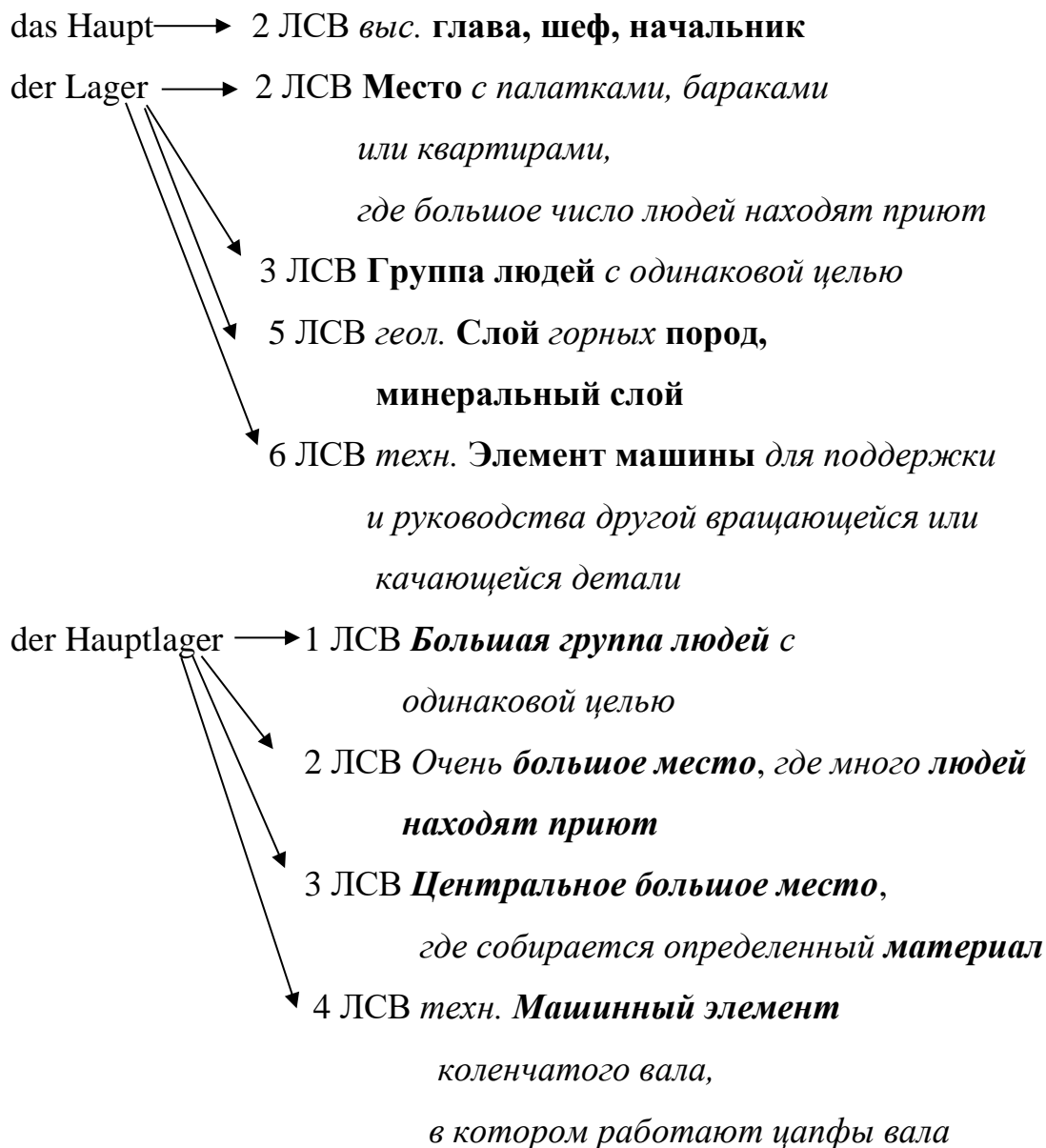


Субстантивная основа «*das Haupt*» формирует все значения композита своим вторым ЛСВ непосредственно, семная связь гиперо-гипонимическая: **глава** – *большая, важный*. Вторая субстантивная основа проецируется своим первым ЛСВ сразу на два значения композита: 2 и 3 ЛСВ, формируя эти значения опосредованно, через синоним «нагрузки», семная связь в первом случае гиперо-гипонимическая: **ноша** – *нагрузок*, во втором гиперо-гиперонимическая: **ноша** – **нагрузки**. 4 ЛСВ главного слова проецируется на 4 ЛСВ композита непосредственно, семная связь гиперо-гипонимическая: **обвинение** – *виновный*.

Композит *der Hauptlager* образован от основ «*das Haupt*» и «*der Lager*». Они также являются полисемантами и обладают 4 и 7 ЛСВ соответственно, из которых 2 ЛСВ первой субстантивной основы и 2, 3, 5 и 6 ЛСВ второй

задействованы в механизме формирования семантической структуры композита.

Семный состав составляющих выглядит так:



Субстантивная основа «*das Haupt*» в этом слове так же, как и в предыдущем, формирует все значения композита своим вторым ЛСВ непосредственно, семная связь гиперо-гипонимическая: **глава** – *большая, центральное*. Вторая субстантивная основа проецирует свои 3 ЛСВ на первое значение композита непосредственно, семная связь гиперо-гиперонимическая: **группа людей** – *группа людей*. Второй ЛСВ главного слова спроецирован также на второй ЛСВ композита непосредственно, семная связь гиперо-гиперонимическая: **место** – *место*. 5 ЛСВ формирует 3 ЛСВ производного опосредованно через гипосему «материал», т. е. *слой горных пород*. Семная

связь гиперо-гипонимическая: **слой пород** – материал. И, наконец, 6 ЛСВ субстантивной основы спроецирован на 4 ЛСВ композита непосредственно, семная связь гиперо-гиперонимическая: **машинный элемент** – элемент **машины**.

Для того, чтобы показать всю сложность немецкой лексемы *haupt* были привлечены данные из других языков, в частности, из английского, поскольку немецкий и английский языки считаются близкородственными, принадлежащими к одной подгруппе индоевропейской языковой семьи.

Английская лексема *head* имеет сложную разветвленную семантическую структуру. В *The Concise Oxford Dictionary* (The Concise Oxford Dictionary of Current English, 1995) данная лексема представлена 23 лексико-семантическими вариантами, большинство из которых обладают оттенками значения: *ЛСВ 1*: the upper part of the human body, or the foremost or upper part of an animal's body, containing the brain, mouth and sense organs (голова). *ЛСВ 2*: **a**) the head regarded as the seat of intellect or repository of comprehended information; **b**) intelligence, imagination; **c**) mental aptitude or tolerance (ум, способности). *ЛСВ 3* (colloquial): a headache, resulting from a blow or from intoxication (*разг.* головная боль). *ЛСВ 4*: a thing like a head in form or position, especially: **a**) the operative part of the tool; **b**) the flattened top of a nail; the ornamented top of a pillar; **c**) a mass of leaves or flowers at the top of a stem; **d**) the flat end of a drum; **e**) the foam on top of a glass of beer; **f**) the upper horizontal part of a window frame, door frame, etc. (головка, имеющая форму головки). *ЛСВ 5*: life when regarded as vulnerable (уязвимый для жизни, например: «Это стоило ему головы»). *ЛСВ 6*: **a**) a person in charge, a director or leader; **b**) a position of leadership or command (глава; руководитель). *ЛСВ 7*: the front or forward part of something (передняя часть). *ЛСВ 8*: the upper end of something (верхняя часть). *ЛСВ 9*: the top or highest part of something (верхушка). *ЛСВ 10*: a person or individual regarded as a numerical unit (человек как количественный показатель). *ЛСВ 11* (plural same): **a**) an individual animal as a unit; **b**) a number of cattle or game as specified (голова скота). *ЛСВ 12*: **a**) the side of a coin bearing the image of a head; **b**) this side as a choice when tossing a coin

(лицевая сторона монеты). *ЛСВ 13*: **a**) the source of a river or stream; **b**) the end of a lake, bay, etc., at which a river enters (исток реки). *ЛСВ 14*: the height or length of a head as a measure (голова как измерение высоты или длины). *ЛСВ 15*: the component of a machine that is in contact with or very close to what is being processed or worked on, especially: a the component on a tape recorder that touches the moving tape in play and converts the signals; b the part of the record player that holds playing cartridge and stylus; c = PRINTHEAD (головка устройства, проигрывателя). *ЛСВ 16*: **a**) a confined body of water or steam in an engine; **b**) the pressure exerted by this (гидростатический напор, давление столба жидкости). *ЛСВ 17*: a promontory (especially in place names) (мыс). *ЛСВ 18*: nautical a the bows of a ship; b a ship's latrine (нос судна). *ЛСВ 19*: a main topic or category for consideration or discussion (основная тема). *ЛСВ 20*: journalism = HEADLINE n. 1 (заголовок). *ЛСВ 21*: a culmination, climax or crisis (кульминация). *ЛСВ 22*: the fully developed top of a boil (назревший нарыв). *ЛСВ 23*: *slang* a habitual taker of drugs; a drug addict (*слэнг* наркоман).

Лексико-семантические варианты лексемы *head* тесно взаимосвязаны друг с другом и представляют радиальный тип полисемии. Первое значение является прямым, а остальные образованы от него на основе метафорического переноса или метонимии. ЛСВ 2, ЛСВ 3, ЛСВ 5, ЛСВ 7, ЛСВ 8, ЛСВ 9, ЛСВ 12, ЛСВ 13, ЛСВ 19, ЛСВ 20, ЛСВ 21 образованы на основе метафорического переноса по местоположению. ЛСВ 4, ЛСВ 15, ЛСВ 16, ЛСВ 17, ЛСВ 22 образованы на основе сходства по форме. ЛСВ 6 мотивировано метафорическим переносом по функции. ЛСВ 10, ЛСВ 11, ЛСВ 14 образованы на основе такого вида метонимического переноса, как синекдоха, т. е. мы наблюдаем перенос с части на целое. Сужение значения наблюдается в ЛСВ 18 и ЛСВ 23.

Семантические возможности лексемы *head* проявляются в производных этой лексемы, которые в основном представлены словами со сложными основами. При этом отмечаем, что в этих словах представлен единственный способ соединения основ – чистое сложение. Например, *headquarters*, *headrest*, *headroom*, *headsail*, *headset*, *headsman* и др. Производные с *head* обладают

большей частью одним значением. В них реализуются разные ЛСВ лексемы *head*.

Рассмотрим реализацию лексико-семантических вариантов *head* в его производных. В зависимости от количества значений в семантической структуре производных выделяем производные, обладающие:

– одним значением: *headband* (повязка на голову), *headbutt* (удар головой), *headrest* (подголовник) реализуют прямое значение лексемы, производные *head of hair* (копна волос), *headphones* (наушники), *headset* (наушники, гарнитур), *headdress / hand for the head* (головной убор), *headgear* (шляпа), *headstall* (недоузок), *head louse* (головная вошь), *headlock* (бросок через спину захватом руки и шеи, борьба), *headscarf* (платок), *headsquare* (прямоугольный платок), *headwind* (встречный ветер – ветер, дующий в лицо), *headstone* (надгробие, камень) реализуют ЛСВ 1 и объединяются семьей «место»; производные *head case* (разг. сумасшедший), *headshrinker* (слэнг психиатр) также реализуют ЛСВ 1 и объединяются семьей «человек»; *headwork* (умственный труд) реализует ЛСВ 2; *headman* (глава, староста), *headmaster* (директор), *head of state* (глава государства), *headship* (глава), *headteacher* (директор школы), *headwaiter* (метрлотель, старший официант) *headliner* (популярный актер) реализуют ЛСВ 6 и объединены семьей «главный, ответственный»; *headlamp* (головной прожектор), *headsail* (передний парус), *head start* (преимущество) реализуют ЛСВ 7 и объединены семьей «передний»; *headboard* (изголовье), *head voice* (высокий голос) реализуют ЛСВ 8 и объединяются семьей «высота»; *headword* (заглавное слово); *headage* (поголовье скота на ферме) реализуют ЛСВ 11;

– двумя значениями: *headbanger*: 1) слэнг металлист, тот, кто трясет головой под металл; 2) эксцентричный человек реализует ЛСВ 1; *headache*: 1) прямое значение *pain in head* (боль в голове); 2) переносное: а) *worrying problem* (проблема); б) *troublesome person* (беспокойный человек) – оба значения слова реализуют ЛСВ 3; *headlight*: 1) передняя фара; 2) луч фары – реализует ЛСВ 7; *headline*: 1) заголовок; 2) краткое содержание новостей; *headnote*: 1) краткие вступительные замечания; 2) введение; *headquarters*:

1) штаб-квартира; 2) *военное штаб*; *headcount*: 1) подсчет; 2) общее количество сотрудников – реализуют ЛСВ 10; *headhunting*: 1) охота за головами; 2) подбор кадров; *headland*: 1) мыс; 2) выступ – оба значения слова реализуют ЛСВ 17; *headsmán*: 1) палач; 2) начальник китобойной лодки; *headspring*: 1) источник; 2) источник идей – оба значения реализуют ЛСВ 13;

– тремя значениями: *headpiece*: 1) заставка в начале главы; 2) шлем; 3) *устар.* ум; *headway*: 1) прогресс; 2) поступательное движение, габаритная высота – реализует ЛСВ 9;

– четырьмя значениями: *heading*: 1) заголовок; 2) направление в горизонтальной плоскости; 3) материал для днищ; 4) верх занавеси;

– пятью значениями: *header*: 1) пас головой в футболе; 2) *разг.* падение вниз головой в воду; 3) тычок (вид кирпичной кладки); 4) резервуар с водой; 5) верхний колонтитул. Это производное образовано при помощи суффикса *-er*, который является активным суффиксом в английском языке.

Не все лексико-семантические варианты найдены в производных лексемы *head*, например, ЛСВ 4, ЛСВ 5, ЛСВ 12, ЛСВ 15, ЛСВ 16, ЛСВ 18, ЛСВ 19, ЛСВ 21, ЛСВ 22 и ЛСВ 23 не реализованы в производных.

Анализ языкового материала показал, что среди производных лексемы *head* преобладают однокомпонентные единицы, основной морфологической структурой которых является субстантив, состоящий из двух основ, соотносимых с существительными.

Рассмотрим механизм семообразования на примере отдельных композитов.

1. Однозначные композиты типа *headgear*. Этот композит образован двумя основами-полисемантами: *head* 23 ЛСВ и *gear* 9 ЛСВ. В формировании семантической структуры этого композита участвуют ЛСВ 1 лексемы *head* и ЛСВ 6 лексемы *gear*.

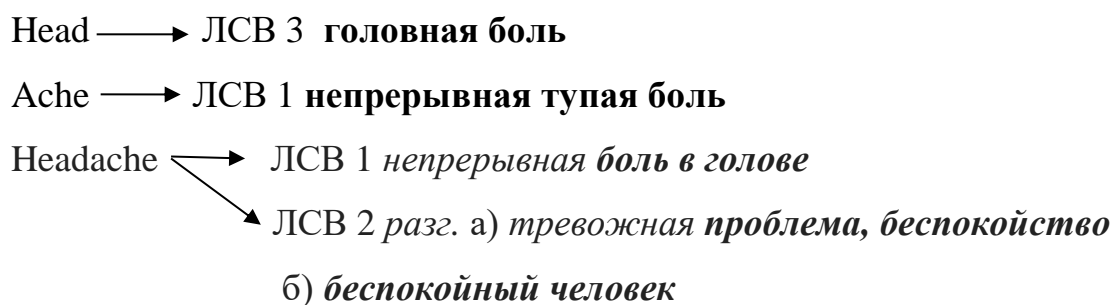
Head → ЛСВ 1 голова

Gear → ЛСВ 6 разговорное одежда (современная, модная)

Headgear → *головной платок*

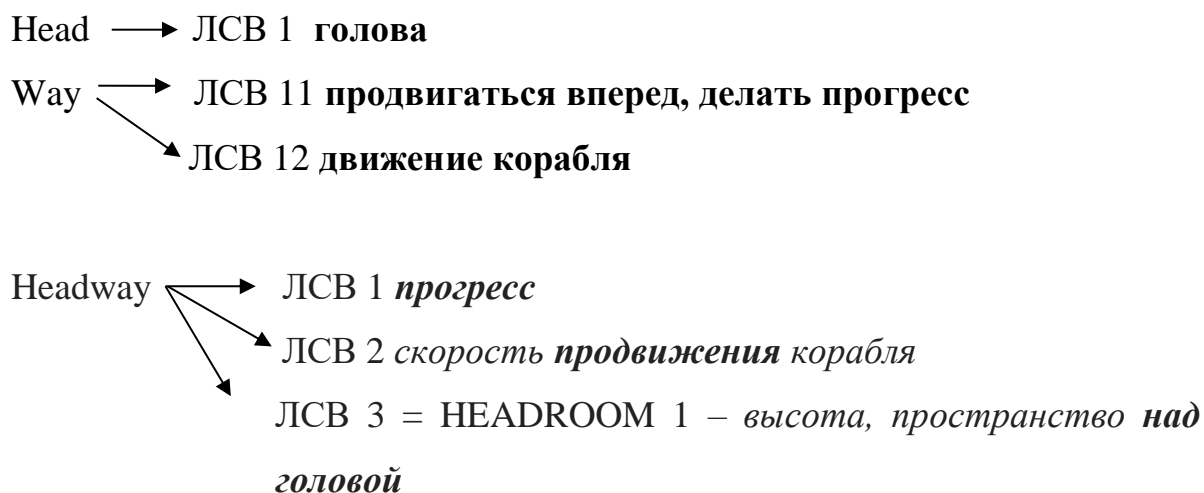
Лексико-семантический вариант композита образован от шестого значения лексемы *gear*, семная связь гиперо-гипонимическая – «голова».

2. Двухзначные композиты типа *headache*. Этот композит образован двумя основами *head* и *ache*, которые являются многозначными и имеют 23 и 2 ЛСВ соответственно. В формировании семантической структуры названного выше композита участвуют ЛСВ 3 лексемы *head* и ЛСВ 1 лексемы *ache*.



Лексико-семантический вариант композита образован от первого значения лексемы *ache*, семная связь гиперо-гипонимическая – «боль».

3. Трехзначные композиты типа *headway*. Этот композит образован двумя основами *head* и *way*, которые являются многозначными и имеют 23 и 20 ЛСВ соответственно. В формировании семантической структуры названного выше композита участвуют ЛСВ 1 лексемы *head* и ЛСВ 11 и ЛСВ 12 лексемы *way*.



Лексико-семантический вариант композита образован от одиннадцатого и двенадцатого значений лексемы *way*, семная связь гиперо-гипонимическая – «прогресс, движение вперед».

Производные *header* (имеет 4 ЛСВ) и *heading* (имеет 5 ЛСВ) композитами не являются, образованы при помощи суффиксов *-er* и *-ing* соответственно.

Заключение

Таким образом, проведенный нами эпидигматический, семантический и отчасти стилистический анализ производных от *haupt* позволяет сделать определенные выводы. Слово *haupt* в немецком языке является существительным мужского рода, полисемантом с четырьмя ЛСВ. Первое прямое значение непосредственным или опосредованным образом на основе метафорического переноса связано со всеми остальными значениями слова, что характерно для радиального типа полисемии. Семантический потенциал анализируемого нами слова богат и разнообразен. В качестве первого определяемого компонента он входит в состав сложных слов, семантическая структура которых состоит из одного, двух, трех и даже четырех ЛСВ. При формировании их внутренней структуры наибольшую активность имел второй ЛСВ компонента *haupt*, производных с его участием большинство. Кроме второго ЛСВ, активность проявили также первый и четвертый ЛСВ, но уже в меньшем количестве. Однозначные композиты многочисленны и обладают не только прямыми, но и переносными, а также фразеологически связанными значениями. Функциональный перенос занимает центральное место при формировании значений. Многозначные производные имеют в большинстве своем либо цепочечный, либо радиальный тип полисемии. Одно слово (*die Hauptbelastung*) отмечено со смешанным радиально-цепочечным типом.

Механизм семообразования семантической структуры многозначных композит от *haupt* практически во всех случаях носил непосредственный характер, иногда связь осуществлялась опосредованно – через синонимы на уровне гипер- или гипосем. Процесс проецирования в большинстве своем осуществлялся через гиперсемы, поэтому гиперо-гиперонимический вид связи доминирует. Вершины гнезд, принимающие участие в проекциях, являются полисемантами, и разные их ЛСВ формируют значения производных. Стилистические возможности производных от *haupt* охватывают широкую сферу их функционирования. Об этом свидетельствуют разнообразные стилистические пометы: *фон.*, *техн.*, *иск.*, *гидр.*, *ж-д.* и др.

В отличие от немецкого *haupt*, английский эквивалент *head* представлен большим количеством лексико-семантических вариантов (23 ЛСВ), что свидетельствует о широко развитой полисемии в английском языке. Из проанализированных 50 производных выявлены две суффиксальные модели (N + -er/-ng). Преобладают однозначные композиты модели N + N, которая является продуктивной в английском языке. Наиболее активными являются ЛСВ 1, ЛСВ 6, ЛСВ 20.

Механизм сеообразования семантической структуры многозначных композит от *head* носит непосредственный характер. Процесс проецирования в большинстве своем осуществлялся через гиперсемы, поэтому гиперогиперонимический вид связи так же, как и в немецком языке, доминирует.

В заключение заметим, что слова *haupt* / *head* обладают широким семантическим и словообразовательным потенциалом, модели с этими лексемами продуктивны и в немецком, и в английском языке, а их производные частотны и употребительны в разных сферах жизни и деятельности человека.

Литература

1. Вельман, Х. (2009) Грамматика немецкого языка. М.: Издательство Московский лицей.
2. Груздева, Н. В. (2012) Понятие и состав «переходной зоны» в словообразовании немецкого языка. *Вестник ПСТГУ III: Филология*, 2012, 1 (27), 22-61.
3. Доза, А. (2009) История французского языка. М.: Издательство ЛКИ.
4. Дьячкова, Е. С. Особенности значения полусуффиксов, составляющих ядро словообразовательного поля полусуффиксальных элементов. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-znacheniya-polusuffiksov-sostavlyayuschih-yadro-slovoobrazovatel'nogo-polya-polusuffiksálnyh-elementov>
5. Кубрякова, Е. С. (1965) Что такое словообразование. М.: Издательство Наука.
6. Ольшанский, И. Г. (1979) Лексикография немецкого языка: учебное пособие для институтов и факультетов иностранного языка. М.: Высшая школа.

7. Степанова, М. Д., Чернышева, И. И. (2003) Лексикология современного немецкого языка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр Академия.
8. Фляйшер, В. (1993) Словообразование немецкого языка. Ляйпциг.
9. DWDS: Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des Jahrhunderts. Berlin: Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Получено с www.dwds.de
10. Duden: Duden online (2016) Получено с www.duden.de
11. Fleischer, W. (1976) Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig.
12. Orter, H., Orter, L. (1984) Zur Theorie und Praxis der Kompositaforschung. Tübingen.
13. The Concise Oxford Dictionary of Current English (1995). Oxford: Clarendon Press.



УДК 372.4

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Муртазина Н. А.

кандидат педагогических наук, доцент,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

m_na@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассмотрены понятие функциональной грамотности, роль и место функциональной грамотности в цепи образовательных достижений. Обоснована актуальность проблемы формирования функциональной грамотности у обучающихся. Выделены теоретические положения для поиска методических возможностей формирования и развития функциональной грамотности у младших школьников, а также предложены соответствующие подходы к решению проблемы на материале курса математики.*

***Ключевые слова:** функциональная грамотность, младшие школьники, практически действенное мышление, качества ума, математические задачи на функциональную грамотность и их характеристика, трудности в решении задач, пути формирования функциональной грамотности.*

FUNCTIONAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
AS THE MOST IMPORTANT RESULT OF TEACHING MATHEMATICS

Murtazina N. A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City Pedagogical University

Moscow

m_na@mail.ru

Annotation. *The article considers the concept of functional literacy, the role and place of functional literacy in the chain of educational achievements. The relevance of the problem of formation of functional literacy among students is substantiated. Theoretical provisions for the search for methodological possibilities for the formation and development of functional literacy among younger students are highlighted, as well as appropriate approaches to solving the problem based on the material of the mathematics course are proposed.*

Keywords: *functional literacy, younger schoolchildren, practical-effective thinking, qualities of the mind, mathematical problems for functional literacy and their characteristics, difficulties in solving problems, ways of forming functional literacy.*

Введение

В настоящее время положение о том, что обладающий информацией владеет всем миром, потеряло свою актуальность. Накопить информацию уже недостаточно, необходимо правильно ею распорядиться: проанализировать, систематизировать, обобщить, установить внутренние и внешние взаимосвязи, а потом применить с учетом выбранных целей (Муртазина, 2017). Очевидно, что для выполнения подобных действий в конкретной области знания грамотность – это не просто совокупность элементарных умений, но и владение способами познания, понимание объективных характеристик природы и общества, а также отношения к ним и к человеку как важнейшей их части (Рапацевич, 2001). В таком широком смысле можно говорить о грамотности функциональной, которая проявляется в способности человека взаимодействовать с реальной действительностью, существовать в ней, решая разнородные задачи посредством применения накопленных в различных областях знаний и опыта. Соответственно, если речь идет о функциональной грамотности в области математики, можно говорить о знаниях и опыте в

области математики.

В справочной литературе в одном ряду с термином «*функциональная грамотность*» встречается термин «*образованность*», что отражает связь данных понятий с определенными этапами обучения. Очевидно, что развитие *функциональной грамотности* не является исключительно прерогативой школы (Гершунский, 1998). Функциональная грамотность формируется у человека всю жизнь и понимается как знание в действии, или действенное знание. Значение функциональной грамотности подчеркивает альтернатива этой характеристики человека – *функциональная безграмотность*.

Постановка проблемы

Почему в научном, в том числе в педагогическом, сообществе возникла подобная тема как одно из направлений научно-методической мысли? Ответом на вопрос может послужить совокупность факторов.

Во-первых, это факторы объективного характера по отношению к системе образования в целом.

1) Результаты исследований, направленных на оценку образовательных достижений учащихся. Если обратиться к данным, то школьники России (учащиеся выпускных классов) не поднимались за последние 10 лет (тем более ранее) выше 23-го места в сравнении со школьниками других стран.

2) Цель, поставленная в Государственной программе РФ «Развитие образования на период 2018–2025 гг.» (2017), – повышение качества образования, а также задача улучшения результатов обучения учащихся в области естественнонаучного, математического образования.

3) Значение и место функциональной грамотности в цепи образовательных результатов: грамотность – *функциональная грамотность* как наиболее высокий уровень предыдущего звена – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет.

Во-вторых, это факторы частного характера по отношению к системе начального общего образования.

1) Наличие заданий на проверку функциональной грамотности в контрольно-измерительных материалах. В технических заданиях для разработчиков указано требование, что в диагностическую работу должны быть включено не менее двух заданий, проверяющих умения обучающихся применять полученные предметные и межпредметные знания и умения в ситуациях жизненного характера.

2) Отражение идеи формирования и развития функциональной грамотности учащихся в задачах, обозначенных в примерной образовательной программе, в частности по математике, а также во ФГОС. Например, в описании результатов изучения математики указано, что они должны быть направлены на усвоение обучающимися математики и математических способов познания, а также понимание связи математики с жизнью.

3) Ежегодные исследования демонстрируют резко неравномерную картину уровня знаний обучаемых. В основном преобладает освоение учебной информации на таких уровнях, как узнавание и воспроизведение (репродуктивный), но реже на уровнях применения и творчества (продуктивный) (Беспалько, 1989). Если рассматривать приобретаемые знания как систему, состоящую из предметного содержания и операционного компонента, то можно говорить о значительном *разрыве* между этими составляющими в тех случаях, когда условия применения знаний и опыта отличаются от условий их приобретения.

Основная часть

Если говорить об обучении математике в начальной школе, то хотелось бы отметить, что самой логикой построения курса предопределено изучение во взаимосвязи всех понятий и способов действий, оперирование ими в условиях продуктивного повторения, а также формирование математической культуры в целом. При этом противоречие между теоретическими знаниями, приобретаемыми обучающимися, и опытом их использования все же существует. Возможно, для решения проблемы стоит обратиться к содержанию курса математики, более эффективно использованию его

потенциала именно в аспекте того, что обучающимся необходимо осознать не только место математики в жизни, но и универсальность подходов к решению мыслительных задач (Муртазина, 2017).

Но прежде следует определиться с научными положениями, направлениями современных исследований, на которые можно опереться в решении проблемы формирования и развития функциональной грамотности обучающихся. В этой связи целесообразно сосредоточить внимание на психологических исследованиях, проведенных в отношении особенностей развития практически действенного мышления обучающихся. По мнению В. В. Богоявленского, без него невозможно обойтись, если оно необходимо в решении мыслительной, интеллектуальной задачи. Важно понять природу *разрыва* между системой теоретических знаний и непосредственным их применением в некоторый момент. Это может происходить из-за того, что при включении мыслительной деятельности в практическую работу весьма сложно выделить в структуре практических действий операционные элементы мышления и выполнить обобщение, которое позволило бы перенести опыт в новые условия для решения новых задач (Богословский, 1981).

Кроме того, причины несовершенства связи между теорией и практикой применения знаний и опыта, на наш взгляд, помогает понять изучение мышления обучающихся, а конкретнее качеств ума: гибкости, глубины, устойчивости и т. п., выделенных в работах З. И. Калмыковой как природный механизм развивающего обучения (Калмыкова, 1979).

В начальной школе все вышеупомянутые идеи нашли свое воплощение в разной степени. Однако проблема продолжает быть достаточно острой для российской системы образования. Это подтверждают и диссертационные исследования, выполненные за последние 10–20 лет. Рассматривались такие направления, как методики оценивания функциональной грамотности у разных категорий обучаемых; виды функциональной грамотности и средства их развития; влияние различных факторов на функциональную грамотность подростков, студентов, педагогов; формирование компетенций, связанных с

функциональной грамотностью, и др. (И. В. Шутова, Н. А. Назарова, Е. В. Бахарева, И. В. Анурова, Г. Г. Сорокин, Ю. А. Сверчкова, Е. В. Гавриленко, П. И. Фролова, Е. А. Басова, Е. П. Лебедева, Н. М. Рукина, М. Ю. Пермякова).

Учитывая тему настоящей статьи, приведем примеры соответствующих заданий. Это математические задачи, в ходе решения которых необходимо проявление функциональной грамотности. Например:

1) продолжительность сеансов плавания и перерывов между ними указаны *в таблице*. В 10.00 начался первый сеанс. Во сколько Саша выйдет из бассейна, если пойдет на четвертый сеанс? *К задаче предлагается таблица;*

2) в упаковке с витаминами 100 таблеток. Ежедневно спортсмены принимают одну двадцатую часть всех таблеток. Сколько упаковок с витаминами нужно спортсменам на январь, февраль и март? Рассмотрите календарь и укажите верный ответ. *К задаче предлагается модель календаря.*

Отличительными чертами заданий на формирование функциональной грамотности являются следующие (анализ проводился на материале заданий по математике для начальной школы):

- описание ситуации не укладывается в общую картину классических моделей задач;
- объем чаще всего превышает привычный для учащегося;
- в дополнение к условию предлагается модель информационная – план местности, строения, расписание, цены и наименования, схемы движения, рецепты;
- предлагаются жизненные ситуации, которые могут иметь неоднозначное решение;
- разнообразие жизненных ситуаций по направлениям деятельности человека и его взаимодействию с окружающей действительностью.

Из вышеприведенных характеристик можно прогнозировать те проблемы, которые возникнут у обучающихся при решении подобных задач.

К ним относятся трудности в работе с объемным условием задания и в проведении его анализа, в построении и чтении вспомогательных моделей, в разбиении сложной составной задачи на простые задачи, отсутствие жизненного опыта, связанного с описанной ситуацией, и др.

Возможно ли усилить линию формирования функциональной грамотности у младших школьников в процессе обучения математике? Как подготовить их к применению полученных предметных и межпредметных знаний и умений в ситуациях жизненного характера? На каком разделе подобная работа может быть представлена?

Один из очевидных путей формирования функциональной грамотности – развитие качеств ума, без которых невозможно выйти на уровень продуктивного мышления, когда ученик не только приобретает знания, но и свободно оперирует ими в относительно новых условиях (Калмыкова, 1979). Остановимся на них подробнее.

Глубина ума проявляется в том, насколько существенные для решения задачи признаки будут выделены при анализе ее условия. Также это качество имеет значение при поиске наиболее рационального пути решения.

Гибкость ума проявляется в способности отказаться от привычного алгоритма решения, если условия, в которых эта работа проводилась ранее, изменились. Гибкость ума позволяет решающему идти своим оригинальным путем, легко переходить от прямых связей к обратным, устанавливать эти связи.

Устойчивость ума позволяет удерживать в уме совокупность всех условий задачи при ее решении и не отвлекаться на незначительные признаки, которые уводят от намеченного пути решения.

Самостоятельность ума проявляется в активном поиске без внешней поддержки с критическим отношением к результатам собственной деятельности.

Экономичность ума проявляется в непродолжительности поиска решения.

Формирование данных качеств является задачей в большей степени метапредметного уровня, а не решается средствами единственной учебной дисциплины, в нашем случае математики. Здесь надо отметить особую роль и других дисциплин естественнонаучного цикла, в которых ярко выражены причинно-следственные связи, что ценно для формирования функциональной грамотности школьников.

Работу по повышению функциональной грамотности целесообразно проводить на материале текстовых задач, отвечающих природе формирования функциональной грамотности как в содержательном, так и операционном плане. Чаще всего задачи имеют практико-ориентированный сюжет. Посредством задач реализуются функции, соответствующие цели подготовки обучающихся к жизни: формирование понятий, демонстрация связи жизни с математикой, а также развитие мышления и продуктивное повторение.

Выделим возможности работы по формированию функциональной грамотности в содержании курса математики.

Гармоничное включение в программу курса практико-ориентированных заданий (на этапе подготовки) и задач (на основном этапе). Возможно их специальное не только символическое, но и контекстуальное обозначение (Как найти самый короткий путь? Как приобрести билеты в кино? Как рассчитать время в пути? Как приготовить завтрак? Как сэкономить средства для покупки?).

Введение рубрики для внеурочной деятельности (например: «Математика для жизни. Придумываем задачи!»).

Формулировки заданий могут быть различными и охватывать разные сферы деятельности.

- Измерение и вычисление для строительства, ремонта, благоустройства, изобретения, экспедиций и лабораторных исследований, моделирования и т. п. Например: Сколько потребуется изгороди, чтобы ограничить пришкольный участок, длина и ширина которого одинаковы? Как рассчитать крепеж, необходимый для развешивания 10 картин в фойе школы?

Как приготовить салат по рецепту, если имеются такие *(смотри рисунок)* мерки и их соотношения?

- Планирование. Например: 1) Как с учетом расписания построить план маршрута, чтобы добраться от дома до деревни Васильково на разных видах транспорта – автобусе, электричке и теплоходе *(предлагаются расписания)* в светлое время суток в июне? 2) Ученик принял решение самостоятельно подготовиться к контрольной работе по теме «Задачи». Он составил таблицу с планом подготовки на пять дней *(предлагается таблица)*. Ученик решал каждый день задачи разных видов: простые задачи на сложение, вычитание, умножение и деление, а также составные задачи. За свою контрольную работу он получил отметку «отлично». Сколько всего задач каждого вида решил ученик при подготовке? Сколько всего он решил задач? Что бы ты смог спланировать и к чему таким образом подготовиться?

Умения, необходимые для решения задач на функциональную грамотность, те же, что и при решении любой текстовой задачи: анализ ситуации и структуры задачи, вспомогательное моделирование, планирование решения, решение, интерпретация и проверка. Этапы изучения также совпадают: подготовительный и основной. При этом на этапе подготовки особое значение приобретает такой способ организации деятельности учащихся, как наблюдение и опыт (исследовательские методы). А на основном этапе на первый план выступают умения, связанные со всеми ступенями процесса моделирования, в ходе которого учащиеся овладевают обобщенными подходами к решению математических задач (Муртазина, 2012).

Если иметь в виду методическую составляющую работы с заданиями на функциональную грамотность, то отметим следующие способы взаимодействия с учащимися:

- наблюдение;
- опыт (проверка вариантов решения);
- предварительная беседа о ситуации, описанной в задаче;

- анализ вспомогательных элементов – материалов к задаче: расписания, плана участка, схемы движения и т. д.;
- разбиение составной задачи на простые задачи;
- преобразование условия или вопроса;
- построение вспомогательных моделей к простым задачам, их интерпретация;
- создание алгоритма – плана решения (так как объем информации большой);
- составление ситуаций, обратных данным;
- при изучении математических понятий и способов действий включение в формулировки соответствующих заданий вопросов на связь с действительностью. Например: В какой ситуации можно воспользоваться знанием этого правила? Этого алгоритма, способа? и т. п.;
- применение такого способа организации работы по анализу задач, как инсценировка (учащиеся – участники разыгрываемой ситуации решают задачу, как распределиться по командам, если требуется 4 команды в количестве не более ... или в равном количестве).

Заключение

Функциональная грамотность не имеет границы развития. Способность к применению знаний и опыта в различных жизненных ситуациях, в решении интеллектуальных и прикладных, практических задач происходит на протяжении всей жизни человека, совершенствуется на всех ее этапах: при получении образования, формировании культуры и менталитета.

Литература

1. Беспалько, В. П. (1989) Слагаемые педагогической технологии. М.: Издательство Педагогика.
2. Богословский, В. В. (1981) Общая психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Издательство Просвещение.

3. Гершунский, Б. С. (1998) Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М.: Издательство Совершенство.

4. Калмыкова, З. И. (1979) Психологические принципы развивающего обучения. М.: Издательство Знание.

5. Муртазина, Н. А. (2012) Основы применения графического моделирования в обучении младших школьников математике. *Начальная школа плюс До и После*, 2012, 3, 38-42.

6. Муртазина, Н. А. (2017) Обучение универсальным способам познания средствами математики. *Современный ученый*, 2017, 3, 74-76.

7. Рапацевич, Е. С. (2001) Современный словарь по педагогике. М.: Издательство Современное слово.



УДК 001.9

КОМИТЕТ ПО ЭТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ БОРЬБЫ
С «АКАДЕМИЧЕСКИМ МОШЕННИЧЕСТВОМ» СТУДЕНТОВ

Савенков А. И.

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО,*

*директор института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

г. Москва

asavenkov@bk.ru

***Аннотация.** В рамках данной статьи проанализирована деятельность комитета по этике психолого-педагогических исследований как средство преодоления «академического мошенничества» студентов, проходящих обучение по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки». В современной научной литературе термином «академическое мошенничество» обозначается широкий спектр нарушений правил обучения, имеющих место в образовательных организациях разных уровней. Самые распространенные из них: списывания, некорректные заимствования при написании работ, несанкционированное сотрудничество с другими студентами при выполнении индивидуальных заданий. Широкая распространенность недобросовестного поведения в обучении, называемого «академическим мошенничеством», угрожает качеству учебной работы, снижает эффективность и конкурентоспособность образования, отрицательно сказывается на качестве подготовки студентов педагогических специальностей. Цель статьи – охарактеризовать возможности специальной структуры – комитета по этике научных исследований, оценивающего и*

вскрывающего проявления нечестного поведения студентов. Деятельность комитета по этике проведения исследований в области наук об образовании, как показал наш опыт, является одним из результативных средств борьбы с «академическим мошенничеством». В настоящее время на базе многих вузов и исследовательских организаций создаются структуры, выполняющие аналогичные функции, ориентированные на контроль за соблюдением этических стандартов и норм.

Ключевые слова: «академическое мошенничество», комитеты и комиссии по этике научных исследований, нарушение правил обучения, нарушения этики научных исследований, некорректные заимствования.

COMMITTEE ON ETHICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH AS A TOOL TO COMBAT "ACADEMIC FRAUD" OF STUDENTS

Savenkov A. I.

doctor of psychological sciences, doctor of pedagogical sciences, professor,

Corresponding Member of the Russian Academy of Education,

Director of the Institute of Pedagogy and educational psychology,

Moscow City University

Moscow

asavenkov@bk.ru

Annotation. *Within the framework of this article, the activities of the committee on the ethics of psychological and pedagogical research are analyzed as a means of overcoming the "academic fraud" of students studying in the enlarged group of specialties "Education and Pedagogical Sciences". In modern scientific literature, the term "academic fraud" denotes a wide range of violations of the rules of education that take place in educational organizations of different levels. The most common of them: cheating, incorrect borrowing when writing papers, unauthorized collaboration with other students when performing individual assignments. The widespread prevalence of dishonest behavior in education, called "academic fraud", threatens the quality of academic work, reduces the efficiency and competitiveness of education, negatively*

affects the quality of training of students of pedagogical specialties. The purpose of the article is to characterize the possibilities of a special structure – the Committee on Research Ethics, which evaluates and reveals manifestations of dishonest behavior of students. Experience has shown that the activity of the committee on the ethics of psychological and pedagogical research is one of the effective means of combating academic fraud. Currently, on the basis of many universities and research organizations, structures are being created that perform similar functions, focused on monitoring compliance with ethical standards and norms.

Keywords: «academic fraud», research ethics committees and commissions, violation of teaching rules, violations of research ethics, incorrect borrowings.

Введение

Системы противодействия нечестному поведению студентов в обучении разрабатываются со времен появления первых университетов, при этом до сих пор не найдено удовлетворительных решений. Во все времена некоторые студенты, чтобы сделать свою жизнь немного комфортнее, прибегали к различного рода махинациям, постоянно изобретая новые способы преодоления различных форм контроля со стороны администрации университетов и преподавателей. Особенно остро стоит вопрос о соблюдении этических стандартов студентами при проведении и презентации научных исследований в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ (Геворкян, 2018; Савенков, 2005; Двойнин, 2019 и др.). Повсеместное распространение компьютерной программы «Антиплагиат» позволило снять ряд вопросов с некорректным заимствованием чужих текстов, но это не решило всех проблем, связанных с неэтичным, нечестным поведением некоторых студентов и профессиональных исследователей.

В современной педагогической литературе термином «академическое мошенничество» обозначается широкий круг нарушений правил обучения и научного исследования, имеющих место в образовательных учреждениях разных уровней (от школ до университетов). Самые распространенные из них:

списывания, некорректные заимствования при подготовке самостоятельных работ, несанкционированное сотрудничество с другими школьниками и студентами при выполнении индивидуальных заданий, некорректные заимствования чужих текстов. Широкая распространенность недобросовестного поведения в обучении, называемого «академическим мошенничеством», угрожает качеству учебной работы, снижает эффективность образования и конкурентоспособность школ и университетов. Вполне обосновано звучит предположение, что человек, склонный к нечестному поведению (академическому мошенничеству) в ходе обучения в университете, будет также нечестно вести себя и на рабочем месте (Дремова, 2021 и др.).

Несмотря на то, что само словосочетание «академическое мошенничество» имеет явно выраженную негативную смысловую окраску, отношение к нему как к явлению образовательной практики не так однозначно, каким бы следовало быть. Причины этого кроются в культурных традициях и ментальных особенностях, формировавшихся в быту длительное время. Долгое время на уровне обыденных представлений подсказки, шпаргалки, списывание домашних заданий и контрольных работ были делом если не привычным, то допустимым, а если и осуждались, то не везде и не всегда. Студенты и школьники хвастались креативными решениями в производстве и использовании шпаргалок, мастерстве списывания на контрольных и экзаменах, а академически успешные ученики и студенты, не подсказывающие и не дающие другим списывать, осуждались. Естественно, эта практика не поддерживалась педагогами, но для преодоления установившихся и даже укоренившихся норм «академического мошенничества» этого было явно недостаточно.

Для искоренения «академического мошенничества» студентов практически во всех современных университетах разрабатываются и действуют этические кодексы поведения, но, как показывает ряд исследователей, их наличие оказывается мало результативным (Дремова, 2021 и др.). Как показали международная университетская практика и опыт нашей работы, действенными инструментами преодоления «академического мошенничества» студентов при

выполнении ими первых исследовательских работ в области наук об образовании вполне способны стать специальные организации – комиссии и комитеты по этике научных исследований, создаваемые на факультетах и в институтах. Они являются серьезным барьером на пути «академического мошенничества» студентов (Геворкян, 2018; Савенков, 2005; Двойнин, 2019 и др.).

Методологические основания

Первыми стали создавать комитеты и комиссии по этике научных исследований университеты и научно-исследовательские институты биологических и медицинских профилей. Объясняется это тем, что вопросы этического поведения исследователей в данных организациях стоят особенно остро, поскольку их экспериментальная работа связана с жизнью и здоровьем людей и животных. Однако спектр требований, предъявляемых к исследователям, постепенно расширился от соблюдения этических норм по отношению к испытуемым до соблюдения общих правил научной честности.

Проблема «академического мошенничества» в сфере профессиональных научных исследований в последние годы приобрела особую остроту, что привело к созданию ряда общественных организаций, появившихся за пределами научного сообщества. В нашей стране одним из таких объединений стал известный сетевой ресурс «Диссернет», представляющий собой вольное сообщество, членами которого являются эксперты, исследователи и журналисты. Деятельность данной общественной организации направлена главным образом на разоблачение всевозможных лжецов, фальсификаторов и мошенников. Благодаря ее усилиям было инициировано множество громких процессов по лишению незаслуженно полученных ученых степеней и званий.

Поскольку эта общественная организация состоит в основном из журналистов и ряда ученых, которые не могут оценить качество содержания проведенных исследований в большинстве научных областей, им оказалось под силу только обнаруживать (с помощью специальной компьютерной программы) некорректные заимствования чужих текстов, но даже эта работа позволила

вскрыть множество мошеннических схем при получении нечестными людьми ученых степеней и званий. Деятельность сообщества «Диссернет» не осталась незамеченной и вызвала массу ответной критики, иногда объективной, но в условиях, когда официально действующие фильтры (рецензенты, эксперты, оппоненты и др.), призванные отсеивать некачественные работы, не справляются, видимо, не остается ничего другого, как признать необходимость подобного внешнего, общественного контроля.

Несмотря на то, что в современных условиях проблема некорректного заимствования чужих текстов практически снята с повестки дня ввиду того, что все исследовательские работы: от курсового проекта студента второго курса до докторской диссертации в обязательном порядке проверяются специальными компьютерными программами, проблема преодоления «академического мошенничества» некоторыми исследователями все еще не может считаться решенной. Профессиональному научному сообществу для борьбы с «академическим мошенничеством» требуются более сложные и совершенные инструменты и механизмы. Предпринятые действия по созданию таких механизмов («Декларация об этических принципах научной деятельности стран СНГ», «Декларация об этических принципах научных публикаций» и др.) вселяют надежду. Так, например, приняв международные правила представления научных статей, согласно которым содержание разделов научных статей в журналах строго предписано, многие научные журналы в нашей стране заметно повысили качество публикуемых материалов.

В ряде отраслей научного знания в ответ на критику были приняты специальные меры. Например, научным медицинским сообществом разработаны и задекларированы принципы доказательной медицины, неукоснительно соблюдаемые при профессиональной оценке кандидатских и докторских диссертаций. Они стали позитивным примером для ученых, работающих в других областях, например в сфере педагогики и наук об образовании. В настоящее время Российская академия образования совместно с

Высшей аттестационной комиссией создана рабочую группу, разрабатывающую принципы доказательной педагогики.

Очевидно, что этические кодексы исследователя, принципы доказательной медицины или педагогики не будут работать сами по себе. В научных организациях должны действовать структуры, ответственные за контроль их соблюдения, поскольку, как показывает практика, традиционные фильтры для отсева некачественной научной продукции (рецензенты, оппоненты, эксперты и т. п.) не всегда справляются с этой задачей. С целью решения проблемы «академического мошенничества» в институте педагогики и психологии образования МГПУ был создан комитет для предупреждения и пресечения нарушений этических стандартов исследования в области наук об образовании. В его состав вошли высококвалифицированные педагоги и психологи, готовые бороться с «академическим мошенничеством».

Предполагалось, что комитет возьмет на себя функции этической проверки всех исследовательских продуктов, производящихся в институте, включая работы студентов и преподавателей. Руководством института при разработке положения о комитете было решено возложить на него следующие задачи:

- разработка кодекса исследователя в области психологии и педагогики;
- разъяснительная, просветительско-консультационная работа с начинающими исследователями, педагогами и психологами (бакалаврами, магистрантами, аспирантами и др.) по вопросам соблюдения этических стандартов и правил добросовестности научно-исследовательской деятельности в области наук об образовании;
- профессиональная экспертиза общего дизайна исследования и частных методических, в первую очередь диагностических, инструментов, планируемых исследований;
- анализ и качество подготовки научных текстов, научно-исследовательских и проектных решений психолого-педагогических задач;

- деятельность по профилактике «академического мошенничества» и разрешению этических конфликтов, связанных с научными исследованиями в области наук об образовании.

Результаты

Как показала практика, из числа названных выше задач проблемы предупреждения, профилактики «академического мошенничества», устранения и недопущения возможных рисков этических нарушений стали приоритетными. Деятельность комитета показала, что нередко нарушение этических норм научного исследования студентами и аспирантами, делающими первые шаги в науке, является не столько следствием «академического мошенничества», сколько результатом незнания принципов и правил профессиональной, этической регуляции исследований в сфере наук об образовании.

Проведенный комитетом по этике психологических и педагогических исследований анализ студенческих работ, прежде всего диссертаций выпускников магистратуры, показал, что к числу наиболее частых нарушений этики проведения научных исследований в области наук об образовании могут быть отнесены следующие:

- нарушение авторами принципов анонимности участия испытуемых в педагогическом или психологическом исследовании;
- недостаточное или неточное информирование участников исследования о целях и задачах исследователя;
- нарушения норм научного исследования, допускаемых на этапе проектирования общего дизайна исследования;
- представление в качестве гипотез вместо связанных с фактами предположений общих утверждений, принципиально не поддающихся верификации;
- использование в ходе экспериментов диагностических инструментов (методик), не отвечающих базовым профессиональным требованиям (валидность, надежность и др.);

- нарушения, допускаемые при сборе и презентации полученной в процессе работы информации;
- недобросовестность в изложении и интерпретации фактов, добытых в исследовании;
- нарушения авторских прав других исследователей, некорректные заимствования чужих текстов;
- ссылки на сомнительные источники информации;
- искажение, а порой и подтасовка фактов и идей других ученых;
- некорректность суждений и выводов и др.

В качестве ориентиров, позволяющих не только бороться с «академическим мошенничеством», но и правильно ориентировать начинающих исследователей в сфере психолого-педагогических изысканий, комитетом по этике психолого-педагогических исследований были предложены следующие принципы.

1. Принцип добросовестности постановки проблемы исследования. Согласно данному принципу недопустима такая формулировка проблемы, которая представляет собой прямой запрос образовательной практики. Проблема должна отражать поиск ученым многообразия фундаментальных причин, служащих характеристикой совокупности педагогических явлений.

2. Принцип верифицируемости гипотезы исследования. Формулировка гипотезы исследования должна представлять собой предположение, имеющее непосредственное отношение к фактам, она должна обладать свойством верифицируемости и не может выглядеть как не требующий подтверждения общеизвестный тезис.

3. Принцип адекватного построения общего дизайна исследования, предполагающий соответствие временных рамок эмпирического этапа исследования его цели и задачам; описание констатирующей (диагностической) части эмпирического этапа исследования; полное и последовательное описание методики формирующего этапа эмпирической части исследования; корректное описание проверки выдвинутой гипотезы на основе анализа степени

достоверности результатов, полученных на завершающем (контрольном) этапе исследования; прозрачность и воспроизводимость результатов исследования; необходимость подтверждения выводов количественными данными (для каждой цифры должен быть указан способ получения, адекватный условиям научного поиска).

4. Принцип наличия реальных (недекларативных) методологических оснований исследования как комплекса ясно сформулированных фундаментальных идей и концепций, не вступающих друг с другом в открытое противоречие.

5. Принцип соответствия комплекта применяемых методических инструментов избранному методологическому подходу (принципиально новый методический инструментарий, оригинальное сочетание традиционных методик, соотношение традиционных и новых авторских методик).

6. Принцип использования признанных в академическом сообществе (валидных, надежных и др.) диагностических инструментов. В профессиональном исследовании не допустимы сомнительные (пиратские) диагностические методики. Наблюдается неразрывная связь научного знания с источником его получения, поэтому описанию подлежат как выводы, так и методики сбора данных исследования.

7. Принцип репрезентативности выборки исследования. Основные характеристики выборки должны соответствовать характеристикам популяции либо генеральной совокупности в целом.

8. Принцип использования инструментальных определений измеряемых показателей и параметров. Чтобы четко определить подвергающиеся измерению показатели и параметры, педагог-исследователь должен брать на вооружение только инструментальные определения, содержащие характеристики, подлежащие измерению и оценке.

9. Принцип добросовестности в сборе научных данных, предполагающий, что поиск научной информации регулируется общими требованиями к проведению такого рода исследований. Ставшие итогом

проделанной научной работы суждения и выводы должны быть непременно подтверждены экспериментальными и/или статистическими данными. Без должного количественного подтверждения сделанные исследователем выводы обесцениваются. По этой причине каждая цифра должна сопровождаться указанием способа получения в соответствии с условиями научного эксперимента.

10. Принцип объективности при обработке и истолковании результатов научного исследования, основанный на прозрачности описанных данных и их потенциальной воспроизводимости другими учеными. Ясным и подробным также должно быть описание эксперимента (дизайн, инструменты диагностики, выборка, полученные результаты и др.).

11. Принцип учета ограниченности эмпирических данных, полученных в ходе проведения исследования. Осуществлять планирование эмпирических исследований и сбор данных необходимо, принимая во внимание погрешности методов и воздействие на конечный результат со стороны тех или иных внешних факторов. Необходимо осознавать, что абсолютно точных данных не может дать никакой эксперимент. Оценку степени точности экспериментальных сведений способен произвести непосредственно исследователь, который учитывает при этом и способы их получения, и методы обработки. Желательно в целях большей объективности провести сравнение данных исследования с результатами других ученых, проводивших аналогичные эксперименты. Тем самым можно сделать вывод о новизне обнаруженных фактов, возможных ошибках в проведении эмпирических процедур, погрешностях в интерпретации исследуемых явлений.

Дискуссионные вопросы

Стандарты и основные требования к научно-исследовательским работам едины и хорошо известны профессиональному сообществу. В качестве идеальной модели обычно рассматриваются требования к научным работам в области естественных наук. Однако каждая отрасль научного знания имеет свою специфику, и такая специфика есть у наук об образовании.

Если требования к формулировке проблемы исследования остаются общими с естественными науками, то отношения с формулировкой гипотезы исследования существенно различаются. В ряде исследовательских работ по педагогике (истории педагогики, сравнительной педагогике) гипотезы может не быть.

Построение общего дизайна исследования в работах, посвященных наукам об образовании, также имеет ряд особенностей. Здесь оказываются необходимы репрезентативность выборки (соответствие основных параметров выборки базовым характеристикам популяции либо генеральной совокупности в целом); описание особенностей структуры выборки (экспериментальные и контрольные группы либо наличие нескольких одновременно работающих экспериментальных групп и др.); соответствие временных рамок эмпирического этапа исследования цели и задачам исследования; описание констатирующей (диагностической) части эмпирического этапа исследования; полное и последовательное описание методики формирующего этапа эмпирической части исследования; корректное описание проверки выдвинутой гипотезы на основе анализа степени достоверности результатов, полученных на завершающем (контрольном) этапе исследования; прозрачность и воспроизводимость результатов исследования; необходимость количественного подтверждения выводов (для каждой цифры должен быть указан адекватный условиям научного поиска способ получения); сравнение полученных результатов с имеющимися научными данными и массовой образовательной практикой.

Подобные требования считаются необходимыми, однако приходится учитывать, что, например, требование воспроизводимости результатов исследования не всегда выполнимо в науках об образовании. Значительно проще по сравнению с этим выглядят оценка качества определения методологических оснований исследования, формулировка непротиворечащих друг другу идей и концепций.

Наиболее проблемной зоной, как показали результаты нашей работы, оказалась практика применения начинающими исследователями методических

инструментов, соответствующих принятому методологическому подходу. Речь идет о таких требованиях, как научность, надежность, валидность используемых диагностических методик. От этого в первую очередь зависят достоверность и репрезентативность полученных данных.

Заключение

Начинающие исследователи в области наук об образовании должны научиться понимать, что научным имеет право называться только то знание, которое получено из надежных источников, и, как бы мы ни относились к итогам собственных наблюдений и экспериментальным данным, приходится признавать, что абсолютно точных результатов не способно дать никакое экспериментальное исследование. В связи с этим в задачи ученого входит оценка степени достоверности экспериментальных данных с учетом способов их получения, с одной стороны, и методов статистической обработки – с другой.

Работа специалистов комитета по этике психолого-педагогических исследований показала, что процесс воспитания педагога-исследователя (психолога-исследователя) нуждается в постоянном педагогическом контроле. При этом заслуживает пристального внимания тот факт, что комитеты и комиссии по этике научных исследований нацелены не только на обеспечение внимания начинающих ученых к уже совершенным или потенциальным методологическим ошибкам, но и в целом на устранение методологической неграмотности и предупреждение попыток фальсификации научных изысканий. Борьба с академическим мошенничеством при проведении научных исследований является важной задачей современных научных и образовательных организаций.

Литература

1. Геворкян, Е. Н., Савенков, А. И., Двойнин, А. М. (2018) Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент освоения профессионально приемлемых этических стандартов магистрантами. *Педагогика*, 2018, 11, 66-73.

2. Двойнин, А. М. (2019) Этический аспект университетских научных исследований в области педагогики. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2019, 1 (22), 100-103.
3. Дмитриев, Н. М., Савинков, В. И. (2020) Интеграция российской науки в международное научное сообщество: социологический анализ. М.: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ».
4. Дремова, О. В., Бекова, С. К. (2021) Этические кодексы в университетах: что и как они регулируют? *Образовательная политика*, 2021, 1 (85), 88-99.
5. Ключарев, Г. А., Савенков, А. И., Бакланов, П. А. (2016) Кадры российской науки: проблемы и методы их решения. *Социологические исследования*, 2016, 9 (389), 117-125.
6. Лаптев, В. В., Писарева, С. А., Тряпицина, А. П. (2012) Дискуссии о путях повышения качества диссертационных исследований по педагогическим наукам: ищем согласие? *Педагогика*, 2012, 4, 116-126.
7. Львова, А. С., Любченко, О. А., Савенков, А. И. (2017) Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. *Педагогика*, 2017, 1, 83-88.
8. Малошонок, Н. Г., Бекова, С. К., Жучкова, С. В. (2022) Как сохранить качество при росте: практики преодоления негативных последствий массовизации аспирантуры. *Высшее образование в России*, 2022, 31, 5, 25-45.
9. Савенков, А. И. (2005) Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература.
10. Савинков, В. И., Бакланов, П. А. (2020) Этика и психология профессиональной деятельности гражданского служащего в схемах. М.: Издательство Юрайт.
11. Шадриков, В. Д. (2021) Возвращение души: Теоретические основания и методология психологической науки. М.: Институт психологии РАН.

12. Dremova, O., Maloshonok, N., Terentev, E., Federiakin, D. (2021) Criticism and justification of undergraduate academic dishonesty: development and validation of the domestic, market and industrial orders of worth scales. *European Journal of Higher Education*, 2021.



УДК 37.047

НА ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СОВЕРШЕНСТВУ:
СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

Сухонос А. П.

кандидат психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

aleks.suhonosov@mail.ru

Карнеев Р. К.

кандидат психологических наук, профессор,

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет

имени академика И. Г. Петровского», г. Брянск

rkarneev@yandex.ru

Карнеева О. А.

кандидат психологических наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет

имени академика И. Г. Петровского», г. Брянск

karneeva.oa@mail.ru

Лысенко Е. Н.

старший преподаватель,

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет

имени академика И. Г. Петровского», г. Брянск

[.lysenko.18@yandex.ru](mailto:lysenko.18@yandex.ru)

Сухонос Д. А.

студент института культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

danya.suhonosov@bk.ru

Аннотация. *Правильный выбор профессионального будущего, успешное вхождение в профессию в период получения образования в вузе являются*

необходимыми предпосылками эффективности и успешности в дальнейшей профессиональной деятельности. Важной составляющей профессионализации будущих психологов выступает психологическое сопровождение личности в образовательном процессе вуза, которое является одним из существенных условий, обеспечивающих готовность к профессиональной деятельности выпускника вуза. Результатом психологического сопровождения выступает отрефлексируемая внутренняя готовность студента к осознанному и самостоятельному построению своего профессионального пути, осознание себя как представителя профессии, принятие норм и ценностей профессионального сообщества, удовлетворенность от выбранной профессии.

Ключевые слова: акме, акмеличность, профессиональное становление, студенты психологических направлений подготовки, профессиональная идентичность, рефлексия, творчество.

*ON THE WAY TO PROFESSIONAL PERFECTION: FORMATION
OF A PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL IDENTITY*

Sukhonosov A. P.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Moscow City Pedagogical University, Moscow*

aleks.suhonosov@mail.ru

Karneev R. K.

*candidate of psychological sciences, professor,
Bryansk State University, Bryansk*

rkarneev@yandex.ru

Karneeva O. A.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Bryansk State University, Bryansk*

karneeva.oa@mail.ru

Lysenko E. N.

*Senior Lecturer,
Bryansk State University, Bryansk*

lysenko.18@yandex.ru.

Sukhonosov D. A.

*student of the Institute of Culture and Arts,
Moscow City Pedagogical University, Moscow*

danya.suxonosov@bk.ru

Abstract. *The correct choice of professional future, successful entry into the profession in the process of studying at the university are necessary prerequisites for effectiveness and success in further professional activities. An important component of the professionalization of future psychologists is the psychological support of the individual in the educational process of the university, which is one of the essential conditions that ensure the readiness for professional activity of a university graduate. The result of psychological support is the formed internal readiness of the student to build his professional path consciously and independently, awareness of himself as a representative of the profession, satisfaction with the chosen profession, acceptance of the norms and values of the professional community.*

Keywords: *acme, acme-personality, professional formation, students of psychological areas of training, professional identity, creativity.*

Введение

Актуальность исследования особенностей профессиональной идентичности личности и условий ее формирования связана с обострением проблемы личностного выбора во всех сферах жизнедеятельности.

В развитии общества на современном этапе возникает потребность в активизации процесса адаптации личности к изменениям, связанным с общественным, экономическим, социально-политическим преобразованием социума.

Для акмеологии как относительно молодой науки особенно значимыми вопросами являются проблемы успешности, профессионального роста, саморазвития и самоактуализации человека.

При этом государство, современная наука и образование предъявляют все более высокие требования к профессиональной подготовке молодых специалистов – педагогов, психологов, менеджеров образования, к их личностным, в том числе лидерским, профессиональным качествам, к способности к творчеству.

Как известно, в 2017 году стартовала Президентская программа «Лидеры России». Одними из целей программы является выявление и поддержка наиболее перспективных руководителей, обладающих высоким уровнем управленческих компетенций (Сухонос, Довгиленко, 2019, с. 48).

Уникальность и неповторимость процесса личностно-профессионального становления заключаются в следующем: благодаря ему осуществляется формирование интегрированных структур, входящих в состав профессионального самоутверждения личности в качестве его психологических компонентов (Лукьянова, 2014). Кроме того, формируется установка на высокие жизненные идеалы, устойчивые нравственные принципы, способность к рефлексии. При этом мы руководствуемся идеей, что рефлексия является философским путем постижения объективного мира (Карнеев, Мухортов, 2022, с. 130).

Ввиду роста заинтересованности молодых людей деятельностью в научной сфере, появления многочисленных профессиональных проектов и инициатив нуждается в совершенствовании система критериев их отбора наряду с необходимостью объективной оценки, имеющей научное обоснование (Любченко, Сухонос, 2017, с. 392).

Акме-личность, усваивая ту или иную профессию, становится личностью, в высшей степени совершенной, способной к реализации своих способностей и творческих возможностей, к самостоятельному мышлению в профессиональном масштабе, саморазвитию и профессиональной реализации (Эрназарова, 2020, с. 533).

Постановка проблемы

В теории педагогического образования и нормативной базе всех уровней образования в настоящее время сформировались и закрепились требования к

психологическому обеспечению подготовки педагогов (Поставнев, Поставнева, Дудин, 2017, с. 6).

В современных условиях наблюдается обусловленность процесса профессиональной подготовки целевой установкой на развитие личности, компетентной в профессиональном плане, а именно: формирование ее операционной, содержательной и мотивационной готовности выполнять закрепленные нормативами функции (Сухонос, Карнеев, Карнеева, 2019, с. 156).

Вышесказанным объясняется наличие в психологии личности важной исследовательской проблемы – проблемы профессиональной идентичности.

Термин «идентичность» широко использовался отечественными и зарубежными психологами, изучавшими содержательные характеристики личности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. Т. Москаленко, Ю. П. Поваренков, Л. Б. Шнейдер, К. Хорни, Э. Эриксон и др.)

В частности, Л. Б. Шнейдер трактует идентичность как синтез таких характеристик человека, как тождественность, целостность и определенность. При этом основу структурного строения идентичности составляют смыслы, хронотипы, прототипы и ценности, которые порождаются самосознанием и закрепляются в памяти индивида (Шнейдер, 2004).

Профессиональная идентичность как высший пик самосознания и развития личности профессионала обеспечивает человеку целостность, тождественность и определенность в мире и профессии. Она предполагает наличие определенных психологических условий ее формирования, которые включают в себя целый комплекс мероприятий, в числе которых профессиональное обучение, профессиональное самоопределение, самоорганизация, персонализация, внеучебные и досуговые виды деятельности.

Для изучения психологических условий становления профессиональной идентичности личности будущего психолога было проведено эмпирическое исследование. Его базой выступил факультет «Педагогика и психология»

Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского. Испытуемыми стали студенты в количестве 80 человек: 20 бакалавров 1 курса и 20 бакалавров 4 курса, а также 20 магистрантов 1 курса и 20 магистрантов 3 курса разных направлений подготовки.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что существуют различия в профессиональной идентичности обучающихся разных курсов; на эффективность формирования профессиональной идентичности будущих психологов непосредственно влияет такое условие, как активное социально-психологическое обучение.

Для подтверждения гипотезы проведено исследование с использованием блока диагностических методик:

- Опросник Джонатана Чика «Аспекты идентичности» (Aspects of Identity, AIQ-IV), перевод опросника предоставлен А. Е. Войскунским и др.
- Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов Т. Д. Дубовицкой.
- Опросник профессиональной идентичности студента (У. С. Родыгина).
- Методика «Профессиональные позиции» (Л. Б. Шнейдер).

Результаты исследования

В начале исследования с помощью методики «Аспекты идентичности» (Дж. Чик, в адаптации А. Е. Войскунского) проходило изучение различных видов идентичности, которые имеют непосредственное отношение к профессиональной идентичности. Сравнительный анализ результатов исследования среди студентов разных курсов и уровней подготовки представлен на рисунке 1.

Анализируя средние значения по различным видам идентичности у студентов разных курсов, можно отметить, что личная идентичность менее выражена у студентов бакалавриата 1 курса (среднее значение 3,26), в отличие от студентов 4 курса (среднее значение 4,63), от студентов 1 курса магистратуры, у которых среднее значение по личностной идентичности составляет 4,88, и студентов 3 курса магистратуры (среднее значение 4,93).

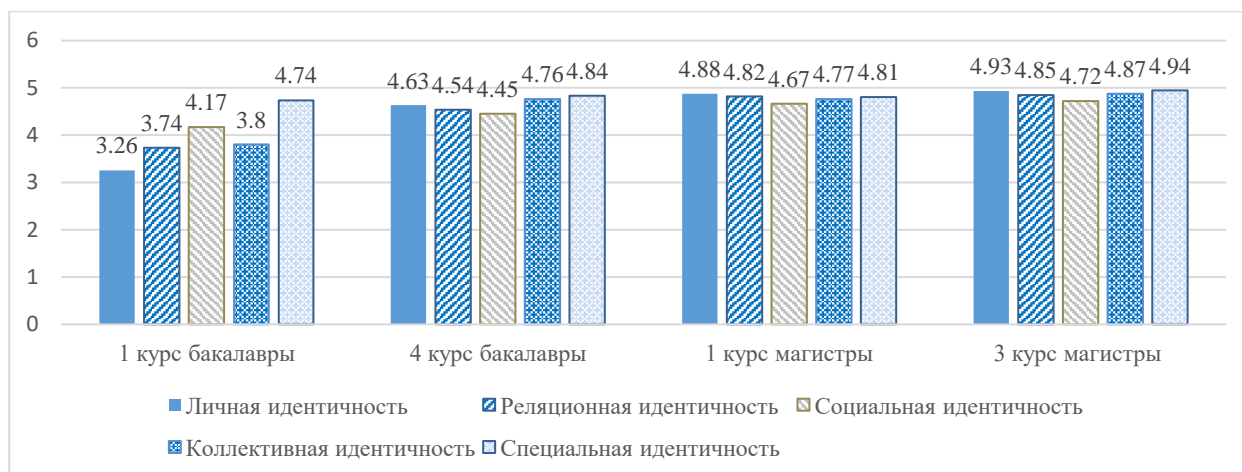


Рисунок 1 – Аспекты идентичности студентов

Мы видим, что среднее значение личностной идентичности более представлено у магистрантов 3 курса. Это может означать, что в сознании студентов магистратуры более четко, чем у студентов бакалавриата, представлены их личные планы и жизненная перспектива, ценности и нормы. По мере взросления человек начинает давать общую оценку своей личности с позиции ее цельности, отличия от окружающих.

Реляционная идентичность, характеризующаяся оценкой значимых отношений, готовностью проявлять заботу о близких, также в большей степени сформирована у студентов 3 курса (среднее значение 4,85) и 1 курса (среднее значение 4,82) магистратуры, чем у студентов 4 курса (среднее значение 4,54) и 1 курса (среднее значение 3,74) бакалавриата. Выраженность данного вида идентичности показывает не только желание быть в теплых отношениях с близкими людьми, получать от них поддержку, но и стремление самим иметь возможность помогать другим, выражая заботу, доброту, поддержку.

Социальная идентичность имеет приблизительно одинаковые значения у студентов разных курсов, но более представлена у магистрантов 3 курса (среднее значение 4,72) и 1 курса (среднее значение 4,67). При этом у студентов 1 курса бакалавриата среднее значение составляет 4,17. Отличительной чертой данного вида идентичности является значимость для испытуемых социальной оценки, а также того, как они оцениваются другими людьми. Данные проведенного исследования позволили сделать вывод о важности для бакалавров и

магистрантов разных курсов оценки со стороны других людей их привлекательности, особенностей поведения, внешнего вида и репутации в целом.

Что же касается коллективной идентичности, то она менее выражена у студентов бакалавриата 1 курса (среднее значение составляет 3,8), чем у студентов других курсов. У студентов бакалавриата 4 курса среднее значение составляет 4,76, у студентов магистратуры 1 курса – 4,77, у магистров 3 курса – 4,87. Данный вид идентичности указывает на то, что испытуемым важно иметь принадлежность к своей семье, культуре, своему роду. Студенты 1 курса пока еще в недостаточной степени идентифицируют себя с родом, семьей, не отмечают важность быть частью социальной или семейной общности.

Специальная идентичность приблизительно в равной степени отражена у испытуемых разных курсов, имеет высокие значения. Так, например, у студентов 1 курса бакалавриата среднее значение равно 4,74, у 4 курса – 4,84, у магистрантов 1 курса среднее значение составляет 4,81, у магистрантов 3 курса – 4,94. Студенты разных курсов имеют четкое отношение к своим социально-демографическим характеристикам, таким как социальный статус, профессионализм, социальная роль, принадлежность к определенному поколению или возрастной группе.

Результаты, полученные с помощью Опросника профессиональной идентичности студента (У. С. Родыгина), представлены на рисунке 2.

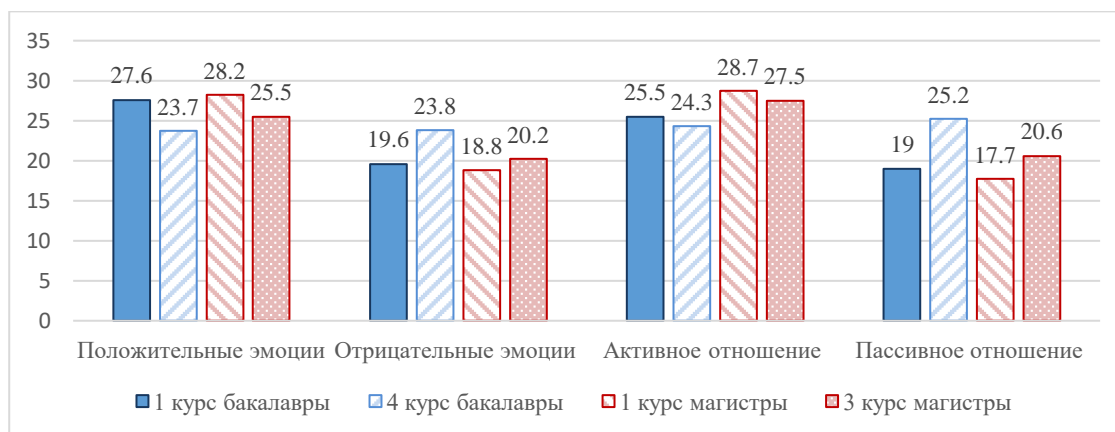


Рисунок 2 – Средние значения по критерию профессиональной идентичности студентов

Анализ представленных данных показывает, что положительные эмоции, связанные с будущей профессией, более выражены у магистров 1 курса – среднее значение 28,2 (при максимальном среднем значении 30,0). Если сравнивать значения, то можно отметить, что на первом курсе бакалавриата достаточно высокие показатели по положительному отношению к профессии (среднее значение 27,6), а к 4 курсу они уменьшаются – среднее значение составляет 23,7. У магистров 1 курса средние показатели по уверенности в правильности выбранной профессии составляют 28,2, но к 3 курсу происходит снижение принятия выбранной профессии – среднее значение составляет 25,5.

Анализ отрицательных эмоций, связанных с негативным отношением к выбранной профессии, выявил невысокие показатели у испытуемых разных курсов, но отмечается тенденция к их повышению к более старшему курсу. Так, например, у 1 курса бакалавриата негативные эмоции по поводу будущей профессии составляют 19,6, а у бакалавров 4 курса – 23,8. Та же тенденция отмечается и у студентов магистратуры – у 1 курса по данной шкале среднее значение равно 18,8, у магистрантов 3 курса среднее значение 20,2.

Позиция активного отношения испытуемых к выбранной профессии характеризуется глубоким интересом к избранной профессиональной области, поиском информации для накопления знаний в данной сфере, обнаруживается в желании постоянного профессионального развития и повышения компетентности в профессии. Активное отношение к получаемой профессии в большей мере представлено у магистрантов 1 курса – среднее значение по данной шкале составляет 28,7, в отличие от магистрантов 3 курса, которые имеют по данной шкале среднее значение 27,8.

Что же касается бакалавриата, то активная позиция у студентов 1 курса выражена чуть выше, чем на 4 курсе. Снижение интереса в поиске нового, важного в данной профессии к 4 курсу может быть объяснено следующим образом: многие студенты уже определились с будущей профессиональной деятельностью, пробуют себя в других профессиональных сферах, что может снижать значимость для бакалавров и магистрантов выбранной специальности.

В таблице 1 представлены результаты исследования, касающиеся профессиональных позиций студентов – будущих психологов.

Таблица 1 – Результаты по методике «Профессиональные позиции»

(Л. Б. Шнейдер), в %.

Уровни	Бакалавриат		Магистратура	
	1 курс	4 курс	1 курс	3 курс
Высокий	10	40	40	70
Средний	50	40	60	30
Низкий	40	20	0	0

Анализируя данные по уровням профессиональных позиций у будущих психологов, можно отметить следующее: высокий уровень профессиональной позиции имеют 70 % студентов 3 курса магистратуры – это самый высокий показатель; также высокий уровень выявлен у 40 % студентов 1 курса магистратуры, у 40 % студентов 4 курса бакалавриата и только у 10 % студентов 1 курса бакалавриата.

Данные свидетельствуют, что у студентов 1 курса бакалавриата еще недостаточно сформировано представление о деятельности психолога, о его функциональных обязанностях и правах, о возможных технологиях и практиках, применяемых в психологической сфере, что приводит к невыраженной профессиональной позиции. По мере совершенствования профессиональной подготовки к более старшим курсам обучения у студентов бакалавриата и магистратуры происходит понимание профессиональных норм и ценностей.

В ходе формирующего этапа проведенного исследования рассмотрены возможности использования тренинговой программы, нацеленной на развитие профессиональной идентичности.

Данная программа тренингов реализуется на первом, втором и третьем курсах. Разработанная программа опирается на критерии профессиональной идентичности, предложенные Л. Б. Шнейдер: «Я и Другие» (общение), «Образ Я» (соответствие человека и профессии) и «Я и Дело» (опыт). Периодичность занятий по каждому блоку программы – одно занятие в неделю в течение двух месяцев.

Для проверки эффективности реализации программы и выявления случившихся у студентов изменений в их профессиональной идентичности было проведен контрольный этап исследования.

На рисунке 3 представлены результаты профессиональной позиции студентов по методике Л. Б. Шнейдер, полученные на констатирующем и контрольном этапах проведенного эксперимента.

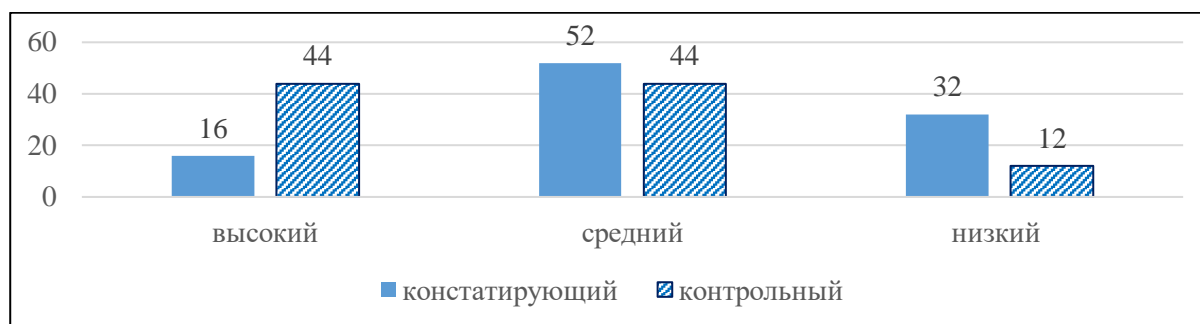


Рисунок 3 – Уровни профессиональной позиции студентов (в %) на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования (методика Л. Б. Шнейдер)

Анализ результатов показал, что после проведения формирующего этапа увеличился процент испытуемых, для которых характерен высокий уровень профессиональной позиции: на констатирующем этапе – 15 %, а на контрольном этапе – 46 %. Это может служить подтверждением, что студенты в ходе реализации программы формирующего эксперимента в большей степени получили возможность увидеть свою профессию с различных сторон, определиться с профессиональной группой и ресурсами, обеспечивающими эффективность профессиональной деятельности.

Представленность среднего уровня профессиональной позиции незначительно, но изменилась: на констатирующем этапе нашего исследования – 54 %, а на контрольном этапе – 46 %. Около половины испытуемых после завершения формирующего этапа эксперимента обладают умеренной удовлетворенностью своей профессией, профессиональной группой. Они мотивированы на достижение успехов в выбранной профессии, но все же еще недостаточно

высоко оценивают свою профессиональную компетентность, указывают на некоторые проблемы в знаниях и практических действиях.

Значительно снизился процент испытуемых с низким уровнем профессиональной позиции – с 31 % на констатирующем этапе до 8 % на контрольном этапе проведенного эксперимента. Это свидетельствует, что будущие психологи сформировали для себя образ профессии, определились с путями профессионального самосовершенствования, развили у себя профессиональные качества. 8 % испытуемых имеют низкий уровень профессиональной позиции, что отражается в низкой направленности на будущую профессию.

Анализ данных профессиональной направленности студентов-психологов, полученных по методике Т. Д. Дубовицкой на разных этапах исследования, представлен на рисунке 4.

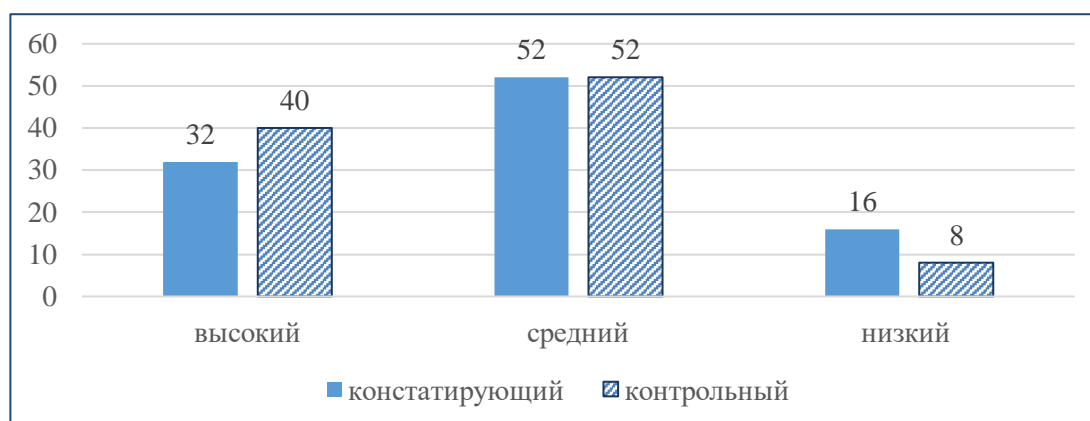


Рисунок 4 – Уровни профессиональной направленности студентов (в %) на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования (методика Т. Д. Дубовицкой)

Анализ представленных результатов показывает, что высокий уровень профессиональной направленности на контрольном этапе составляет 40 % (для сравнения: на констатирующем этапе – 32 %). Студенты в процессе прохождения программы тренинговых занятий имели возможность познакомиться с интересными особенностями своей будущей профессии, что положительно повлияло на мотивацию развития в данной профессиональной среде, сделало достаточно стойким и обоснованным их желание получить профессию психолога и в дальнейшем квалифицированно работать в данной области.

Средний уровень у студентов на разных этапах исследования не изменился и составляет 52 %. Эти студенты имеют положительное отношение к избранной профессии, но проявляют некоторые сомнения в том, что она принесет им в будущем моральное и материальное удовлетворение, позволит в полной мере проявить себя и свои способности.

Низкий уровень профессиональной направленности на контрольном этапе эксперимента снизился, он определен у 8 % респондентов (на констатирующем этапе – 16 %). Можно сказать, что изначально был невысок процент испытуемых студентов 1 курса, которым была неинтересна их будущая профессиональная сфера и к которой они имели негативное отношение. Объясняется это отчасти тем, что профессия психолога является специфичной и подготовка к ее выбору происходит у испытуемых не спонтанно, а чаще всего осознанно, целенаправленно.

Таким образом, после реализации программы эксперимента есть позитивные изменения в направленности обучающихся на профессию.

Для подтверждения гипотезы исследования об эффективности программы занятий по развитию профессиональной идентичности студентов-психологов был проведен статистический анализ данных с использованием t-критерия Стьюдента. Вначале первичные данные, полученные на разных этапах диагностического исследования, были подвергнуты анализу с применением λ -критерия Колмогорова-Смирнова, который показал, что по всем параметрам имеется нормальное распределение (см. табл. 2 и 3).

Таблица 2 – Результаты по одновыборочному критерию Колмогорова-Смирнова на констатирующем этапе исследования

		Л	Р	С	К	СП	Ш1	Ш2	Ш3	Ш4
N		40	40	40	40	40	40	40	40	40
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	4,653	4,488	4,275	4,520	4,840	26,25	20,25	26,50	20,63
	Стандартное отклонение	,4668	,5801	,6994	,5557	,2193	2,994	5,266	3,442	4,944
Разности экстремумов	Модуль	,241	,234	,196	,218	,267	,146	,132	,194	,105
	Положительные	,228	,188	,150	,194	,233	,105	,120	,155	,090
	Отрицательные	-,241	-,234	-,196	-,218	-,267	-,146	-,132	-,194	-,105

Статистика Z Колмогорова-Смирнова	1,521	1,477	1,239	1,378	1,690	,922	,832	1,224	,666
Асимпт. знч (двухсторонняя)	,020	,025	,093	,045	,007	,362	,492	,100	,768

		ПП	ОП	ПН	ВИ	ВСЗ	ВП	ВО	курс
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
Нормальные параметры ^{а,б}	Среднее	55,23	13,48	18,08	18,63	13,75	10,10	2,50	
	Стандартное отклонение	23,917	4,320	3,316	3,349	4,112	2,697	1,132	
Разности экстремумов	Модуль	,115	,156	,169	,116	,165	,109	,171	
	Положительные	,115	,147	,123	,116	,165	,107	,171	
	Отрицательные	-,071	-,156	-,169	-,076	-,099	-,109	-,171	
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		1,012	,730	,988	1,070	,732	1,042	,692	1,079
Асимпт. знч (двухсторонняя)		,258	,660	,283	,202	,658	,227	,724	,195

Таблица 3 – Результаты по одновыборочному критерию Колмогорова-Смирнова на контрольном этапе

		Л	Р	С	К	СП	Ш1	Ш2	Ш3	Ш4	ПИ	ПП	Д
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
Нормальные параметры ^{а,б}	Среднее	4,23	3,98	4,03	4,07	4,64	27,7	19,8	24,8	17,4	3,13	122,3	13,5
		1	8	8	3	2	3	5	8	2	2	1	4
Разности экстремумов	Модуль	,718	,645	,820	,616	,378	2,79	4,12	4,22	4,15	1,40	23,95	4,15
		8	2	8	2	6	4	5	7	9	2	8	9
Статистика Z Колмогорова-Смирнова	Асимпт. значение (двухсторонняя)	,184	,185	,138	,076	,174	,231	,130	,219	,155	,107	,195	,160
		,142	,127	,121	,067	,172	,208	,070	,137	,095	,097	,166	,065
		-,184	-,185	-,138	-,076	-,174	-,231	-,130	-,219	-,155	-,107	-,195	-,160
		,941	,945	,702	,389	,886	1,176	,664	1,119	,792	,546	,993	,814
		,339	,333	,708	,998	,412	,126	,770	,163	,557	,927	,277	,522

Примечание. а. Сравнение показателей с нормальным распределением.

б. Оценка осуществляется по данным.

Значения t-критерия Стьюдента, представленные в таблице 4, показывают, что статистические различия имеются по личной идентичности ($t = -2,80$ при $p = 0,05$), реляционной идентичности ($t = -5,07$ при $p = 0,001$), по социальной идентичности ($t = -13,10$ при $p = 0,001$) и по коллективной идентичности ($t = -3,99$ при $p = 0,001$). У студентов в ходе формирующего эксперимента произошли

положительные изменения в осознании себя как уникальной личности, отличной от других, в готовности быть заботливым партнером в близких отношениях, в повышении идентичности со своей семьей, культурой, профессией.

Таблица 4 – Результаты значимых статистических различий по характеристикам профессиональной идентичности у студентов на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования

Шкалы	t-критерий Стьюдента	Значимость (2-сторонняя)
Личная идентичность	-2,800	0,016
Реляционная идентичность	-5,070	0,000
Социальная идентичность	-13,106	0,000
Коллективная идентичность	-3,992	0,002
Положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в данной профессии	-4,040	0,002
Отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии	3,302	0,006
Позиция активного отношения к приобретаемой профессии	-3,755	0,003
Позиция пассивного отношения к приобретаемой профессии	2,793	0,016
Профессиональная направленность	-2,227	0,046

Значимые различия выявлены, в частности, по таким характеристикам, как положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в данной профессии ($t = -4,04$ при $p = 0,05$); отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии ($t = 3,30$ при $p = 0,001$); позиция активного отношения испытуемых к приобретаемой профессии

респондентов ($t = -3,75$ при $p = 0,001$); пассивное отношение испытуемых к приобретаемой профессии респондентов ($t = 2,79$ при $p = 0,05$).

Полученные значения могут указывать на то, что на контрольном этапе эксперимента у испытуемых студентов повысились положительные эмоции, связанные с выбранной профессией, а также произошло усиление активности в получении знаний и умений в данной профессии. Отмечается снижение негативных эмоций у студентов по отношению к процессу обучения в профессии психолога и пассивного отношения к приобретаемой профессии.

Значимые изменения отмечаются по профессиональной направленности студентов на контрольном этапе ($t = -2,227$ при $p = 0,05$). Это указывает на тот факт, что в процессе участия в формирующем эксперименте исследования у студентов сформировалось позитивное восприятие своей принадлежности к профессиональной группе, более осознанными стали цель их обучения и профессиональные планы, появился ориентир на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию в выбранной специализации.

Заключение

Таким образом, проведенный количественный, качественный и статистический анализ показал, что реализация специально разработанной программы для студентов – будущих психологов по развитию их профессиональной идентичности позволяет сформировать позицию активного участника процесса профессионального обучения, профессиональную направленность, а также профессиональные ценностные ориентации, определяющие успешность обучения и дальнейшего становления в профессии. Что, со своей стороны, определяет психологическое благополучие личности как «доминирующее психическое состояние или совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих успешность личности в системе «субъект – среда» (Лысенко, Сухарева, 2018, с. 56).

Установлено наличие позитивной динамики в развитии профессиональной идентичности, позиции в профессии, положительном отношении к выбранной профессиональной сфере.

Применение t-критерия Стьюдента подтвердило положительные изменения в развитии профессиональной идентичности студентов после реализации тренинговой программы, что подтвердило гипотезу нашего исследования.

Литература

1. Карнеев Р. Р., Мухортов А. С. (2022) Реконцептуализация субъекта и критика Просвещения. *Каспийский регион: политика, экономика, культура*, 2022, 1 (70), 128-136.

2. Лукьянова М. И. (2014) Формирование акмеологической позиции личности как условие профессионально-личностного становления будущего специалиста. *Современные проблемы науки и образования*, 2014, 5. Получено с www.science-education.ru/ru/article/view?id=15093.

3. Лысенко, Е. Н., Сухарева, В. И. (2018) Психологическое благополучие педагога как фактор безопасности образовательной среды. *Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды: материалы Международной научно-практической конференции*. Брянск: РИСО БГУ.

4. Любченко, О. А., Сухоносов, А. П. (2017) Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей. *Современные проблемы науки и образования*, 2015, 5, 392.

5. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В., Дудин, С. И. (2017) Психология в педагогическом образовании. *Известия ИППО*, 2017, 2, 4-14.

6. Сухоносов, А. П., Довгиленко, М. Ю. (2019) Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? *Известия Института педагогики и психологии образования*, 2019, 1, 47-50.

7. Сухоносов, А. П., Карнеев, Р. К., Карнеева, О. А. (2019) Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления. *Искусство и образование*, 2019, 6 (122), 155-166.

8. Сухоносков, А. П., Карнеев, Р. К., Карнеева, О. А. (2019) Психолого-педагогические детерминанты успешности профессионального самоопределения студентов. *Искусство и образование*, 2019, 1 (117), 198-207.

9. Шнейдер, Л. Б. (2004) Профессиональная идентичность: Теория, эксперимент, тренинг. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк.

10. Эрназарова, Г. О. Применение акмеологического подхода (2020) *Молодой ученый*, 2020, 18 (308). 533-536.



УДК 373.1

МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЗАДАЧИ

Сухова Е. И.

доктор педагогических наук, профессор,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

elenaivanovna.suhova@mail.ru

Сидоренко В. Н.

кандидат педагогических наук, доцент,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

080507.111v@gmail.com

Аннотация. *Статья затрагивает вопрос значимости методической работы в свете Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ее возможности в повышении уровня мотивации и заинтересованности всех сторон образовательного процесса в достижении результата. Обосновывается роль методической службы в создании условий для профессионального роста педагогов образовательной организации, освещены цель, задачи и принципы ее деятельности. Главное в методической работе – оказание конкретной практической помощи воспитателям в совершенствовании форм и методов работы с дошкольниками.*

Ключевые слова: *профессионализм, профессиональный рост, методическая служба, методическая работа, активные и интерактивные методы, мотивация, компетентность.*

METHODOLOGICAL SERVICE IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION: MAIN DIRECTIONS AND TASKS

Sukhova E. I.

*doctor of pedagogical sciences, professor,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University
Moscow*

elenaivanovna.suhova@mail.ru

Sidorenko V.N.

*candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Institute of Pedagogy and educational psychology
Moscow City University
Moscow*

080507.111v@gmail.com

Abstract. The article touches upon the issue of the significance of methodological work in the light of the Federal State Educational Standard for Preschool Education, its ability to increase the level of motivation and interest of all parties in the educational process in achieving results, substantiates the role of the methodological service in creating conditions for the professional growth of teachers of an educational organization, highlights the goal, objectives and principles of its activity. The main thing in methodical work is the provision of concrete practical assistance to educators in improving the forms and methods of working with preschoolers.

Keywords: professionalism, professional growth, methodical service, methodical work, active and interactive methods, motivation, competence.

Введение

Современные требования к качеству образования как социального заказа со стороны государства и российского общества отмечают необходимость усиления внимания к профессиональному росту педагогов и воспитателей дошкольной образовательной организации, повышения компетенций и решения

проблем, возникающих в педагогической практике. Успех модернизации системы образования в целом и дошкольного образования в частности зависит, прежде всего, от готовности педагогических кадров к ее осуществлению, внедрению инноваций в процесс образования и воспитания детей.

На основании Федерального закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012 дошкольное образование в нашей стране относится к одному из уровней общего образования. В свою очередь, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный 18.10.2013 г. Приказом Министерства труда РФ № 544, предъявляет высокие требования к профессионализму воспитателя.

В результате изменения сети образовательных учреждений практически все педагогические коллективы прошли через процедуру реорганизации, которая осуществлялась одновременно с введением Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО), т. е. можно отметить практически одновременное предъявление новых требований и появление новых возможностей.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО) – обновленная философия педагогического подхода к ребенку, уважающая личность воспитанника, ориентированная на создание условий, способствующих познанию и исследованию мира. Данные изменения привели к пониманию того, что необходимо менять подход к методической работе, искать креативные управленческие подходы, способствующие формированию нового типа мышления у воспитателей. Ситуация осложнялась перегруппировкой коллективов, поэтому старшему воспитателю необходимо было заново завоевать авторитет, а педагогам показать свое мастерство, наличие профессиональных компетенций.

Существует достаточное многообразие форм методической работы: пассивные с длинными лекциями и активные, предполагающие включение педагогов в обсуждение, получение обратной связи. Именно последние

предоставляют возможность совместной постановки задач, поиска нетривиальных, интересных решений, возможность самореализации педагогов и развития творческого подхода к работе. А при условии, что задача не спущена сверху и формулируется вместе с педагогическим коллективом, повышается уровень мотивации и заинтересованности в достижении результата, что, в свою очередь, вдохновляет, питает идеями и воодушевляет педагогов.

Конечно, нет готового рецепта и идеальной формы методической работы, так как все организации и коллективы уникальны. Выбор формы работы зависит от цели и конкретной ситуации, поэтому каждому педагогическому коллективу желательно искать собственный путь развития и определять оптимальные формы, способствующие повышению профессиональных компетенций педагогических кадров.

Педагогический профессионализм является более широким понятием, чем профессиональная компетентность. Профессионал, прежде всего, реализуя свои возможности, добивается необходимого результата. По мнению В. А. Бодрова, профессионализм в упрощенном виде – это вершина пирамиды, а ее основание – профессиональные знания, на которые «надстраиваются» профессиональный опыт, компетентность и профессиональная пригодность (Бодров, 2006).

Ключевой фигурой в дошкольной образовательной организации является воспитатель. Феноменологическая модель образования сегодня является достаточно актуальной и предполагает персонализацию, индивидуализацию обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей детей, внимание к их интересам и потребностям. В связи с этим создаются условия, которые направлены на поддержку уникальности развития каждого ребенка в соответствии с унаследованными от природы задатками для реализации своих природных потенциалов и удовлетворения его образовательных, культурных, жизненных потребностей. Все это требует от воспитателя высокого профессионализма и ответственности за плоды своего труда, а также мотивации к постоянному самосовершенствованию и самообразованию.

Мотивация воспитателя к профессиональным достижениям позволяет пересмотреть и определить личностные приоритеты в повышении его компетенций. Благодаря педагогическому сопровождению обеспечивается поддержка педагогической деятельности воспитателя по преобразованию окружающего мира, личностный и профессиональный рост, создаются условия для самостоятельного решения проблем, возникающих в его профессиональной сфере. Данные обстоятельства в современных условиях приобретают все большее значение в плане актуализации личностного потенциала воспитателей, а также развивающего потенциала профессиональной среды.

В ФГОС ДО зафиксированы основные требования применительно к условиям реализации образовательной программы, организации образовательного процесса, осуществляемого в стенах дошкольной образовательной организации.

Педагог-творец – именно такая позиция более соответствует идеям современного дошкольного образования. Педагог-творец способен качественно преобразовывать педагогическую деятельность и обеспечивать всестороннее развитие воспитанников: познавательное, социально-коммуникативное, речевое, физическое, художественно-эстетическое. И это понятно: воспитатель, владеющий новыми технологиями, представляет очевидный интерес для работодателя, так как от его профессионального роста и квалификационного уровня, инициативности, мобильности, способности к освоению нового и открытости в профессиональном поле зависит результативность образовательного процесса.

Перемены, происходящие в дошкольном образовании, способствуют мобилизации потенциальных возможностей воспитателей, и в этой связи возрастает роль методической службы, которая должна организовать методическое сопровождение воспитателей как оказание помощи в непосредственно возникающих ситуациях в практической деятельности, создание условий для расширения профессионального кругозора, чтобы направлять деятельность воспитателей на решение образовательных,

воспитательных и развивающих задач в контексте современных требований времени.

Методическая служба – это гибкая развивающаяся внутренняя структура образовательной организации. Данная служба готова мотивировать и оказывать персональную помощь педагогам в процессе изменения требований к качеству и содержанию образования.

Основная часть

В настоящее время в дошкольных отделениях образовательных комплексов г. Москвы складываются индивидуальные модели методических служб, в которых конкретизируются цель, задачи и приоритетные принципы деятельности педагогических коллективов.

Целью работы методической службы является обеспечение качества образовательного процесса ДОО с использованием всех имеющихся ресурсов (кадровых, программно-методических, материально-технических, информационных).

Задачи методической службы:

- управление качеством образовательного процесса ДОО;
- обеспечение методического сопровождения педагогов ДОО;
- обеспечение организационно-педагогических условий, позволяющих каждому педагогу своевременно повышать свое педагогическое мастерство, профессиональную компетентность, развивать творческий потенциал с позиции современных требований, основываясь на использовании активных и интерактивных методов обучения;
- информирование о последних достижениях педагогической науки и современной практики, используя все существующие современные средства, в том числе информационные;
- исследование, анализ и внедрение инновационной педагогической деятельности (интернет-сайты, социальные сети, периодика, печатные издания и др.);
- разработка совместно с педагогами методического обеспечения образовательного процесса в дошкольных организациях;

– проведение мониторинговых и аттестационных процедур.

Среди общепринятых в отечественной педагогике принципов (научности, системности, непрерывности, направленности, последовательности, преемственности, комплексного характера, конкретности и др.) можно выделить отдельные принципы, которые в настоящее время заслуживают особого внимания.

Принцип актуальности, который предполагает связь с жизнью. В образовании реализуются новые нормативные акты: ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013), именно эти документы формируют социальный заказ общества и определяют деятельность методической службы дошкольной организации.

Оперативность, гибкость, мобильность – данный принцип определяется выполнением ФГОС ДО, так как вторая часть ООП формируется участниками образовательных отношений и в соответствии с запросами родителей, интересами детей может изменяться, а методическая служба создает условия для реализации включенных образовательных программ и используемых технологий, в том числе информационно-коммуникативных. В пользу актуальности данного принципа выступает частое изменение условий внешней среды.

Принцип индивидуализации предполагает адресную методическую помощь каждому педагогу в соответствии с его индивидуальными запросами, а также использование индивидуальных возможностей воспитателей в разработке методических продуктов и организации методических мероприятий.

Принцип творчества максимально ориентирован на творческое начало, приобретение воспитателями собственного опыта творческой деятельности в создании методического продукта (проектов, рекомендаций, системы занятий, разработки конспектов праздников, досугов, исследовательской деятельности и др.).

Реализация цели и задач методической службы осуществляется через

разные формы методической работы, которая, по определению М. М. Поташника, рассматривается как часть системы непрерывного образования. Методическая работа – долговременный и сложный процесс, зависящий от спланированных коллективом целей и задач, способствующих созданию для каждого педагога условий самореализации (Поташник, 2001).

Методическая работа, согласно мнению К. Ю. Белой, является деятельностью, направленной на формирование в учреждении образовательной среды, способствующей полноценной реализации творческих возможностей педагога, с одной стороны, и педагогического коллектива – с другой (Белая, 2015).

Заключение

В арсенале методической службы большое разнообразие форм методической работы, и выбор их осуществляется в соответствии с содержанием преподаваемого материала, особенностей и предпочтений участников методического мероприятия и умений старшего воспитателя использовать в работе в основном активные и интерактивные методы обучения. Тематика мероприятий, формы организации определяются на диагностической основе, педагогам всегда необходимо предоставлять выбор, только он создаст определенную мотивацию для проявления творчества и самовыражения (Сухова, Сидоренко, 2022).

Следовательно, методическая служба служит эффективным ресурсом профессионального роста воспитателей и гарантом обеспечения высокого качества образования в дошкольном образовательном учреждении.

Литература

1. Белая, К. Ю. (2015) Методическая деятельность в ДОО. В соответствии с ФГОС ДО. М.: ТЦ Сфера.
2. Бодров, В. А. (2006) Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ.
3. Поташник, М. М. (2001) Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России.

4. Сухова, Е. И., Сидоренко В. Н. (2022) Управлением методическим сопровождением педагогов в образовательном комплексе. *Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: материалы VII Международной научно-практической конференции. Забайкальский государственный университет*. Чита: ЗабГУ.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Получено с www.firo.ru

6. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Получено с www.Минобрнауки.рф



УДК 371.311.3

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО СПЛОЧЕНИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Янбухтина М. А.

кандидат педагогических наук,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

YanbuhtinaMA@mgpu.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема изучения проектной деятельности как средства сплочения детского коллектива; понятия «проектная деятельность», «детский коллектив» рассматриваются с разных точек зрения; проанализированы особенности формирования групповой сплоченности средствами проектной деятельности у младших школьников, реализуемые в процессе совместного решения творческих и учебных задач проекта.

Ключевые слова: проектная деятельность, детский коллектив, личность ученика, групповая сплоченность.

PROJECT ACTIVITIES
AS A MEANS OF RALLYING A CHILDREN'S TEAM

Yanbukhtina M. A.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University

Moscow

YanbuhtinaMA@mgpu.ru

Annotation. The article reveals the problem of studying project activity as a means of uniting a children's collective; the concepts of "project activity", "children's

collective" are considered from different points of view; the features of the formation of group cohesion by means of project activity in younger schoolchildren, implemented in the process of joint solution of creative and educational tasks of the project are considered.

Keywords: *project activity, children's team, student personality, group cohesion.*

Введение

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) ставят перед школой новые задачи: создание учебной среды, которая мотивирует учащихся приобретать, обрабатывать, делиться, работать с другими и выражать собственное мнение, что ведет к формированию сплоченной команды школьников. Одной из инновационных образовательных технологий, поддерживающих такой подход, является метод проектов. Проектная деятельность не только содействует развитию учебной мотивации, творческим проявлениям учащихся, но и способствует сплочению детского коллектива.

Ребенок с самого детства включен в те или иные группы, и одна из них – школьный коллектив, коллектив класса, в котором он учится. Детский коллектив представляет собой форму жизни, деятельности и общения ребенка в школе. При этом первостепенную роль в становлении детского коллектива в начальной школе играет учитель, который определяет характер взаимодействия в нем, выстраивает определенные отношения, ставит перед детьми общие цели, организует ту или иную деятельность для их достижения.

Постановка проблемы

Проблемами коллектива и способами его сплочения занимались многие отечественные педагоги и психологи. Еще в первой половине XX века различным аспектам коллективообразования были посвящены работы Д. Дьюи, А. С. Залужного, А. В. Ляхова, А. В. Мудрика, Л. И. Уманского, И. А. Фархшатовой и др.

К проблеме формирования детского коллектива в младшем школьном возрасте обращались многие исследователи: Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Н. В. Дорошенко, Т. Е. Конникова, В. С. Леонтьева, В. С. Мухина,

М. И. Рожков и др.

Вопросами проектной деятельности занимались такие авторы, как П. П. Блонский, Е. В. Васильева, Е. Е. Егоров, В. Килпатрик, А. С. Макаренко, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, Т. С. Шацкий и др.

Метод проектов как метод деятельного подхода в обучении возник в XVI в. в Италии. Мировая практика проектной деятельности включает в себя несколько этапов:

1) 1590–1765 гг. – проектная деятельность в архитектурных школах Европы;

2) 1765–1880 гг. – включение средства проектов в педагогическую практику Америки;

3) 1880–1915 гг. – общемировое использование средства проектов в общеобразовательных учреждениях;

4) с 1915 г. по настоящее время – «третья волна» распространения средства проектов (С. Н. Толстикова, Н. Ю. Падылин и др.).

В американской педагогической практике основоположником проектной деятельности является Д. Дьюи (Пахомова, 2003). В идеи проекта автор вкладывал тезисы о воспитании ребенка путем познания общечеловеческого, мирового опыта. Обучение должно быть построено по принципам активности, характера деятельности непосредственно ученика, соотношения интересов учащегося и характера получаемых знаний. Для этого в использовании средства проектов ребенку предлагали решить проблему из реальной жизни на основании собственных знаний и знаний, получаемых в ходе попыток разрешения проблемы. Проект, согласно идеям Дж. Дьюи, представлен совместной деятельностью педагога и учащихся (Пахомова, 2003). Роль учителя в проектной деятельности, с точки зрения Дж. Дьюи, велика, она обусловлена сопровождением детей в обучении, базированием передаваемых знаний на научно-педагогическом опыте средствами проекта (Пахомова, 2003).

Далее идеи Дж. Дьюи активно развивались В. Килпатриком в 1884–1916 гг. В. Килпатрик уже тогда выделил недостаток метода в сужености

теоретических знаний, далее он теоретически описал и переосмыслил феномен метода проектов (Пахомова, 2003). Основываясь на идеях Э. Торндайка о том, что образовательный процесс необходимо выстраивать на основании наклонностей ученика, разрабатывая метод проектов, с данной точки зрения, В. Килпатрик под самим методом понимал «замысел, выполняемый от души», когда проекты не связаны с конкретной предметной областью, но применимы к любой области изучения предметов. Проект, по мысли В. Килпатрика, делится на следующие этапы: замысел, планирование, исполнение, оценка (Пахомова, 2003). Так благодаря идеям ученого проектная деятельность впервые организовывалась с уклоном в самостоятельность.

В перспективе исторического развития средств проектной деятельности мы видим, насколько между собою отличались идеи Дж. Дьюи и В. Килпатрика. В России феномен проектной деятельности получил развитие в 20-х гг. в теориях П. П. Блонского и С. Т. Шацкого. Авторами были заложены идеи воспитания самостоятельности в процессе творческой деятельности. Другими словами, метод проектов рассматривался как средство развития отдельных личностных качеств, профильно-профессиональной подготовки, подготовки к самостоятельной трудовой деятельности.

Проект – это способ достижения цели, готовый продукт совместной или индивидуальной работы. Проект как проблема «может указывать на реальную ситуацию творчества, когда человек перестает быть только владельцем идеи, оставляет свое, личное, частное, чтобы получить возможность натолкнуться на что-то другое, реализовать себя и выразить это в своем творчестве» (Толстикова, Падылин, Травинова, 2020, с. 395).

Также исследователи определяют, что «проектная деятельность – это совокупность приемов, действий учеников в их определенном порядке для достижения поставленной задачи – решения лично важно для школьников задачи, оформленной в виде конечного продукта» (Толстикова, Падылин, Травинова, 2020, с. 396).

Изучением понятий «коллектив» и «коллективообразование» уже около

века занимались и занимаются многие отечественные педагоги и психологи: В. М. Бехтерев, А. С. Заслужный, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, Л. И. Уманский и др. Детский педагогический коллектив отличается богатством и разнообразием содержания, видов и форм общественно-полезной деятельности только при умной и правильной организации. Ребенок попадает в жизнь общества благодаря воспитательному коллективу (Толстикова, Травинова, Падылин, 2020).

Детский коллектив является центральной системой для формирования у ребенка положительного социального опыта. В коллективе ученик может проявить себя, раскрыть и показать свои умения, знания.

В работе А. В. Ляхова указывается, что коллектив для младших школьников является местом самовыражения и самоутверждения личности (Пахомова, 2003). В работах Л. П. Кривошенко детский коллектив младших школьников представлен как организованная группа, объединенная ценностями, целями деятельности, в которой межличностные отношения опосредованы содержанием деятельности (Пахомова, 2003).

Результаты исследования

Понятие детского коллектива младших школьников тесно связано с понятием коллектива школы, разработанным А. С. Макаренко. Коллектив общеобразовательной школы – это единая организация всего учебного заведения, имеющая общие органы управления школьной жизнью. Основные команды формируются по возрасту и целям. Их условно можно разделить на три группы:

- 1) организованные на основе образовательной деятельности (классы, факультативные группы, группы самопомощи и т. д.);
- 2) организованные на основе занятий по интересам в школьной среде (кружки, отделения, кружки и др.);
- 3) организованные на основе любых видов деятельности школьников по месту жительства (клубы, спортивные команды и др.) (Толстикова, Падылин, Травинова, 2020).

Школьное образовательное учреждение выполняет функцию сепарации ребенка от значимого взрослого, тем самым погружая в коллектив сверстников и, соответственно, наделяет новым групповым статусом. Изучение литературы показало, что группа воспитанников – это целостное образование, формирующаяся социальная система.

Процесс вхождения в детский коллектив обусловлен уровнем развития социальной компетентности. В трудах Л. С. Выготского социальная компетентность младшего школьника рассматривается как интегральное качество личности, которое определяет траекторию социального развития и адаптации ребенка в коллективе (Romanova, Bershedova и др., 2020). Социальная компетентность – это способность к социальной деятельности и социальному взаимодействию, социальные умения и навыки. Данный термин трактуется как качество личности, сформированное в процессе активного освоения социальных отношений, возникающих в процессе социального взаимодействия, и усвоении ребенком этических норм как регуляторов социальных отношений (Асмолов, 2020).

К младшему школьному возрасту ребенок осваивает навыки и способы коммуникации со сверстниками, занимает определенную внутригрупповую позицию и начинает ее осознавать, благодаря чему внутри коллектива он также может занять определенный статус.

По мере приращения контактов со сверстниками для ребенка становится все более актуальным завоевание у них положительной оценки и их внимания, поэтому в коллективе начинают появляться «лидеры». Помимо потребности в сотрудничестве, у младших школьников отчетливо выделяется потребность в признании и уважении со стороны сверстников.

Негативное отношение к ребенку в коллективе является более благоприятным социальным явлением, чем отсутствие любого отношения, поскольку отрицательный импульс лучше, чем его неимение (Асмолов, 2020).

Ввиду этого мы понимаем, что важная характеристика любого коллектива – это взаимопонимание, взаимная ответственность, доброжелательность и

работоспособность. К числу других факторов успешного функционирования коллектива относится его сплоченность.

Рассмотрим детальнее понятие «групповая сплоченность». Под этим феноменом, выделенным Л. Фестингером, понимается воздействие сил, действующих на членов группы с целью их взаимодействия. Степень групповой сплоченности определяется количеством и стабильностью эмоциональных и межличностных контактов внутри группы.

Значение групповой сплоченности внутри школьного коллектива обусловлено ее влиянием на мотивацию обучающихся к посещению школьных занятий. Групповая сплоченность внутри коллектива младших школьников благоприятно влияет на развитие личности ребенка. При отсутствии сплоченности внутри коллектива дети часто конфликтуют, их нравственное и личностное развитие затормаживается (Толстикова, Падылин, Травинова, 2020).

Сплоченность как одну из задач формирования коллектива выделил еще А. С. Макаренко. Важность сплоченности как характеристики детского коллектива была подчеркнута М. Н. Стрыгиной: «Только в команде может полноценно, ярко развиваться и проявляться самостоятельная личность взрослого и подростка» (Толстикова, Падылин, Травинова, 2020). Е. Е. Мельникова отмечает, что «важнейшие характеристики детского коллектива: единство цели, определенная организация совместной деятельности» (Проблемы общей и педагогической психологии, 2019). Приведенные высказывания указывает на значимость сплоченности как характеристики коллектива.

М. О. Юшковой описаны факторы сформированности групповой сплоченности в коллективе младших школьников на основе работ А. В. Киричука: сплоченность характеризуется высоким уровнем взаимодействия и единомыслия обучающихся внутри коллектива; в коллективе присутствует сходство ценностных ориентаций группы обучающихся; ясны и определены групповые цели; в процессе совместной деятельности участники взаимозависимы; в коллективе отсутствуют конфликтующие между собой

микрогруппы.

В настоящее время по проблеме сплочения детского коллектива создаются различные проекты, такие как «Адаптационные модули», «Стартовые классы», «Первые дни ребенка в школе», а также различные тренинги по сплочению коллектива.

Таким образом, детский коллектив – это группа детей, которые имеют общую цель. Высокий уровень сплоченности ученического коллектива представляет собой важное условие, необходимое для самоутверждения личности учащегося младшей школы.

Формирование сплоченности в детском коллективе входит в задачи современных стандартов ФГОС: создать обучающую среду, мотивировать учащихся к самостоятельному получению информации и ее обработке, формированию умений работать в группе, выслушивать мнения других и высказывать свое (Толстикова, Травинова, Падылин, 2020).

По мнению В. С. Мухиной, цели образования – вовлечь обучающихся в содержательную часть процесса обучения, организовывать и стимулировать образовательную деятельность, сформировать школьный коллектив, который будет обладать характеристиками сплоченности и работоспособности (Проблемы общей и педагогической психологии, 2019).

Наиболее эффективным средством достижения целей является проектная деятельность. По мнению В. С. Мухиной, средствами проектов в формировании сплоченности у младших школьников решаются следующие задачи: воспитание коллектива, организация мероприятий в различных областях деятельности, создание традиций в коллективе (Проблемы общей и педагогической психологии, 2019).

В современных педагогических трудах (Е. Е. Егоров, Н. С. Быкова, А. В. Анисенко, Ю. В. Бурлакова, И. Д. Чечель, В. С. Лазарев, В. В. Краевский, Е. В. Васильева и др.) проектная деятельность в образовательном учреждении рассматривается как вид педагогической деятельности, направленный на решение учебно-воспитательных задач.

Классификация проектов может быть основана на сроках, объеме, качестве, месте их разработки и реализации, размере используемых ресурсов (Пахомова, 2003). На самом деле разнообразие видов проектов чрезвычайно велико. С точки зрения Р. С. Немова, классификация проектов включает следующие типы: 1) практико-ориентированный проект, направленный на интересы тех, кому нужен итоговый продукт; 2) исследовательский проект; 3) информационный проект, направленный на поиск и сбор информации, ее анализ; 4) творческий проект, направленный на свободный и нетрадиционный подход к подаче итоговых результатов; 5) ролевой проект.

Также выделяются следующие виды проектов:

- в содержательной области: монопроекты, межпредметные, непредметные проекты;
- по продолжительности: мини-проекты, долгосрочные проекты;
- по месту реализации учащимися проектов;
- по количеству участников: индивидуальные, групповые, классные.

Н. Ю. Пахомова охарактеризовала требования к проектной деятельности в школе.

1) Необходимо наличие социально значимой роли (проблемы) – исследовательской, информационной, практической: «Почему эта тема так важна для людей?».

2) Реализация проекта начинается с планирования мероприятий по решению проблемы. Важной частью плана является разработка проекта, которая содержит список действий с указанием желаемых результатов, сроков и ответственных лиц. Но стоит отметить, что творческие, ролевые проекты невозможно четко спланировать от начала и до конца.

3) Каждый проект должен быть исследован самим учащимся, который должен осуществить поиск, обработку информации, чтобы затем представить ее членам проектной группы.

4) Готовый продукт проекта должен соответствовать целям, которые были сформулированы в самом начале работы (Пахомова, 2003).

В ФГОС НОО содержатся требования к применению средства проектов в обучении младших школьников. Перечислим их.

1. Совместная деятельность младших школьников должна носить научный характер, содержать идею, способствовать творческому развитию личности обучающихся.

2. В реализации проектной деятельности необходимо сочетать правила обязательного выполнения заданий, принципы самостоятельного характера деятельности, добровольности.

3. Включение детей в проектную деятельность должно быть добровольным (Толстикова, Падылин, Травинова, 2020).

Таким образом, на основании вышеописанных требований к проектной деятельности учитель может собрать группу детей для работы над каким-либо проектом, дать задание и перечислить условия, которые нужно соблюдать при выполнении работы. Поэтому педагог – руководитель проекта должен обладать высоким уровнем общей культуры, комплексом творческих способностей (Пахомова, 2003).

В целом роль педагога в проектной деятельности в школе велика.

На первом этапе она заключается в погружении в проект, формулировании заданий для самостоятельной работы школьников.

На втором этапе организуются детские мероприятия. Нужно разделить детей на группы, далее определить цели каждой из них. Чтобы работа шла слаженно, важно определить роль каждого члена команды.

Третий этап – реализация проекта.

Этап презентации – это важная задача любого проекта, он включает в себя задачи по завершению работы, анализу результатов, самооценки и внешней оценки деятельности.

Формы, используемые при применении средств проектов для формирования у младших школьников сплоченности, рассматривала Л. И. Божович. Автор отмечает преимущество в использовании игровых ситуаций, в рамках которых ученики решают творческие и учебные задачи.

Кроме того, в проектную деятельность можно подключать родителей (Толстикова, Падылин, Травинова, 2020).

Итак, с учетом безусловных преимуществ методики проекта и возрастных возможностей учащихся 7–10 лет, а также опыта работы можно заключить, что их целесообразно использовать уже на начальном уровне школьного образования.

Как мы отметили ранее, у младших школьников средствами проектной деятельности формируются социальные компетенции, одна из них – групповая сплоченность. В процессе работы над проектами у младших школьников происходит развитие мышления, осуществляется обучение оценочной деятельности, младшие школьники учатся объективно оценивать свою работу и работу одноклассников, процесс и результат решения учебной задачи с акцентом на положительных сторонах (Толстикова, Травинова, Падылин, 2020).

В исследованиях В. С. Мухиной отмечается, что только в процессе совместной деятельности происходит развитие контактов между детьми. В. А. Столяренко указывал, что сплоченность у младших школьников формируется в результате работы над общим делом. Н. В. Дорошенко выделяет отдельные виды игр, которые можно использовать в проектной деятельности: «Банк вопросов», «Экспертиза проектов», «Дискуссия в ролях» и др. Эти игры формируют коллективное взаимодействие в группе младших школьников, в том числе групповую сплоченность (Толстикова, Травинова, Падылин, 2020). Эти навыки формируются в процессе участия в проектной деятельности, когда дети вместе с учителем открывают в учебных ситуациях и формулируют необходимые правила общения, которые регулируют внешнюю и внутреннюю стороны содержания высказываний.

Заключение

Результат работы над проектом – это способ решения его проблемы. Итогом участия младших школьников в проектной деятельности является развитие у них творческих способностей, навыков социального взаимодействия, групповой сплоченности, рефлексии и др.:

1) проектная деятельность представляет собой совокупность действий и приемов учеников в конкретно расположенном порядке с целью решения поставленных задач, результатом чего должен стать конечный продукт;

2) коллектив представляет собой благоприятную среду для развития личности ученика, при этом важно, чтобы каждый член коллектива вписывался в систему неформальных взаимоотношений школьников;

3) детский коллектив – это группа детей, которые объединены общей целью и решают общие задачи для ее достижения;

4) требованиями к организации и проведению проектной работы в образовательном учреждении являются определение проблемы, составление плана, проведение исследования, презентация полученного результата (продукта);

5) формирование групповой сплоченности средствами проектной деятельности у младших школьников происходит в процессе совместного решения творческих и учебных задач проекта.

Литература

1. Асмолов, А. Г. (2020) Психология личности: Учебник. М.: Издательство МГУ.

2. Пахомова, Н. Ю. (2003) Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: Издательство АРКТИ.

3. Проблемы общей и педагогической психологии: Коллективная монография (2019. М.: Издательство РИТМ.

4. Толстикова, С. Н., Падылин, Н. Ю., Травинова, Г. Н. (2020) Перспективы повышения качества высшего образования в современных социально-экономических условиях РФ. Шымкент: «Элем» баспаханасы.

5. Толстикова, С. Н., Травинова, Г. Н., Падылин, Н. Ю. (2020) Генезис творческой компетентности ребенка. *Искусство и образование*, 2020, 6 (28), 105-110.

6. Romanova, E. S., Bershedova, L. I., Tolstikova, S. N., Rychikhina, E. N.,

Morozova, T. Yr. (2020) Fulfilment of personal potential by high school graduates in time of career choice. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2020, 15, 3, 423-432.



УДК 371.38

EFFECTIVE STRATEGIES FOR INCREASING THE ENGLISH LISTENING
SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS

Eshtayeva E. G.

Senior teacher,

L. N. Gumilyov Eurasian National University

Astana

eshtaeva1982@mail.ru

Musina S. K.

Senior teacher,

L. N. Gumilyov Eurasian National University

Astana

sauleshmusina@mail.ru

Nurgalieva U. S.

Senior teacher,

L. N. Gumilyov Eurasian National University

Astana

ulzhan-76@mail.ru

Annotation. *This paper presents the findings of a study on the listening skills of university students. Because listening is still a neglected ability, the authors propose that it should be taught at the university level in order to promote communicative competence and, in particular, proficiency in English. The article begins with a theoretical review of teaching listening. Then it introduces realistic and effective assignments and materials that are relevant for the Kazakhstan university context and will help students increase their listening skills. The authors offer the effective activities to improve students' listening skills. Since mastering oral speaking in a foreign language requires understanding the interlocutor's speech during face-to-face communication as well as on radio, television, and other mass media material, listening*

is a crucial and sophisticated type of speech activity. The paper demonstrates that effective exercises are the key to better understanding of the listening material and its benefit for other skills.

Key words: *teaching, listening, English, methods, skills, effective strategies.*

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Ештаева Э. Г.

старший преподаватель,

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева

г. Астана

eshtaeva1982@mail.ru

Мусина С. К.

старший преподаватель,

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева

г. Астана

sauleshmusina@mail.ru

Нурғалиева У. С.

старший преподаватель,

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева

г. Астана

ulzhan-76@mail.ru

Аннотация. *В данной статье представлены результаты исследования навыков аудирования студентов вузов. Поскольку способность аудирования до сих пор игнорируется, авторы предлагают преподавать ее на университетском уровне, чтобы развивать коммуникативную компетентность и, в частности, владение английским языком. Статья начинается с теоретического обзора обучения аудированию. Затем предлагаются реалистичные и эффективные задания и материалы, которые актуальны для казахстанского университетского контекста и помогут студентам улучшить свои навыки аудирования. Авторы разрабатывают эффективные задания по*

совершенствованию навыков аудирования учащихся. Так как овладение устной речью на иностранном языке требует понимания речи собеседника при личном общении, а также по радио, телевидению и другим материалам средств массовой информации, аудирование является важнейшим и сложным видом речевой деятельности. В статье показано, что эффективные упражнения являются ключом к лучшему пониманию прослушанного материала и осознанию его пользы для других навыков.

Ключевые слова: обучение, аудирование, английский язык, методы, навыки, эффективные стратегии.

Introduction

Presently, knowledge of foreign language is not required for only studying abroad but also it is considered as a determining element of the competitiveness of a specialist in the labor market. In Kazakhstan knowledge of foreign language is becoming more demanded. The necessity of the language knowledge was emphasized by the President of Republic of Kazakhstan K. K. Tokayev that taking into account global trends, special attention should be paid to priority subjects such as mathematics, languages and computer science (Tokayev, 2022).

Moreover, the latest reforms in the education system of the Republic of Kazakhstan have influenced all stages of education. These changes affected the teaching at university level as well. It is due to universities' responsibilities for preparation of future specialists who are well educated and good at foreign languages.

In order to meet the communicative needs of learners, language learning is a protracted, difficult, and complex process that necessitates knowledge of fundamental grammar, vocabulary, phonological elements, and communicative functions in addition to the four fundamental language skills of listening, speaking, reading, and writing. The ability to listen while speaking is likely the one that is most frequently used for various linguistic activities. Contrary to popular opinion, understanding what you're hearing is everything but a passive task. The listener must distinguish between sounds, comprehend vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was learned in all of the aforementioned steps, and interpret it

within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance. This is a complex, active process (Vandergrift, 1999, p. 168). Such disregard for the development of listening skills may seem quite absurd given that, according to Burley-, more than 40 % of the time we spend communicating each day is spent listening, 35 % speaking, 16 % reading, and only 9 % of the time communicating each day is spent writing. Listening is considered to be one of the challenging skills to teach as students do not have opportunities to listen to real speech (Flowerdew and Miller, 2005). Scholars, teachers and methodologists of foreign language teaching have been conducting a serious theoretical search in the study of listening, and work on practice of teaching is being renewed, developed and improved nowadays.

Creating effective conditions for students studying a foreign language at university level will increase students' listening skills. Search for new methods and techniques for teaching listening which make the process of perception of foreign language speech more effective are relevant. New methods and techniques used for teaching listening skills at university will contribute to pave the way to better understanding and improve students' listening skills.

The aim of the research is to identify the main aspects of teaching listening on the basis of the study of all available sources and work experience in teaching listening at university level and creation of effective activities to overcome the challenges in teaching English to university students.

Literature Review

Language is an important means of communication; human society is not able to exist without it. Nowadays, new technologies and innovations are being introduced, all sectors of the economy are switching to a digital model, and the mobility of human resources is growing. All these changes require improving the communicative competence of people, especially foreign language skills. The main goal of a foreign language is to form communicative competence, i. e. ability and readiness to carry out foreign interpersonal and intercultural communication with native speakers. English plays an important role among foreign languages. It should be noted that the scale of the spread of the English language in the world practice is perceived quite ambiguously

by different researchers (Castells, 2001). Thus, in most cases, English language proficiency is considered one of the most important conditions for integration into the world community, an essential element of positive social changes, economic well-being and new technologies.

Thus, great attention is paid to effective teaching and learning foreign languages currently. It is obvious that foreign language learning is a long, difficult and time – consuming action which demands knowledge of grammar, vocabulary, pronunciation. A foreign language is taught in two forms: oral (listening and speaking skills) and written (reading and writing skills). Of all these four skills, listening is connected with speaking and used often for various purposes of language. Listening requires listeners to make meaning from the oral input by drawing upon their background knowledge of the world and of the second language and produce information in their long term memory and make their own interpretations of the spoken passages. The above given statements are contrary to the belief that listening comprehension is anything but a passive activity. It is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance (Vandergrift, 1999). One should emphasize that listeners need to be active to receive information (Bidabadi, 2011)

Scholars Goh and Taib underlined that beginners and intermediate level students should be paid more attention to listening (Goh, Taib, 2006). Therefore, teachers should plan the activities related to listening in detail.

Listening is a meaningful understanding of auditory speech. It is a receptive type of speech activity and, first of all, is aimed at identifying, extracting and processing the information. Comparing the process of listening to the process of reading, it builds the following logical chains for listening: We hear – we listen; we listen for reading; We see – we look – we read. The process of listening involves hearing, listening, recognizing spoken language and interpreting spoken characters, bringing them into characters.

After his interpretation the term has been used in works on psychology and methodology of teaching foreign languages. Many studies have been conducted in the field of studying the process of auditory perception of speech, in which scientists have defined the concept of “listening”. Most researchers adhere to the definition given by Z. A. Kochkina: “Listening is the process of perception and understanding of audible speech”, making their own additions and clarifications to it (Kochkina, 2015).

Distinctive features of listening as a type of speech activity were highlighted by I. A. Zimnyaia.

1. By the nature of speech communication, listening as well as speaking refers to the types of speech activities that implement oral direct communication (although information can be transmitted by technical devices).

2. According to its role in the communication process, listening is a reactive type of speech activity, as well as reading.

3. Direction to the reception or delivery of the information (voice message) listening comprehension is the receptive kind in contrast speaking and writing.

4. The main form of listening is internal. The basis of the internal mechanism of listening is such mental processes as perception by ear, attention, recognition and comparison of language means, their identification, anticipation, grouping, retention in memory, inference – that is, the re-creation of someone else's thought and an adequate reaction to it. Therefore, the subject of listening is someone else's thought, encoded in the text and subject to recognition.

5. The product of listening is inference, and its result is already an understanding of the perceived semantic content and one's own response behavior – speech or non-speech (Zimnyaia, 1976).

The term “listening” as a foreign language skill is explained by foreign language teaching professionals. For example, E. I. Passov explained the term “listening” as “listening with comprehension” or “comprehension of what is said” (Passov, 1989). According to Bacon listening is the basic skill in language learning and learners spend half of the time dealing with listening. Listening takes an important place learning a foreign language (Bacon, 1992). Anderson stated that “we only become aware of what

remarkable feats of listening we achieve when we are in an unfamiliar listening environment, such as listening to a language in which we have limited proficiency” (Anderson, 2005). Many people think that they master the foreign language if they can speak and write, however, if people don’t acquire the skills of listening, it will be concern to communicate in a foreign language.

Listening plays an important role in learning a foreign language, especially in the communicative – based direction. As an ultimate outcome of learning, listening is thought to be the goal of teaching. It should be able to comprehend two-way communication in interactions (such as T-S, S1, S2, and CL) as well as deliberate reading comprehension at a normal reading speed with some interruptions (unknown words) from the teacher's voice or recording.

The opportunity to achieve three goals, including raising, education, and development, is provided by mastering listening skills. Through listening, children are able to understand what is being said, form the semantic meaning of speech, and develop a culture of listening in both their own language and a foreign language. The educational value of understanding what is being said has a good effect on a child's memory development, which is crucial for studying any subject, including foreign languages.

Identifying the challenges students encounter while listening can help us better grasp the challenges in teaching listening. The fact that "words may also be spoken very differently from how they appear in print" is one clear barrier (Bloomfield et al, 2010). The student may have difficulty identifying the words that make up the spoken discourse since the acoustics of spoken language frequently differ significantly from the structure of written language. In addition, “listeners, unlike readers, do not have the luxury of regular gaps that signify where words begin or stop” (Vandergrift, 2007), indicating that pupils are also attempting to interpret the spoken words in addition to trying to recognize them despite their foreign pronunciation.

Prosodic features of spoken discourse, such as where the stress falls, weak and strong word forms, and intonation, in addition to pronunciation and the recognition of word boundaries, also affect how well listeners comprehend spoken passages.

Speaking in short, loosely connected phrases or clusters rather than consistently complete sentences is another characteristic of spoken discourse (Osada, 2004; Field, 2008). 13, 14 Mispronunciation, hesitation, rephrasing of utterances, repetition, and even losing track of what one is trying to say can all affect verbal interaction.

Another thing to keep in mind is that the language used “tends to be far more colloquial and much less formal” (Osada, 2004) than what the student may be used to, which could lead to confusion if their vocabulary knowledge is unfamiliar with such expressions. This is because “an obvious factor that can influence comprehension of a spoken passage is the overlap between the listener's vocabulary knowledge and the vocabulary of the passage” (Osada, 2004).

The term “attention” refers to a person's focus on a certain topic for understanding or study. From the perspective of auditory activity, attention signals the start of participation in the process of hearing and processing oral speech. Voluntary, involuntary, and post-voluntary attention is three different types of attention that psychologists identify.

Both internal and external unexpected circumstances, such as specific characteristics of object acting on a person right now, might lead to involuntary attention. This could be due to the information's emotional connotation, the effect of prior knowledge, or the novelty and peculiarity of the message received.

Voluntary attention is intentional, active, and takes mental concentration to sustain during action. The awareness of significant information is what drives this kind of cognitive activity.

Both voluntary and involuntary aspects of attention are present in postvoluntary attention. Although it serves clear objectives, upkeep is not necessary. The following attentional qualities are crucial for effective listening: “concentration – the capacity to concentrate on the main thing; selectivity – concentrating on the most significant objects; distribution – the presence of several different objects in the mind at the same time or the performance of a complex activity that includes many operations at the same time. The success of auditory activity depends on the ability to retain perceived information in memory. There are three types of memory: short-term, long-term and

operational. Short-term memory is used to hold an audio message for a few seconds and then transfer some of the information to long-term memory. Long-term memory is a repository of auditory-articulatory images of words, phrases, syntactic constructions, grammatical structures, rules and schemes for their connection. Low accuracy in hearing and processing sound information as well as weak noise immunity are characteristics of operative memory, especially in the early stages of learning.

The listener records words and phrases in his working memory while listening, blends what he is hearing now with what he has heard in the past, and converts the succession of incoming sound signals into a simultaneous integral signal. Short-term and working memory plays a service role. With their help, a certain part of the information enters the long-term memory, and the success of this function depends on the qualitative and quantitative selection, on the method of introducing the material and its consolidation. The effectiveness of speech perception mechanisms, which in turn are developed and enhanced in the process of executing activities for teaching listening at all levels of text comprehension, is essential for successful perception and interpretation of foreign speech by ear. This is illustrated in Table 1.

Table 1 – Skills that ensure the speech perception apparatus is functioning properly

<p>Mechanism of speech perception</p> <p>Skills</p>	<p>Skills</p>
<p>Speech hearing</p>	<ul style="list-style-type: none"> – divide speech into semantic syntagmas, words, phrases; – recognize sounds of different heights and timbres; – determine the direction of the sound by ear; – perceive a certain pace of speech; – correctly hear and reproduce the rhythmic pattern of the word (number of syllables, stress)

Inner speech	<ul style="list-style-type: none"> – use a motor analyzer to convert sound pictures into articulatory ones; – replicate the actions taken during external speech; – capture data
Attention	<ul style="list-style-type: none"> – to disperse attention, focusing it on specific aspects of the text's content; – to concentrate on specific segments of the speech flow; – to maintain attention on the content of the sounding text from the beginning to the end of the information-receiving process
Memory	<ul style="list-style-type: none"> – retain sound information in various types of memory: operational, short-term, long-term; – save and remember certain parts of the text that are important for understanding

More thought should go into listening mechanisms.

Speech perception is the first element. Methodists categorize listening comprehension into three stages: executive, analytical-synthetic, and incentive-motivational.

In the initial stage, the listener's objective is to comprehend the audio message. He needs to turn on the auditory canal in order to hear information.

The motivation of the listener is increased if the audio message is clear, fascinating, and appropriate for his age and cultural background. Both naturally and artificially, i.e. for educational objectives, the desire to hear and comprehend a clear message may arise.

The implementation of gradually growing more complicated mental operations in phases is the next level of sound information perception and understanding:

Language units are identified and chosen from the speech stream, perceived language units are compared to standards of perception already stored in memory, similar perceived language units are issued with standards of perception, and semantic connections are made between text segments.

The listener infers, comprehends, and understands the information of the message at the final stage of auditory message perception. Methodologists consider the inner speech process using a variety of techniques. Therefore, it represents the interaction of several systems from a physiological perspective and consists of auditory, visual, speech-motor, and motorographic representations. In the process of hearing and processing speech by ear, the inner speech mechanism is crucial. It enables people to understand verbal signals, anticipate events, and form generalizations – even when there is background noise. The observed sound signal is processed by "internal imitation," which is then transformed into an articulatory signal. This does not imply that the listener verbatim expresses all that he hears. These may take the form of spatial patterns, images, intonation echoes, specific words, etc.

Short-term memory loss, according to psychologists, is thought to be caused by interference, which is manifested by the resemblance of perceived elements. The capacity to estimate the possibility of specific events in the future using information from prior experience is known as anticipation or probabilistic forecasting. Forecasting is divided into structural and semantic types. The first has to do with understanding the range of lexical unit compatibility. The second is governed by the context, potential scenarios that call for the usage of particular structures, cliches, and speech styles, and other factors.

At the phonetic level, anticipation is based on selecting the best sound decision and is influenced by knowledge about the alleged sound order in words. The first noises and the middle percussion sounds are the most crucial for perception when

listening. There is more information packed into shorter words than longer ones. This explains why their recognition is particularly difficult. The sorts of syntactic and semantic linkages serve as the foundation for phrase prediction at the language level. Certain issues arise from syntactic constructs. It needs a mental distribution of difficult phrases and a simultaneous overview of the entire structure to understand them. It can be challenging to remember all the details, connect many facts in a common context, and deduce the message's underlying meaning when forecasting at the text level.

Mastering listening skills gives an opportunity to realize three aims of education such as upbringing, educational and developing. Listening makes it possible for students to listen and comprehend what is said, to form the semantic content of speech and thus to educate culture of listening not only in a foreign language but in native language. The educational meaning of comprehension of what is said, impacts positively on the development of child's memory, that is very important not only for the learning a foreign language but also any other subject.

For the successful mastering of listening skills it is necessary to use various methods in teaching a foreign language. Methods of teaching are a complex of didactic techniques and tools which influence the achievement of educational aims. Methods of teaching are interconnected ways of purposeful activity of the teacher and student. They are sequential alternation of ways of interaction of the teacher and student, directed to achievement of the definite didactic aim.

The term "methods" is a Greek word and means "way to something" – the way of achievement of the aims. It is the way of acquisition of knowledge. Any method of teaching assumes the aim, system of actions, and ways of teaching and intended result. A student is an object and subject of the teaching method.

M. N. Skatkin studied methods as a cognitive activity and defined that methods can be:

- explanatory – illustrative (story, lecture, conversation, demonstration and others);
- reproductive (solution of tasks, revision of experience);

- problem – based (problem – based tasks, cognitive tasks and others);
- partly – search;
- research (Skatkin, 1949).

A researcher U. K. Babansky explored methods as well and considered them as a component of activity. U. K. Babansky divided them as:

- organizational – effective – methods of organization and implementation of learning and cognitive activity;
- stimulating – methods of stimulating and motivation of learning and cognitive activity;
- control – evaluative – methods of control and self-control of learning – cognitive activity efficiency (Babansky, 1989).

If we talk about listening methods they depend on the aim of listening material. At the initial stage listening contributes to the achievement of the educational aim, providing students with the opportunity to understand statements in the language of another nation.

Listening makes it possible to master the sound side of the target language, its phonemic composition and intonation; rhythm, stress, and melody. Through listening, the lexical composition of the language and its grammar structure are assimilated. At the same time, listening makes it easier to master speaking, reading, and writing.

The work on listening starts with learning a phonetic system. The correct pronunciation of sounds determines the correct transmission of thought, on the one hand, and the correct understanding of speech, on the other. In order to teach students correct pronunciation it is important to focus on pronunciation from the first lessons. It is necessary to provide students with sufficient number of training exercises in perception of sounds. For this purpose it is crucial to select a phonetic material carefully. Material for teaching phonetics should contain not only exercises on sounds and sound combinations, but also peculiarities of phonetic phenomena and intonation models of the language. The material for teaching phonetics is selected according to the following principles.

1. Correspondence to the needs of communication.
2. Stylistic principle.
3. Normativity of pronunciation.
4. Taking into account the peculiarities of the students.

Phonetic exercises are the main way of formation of pronunciation skills and teaching it through listening is one of the effective methods. They realize some important educational objectives:

- a) anticipating and removing the possible phonetic complexities of any order – auditory, pronouncing, rhythmic-intonation;
- b) practice of phonetic skills that for some reason are insufficiently formed;
- c) creating a positive learning environment;
- d) creating motivation to learn a foreign language.

These objectives define the peculiarities of phonetic exercises and one can distinguish the following.

1. Short-term character (5–10 minutes). Thanks to this feature, phonetic exercise does not dominate in the class and it allows younger students to concentrate better, focus on the learning process, and avoid fatigue.

2. Correspondence to the main vocabulary and grammar material. This requirement allows teachers not to practice listening material but also work on vocabulary and grammar of the lesson.

3. Correspondence to the age of learners. This factor reduces the difficulty of perception of the material, optimizes the rate of assimilation of pronouncing units, and allows you to organize a motivated and effective training of the educational material.

4. Activization of learners' attention. This feature plays an important role in mastering the passive phonetic minimum, namely, on the one hand, it contributes to a gradual increase in the volume and time of concentration, on the other hand, it develops attention in listening.

5. A combination of imitative exercises with exercises for independent reproduction of phonetic material. This feature means that phonetic exercise

mobilizes the students' thought processes, which contributes to the development of phonemic listening.

6. Gaming character. It is known that games contribute to the activation of cognitive and creative activity of students, develop their thinking, attention and memory, and increase motivation to learn a foreign language.

7. Content. Another important factor affecting the effectiveness of phonetic exercise as a means of forming the phonetic skills of university students is its content.

In order to shorten the time needed to go over the lexical material that was introduced earlier within the conversational topic and ensure that the logical information chain is not broken, it is advised that the audio material be related to the unit that is presently being covered in the class.

It is important to consider the student's level of preparation and the volume of the text while selecting a text for listening.

Before students even begin to listen to the text, the teacher's job is to promote perception by removing any phonetic, lexical, or grammatical barriers.

In accordance with the task, there are:

- Listening while fully comprehending the material;
- Listening while comprehending the main ideas;
- Listening while extracting only the information you need.

After completing the activities, the possibility of giving students a printed text is not excluded while listening with complete comprehension of the text (“listening for comprehensive information”). This will allow students to detect the misunderstood words and hazy phrases and to practice “self-control”.

This is applicable while hearing a song or a poem. High levels of concentration in memory and attention are needed for detailed listening. It is sufficient to read the text twice while listening with a comprehension of the major points (skim listening). If the text is lengthy, you can take brief breaks after each logically concluded paragraph during the second hearing. One hearing is sufficient when selective information is extracted (listening for partial understanding), as this allows one to

focus on the primary information and forget the secondary and superfluous information. Three phases can be identified in listening instruction:

- Pre-text (before listening);
- Text (while listening);
- Post-text (after listening).

There is a discourse between the teacher and the pupil at the beginning. The first's job is to set up and get ready for listening. It is possible to present visual supports that include the title of the text, unfamiliar or complex terminology according to the teacher, as well as an image (perhaps a picture or a photograph) that is related to the text. Let's use the example of first-year language students in higher education to illustrate our point.

Methods

Two surveys were held in order to reveal the difficulty of understanding the information included in the sounding text on a scale of 1 to 5 (1 = not difficult, 2 = somewhat not difficult, 3 = tough, 4 = somewhat difficult, 5 = very difficult). 100 respondents-students of L. N. Gumilyov Eurasian National University majoring in foreign languages participated in the surveys. Respondents were asked to rank the difficulty of understanding the information included in the sounding text on a scale of 1 to 5 (1 = not difficult, 2 = somewhat not difficult, 3 = tough, 4 = somewhat difficult, 5 = very difficult) at the start and end of the experiment.

Results and discussions

The findings of two surveys done at the start and end of the academic year among one hundred training participants (n = 100) show a good trend in students' perceptions of the difficulty of listening as a sort of foreign language speech activity. According to the findings of the second survey, the percentage of students who identified listening as a “very difficult” type of assignment in a foreign language reduced to 32 % from 41 % prior to the commencement of training. Simultaneously, the proportion of students who consider this sort of speech activity “quite not tough” or “not difficult” increased (from 15 % to 21 % and 18 % to 24 %, respectively).

The following activities have been used during the experiment.

Students are urged to listen to an audio clip of a country-specific nature called “Life without a beam of sun” as part of their study of the topic “There is no place like home”. The passage describes a tiny underground settlement in “What do you think this text will be about?” (content guess from title)

What unusual places for living do you know?

Tell where the apartment is located and what it looks like by looking at the photo. (Visual aid, images that can be downloaded from the Internet)

Make sure to concentrate on careful vocabulary and grammar.

Create new sentences using your own words.

You can structure the work so that the first person reads aloud in English and the second person translates the pronounced sentence into Kazakh, focusing their attention, helping them to remember new words, and helping them to improve their listening skills. This will help the others to listen intently to the examples of their peers. The activities at this point serve to stimulate students to work, expose them to the subject, get them ready for listening, and, if necessary, clear up any lexical or grammatical issues.

At the following step, known as the text stage, students listen to the text and attempt to comprehend the main ideas, the text's subject, and the key details. Determine the type of text by listening to it (for example a description, an opinion article, a narrative). While you are reading, consider your own heading. I tell you what.

Before listening, assign tasks such as: Listen to the text and tell what type of text it is (for example a description, an opinion article, a narrative). Listen to the text and come up with your own heading. Guess what...? If the book is not about a specific country, but rather about a scenario or episode in the narrator's life, you can pause while listening and ask the students to forecast or estimate how the story will conclude. The post-text stage provides numerous opportunities to measure understanding of the content heard while also improving abilities in other sorts of speech activity.

The following tasks may be assigned at the post-text stage:

Please fill in the blanks.

Is one of the following sentences true or false?

If the sentence is inaccurate, correct it. Sort the sentences in chronological order.

Choose the correct answer.

Combine the two sentence fragments.

Make a strategy for the text.

Make your own textual questions.

Do you remember what these numbers mean? These activities help pupils improve both their writing and reading skills. Another set of post-text assignments is designed to develop speaking skills.

These include workouts such as:

Respond to the questions.

Select the best summary.

Talk to your partner about it.

Choose a proverb (think of a proverb) based on the text.

Do you agree with the narrator or disagree?

With whom do you agree? Give your own reasons.

This work is appropriate if the audio recording contains a statement of multiple people's viewpoints on a certain problem. The number of exercises will be determined by the students' degree of preparation, activity, and interest, as well as the amount of time available in the class. If a student is appropriately motivated, learning to listen may be a very exciting, rich, educational, and cognitive activity. Possession of this talent ensures communication success, which includes the capacity to speak and understand English. Listening, in addition to its primary objective, fosters memory, thinking, imagination, and perception, so contributing to an individual's whole growth.

Here are some of the activities offered to students for better understanding of the listening material on the theme "Money"

Pre-listening activity

- a. What is the connection between millionaires and this picture?
- b. Do you think the person in the second picture is a rich man?
- c. Read the title of the unit. What does it mean?
- d. Give some adjectives to describe Millionaires.

Listening material

Reading theme: “5 Secrets of Self-Made Millionaires”

They’re just like you. But with lots of money. When you think “millionaire,” what image comes to mind? For many of us, it’s a flashy Wall Street banker type who flies a private jet, collects cars and lives the kind of decadent lifestyle that would make Donald Trump proud. But many modern millionaires live in middle-class neighborhoods, work full-time and shop in discount stores like the rest of us. What motivates them isn’t material possessions but the choices that money can bring: “For the rich, it’s not about getting more stuff. It’s about having the freedom to make almost any decision you want,” says T. Harv Eker, author of *Secrets of the Millionaire Mind*. Wealth means you can send your child to any school or quit a job you don’t like. According to the Spectrem Wealth Study, an annual survey of America’s wealthy, there are more people living the good life than ever before—the number of millionaires nearly doubled in the last decade. And the rich are getting richer. To make it onto the Forbes 400 list of the richest Americans, a mere billionaire no longer makes the cut. This year you needed a net worth of at least \$1.3 billion. If more people are getting richer than ever, why shouldn’t you be one of them? Here, five people who have at least a million dollars in liquid assets share the secrets that helped them get there (Kristya Kusek, 2010).

Here are the activities we offered as post listening tasks.

1. Answer and discuss:

1. When you think “millionaire,” what image comes to your mind?
2. What motivates millionaires to live simple life like the rest of us?
3. How did Harris get through lots of struggles?

2. Now guess the meaning of the following sentences using examples from

the text

1. Set your sights on where you're going.
2. Passion pays off.
3. No guts, no glory.
4. When money started trickling in, he squirreled it away, putting it all back

into the business.

3. Which of these areas would you like to be a millionaire? Why?

- Construction;
- Tourism;
- Retailing;
- Banking / Finance;
- Electronics / IT;
- Food and drink;
- Transport;
- Other.

Here are the activities that lead to speaking from listening material.

1. Do this task in groups.

1. Make up a business plan.
2. Make up the plan of 'educating yourself'.

2. Topics for discussion.

1. 'I needed to focus on my passion, not on the paycheck'.
2. 'A little moonlighting cash really can grow into a million?'
3. What is 'wealth' for you?
4. Having read the article, did you find a lot of things different/in common?

Give the examples.

5. Do these five secrets of becoming a millionaire work in our country? Give your opinion.

3. Group work.

1. What is the power of knowledge? Make a formula of an educated person.
2. What do you associate with Kazakhstani millionaire?

3. Wanting to be wealthy is a crucial first step. 'Think big, and you'll achieve big things'.

4. Name five secrets of becoming a millionaire.

5. Are there any more secrets to add? Do you agree with five secrets in the text?

Conclusion

Learning to listen is a fairly relevant process of teaching English, since without listening, verbal communication is impossible. The concept of listening includes the process of perceiving and understanding sounding speech by ear. The communicative feature of listening as a type of speech activity plays a major role in the first stage of teaching English. In addition, today, listening can be attributed to developmental learning. This is explained by the fact that the very process of listening to speech provides for the memorization of various types of texts, which improves memory and develops horizons; the use of metaphorical expressions, which trains attention, and, finally, the ability to listen and understand what is heard, which brings up attentiveness to the interlocutor. Thus, all of the above allows us to fully appreciate the benefits of teaching listening in English lessons. In conclusion, students reported an improvement in their capacity to absorb information by ear, an increase in volume, and a decrease in worry about not understanding English speech, which had a favorable impact on their motivation to continue studying a foreign language. As a result, one of the most important responsibilities in the training of specialists is the development of the skill to listen to foreign speech. Listening activities consist of not only conventional exercises but also student independent work and listening to authentic lectures in simulated conditions of real communication, contribute to the full inclusion of students in subsequent professional communication in a foreign language, both in the business and academic fields, as well as to the development of interest in learning a foreign language.

Literature

1. Anderson, N. J. (2005) L2 strategy research. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning Lawrence Erlbaum Associates,

Mahwah, NJ.

2. Bacon, S. M. (1992) The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening. *The Modern Language Journal*, 1992, 76, 2.

3. Babansky, U. K. (1989) Selected pedagogical works. M.: Pedagogy.

4. Bidabadi, F. S. (2011) The Relationship between listening strategies used by Iranian EFL freshman university students and their listening proficiency levels. *English Language Teaching*, 2011, 4, 26-32.

5. Castells, M. (2001) *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford: Oxford University Press.

6. Field, J. (2008) *Listening in the Language classroom* Cambridge University Press, United Kingdom.

7. Flowerdew, J. and Miller, L. (2005) *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge University Press, USA.

8. Goh, C. and Taib, Y. (2006) Metacognitive Instruction in Listening for Young Learners. *ELT Journal*, 2006, 60/3, 222-232.

9. Kochkina, Z. A. (2015) Listening as a process of perception and comprehension of speech. *Foreign Languages in higher school*, 2015, 1, 18-28.

10. Kristyn Kusek Lewis (2010) April 30, 2010 (http://www.srikumar.com/articles/personality/5_secre)

11. Osada (2004) *Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Last Thirty Years*. 2004 TALK, Japan.

12. Passov, E. I. (1989) *Basis of communicative approach to foreign language teaching*. M.: Russian Language.

13. Skatkin, M. N. (1949) Questions of the theory of building programs in the Soviet school. *Izvestiya APN RSFSR*, 1949, 20, 5-8.

14. Tokayev, K. K. (2022) *New Kazakhstan: the path to renewal and modernization: a message to the people of Kazakhstan*. <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy.22.04.2022>.

15. Vandergrift, L. (1999) *Facilitating second language listening*

comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 1999, 53/3, 168-176, Oxford University Press, Retrived from www.el tj.oxfordjournals.org

16. Vandergrift (2007) Recent development in second language listening comprehension research. In Graeme Porte (Ed.), *Language Teaching: Surveys and Studies*. Cambridge University Press, Canada.

17. Zimnaya, N. A. (1976) The semantic perception of a speech message as a complex perceptual mental and mnemonic activity. *Semantic perception of speech communication*. M., 5–33.