



Материалы XIV итоговой
научно-практической конференции

Инновационные процессы в системе образования



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФИЛИАЛ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ В. Г. КОРОЛЕНКО»
В Г. ИЖЕВСКЕ

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник материалов
XIV итоговой научно-практической конференции

Глазов
ГПИ
2020

УДК 37
ББК 74
И 66

Под редакцией:

С. Л. Скопкарёвой, канд. филол. наук,
доцента, директора Филиала

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко» в г. Ижевске;

И. А. Гришановой, д-ра пед. наук,

профессора кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко».

Научный редактор:

Н. Н. Закирова, канд. филол. наук,

доцент кафедры русского языка и литературы

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко».

И66 Инновационные процессы в системе образования : сб.
материалов XIV итоговой науч.-практ. конф. / под ред.
С. Л. Скопкарёвой, И. А. Гришановой. – Глазов : Глазов. гос. пед.
ин-т, 2020. – 348 с.

ISBN 987-5-93008-330-9

Сборник содержит материалы и тезисы докладов преподавателей, студентов, аспирантов, педагогов-практиков, представленных на XIV итоговой научно-практической конференции «Инновационные процессы в системе образования» Филиала ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» в г. Ижевске.

Адресован педагогическим работникам, аспирантам, магистрантам, студентам и всем тем, кто интересуется вопросами образования и воспитания.

ISBN 987-5-93008-330-9

© ФГБОУ ВО
«Глазовский государственный
педагогический институт
имени В. Г. Короленко», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

УВАЖАЕМЫЙ ЧИТАТЕЛЬ!	10
ПРЕДИСЛОВИЕ	11
I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	12
<i>Артемьева М. С.</i> Здоровьесберегающие технологии на уроках ОБЖ как системный подход к обучению и воспитанию	12
<i>Борлукова Н. В., Комарова О. В.</i> Сетевое наставничество как инструмент самоуправления образованием педагогов (из опыта организации наставничества в Удмуртской Республике)	21
<i>Дудина А. О.</i> Интеграция мобильных технологий в процесс обучения английскому языку	25
<i>Егорова О. Л.</i> Олимпиады профессионального мастерства как фактор личностного развития обучающихся по специальностям СПО	30
<i>Ефимова Д. И., Гришанова И. А.</i> Экологическое воспитание младших школьников в системе дополнительного образования	33
<i>Ичетовкина Н. М.</i> Содержание деятельности педагогических отрядов студентов-вожатых по созданию воспитывающей среды в контексте реализации программ РДШ	36
<i>Каландарова Н. Н.</i> Структура и содержание урока-исследования в начальной школе	39
<i>Каландарова Н. Н., Касаткина Н. Н.</i> Развитие критического мышления младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения	43
<i>Каландарова Н. Н., Туктарева А. В.</i> Использование ИКТ на уроках в начальной школе	46
<i>Козлова В. Н.</i> Темперамент и коммуникативная активность	49
<i>Колзина А. Г.</i> Технология проведения экспериментального обучения внутрифирменных преподавателей	53
<i>Корзникова Н. В.</i> Мониторинговое исследование как технология ситуативного менеджмента	55
<i>Коткова А. В.</i> О проведении экспериментального обучения	56
<i>Краснопёрова Ю. А.</i> Особенности обучения иностранным языкам в ДОУ	58

<i>Лоншакова И. Н., Лопатина А. В.</i> Проектная деятельность в производственной практике как средство формирования профессиональных компетенций будущего воспитателя	61
<i>Неклюдова Л. В., Мухаметова О. А.</i> Персонифицированная воспитательная система в школе	64
<i>Неклюдова Л. В., Мухаметова О. А., Русских А. О.</i> Формирование у детей дошкольного возраста семейных ценностей и традиций посредством педагогического просвещения родителей	71
<i>Николаева С. В.</i> Технология проектирования как средство развития речи дошкольника	77
<i>Новикова Е. В.</i> Детская книжная иллюстрация как средство обогащения выразительного образа в рисунках детей дошкольного возраста	80
<i>Овсянникова О. В., Хорошева Т. Б.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в повышении родительской компетенции в дошкольном образовательном учреждении	83
<i>Падерина Е. А.</i> Риски адаптации содержания рабочих программ профессиональных модулей для подготовки студентов к демонстрационному экзамену	87
<i>Пономарева М. В.</i> Работа с молодёжью, находящейся в трудной жизненной ситуации и проживающей в сельской местности	91
<i>Салимонович М. В.</i> Педагогическая диагностика и коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста	96
<i>Салтыкова А. И., Хохлова Л. Л.</i> Специфика дистанционного обучения индивидуальным специальным дисциплинам в сфере музыкального образования	99
<i>Соловьёва А. А.</i> Детская ложь: в чём причины и как с ней справляться	102
<i>Танаева С. Е.</i> Роль музейной педагогики в формировании профессиональных качеств выпускника	107
<i>Третьякова Ю. С., Рубанова И. В.</i> Роль руководителя образовательной организации в программе наставничества	111
<i>Фонарёва Л. В.</i> Иностраный язык в подготовке педагога по физической культуре и спорту в профессиональном образовательном учреждении с использованием ESP «Career Paths» АО «Просвещение» «Express Publishing».....	114

Хорошева Т. Б. Ознакомление с творчеством М. В. Московкиной, Г. И. Шафорост, Э. С. Цегельник как средство литературного образования детей старшего дошкольного возраста 118

Шикалова Т. Н. Конструирование образовательной деятельности музыкального руководителя дошкольной образовательной организации 123

Широбокова Н. А., Хорошева Т. Б. Воспитание дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами квест-игры 126

Штыкова Л. А. Детско-взрослая общность как фактор успешного взросления подростка 129

II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ 136

Агафонова И. А. Развитие осознанного самоконтроля на логопедических занятиях у обучающихся с нарушениями письменной речи 136

Альмукаева Л. Л., Гришанова И. А. Нарушение интонационной выразительности речи у дошкольников с дизартрией 143

Баженова В. В. Направления работы по развитию графомоторных функций у дошкольников с задержкой психического развития 145

Бекетова С. В. Педагогически обоснованные технологии для реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 149

Борисова Е. Л., Мелкозёрова М. В., Рахманина Н. А. Родственные слова: обогащение словарного запаса учащихся и подготовка к усвоению орфограммы «Безударные гласные в корне слова» 152

Гришанова И. А., Ефимова Д. И. Развитие певческих навыков у детей младшего школьного возраста средствами народного песенного творчества 160

Гришанова И. А., Маргасова А. И. Использование приёмов смыслового чтения в процессе коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста 163

Гришанова И. А., Моторина В. А. Моделирование как средство формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста 165

Гришанова И. А., Никитина Т. В. Формирование графомоторных навыков на начальных этапах обучения письму младших школьников 168

<i>Гришанова И. А., Трефилова Е. В.</i> Роль занятий в студии анимации в процессе всестороннего развития детей	171
<i>Гришанова И. А., Якупова А. А.</i> Особенности нарушения письма у младших школьников	173
<i>Елишанская Е. В.</i> Игровые приёмы для развития артикуляционной моторики у дошкольников	175
<i>Елишанская Е. В.</i> Использование упражнений по развитию межполушарного взаимодействия в работе с детьми, имеющими речевые нарушения	180
<i>Ефимова Д. И., Гришанова И. А.</i> Профилактика нарушений голоса у подростков	182
<i>Костюкович Г. Ю.</i> Использование мяча в работе логопеда	184
<i>Никитина Т. В., Гришанова И. А.</i> Использование игры с песком в процессе формирования эмоциональной лексики у старших дошкольников с дизартрией	187
<i>Просвирякова А. А., Гришанова И. А.</i> Особенности формирования слоговой структуры слова у детей с моторной алалией	191
<i>Просвирякова А. А., Гришанова И. А.</i> Стимуляция речевой активности детей раннего возраста как средство преодоления задержки речевого развития	193
<i>Пушина В. Н.</i> Использование логопедических сказок в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста	195
<i>Сапаева Е. Р., Гришанова И. А.</i> Методические рекомендации по формированию монологической связной речи у детей младшего школьного возраста посредством дидактической игры	198
<i>Соковикова Ю. А.</i> Современные представления о нарушениях письма у детей младшего школьного возраста.....	201
III. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ	206
<i>Абашев Р. Т.</i> «Божественная комедия» Данте Алигьери в рисунках и иллюстрациях	206
<i>Бородина А. Е.</i> Становление литературного образования на удмуртском языке	210

Бузмаков Б. С., Закирова Н. Н. О поликультурности фольклоризма В. Г. Короленко = About folklorizm's polylevel of culture V. G. Korolenko	212
Васильева С. С., Скопкарёва С. Л. Образ героя в прозе Г. К. Перевошикова	215
Данилова И. А., Закирова Н. Н. Урок-мастерская «Человек “Comme il faut” в повести Л. Н. Толстого “Юность”»	217
Долганова С. С., Скопкарёва С. Л. Жанр автобиографии в удмуртской литературе (на примере повестей К. Митрея «Дитя больного века», А. Коноховой «Шудтэм шуд», Г. Романовой «Жужыт-жужыт гурезе»)	221
Ежова Н. С. А. П. Чехов – мастер художественной детали = А. Р. Chekov – art detail master	224
Закирова Н. Н., Мусихина В. В. Бесценные уроки мудрости К. Х. Касимовой	227
Закирова Н. Н. Приобщение Китая к современной русской классике	230
Закирова Н. Н., Скопкарёва С. Л. В заботе о духовности молодежи: штрихи к портрету современного учителя-филолога	233
Знобишин Д. В., Закирова Н. Н. О проблемах чтения в цифровую эпоху	236
Крюкова О. В., Скопкарёва С. Л. Волшебный мир в сказках О. А. Ляпуновой «Забочок» и «Чудище лесное»	239
Маратканова С. С. Рецензия на выпускную квалификационную работу О. В. Крюковой	244
Мартьянова В. Н., Соснина В. В. Лексика животного мира в ЛАРНГ – материал для формирования межпредметных связей на уроках русского языка в школе	245
Михайлова Ю. В., Скопкарёва С. Л. Фантастическое начало в произведениях М. Булгакова «Мастер и Маргарита» и В. Ар-Серги «Уй вадьсын – бубылиос»	250
Никитина А. С., Скопкарёва С. Л. Тема природы в поэзии Флора Васильева	254
Петрова Е. Н., Зайцева Т. И. Очерки М. А. Лямина периода Великой Отечественной войны в республиканской газете «Советской Удмуртия»	257
Салтыкова А. И., Хохлова Л. Н. Автобиографизм как ведущий принцип организации сюжета оперы «Травиата» Джузеппе Верди	261

<i>Семибратов В. К.</i> Малмыжская земля в жизни и творчестве Н. Г. Гарина-Михайловского	263
<i>Семибратов В. К.</i> Художники земли Малмыжской: дореволюционный период	271
<i>Семибратов В. К.</i> В союзе муз: о ВКР Ю. А. Проничевой	276
<i>Скопкарёва С. Л.</i> Методическая составляющая при изучении художественного наследия Д. Гранина	279
<i>Скопкарёва С. Л.</i> Поэтический мир Николая Дмитрошкина	280
<i>Скопкарёва С. Л.</i> Человек и космос в художественной системе писателей XX века	283
<i>Сурнина Н. В.</i> Человек и мир: эколого-мировоззренческий аспект: размышляя о прочитанном	285
<i>Филимонов Ю. А.</i> Способы выражения авторской позиции в жанре письма-исповеди у Н. И. Новикова и Н. М. Карамзина	287
IV. КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ	292
<i>Глухова Н. А.</i> Развитие коммуникативных УУД у обучающихся с ЗПР на уроках математики	292
<i>Коткова А. В.</i> Электронный учебник – эффективное средство обучения говорению как одному из видов речевой деятельности	293
<i>Маратканова Т. В., Хорошева Т. Б.</i> Использование приёмов активизирующего общения в обогащении словаря детей младшего дошкольного возраста	297
<i>Резванова И. А.</i> Развитие логического мышления у младших школьников на уроках русского языка	300
<i>Скрябина Д. Ю.</i> Развитие связной речи у дошкольников с нарушением зрения с помощью тактильных книг	302
<i>Фатихова О. Н.</i> О коммуникативно-организаторской компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций	306
<i>Хорошева Т. Б., Шкляева Н. М.</i> Приёмы работы над выразительным образом героя в повышении вариативности в обучении детей повествовательным рассказам	308
<i>Шинкаренко Л. Л.</i> Речевое развитие детей раннего возраста	312

V. ЛЮДМИЛЕ ИВАНОВНЕ БЕЛЯЕВОЙ ПОСВЯЩАЕТСЯ.....	316
<i>Куликова Г. С.</i> Учёный, педагог, наставник...	317
<i>Каракулова Л. А.</i> Я всё помню, и мне это очень дорого...	328
<i>Шмыгина Л. Б.</i> Светлой памяти подруги	331
<i>Шикалова Т. Н.</i> Воспоминания о моём учителе и наставнике Л. И. Беляевой	333
<i>Захарищева М. А. (Кондратьева).</i> Секреты Людмилы Ивановны Беляевой	337
<i>Мерзляков С. В.</i> Уроки жизни моей любимой бабушки	339



УВАЖАЕМЫЙ ЧИТАТЕЛЬ!

Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко всегда славился своими научными школами, их вкладом в развитие российской науки и в систему высшего педагогического образования.

Филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» в г. Ижевске поддерживает эти традиции. Регулярно проводит научно-практическую конференцию преподавателей и студентов «Инновационные процессы в системе образования».

Вы держите в руках сборник научных статей, в котором нашли достойное преломление научные интересы преподавателей, аспирантов и соискателей, результаты научно-исследовательской деятельности студентов, а также достижения из опыта педагогов-практиков.

Из года в год расширяется географический охват участников конференции. В данном издании представлены статьи из Москвы, Клина (Московская область), Казани, Перми, Нижнего Новгорода. Радует, что есть и постоянные участники мероприятия из Кирова, Ижевска, Сарапула, Глазова. Их публикационная активность свидетельствует об интересе к актуальным проблемам образования, желании поделиться своими научными и методическими наработками.

Благодарю всех, кто поддерживает научные традиции нашего института, оставаясь надёжным партнёром на многие годы.

Ректор ФГБОУ ВО
«Глазовский государственный
педагогический институт
имени В. Г. Короленко,
канд. филол. наук, доцент

Я. А. Чиговская-Назарова

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное издание является традиционным, выходит по итогам ежегодной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, педагогов-практиков и всех тех, кто интересуется вопросами новых методик, образовательных практик и инновационных процессов в системе современного образования.

В сборнике «Инновационные процессы в образовании» представлены работы, выполненные в русле исследований существующих научных школ:

– психолого-педагогические подходы и образовательные практики;

– дидактические аспекты формирования коммуникативной успешности обучающихся;

– стратегии современного гуманитарного знания.

Структура издания наглядно отражает эту логику. Сборник состоит из следующих разделов:

– «Психолого-педагогическое образование»;

– «Логопедия и специальная психология»;

– «Актуальные вопросы филологии»;

– «Коммуникативные практики».

Стало доброй традицией помещать в сборнике материалы, отражающие деятельность ведущих преподавателей ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко». В предыдущих сборниках были представлены статьи о Л. Б. Шмыгиной, В. В. Захарове, С. Я. Пашковой и др. В данном издании выделен отдельный раздел, касающийся педагогической деятельности Людмилы Ивановны Беляевой, многие годы возглавлявшей кафедру дошкольной педагогики в Глазовском государственном педагогическом институте имени В. Г. Короленко.

I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*М. С. Артемьева,
преподаватель ОБЖ высшей квалификационной категории
БПОУ УР «УРСПК»*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ОБЖ КАК СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ

Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя, педагога и родителя. От жизнедеятельности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы...
В. А. Сухомлинский

Многие изменения, происходящие в современном мире, в значительной степени связаны с внедрением новых технологий, которые не только дают человечеству возможность более широкого удовлетворения своих потребностей, но и определяют тенденции возрастания угроз для жизни и здоровья людей.

Безопасность является неотъемлемым критерием развития любого государства. В настоящее время человечество постоянно сталкивается с угрозами природных и техногенных катастроф, сопровождающихся массовой гибелью людей. Последнее обстоятельство связано с неумением населения предпринимать правильные действия в экстремальных ситуациях.

В России проблема безопасности стоит чрезвычайно актуально также и в связи с особенностями развития страны, проводящей, по сути, революционные преобразования государственной системы. Последнее десятилетие характеризуется такими негативными явлениями, как угрожающее снижение численности населения, существование значительной его части за чертой бедности, непрерывное участие в военных конфликтах, рост преступности, крушение нравственных идеалов, рост наркомании и алкоголизма, прежде всего в молодёжной среде, и др. При этом вопросы фор-

мирования личности безопасного типа выходят на первый план. Кажется, что не вызывает сомнений потребность обучения подрастающего поколения безопасному для себя и окружающих поведению. Эта задача должна стать ключевой при определении стратегии развития системы образования. В её успешном разрешении заинтересованы все субъекты образовательного процесса: личность, родители (законные представители), государство, общество.

В силу специфики своего содержания и индивидуальной направленности курс основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) нацелен на приобретение студентами знаний, умений и навыков, ряда физических и психологических качеств, необходимых для ускорения адаптации к условиям окружающей среды обитания.

В числе педагогов-предметников преподаватель ОБЖ занимает в вопросах формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) особое место. Именно он даёт студентам знания о понятиях «здоровье» и «ЗОЖ», прививает культуру безопасного отношения к себе и окружающим, в совместной учебной деятельности со студентами формирует знания, умения и навыки по основам медицинских знаний. Проблема формирования навыков безопасной жизнедеятельности рассматривалась в отечественной педагогической науке, прежде всего с позиций здорового образа жизни, уменьшения травматизма, подготовки к военной службе.

Современный педагог, приходя к студентам на урок, наверняка задаёт сегодня такие вопросы: «Как обычный урок сделать необычным? Как неинтересный материал представить интересным? Как с современными детьми говорить на современном языке?» В решении этих вопросов, на мой взгляд, помогут современные образовательные технологии, которые позволяют формировать и развивать предметные и учебные знания и умения в процессе активной разноуровневой познавательной деятельности обучающихся в условиях комфортной в эмоциональном плане атмосферы, развивать положительную мотивацию учения, приводя к достаточной результативности обучающихся по предмету.

Предпочтение в своей работе я отдаю здоровьесберегающим технологиям (ЗСТ). «Здоровьесберегающая технология» – это система мер, включающая взаимосвязь взаимодействие всех

факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка» на всех этапах его обучения и развития.

К нарушению здоровья обучающихся приводит ряд проблем: компьютеризация, недостаточная освещённость, перегрузка учебными занятиями и т. д. Проблемы сохранения здоровья обучающихся СПО стали особенно актуальными на современном этапе. Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности студентов, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в их социальном поведении. В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья.

По словам профессора Н. К. Смирнова, здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью обучающемуся.

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике образовательной технологии, показывающей, как решается задача сохранения здоровья обучающихся педагогом на современном уровне. Данные технологии должны удовлетворять принципам здоровьесбережения. Их сформулировал Н. К. Смирнов: «Не навреди!» – все применяемые методы, приёмы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью обучающегося и педагога.

Мониторинг здоровья, проведённый в БПОУ УР «УРСПК» на дошкольном отделении, выявил следующие показатели:

- 1 место – миопия (19 %);
- 2 место – сколиоз и нарушение осанки (14 %);
- 3 место – желудочно-кишечный тракт (9,2 %).

Эти данные показывают, что около 42,2 % студентов имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, а также у них не закреплены целесообразные для их возраста элементарные гигиенические навыки:

- Соблюдение режима дня.
- Умение чередовать умственную и физическую нагрузку.
- Регулярное и рациональное питание.
- Двигательная активность.
- Навыки личной гигиены.

- Достаточный сон.
- Пребывание на свежем воздухе.

Опираясь на изученные литературные источники и данные колледжа, пришла к выводу, что проблемы сохранения здоровья студентов, выработки устойчивой мотивации на здоровый образ жизни были, есть и будут актуальными для каждого студента.

Идея формирования здорового образа жизни находит своё отражение на уроках ОБЖ. В своей работе я применяю следующие технологии:

- Личностно ориентированные.
- Игровые.
- Технологии проблемного обучения.
- Развивающие технологии.

Все эти технологии можно отнести к ЗСТ.

Использование ЗСТ даёт нам:

- повышение результатов обучения и воспитания;
- ведение учёта индивидуальных и интеллектуальных способностей студентов;
- недопустимость чрезмерной перегрузки и утомляемости;
- обеспечение комфортности, сотрудничества, психологической раскрепощённости в группе, направленной на поддержание, укрепление и сохранение здоровья;
- формирование навыков ЗОЖ;
- исключение отрицательного влияния оценки на состояние здоровья.

Основной формой организации учебного процесса является урок. Именно от урока в наибольшей степени зависит, будет ли обучение здоровьесберегающим или здоровьеразрушающим.

Важную роль в оздоровительной работе на уроках играет правильная организация учебной деятельности. Сюда я отношу:

- строгое соблюдение режима урока;
- правильная организация урока (построение урока с учётом диагностики, работоспособности, рациональное использование ТСО, наглядных средств ЗСТ и т. д.);
- обязательное выполнение гигиенических требований, предъявляемых к учебным помещениям (световой, воздушный режим, цветовое оформление);

– правильная организации обучения даёт возможность предотвратить перегрузки и усталость у студентов, а также помогает им осознать важность сохранения здоровья.

На этих уроках студенты получают и закрепляют знания о своём организме, режиме дня, личной гигиене.

У обучающихся формируются умения рационально организовывать свою жизнь и деятельность в соответствии с особенностями своего организма. Уроки ОБЖ помогают понять, как нужно заботиться о своём организме, чтобы не болеть, быть крепкими, сильными, что во многом здоровье зависит от самих студентов.

Цель таких уроков: учиться быть здоровым душой и телом, стремиться творить здоровье, применяя знания и умения в согласии с законами природы, законами бытия.

Предлагаю упражнения, которые целесообразно проводить на разных этапах урока.

В начале урока выполняются следующие упражнения.

«Растирание ушных раковин и пальцев рук»

Цель: активизировать все системы организма.

Разогреть руки, потирая их, помассировать мочки, затем всю ушную раковину. В конце упражнения растереть уши ладонями.

«Ленивые восьмёрки»

Цель: активизировать структуры, обеспечивающие запоминание, повышение устойчивости внимания.

Нарисовать в воздухе в горизонтальной плоскости цифру восемь по три раза: сначала одной рукой, потом – другой, затем – сразу обеими руками.

Снять напряжение во время урока помогут следующие упражнения.

«Дыхательная гимнастика»

Цель: гармонизировать деятельность дыхательной, нервной, сердечнососудистой систем.

Ритмичное дыхание: вдох в два раза короче выдоха.

«Поза дерева»

Цель: снять статическое напряжение позвоночника.

Сесть за парту, ноги вместе, стопы прижаты к полу, руки опущены, спина прямая, сделать спокойные вдох и выдох. Руки плавно поднять вверх ладонями друг к другу. Потянуться всем телом. Сосредоточить внимание на позвоночнике. Представьте

себя деревом. Организм, как дерево, наливается силой, бодростью, здоровьем. Удерживать позу 15–20 минут. Это упражнение можно выполнять стоя.

«Тренаж со зрительными метками»

Цель: снять зрительное напряжение.

Продолжительность тренажа 1,5 минуты. Такая работа предупреждает утомляемость, а также способствует развитию зрительно-моторной реакции, скорости ориентации в пространстве, реакции в экстремальных ситуациях.

В конце работы на уроке:

Цель:

- обрести спокойствие и уверенность.
- остановить бег мыслей в голове.
- сказать добрые слова друг другу.

Народная мудрость гласит «Здоровье – всему голова», поэтому, проводя уроки ОБЖ, я стараюсь учитывать, что студент, изучая себя, особенности своего организма, психологически готовится к тому, чтобы осуществлять оздоровительную деятельность, формировать своё здоровье.

Занятия содержат познавательный материал, сочетающийся с практическими заданиями (тренинг, оздоровительные минутки-упражнения для глаз, осанки, дыхательные упражнения и пр.).

Уроки ОБЖ включают не только вопросы физического, но и духовного здоровья. Мало продолжать прививать студенту привычку чистить зубы утром и вечером, делать зарядку и есть здоровую пищу. Важно, чтобы он учился любви к себе, людям, жизни.

Только человек, живущий в гармонии с собой и миром, будет действительно здоров. Для того чтобы поддерживать в течение урока внимание студентов, необходима организация активной деятельности.

Помогают мне в этом нетрадиционные уроки:

- урок-игра;
- урок-викторина;
- урок-лекция;
- урок – «деловая игра».

К данному виду урока готовлюсь заранее не только я, но и вся группа. Студенты делают наглядные пособия и сообщения по дополнительной литературе.

Для того чтобы студенты без страха включались в обсуждения разных вопросов, не реагирую отрицательно на их ответы. Чувство страха всегда вызывает скованность, неуверенность в себе, рождает неискренность. Нужно иметь терпение и уважение к самым неожиданным ответам. В конечном итоге занятие должно приносить студентам чувство удовлетворения, лёгкости, радости.

Для проведения успешной работы по здоровьесбережению необходимо:

1. Обучение студентов элементарным приёмам здорового образа жизни:

- Оздоровительная гимнастика.
- Игры-релаксации.
- Разные виды массажа.
- Элементы упражнений йоги.
- Простейшие навыки оказания первой помощи.
- Физкультминутки во время занятий.
- Функциональная музыка.
- Специально организованные занятия оздоровительной

физкультуры.

- Массовые оздоровительные мероприятия.
- Упражнения для глаз.

2. Работа с кураторами групп:

- Пропаганда здорового образа жизни.
- Консультации.
- Индивидуальные беседы.
- Выступления на родительских собраниях.
- Распространение буклетов.
- Выставки.
- Проведение совместных мероприятий.

3. Работа с педагогическим коллективом:

• Проведение и посещение занятий, направленных на здоровьесбережение.

- Посещение научно-практических конференций.

4. Создание условий и развивающей среды:

• Приобретение массажёров, тренажёров, спортивных снарядов и модулей.

• Изготовление материала для профилактики плоскостопия и нарушения осанки.

- Подбор картотек.
- Разработка отдельных оздоровительных комплексов.
- Ведение кружков.

Основными целями проведения здоровьесберегающих упражнений являются:

1. Осуществление профилактики простудных заболеваний.

Для предупреждения простудных заболеваний рекомендуется регулярно применять фиточай, точечный массаж, массаж биологически активных зон, ушей, дыхательную звуковую гимнастику, которая проводится с помощью специально разработанных игровых упражнений.

2. Проведение закаливающих процедур (проветривание аудитории перед началом урока).

Принципы здоровьесберегающих технологий:

- «Не навреди!».
- Принцип сознательности и активности.
- Принцип непрерывности здоровьесберегающего процесса.
- Принцип всестороннего и гармонического развития личности.
- Принцип доступности и индивидуальности.
- Принцип систематичности и последовательности.
- Принцип системного чередования нагрузок и отдыха.
- Принцип постепенного наращивания оздоровительных воздействий, адекватности.

Основной причиной успешной работы в данном направлении может являться только наличие системности.

Существует десять золотых правил здоровьесбережения:

- Соблюдайте режим дня!
- Обращайте больше внимания на питание!
- Больше двигайтесь!
- Спите в прохладной комнате!
- Не гасите в себе гнев, дайте вырваться ему наружу!
- Постоянно занимайтесь интеллектуальной деятельностью!
- Гоните прочь уныние и хандру!
- Адекватно реагируйте на все проявления своего организма!

- Старайтесь получать как можно больше положительных эмоций!

- Желайте себе и окружающим только добра!

Использование валеологического компонента и ЗСТ на уроках ОБЖ привело к положительным результатам:

- значительно снизился уровень утомляемости;
- сократилось количество простудных заболеваний;
- наблюдается стабилизация развития миопии;
- повысилась мотивация учения;
- наблюдается повышение качества обученности.

Список использованной литературы

1. Личностно ориентированный урок : конструирование и диагностика / под ред. М. И. Лукьяновой. – М. : Педагогический поиск, 2006.

2. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений : руководство для работников системы общего образования. – М. : Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004.

3. Официальный ресурс федеральной программы «Здоровая Россия» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.takzdorovo.ru/>

4. Артемьева, Т. Система Амосова / Т. Артемьева // Будь здоров. – 2010. – № 1. – С. 32–39.

5. Васильева, Д. Вредным привычкам места нет / Д. Васильева // Пока не поздно. – 2010. – № 11. – С. 3.

6. Веч, Г. Защитить сердцем / Г. Веч // НаркоНет. – 2010. – № 6. – С. 48–49.

7. Громкова, М. Т. Педагогическая деятельность в профессиональном образовании : учебное пособие для преподавателей среднего, высшего и дополнительного профессионального образования / М. Т. Громкова. – М. : Професионал-Ф, 2001. – 115 с.

8. Залыгин, В. Проблема здравообразования / В. Залыгин // ОБЖ : основы безопасности жизни. – 2006.

9. Носов, А. Г. Градация уровней становления здорового образа жизни у обучающихся / А. Г. Носов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12. – С. 183–186.

10. Здоровый образ жизни [Электронный ресурс] // URL: <http://www.zdobr.ru/>

*Н. В. Борлукова,
ст. преподаватель центра поликультурного образования
АОУ ДПО УР «ИРО»,*

*О. В. Комарова,
ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии
АОУ ДПО УР «ИРО»*

СЕТЕВОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ САМОУПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГОВ (ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ)

Наставничество является эффективной кадровой технологией управления персоналом, позволяющей опытному сотруднику обеспечить передачу знаний, умений и навыков сотруднику начинающему. Практика наставничества не является новой в российском и зарубежном опыте. Известно, что одним из первых наставников (ментором), давшим имя будущим поколениям наставников, был Мένтор, итакиец, друг Одиссея, являвшийся опекуном Телемаха.

За последние годы в нашей стране произошли существенные изменения в понимании того, что такое наставничество, в понимании разных моделей взаимодействия наставника и подопечного и разных типов наставников.

В настоящее время в образовательных организациях Удмуртской Республики активизировалась работа в области наставничества. Она строится в соответствии с указом президента Российской Федерации В. В. Путина о возрождении системы наставничества во всех сферах, в соответствии с требованиями ФГОС, в которых подчеркивается необходимость «оказания постоянной научно-теоретической, методической и информационной поддержки педагогических работников по вопросам реализации основной образовательной программы...» [1].

В муниципалитетах, образовательных организациях создаются методические объединения наставников, школы молодого специалиста, которые сопровождают профессиональное становление молодых работников.

Оценивая организацию практики наставничества в ряде муниципальных образований, в образовательных организациях Удмуртской Республики, следует признать, что существуют некоторые проблемные моменты:

– Не все муниципалитеты, образовательные организации имеют кадровые ресурсы для организации эффективного сопровождения молодых специалистов.

– Основным способом организации наставничества является прикрепление к ученику наставника. При таком подходе, как правило, работа выстраивается не в соответствии с образовательным запросом молодого специалиста, а в соответствии с имеющимся профессиональным опытом наставника, у молодого специалиста нет возможности влиять на содержание своего образования, выбор наставника. Этот способ приводит к формализации наставничества, преобладанию авторитаризма, формированию исполнительской позиции в ущерб самостоятельности и инициативности, следствием чего может стать уход молодого специалиста из профессии.

Содержание наставничества включает только методическое сопровождение. Сегодня, когда речь идёт о формировании и развитии новых образовательных результатов, новых педагогических компетенций педагога, индивидуализации образования, содержанием должно быть не только методическое сопровождение, но и деятельностное, в рамках которого наставник строит совместную деятельность с молодыми педагогами.

В этих условиях автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Удмуртской Республики «Институт развития образования» (АОУ ДПО УР «ИРО») в 2018 году в целях реализации положения о наставничестве в образовательных организациях, подведомственных Министерству образования и науки Удмуртской Республики, инициировал проект «Организация института сетевого наставничества в муниципальных системах образования в Удмуртской Республике» с целью обеспечения высокого качества методического сопровождения, психолого-педагогической поддержки молодых специалистов в период их адаптации в новой должности за счёт привлечения к наставничеству опытных, эффективных, авторитетных педагогических и руководящих работников вне зависимости от основного места работы наставника и молодого специалиста.

Суть проекта состоит в создании в муниципальных системах образования, в образовательных организациях институтов сетевых наставников, когда за каждым наставником закрепляется определённое направление (проблема) профессиональной деятельности, в котором он имеет положительный опыт и высокие результаты. Молодой специалист в рамках муниципалитета или образовательной организации, с учётом профессиональных затруднений и интересов, определяется с наставником и получает необходимое сопровождение. Актуальность данного проекта, в отличие от других способов организации наставничества, состоит не только в возможности решать вопросы кадрового дефицита, но и в возможности управлять собственным образованием как молодому специалисту, так и наставнику. Молодой специалист становится субъектом собственной образовательной деятельности и сам определяет содержание своего образования. Наставник выходит на более высокий уровень своего профессионального и личностного роста – уровень сопровождения – организацию разных моделей совместной деятельности и разных позиций. Так, в рамках сетевого наставничества используются закрытая, обращенная, открытая модели совместной деятельности наставника и подопечного, разные позиции наставников: методист, навигатор, тьютор, коуч, консультант [2].

Закрытое совместное действие предполагает авторитарную модель деятельности, когда наставник объясняет, показывает, корректирует, контролирует (указывает на ошибки и их причины), оценивает, а наставляемый воспроизводит и выполняет инструкции и требования. Модель называется закрытой, потому что наставляемый не может влиять на деятельность наставника и оправдана она на начальном этапе становления в профессии. Наставник выступает в роли методиста.

Обращённое совместное действие – наставник использует проблемы, профессиональные затруднения и интересы своего подопечного, организует совместную с подопечным работу с ними. Данной модели соответствует другой тип наставника – наставник-тьютор, коуч, консультант.

Открытое совместное действие реализуется, когда молодой специалист, уже хорошо освоивший профессию, начинает самоопределяться и искать себя в других сферах деятельности (инновации, социальная практика, образовательная практика). Данной мо-

дели соответствует особый тип наставника – наставник-навигатор, задача которого – помочь наставляемому выстроить профессиональную карьерную траекторию в профессии, самоопределился.

Участниками проекта являются наставники, методические службы, АОУ ДПО УР «Институт развития образования» (АОУ ДПО УР «ИРО»). Наставники сопровождают деятельность молодых специалистов, муниципальные организации решают организационные и методические вопросы, проводят мониторинг данной деятельности. Институт развития образования осуществляет организационное, научно-методическое сопровождение работы методических служб и наставников, создаёт условия для повышения квалификации. Так, преподавателями АОУ ДПО УР «ИРО», курирующими проект, проводятся курсы повышения квалификации, обучающие семинары, круглые столы, индивидуальные и групповые консультации для наставников и специалистов методических служб.

Для эффективного взаимодействия сетевого наставника и молодого специалиста, мониторинга деятельности в муниципалитетах, образовательных организациях создан электронный ресурс (сайт, страница сайта, страница в социальной сети и т. п., например, сайт «Наставник» – <https://sites.google.com/ipkpro.ru/nastavnic/главная>; страница в «ВКонтакте» «Наставники» – <https://vk.com/club161925535>).

В настоящее время в проекте участвуют 42 сетевых наставника, представляющие образовательные организации семи районов республики: Алнашский, Каракулинский, Кезский, Сарапульский, Сюмсинский, Камбарский, Юкаменский. В каждом муниципалитете разработано положение о сетевом наставничестве, нарабатываются методический инструментарий, практики наставничества. Так, МАУ «Методический центр развития образования Сарапульского района» 27 мая 2019 года в рамках форума «Молодой педагог – драйвер развития образования» провёл семинар «Содержание и организация деятельности сетевых наставников Сарапульского района», посвящённый анализу промежуточных результатов реализации проекта «Сетевой наставник» в Сарапульском районе УР.

Для понимания дальнейшей реализации проекта «Сетевой наставник» необходимо остановиться на проблемах проекта:

- проект реализуется в течение трёх лет, многие педагоги, специалисты методических служб сводят деятельность сетевых наставников к алгоритму работы «Школа молодого специалиста»;
- многие начальники управления образованием формально относятся к реализации проекта, не видят в нём ресурс для создания единого образовательного пространства, в котором педагоги говорят на одном языке и ориентированы на решение одних задач;
- недостаточный уровень профессиональной компетентности наставников по сопровождению молодых специалистов в Сети.

Мы привели наиболее часто встречающиеся проблемы (затруднения), связанные с реализацией проекта. Приведённые проблемы показывают, какой огромный неиспользованный ресурс есть у данного проекта.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М. : Просвещение, 2016. – 48 с.
2. Поздеева, С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста : модели и типы наставничества / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2 (16). – С. 87–91.

***А. О. Дудина,**
преподаватель английского языка
высшей квалификационной категории
БПОУ УР «УРСПК»*

ИНТЕГРАЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Применение технологий мобильного обучения в преподавании в целом и иностранного языка в частности является достаточно популярной и широко обсуждаемой темой в силу её актуальности, заключающейся в возможности применения средств мобильного обучения иностранному языку среди практически неограниченного круга обучающихся (включая людей с ограниченными

возможностями), желающих активно отрабатывать свои навыки и умения.

В настоящее время уже существует много интересных исследований данной проблемы, выполненных как российскими, так и зарубежными учеными (С. В. Титова, А. А. Андреев, Е. Д. Патаракин, И. В. Савиных, В. В. Жуков, А. А. Федосеев, А. В. Тимофеев, Т. Андерсон, М. Шарлз, М. Алли, Д. Аттевель, М. Рагус, Д. Тракслер), однако постоянное обновление существующего программного обеспечения и совершенствование компьютерной техники и компьютерных технологий заставляет педагогов постоянно осваивать новый материал и адаптировать эту информацию для обучающихся.

Словосочетание «мобильное обучение» (или «m-learning») появилось в англоязычной научно-педагогической литературе в 2001 году (первая публикация о мобильном обучении Э. Брауна). Разработка теоретических основ этой новой парадигмы в образовании активно ведётся в настоящее время педагогами во многих странах мира.

Мобильное обучение иностранному языку является формой организации процесса обучения и контроля, основанной на использовании мобильных устройств связи (смартфонов, планшетных компьютеров и т. п.), при которой обучающиеся в любом месте и в любое время могут развивать и совершенствовать языковые навыки, а также речевые умения (на основе средств синхронной и асинхронной коммуникации), формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования иностранного языка как средства общения в социально-бытовой и профессиональной сферах.

Дискуссии о целесообразности применения данной формы обучения в педагогическом сообществе не прекращаются. Среди положительных характеристик мобильного обучения можно выделить следующие:

1. Свободный доступ к учебным материалам в любом месте и в любое время.

2. Возможность применения мобильных программ для тренировки практически многих аспектов речевой деятельности, включая аудирование, без применения дополнительных материалов и устройств.

3. Красочная подача материала с иллюстрациями и мультимедийными эффектами.

4. Автоматическая быстрая проверка упражнений, что даёт обучающимся возможность получать наиболее актуальную информацию об их прогрессе. Программа автоматически проводит анализ ошибок и предлагает соответствующие упражнения для их устранения.

5. Возможность эффективного дистанционного обучения, которое на сегодняшний день является крайне востребованным, позволяющим сделать обучение доступным для таких категорий обучающихся, как обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); обучающиеся, проживающие в отдалении от базового образовательного учреждения; обучающиеся, не имеющие возможности регулярно посещать очные занятия.

6. Являясь одной из новейших разработок в сфере обучения иностранным языкам, мобильные приложения, как правило, создаются на наиболее современном лексическом материале, отражают новейшие языковые и речевые тенденции английского языка.

Отмечают и проблемные стороны мобильного обучения, среди которых выделяют такие аспекты, как зависимость качества работы приложения от таких факторов, как технические характеристики устройства и скорость передачи данных, что может привести к затруднениям в процессе обучения или даже прервать его; отсутствие живого взаимодействия обучающегося и учителя, которое проявляется в невозможности прямого контакта, что может снизить эффективность обучения; отсутствие объёмных отрывков текстов для развития навыка чтения, что отчасти вызвано особенностями мобильных устройств, большинство из которых обладают сравнительно небольшим экраном, что препятствует эффективной работе с текстом большого объёма. Тем не менее популярность мобильного обучения растёт, и сегодня уже можно говорить о конкретных формах и методах внедрения мобильных технологий в учебный процесс, активно используемых преподавателями.

В обучении иностранному языку можно использовать следующие мобильные технологии:

- электронную почту;
- блог-технологии;
- Wiki-технологии;

- подкасты;
- web-форум;
- электронные словари;
- информационно-справочные интернет-ресурсы;
- средства синхронной видеокommunikации в сети Интернет и навигаторы.

Каждая из мобильных технологий обладает отличительными дидактическими свойствами, дидактическими и методическими функциями.

На своих занятиях приветствую использование студентами электронных словарей, в которых представлен перевод слов, транскрипция, использование слова в различных фразах и предложениях, а также аудиофайл с произношением слова или фразы на английском языке. Применение подобных мобильных приложений помогает значительно ускорить процесс работы с текстами, особенно с материалами, содержащими профессиональную лексику, аудиофайл способствует правильному запоминанию слов.

Для совершенствования навыков аудирования предлагаю студентам в качестве домашнего задания работу с подкастами. Приложения Learn English Elementary – серия подкастов для изучающих английский язык, которые можно скачать на мобильные телефоны и заниматься на ходу. Каждый выпуск длится 20 минут и сопровождается вопросами для слушателей. Для облегчения понимания предусмотрена бегущая строка. На основе сервиса подкастов можно развивать умения говорения и аудирования, а также формировать социокультурную компетенцию студентов.

Отработать грамматические навыки возможно с применением ряда приложений. English Grammar in Use – важной чертой данного приложения является то, что оно хранит всю статистическую информацию. Оно может быть полезно преподавателям, так как программа самостоятельно выделяет допущенные учеником ошибки, преподавателю достаточно только посмотреть на мобильное устройство и понять, с какими трудностями столкнулся студент.

British Council – Learn English Grammar – приложение предлагает два вида работы: «Practice» и «Test». В практической части студент выбирает нужную тему и выполняет упражнения. После

чего программа разрабатывает тест, пройдя который, пользователь сможет увидеть допущенные им ошибки.

Наиболее известными мобильными приложениями для формирования всех четырех аспектов языка являются следующие программы:

1. Duolingo. Это бесплатное приложение для изучения иностранных языков. Основной акцент в Duolingo сделан на письменные задания и диктанты. Английский курс позволит достичь уровня Elementary – Pre-Intermediate.

2. Lingualo. Образовательное приложение, созданное для изучения английского языка в игровой форме. Программа для запоминания слов, которая предлагает четыре вида тренировки: слово – перевод, перевод – слово, конструктор слов, аудирование. Приложение интегрировано с сайтом, где можно учить слова, читать, слушать тексты, разгадывать кроссворды. Все слова, которые обучаемый изучает на сайте, становятся доступными и в мобильной версии.

С опорой на мобильные технологии можно построить современный урок иностранного языка, который будет отвечать государственным стандартам, создаст траекторию обучения в многогранности и разнообразии в способах получения, хранения и обработки информации, расширит перечень технического и мультимедийного оборудования. В первую очередь необходима дальнейшая разработка методов, с помощью которых мобильные устройства могут использоваться для обеспечения более надёжной обучающей среды, а также развитие теоретической базы мобильного обучения.

Список использованной литературы

1. Вульфвич, Ю. В. Роль мобильного обучения в оптимизации преподавания иностранных языков / Ю. В. Вульфвич // Известия ВГПУ. – 2014. – № 6 (91).

2. Капранчикова, К. В. Мобильные технологии в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки / К. В. Капранчикова // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25).

3. Самохина, Н. В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку : развитие традиций и поиск новых методических моделей / Н. В. Самохина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6 (3). – С. 591–595.

4. Трошина, Ю. В. Мобильное обучение иностранному языку : понятие, функции, модели / Ю. В. Трошина, Н. О. Вербицкая // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.

О. Л. Егорова,
*преподаватель английского языка
высшей квалификационной категории
БПОУ УР «УРСПК»*

ОЛИМПИАДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ СПО

Профессиональное образование на сегодняшний день является одной из важных сфер жизни человека и общества. Одной из особенностей современного этапа развития профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранными языками, психологически готовых к профессиональной деятельности, способных принимать адекватные реальным ситуациям самостоятельные решения, видеть перспективы и планировать стратегию и тактику развития своей профессиональной деятельности. Одним из инструментов формирования и обучения профессиональных кадров является Всероссийская олимпиада профессионального мастерства обучающихся по специальностям среднего профессионального образования. (В соответствии с Указом Президента РФ от 6 апреля 2006 г. № 325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодёжи», п. 22 «Комплекса мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», утвержденного заместителем Председателя Правительства РФ от 26 мая 2012 г. № 2405п-П8).

Всероссийская олимпиада нацелена:

- 1) на выявление наиболее одарённых и талантливых обучающихся;
- 2) повышение качества профессионального образования специалистов среднего звена, дальнейшее совершенствование их профессиональной компетентности;
- 3) реализацию творческого потенциала обучающихся;
- 4) повышение мотивации и творческой активности педагогических работников в рамках наставничества обучающихся.

Всероссийская олимпиада включает в себя профильные направления. Профильное направление – это укрупнённая группа специальностей среднего профессионального образования (далее – УГС СПО). Олимпиады профессионального мастерства по каждому профильному направлению проводятся ежегодно в три этапа:

I этап – начальный – проводится в январе-феврале текущего года на уровне профессиональных образовательных организаций при условии реализации в них одной или нескольких программ подготовки специалистов среднего звена УГС СПО, внесённой в перечень профильных направлений Всероссийской олимпиады; II этап – региональный – проводится в марте-апреле на уровне субъекта Российской Федерации; III этап – всероссийский – проводится в мае-июне текущего календарного года.

Профильное направление Всероссийской олимпиады включает одну или несколько специальностей УГС СПО. Все этапы Всероссийской олимпиады по каждому профильному направлению проводятся образовательными организациями, которые выступают в качестве организаторов этапа. БПОУ УР «УРСПК» принимает активное участие во всех этапах олимпиады профессионального мастерства по УГС СПО: 44.00.00. Образование и педагогические науки, 49.00.00. Физическая культура и спорт. Конкурсные испытания олимпиады профессионального мастерства предусматривают для участников выполнение профессионального комплексного задания, которое формируется в соответствии с профессиональными компетенциями специальностей СПО. Содержание и уровень сложности профессионального комплексного задания должны соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам СПО, учитывать основные положения соответствующих профессиональных стандартов, требования работодателей к специалистам среднего звена.

Одним из заданий такой олимпиады является **«Перевод профессионального текста» (английский, немецкий)**. Данный тип задания позволяет оценить определённый уровень умений применять лексику и грамматику иностранного языка для перевода текста на профессиональную тему; уровень навыков письменной коммуникации; уровень навыков использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Задание по переводу текста с иностранного языка на русский включает две задачи:

- выполнение перевода иностранного текста на русский язык;
- ответы на вопросы по содержанию текста.

Преподаватели БПОУ УР «УРСПК» предметной цикловой комиссии иностранных языков (английский и немецкий) совместно с рабочей группой преподавателей других цикловых комиссий колледжа проводят предварительную подготовку и отбор участников олимпиады. В связи с этим организовываются предметные олимпиады, деловые игры, тестирование, позволяющие выявить знания и навыки обучающихся в области иностранного языка. Главным при проведении этих мероприятий является приобщение как можно большего числа обучающихся к познавательной деятельности, к закреплению профессиональных навыков. Данные методы позволили добиться следующих результатов (табл.).

Таблица

Результаты участия обучающихся БПОУ УР «УРСПК»
в олимпиадах профессионального мастерства

Год проведения	Уровень проведения	Результат участия
2017	Региональный этап Всероссийской олимпиады профессионального мастерства обучающихся по УГС СПО 49.00.00. Физическая культура и спорт	Диплом, 1 место
2017	Всероссийская олимпиада профессионального мастерства обучающихся по УГС СПО 49.00.00. Физическая культура и спорт	Диплом, 3 место
2018	Региональный этап Всероссийской олимпиады профессионального мастерства обучающихся по УГС СПО 49.00.00. Физическая культура и спорт	Диплом, 1 место, диплом, 2 место
2018	Всероссийская олимпиада профессионального мастерства обучающихся по УГС СПО 49.00.00. Физическая культура и спорт	Диплом, 2 место
2019	Всероссийская олимпиада профессионального мастерства обучающихся по УГС СПО 44.00.00. Образование и педагогические науки	Диплом, 1 место

Таким образом, можно сделать вывод, что важным фактором, определяющим результативность участия обучающихся в олимпиадах, является системность подготовки. Участие во Всероссийской олимпиаде профессионального мастерства позволяет:

- повысить престиж специальностей;
- выявить качество подготовки выпускаемых специалистов;
- дальнейшее совершенствование мастерства;
- закрепление и углубления знаний и умений, полученных в процессе обучения.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (с изм. 2016–2017 гг.).
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 г.
3. Распоряжение «О комплексе мер по совершенствованию системы среднего профессионального образования» № 349-р от 3 марта 2015 г.
4. Идиатуллина, Э. Д. Олимпиадное и конкурсное движение как инструмент управления качеством подготовки специалистов / Э. Д. Идиатуллина // Материалы VII Международного конгресса-выставки «Global Education – образование без границ – 2013», 26–27 ноября 2013 г., г. Москва. – М., 2013.

***Д. И. Ефимова,**
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – **И. А. Гришанова,**
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основной смысл экологического воспитания школьника состоит в осознании взаимозависимости человека и природы, в формировании готовности и стремления оказывать положительное влияние на изменения экологической обстановки в мире.

Особенностями экологического воспитания младших школьников занимались О. Г. Тавстуха, Е. В. Экзерцова и др. Однако в качестве самостоятельного социокультурного явления экологическое воспитание в учреждениях дополнительного образования не рассматривалось в специальном исследовании. В ходе экспериментального исследования нами была создана программа действий по обогащению экологических знаний школьников и формированию у них экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам.

В работе с младшими школьниками по их экологическому воспитанию и обучению мы использовали *комплексный подход*, предполагающий взаимосвязь исследовательской деятельности, изобразительной деятельности, игры, театральной деятельности, экскурсий, а также организации самостоятельной деятельности детей, т. е. экологизацию различных видов деятельности ребёнка.

В ходе освоения программы обучающиеся знакомились с законами природы через сказку, экологическую игру, художественное творчество, музыку, участие в экологических акциях.

Обучающиеся реализовывали полученные в процессе обучения навыки в конкретной творческой работе: в организации и проведении экологических массовых мероприятий, игровых программ для младших школьников (на школьном и городском уровнях).

Большое значение придавалось *исследовательской деятельности детей* – проведению опытов, наблюдений. В процессе обучения обращалось внимание на то, чтобы задействовать все органы чувств ребёнка, а не только слух и зрение. Был проведён, в частности, цикл наблюдений за обитателями уголка природы – хомячками, морскими свинками, кроликами, аквариумными рыбками, попугайчиками.

Содержанием проводимых *экскурсий* являлось обследование близлежащей местности для формирования представлений об окружающей природной среде, рельефе местности, условиях, экологической обстановке, наличии животных и растений. Во время экскурсии дети собирали природный материал для коллекций, исследовали растения, почву, воду, камни и т. д. Были разработаны и проводились экскурсии в природу по временам года.

Большое значение придавалось ведущей форме деятельности младших школьников – *игре* (сюжетно-ролевые, подвижные,

самостоятельные игры экологического и природоведческого содержания).

На занятиях объединения обучение детей разнообразным видам движений и игровым упражнениям проводилось в виде имитационно-подражательных движений и игр, в которых дети должны были воспроизвести знакомые ему образы зверей, птиц, насекомых, деревьев и т. д. *Практическая деятельность* проявлялась в участии детей в уборке территории, посадке деревьев и кустарников. Школьники ухаживали за деревьями на учебно-опытном участке, подкармливали птиц. Три раза в месяц проводились трудовые десанты: «Посадим дерево», «Покормим птиц зимой»; «Умелые руки не знают скуки» (сбор природного материала) и др.

Анализ результатов диагностики экологической воспитанности младших школьников на контрольном этапе эксперимента показал: значительно вырос уровень сформированности экологически правильного отношения к миру природы и экологических знаний у школьников экспериментальной группы, показавших в констатирующем эксперименте низкие результаты; в результате проведённого нами формирующего педагогического эксперимента оценки результатов деятельности школьников экспериментальной группы, во-первых, стали менее разбросанными, во-вторых, улучшились более значительно, чем у школьников контрольной группы.

Кроме того, заметно изменилось отношение детей экспериментальной группы к природным объектам. В процессе наблюдений за природой в сознании детей сложилось ясное представление, что в живой природе всё связано между собой, что отдельные предметы и явления взаимообуславливают друг друга, что организм и среда – неразрывное целое, что человек своим трудом активно воздействует на природу.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем: специфический потенциал учреждений дополнительного образования в организации экологического воспитания младших школьников связан с их особыми возможностями в создании нестандартной развивающей экологизированной игровой среды; в реализации комплексного подхода к экологическому воспитанию с участием специалистов разного профиля; в организации практической деятельности детей; в предоставлении ребёнку возможности выбора содержания и форм деятельности,

организации индивидуальной работы с младшими школьниками; в разнообразии организационных форм и методов экологического воспитания.

Н. М. Ичетовкина,

канд. пед. наук,

*доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТЯДОВ СТУДЕНТОВ-ВОЖАТЫХ ПО СОЗДАНИЮ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ РДШ

Историко-педагогический анализ развития детского движения в России позволяет констатировать не только богатейший опыт воспитательной практики, но также признать необходимость создания современной общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации. Примером такой организации стало Российское движение школьников (РДШ).

РДШ отражает процесс развития государственной политики в области молодёжного и детского движения и, являясь государственным трендом, направлено на социализацию подрастающего поколения, развитие самостоятельной личности молодого гражданина, формирование его позитивного мировоззрения и ориентации на личностный рост, саморазвитие для дальнейшей интеграции в общество.

При этом стоит отметить, что продвижение идей РДШ в практику массовой школы происходит медленно и осложняется рядом трудностей. Одна из них связана с необходимостью специальной (дополнительной) подготовки специалистов в области воспитания подрастающего поколения. Это касается не только школьных педагогов-практиков, но и студентов педагогических вузов, профессиональное становление которых происходит в настоящий момент.

Студенты педагогических вузов могут оказывать существенную помощь и сыграть важную роль в реализации программ РДШ. Такая помощь может осуществляться на *индивидуальном*

уровне, когда отдельный студент привлекается к организации какого-либо мероприятия или к реализации проекта РДШ. Но чаще всего в практике получает распространение *отрядный* (групповой, коллективный) вариант.

Педагогический отряд – это объединение студентов-вожатых, которые нацелены на развитие (создание) школьной воспитывающей среды в контексте реализации программ РДШ. Чаще всего педагогический отряд РДШ формируется из студентов педвузов с учётом принципов добровольности, инициативности, самоорганизации.

Педагогический отряд как динамическая социальная система проходит ряд *этапов в своем развитии*:

- подготовительный этап характеризуется специальной подготовкой студентов на базе вуза, а также развитием групповой сплочённости, навыков сотрудничества в отряде; именно на этом этапе студенты-вожатые посещают занятия по дополнительным образовательным программам, направленным на овладение вожатским мастерством; происходит осмысление задач и содержания предстоящей деятельности в школе;

- апробационный этап заключается в знакомстве со школой, педагогическим коллективом и детьми, выборе профиля (направления РДШ), разработке различных форм и технологий воспитательной деятельности;

- практический этап отличается непосредственной совместной деятельностью со школьниками, осуществлением замыслов и дел, реализацией проектов, проведением (участием) мероприятий;

- этап рефлексии – это анализ и обсуждение полученного опыта, оценка и самооценка участников, определение дальнейших перспектив (циклограммы) сотрудничества педотряда и школы (штаба РДШ), класса, конкретного ребёнка.

Отметим, что деятельность педотряда студентов-вожатых по реализации программ РДШ может варьироваться, иметь свои особенности. Так, это может быть деятельность отряда по одному или нескольким (всем) направлениям РДШ (личностное развитие, гражданская активность, военно-патриотическое, информационно-медийное направления); сотрудничество с одновозрастными детскими коллективами (как правило, какое-либо школьное звено) или разновозрастными. Кроме того, в деятельности педагогиче-

ского студенческого отряда может преобладать дистанционная форма (опосредованная) коммуникации и взаимодействия с детьми (установление контактов и договоренностей через социальные сети, блоги, форумы, интернет-сервисы) и непосредственная (реальное общение).

Другой вариант деятельности педагогического отряда заключается в длительности (продолжительности) сотрудничества студентов-вожатых и школы как первичного отделения РДШ. Например, взаимодействие студентов с детьми и коллегами может носить событийный характер, то есть быть направленным на интенсивную подготовку к какому-либо мероприятию, событию, проекту РДШ. После того как событие состоялось, взаимодействие прекращается до того момента, пока не возникнет необходимость в новом. Противоположный, непрерывный характер сотрудничества отряда вожатых с детьми будет, если мероприятия РДШ оформлены в образовательной организации в систему. Отметим, что такой вариант будет представлен, если в школе накоплен опыт участия в многочисленных мероприятиях РДШ, и система функционирует.

Деятельность педагогического отряда студентов-вожатых по созданию воспитывающей среды в контексте реализации программ РДШ имеет для них большое значение. Оно выражается в первую очередь в росте профессионализма (компетентности) будущих учителей, педагогов-организаторов, воспитателей, вожатых. Студенты педотряда получают организаторский опыт, опыт работы с детьми, наставничества в проектной деятельности школьников, общения с коллегами, единомышленниками РДШ.

Другой аспект значимости заключается в воспитании и социализации детей, формировании у школьников, как участников РДШ, гражданской позиции, патриотических чувств, активности, коммуникабельности, участия детей в социально значимой деятельности, развитии их творческого потенциала, ответственности и самостоятельности.

Значение создания и функционирования педагогического отряда студентов-вожатых заключается и в увеличении количества детей и школ-площадок РДШ, вовлечённости педагогической и родительской общественности в детское движение.

Список использованной литературы

1. Ичетовкина, Н. М. Классное наставничество в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX – начале XX в. (на материале Казанского учебного округа) : монография / Н. М. Ичетовкина. – Казань : Изд-во «Бук», 2017. – 144 с.
2. Люкин, В. В. Интериоризационные механизмы воспитания в социализационном процессе / В. В. Люкин, Н. М. Ичетовкина // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 1. – № 2. – С. 173–178.

Н. Н. Каландарова,

канд. пед. наук,

доцент кафедры дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВО «ГТПИ им. В. Г. Короленко»

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УРОКА-ИССЛЕДОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современной образовательной системе выделяют следующие типы уроков: урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков; урок рефлексии; урок систематизации знаний; урок развивающего контроля.

Урок-исследование – это урок открытия новых знаний. Основной целью урока-исследования является формирование у обучающихся функционального навыка исследования как универсального способа получения новых знаний. Отличительная черта урока-исследования заключается в целостности, то есть в связности всех его этапов и их подчинённости одной функции, предполагающей открытие или доказательство какого-либо нового знания.

Известно, что выделяются два основных вида мыслительного процесса – индукция и дедукция. Индуктивное и дедуктивное исследования имеют разные цели (в первом случае – это открытие связующего принципа, во втором – его проверка, то есть подтверждение, изменение), с учетом этого под одинаковыми по своему названию этапами заключаются разные функциональные особенности. По этой причине рассмотрим специфику каждого из обособленных этапов.

Урок-исследование индуктивного типа. Этап мотивации (создание проблемной ситуации) является ключевым этапом индуктивного исследования. Основная функция этого этапа заключается в порождении мотивации, то есть у учащегося возникает вопрос и формулируется проблема, вызывающая необходимость поиска её решения и являющаяся регулятором данного поиска. Педагогу в этом случае необходимо спланировать и создать проблемную ситуацию, которая обеспечит появление вопроса и проблемы со стороны обучающихся. В результате поиска решения проблемы, поставленной перед собой, ученики самостоятельно приобретут знания в течение урока [1, с. 12].

Когда обучающиеся сформулировали вопрос (исследовательскую проблему), который определяет цель исследования, завершается первый этап урока индуктивного типа. Начинается второй этап – этап исследования, который заключается в поиске решения. Исследование зависит от вопроса, поставленного на первом этапе. Проводить данный этап рекомендуется в малых группах, для каждой из которых подготовлен разный материал для изучения. Использование такой формы работы на уроке позволяет: рассмотреть проблему с разных точек зрения; понять ребёнку важность его знаний для других и т. д. Каждая группа извлекает нужную информацию из предоставленного им материала и предлагает варианты решения проблемы.

Такая работа в группах вызывает потребность в последующем этапе – этапе обмена информацией. Важной функцией этапа обмена информацией является обеспечение учителем условий для беспрепятственного обмена мнениями и презентации найденной информации каждой из групп обучающихся. При презентации своих находок происходит обмен информацией между учениками. При соотнесении своего и чужого знаний возникает неизбежность следом идущего мыслительного процесса, направленного на поиск решения. Эффективность мыслительного процесса зависит от таких процессов, как анализ и синтез полученной информации, которые, в свою очередь, раскрывают сущность следующих этапов.

На этапе организации информации происходит сортировка полученных данных, которая подразумевает под собой нахождение признаков сходства. В связи с этим происходит оценивание

информации согласно выбранному признаку и разделению на группы. Наличие разных вариантов классификации, предложенных детьми, позволяет учителю сделать оптимальный выбор с точки зрения предстоящего запланированного вывода или открытия. Немаловажно при этом то, что в таком случае этот выбор не будет восприниматься ребёнком как навязанный извне, т. е. не находящийся в русле его собственного мыслительного процесса.

Задачей этапа связывания информации является определение общей идеи, относящейся ко всем исследованным фактам. Установление единой идеи завершает данный этап. За этим этапом идёт этап подведения итогов, рефлексия. На текущем этапе учащиеся возвращаются к проблеме исследования и оценивают степень её решения. Также у детей после этого этапа могут возникнуть новые вопросы, для решения которых необходим следующий этап – этап постановки новых вопросов.

Возможен ещё один этап, который идёт уже после того, как ученики подвели итоги исследования и провели рефлексию, – применение, на котором апробируется новое знание. Этот этап по своей продолжительности может перерасти в отдельное занятие [1, с. 16].

Урок-исследование дедуктивного типа. Под этапом создания проблемной ситуации в дедуктивном исследовании понимают формулирование идеи, которая выступает как гипотеза, требующая подтверждения или опровержения. Учителю необходимо создать проблемную ситуацию, приводящую детей к формулированию гипотезы, которая нуждается в обосновании. Малые гипотезы учащихся нужно фиксировать на бумаге, потому что они мотивируют на последующее исследование и являются предметом оценивания после исследования. Этап мотивации завершается, когда рождается гипотеза и происходит её осмысление.

Этап исследования сводится к отбору информации, подтверждающей (опровергающей) выдвинутую гипотезу, раскрытию форм, при которых она проявляется в различных ситуациях.

Как и в случае индукции, на этом этапе целесообразно организовать работу учащихся в малых группах, каждая из которых изучает разный материал. В то же время возможна и фронтальная форма работы, когда весь класс выполняет функцию

одной группы, осуществляющей поиск и фиксацию фактов в процессе изучения нового материала.

Следующий этап – обмен информацией. По своей сути он аналогичен подобному этапу, который входит в структуру индуктивного исследования. Сущность этапа связывания информации (с точки зрения дедуктивного исследования) состоит из оценивания доказанности представленной гипотезы, источником которой являются собранные факты. На заключительном этапе – подведение итогов и рефлексии – следует обратиться к выдвинутым на этапе мотивации малым гипотезам. Учащимся необходимо ответить на вопросы: «Осуществлена ли поставленная цель исследования?», «Как она была осуществлена?», «Что осталось неясным?» [1, с. 21].

Согласно специфике исследования вытекает следующая структура урока-исследования: актуализация знаний; мотивация учебной деятельности; создание проблемной ситуации; постановка проблемы исследования; формулирование цели исследования; выдвижение гипотезы; работа в малых группах; интерпретация полученных данных; вывод по результатам исследовательской работы; применение новых знаний в учебной деятельности; подведение итогов урока, рефлексия.

Таким образом, организация проблемно-исследовательской деятельности на уроке-исследовании создаёт благоприятные условия для повышения мотивации, развития речи и мышления младших школьников.

Список использованной литературы

1. Шумакова, Н. Б. Урок-исследование в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение / Н. Б. Шумакова, Н. И. Авдеева, Е. В. Климанова и др. ; под ред. Н. Б. Шумаковой. – М. : Просвещение, 2014. – 168 с.

*Н. Н. Каландарова,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
Н. Н. Касаткина,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Русский язык и литературное чтение занимают значимое место среди учебных предметов, изучаемых в начальной школе, так как являются не только объектом изучения, но и средством обучения. На уроках русского языка и литературного чтения учащиеся получают знания, умения и навыки, при помощи которых они овладевают знаниями по другим предметам, что определяет важность и необходимость их изучения.

Однако на уроках русского языка и литературного чтения многие учащиеся часто сталкиваются с рядом трудностей, которые возникают в первую очередь при составлении рассказов и написании сочинений: это неумение начать текст и раскрыть его тему, отсутствие выводов, неумение выстраивать текст по типам речи, пропуск важного материала, скудность языковых средств, бездоказательность идей и многочисленные повторы.

Поэтому перед учителем возникает проблема поиска новых, более эффективных путей и средств обучения младших школьников. Проблема развития критического мышления младших школьников рассматривалась многими исследователями, например, П. П. Блонским, И. А. Гольшевой, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинской, И. О. Загашевым, А. И. Липкиной, С. В. Столбуновой, С. А. Терно, Б. В. Сергеевой, В. А. Оганесян и др.

Как указывает И. В. Муштавинская, младший школьный возраст является периодом, когда познавательные процессы ребёнка сформированы на достаточно высоком уровне, что создаёт условия для развития критического мышления. Кроме того, у младших школьников уже сформированы такие важные навыки, как чтение и письмо [3].

Н. И. Гузева обращает внимание, что формы урока с использованием технологий развития критического мышления отличаются от традиционных уроков тем, что учащиеся не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока. Дети вспоминают, рассуждают, обсуждают, думают, анализируют, читают, активно осмысливают прочитанное, пишут [1, с. 69].

Л. Н. Жаравина указывает, что технология развития критического мышления являются одной из эффективных технологий, которые способствует формированию познавательных универсальных учебных действий (УУД). Достоинством данной технологии является:

- ориентированность на учащихся;
- применение современных методов и приёмов, которые способствуют развитию коммуникативных, интеллектуальных и познавательных умений учащихся [2].

В таблице представлена систематизация приёмов технологии развития критического мышления по формированию определённых познавательных УУД Л. Н. Жаравиной.

Таблица

Систематизация приёмов технологии развития критического мышления

Познавательные УУД	Приёмы технологии развития критического мышления
Логические универсальные действия	Верные – неверные утверждения. Кластер. Эссе. Синквейн
Общеучебные	Чтение с остановками. Инсерт
Постановка и решение проблемы	«Толстые» и «тонкие» вопросы. Знали – хотим узнать – узнали
Знаково-символические	Кластер

Каждый приём, который используется в технологии развития критического мышления, как отмечает Л. Н. Жаравина, многофункционален, направлен на развитие интеллектуальных и личностных умений, а их применение по модели «вызов – осмысление

– рефлексия» способствует развитию рефлексивных способностей и овладению умением учиться самостоятельно [2].

Нами был проведён педагогический эксперимент в МБОУ «СОШ № 2» п. Балезино в 3 «А» и 3 «В» классах.

С учетом результатов констатирующего этапа было принято решение о разработке системы уроков русского языка и литературного чтения с использованием приёмов технологии развития критического мышления.

Формирующий этап условно был разделён на три подэтапа: подготовительный, основной и заключительный.

Цель формирующего этапа – разработка системы уроков русского языка и литературного чтения, направленной на развитие критического мышления младших школьников. В качестве основных приёмов мы использовали:

- составление кластера – графической организации текста;
- составление синквейна – стихотворения, используемого для синтеза материала;
- чтение с пометками (инсерт) – интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления;
- «Тонкие» и «толстые» вопросы;
- «Лови ошибку»;
- «Я знаю... / Я не знаю...»;
- «Рыбий скелет» (фишбоун);
- «Верите ли вы, что...»;
- «Корзина идей»;
- мозговой штурм.

Нами были разработано 10 конспектов уроков. На основном этапе мы провели пять уроков русского языка и пять уроков литературного чтения, на которых мы использовали вышеуказанные приёмы.

Применение приёмов технологии развития критического мышления способствовало активизации детей младшего школьного возраста, дети научились находить необходимую информацию в различных источниках; критически осмысливать полученную информацию и систематизировать её на уроках русского языка и литературного чтения.

Список использованной литературы

1. Гузева, Н. И. Развитие критического мышления младших школьников / Н. И. Гузева [Электронный ресурс] // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 2. – С. 67–72 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/17885067>

2. Жаравина, Л. Н. Формирование познавательных УУД на уроках русского языка средствами технологии развития критического мышления : методическое пособие для педагогов по использованию педагогических технологий / Л. Н. Жаравина [Электронный ресурс]. – 2018 // URL: <https://cyberleninka.ru>

3. Загашеев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашеев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – СПб., 2003.– 192 с.

Н. Н. Каландарова,

канд. пед. наук,

*доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,*

А. В. Туктарева,

студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Значительный образовательный потенциал мультимедийных технологий отмечается во всех трудах зарубежных и отечественных философов, социологов, культурологов (И. Вернер, А. И. Каптерев, М. Кирмайер, У. Л. Рош, Б. В. Светлов, Л. Д. Скибб, А. М. Чеснат, О. В. Шлыкова и др.), раскрывающих социокультурную природу мультимедиа.

Использование информационных технологий на уроке позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (анимация, музыка); обеспечивает наглядность; привлекает большое количество дидактического материала; повышает объём выполняемой работы на уроке в несколько раз; обеспечивает высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения; способствует активизации внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти, творческих способностей и познавательных интересов.

Всем хорошо известно, что в начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребёнка с игровой на учебную. Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими позволяет сделать этот процесс более плавным.

Актуальность исследования заключается в потребности учителей в эффективных способах использования средств мультимедиа в учебно-воспитательном процессе начального образования.

В младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание, которое становится особенно концентрированным и устойчивым, если учебный материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у школьников эмоциональное отношение. В роли такой наглядности используется компьютер.

В арсенале программно-методических комплексов для начальной школы учителям, родителям, обучающимся предлагаются: «Уроки Кирилла и Мефодия», «Мир природы», «Буква потерялась», «Развивайка» (занимательная математика), «Кот учёный», «Емеля» и др.

Внедрение компьютера перспективно, так как повышает эффективность проведения урока и усиливает интерес учащихся к уроку.

Мультимедийный урок – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т. е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребёнка.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс начальной школы позволяет в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности учащихся для развития индивидуальных качеств. Современный мультимедийный урок строится по той же структуре, что и традиционный: актуализация знаний, объяснение нового, закрепление, контроль. Используются те же методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый и др. Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций [1].

При разработке презентации учитывается, что она:

- быстро и доходчиво изображает вещи, которые невозможно передать словами;

- вызывает интерес и делает разнообразным процесс передачи информации;
- усиливает воздействие выступления.

При проведении уроков с использованием компьютера необходимо соблюдать соответствующие санитарно-гигиенические требования; время работы за компьютером не должно превышать: для 1–2 классов – 10 мин., для 2–4 классов – 15 мин.

О. А. Борисова, учитель начальных классов Кильмезской СОШ Сюмсинского района, использует мультимедийные презентации на уроках литературного чтения и русского языка для объяснения новой темы, закрепления пройденного материала, на итоговой проверке качества знаний учащихся, при проведении физкультминуток, во внеурочной работе, на родительских собраниях. Так, например, при чтении азбуки учащиеся знакомятся с новыми звуками и буквами, учитель использует иллюстративный материал в виде слайдов с изображением звезды, зайца, зонта, зебры, зимы для прогнозирования темы урока, подводит учащихся к формулированию темы урока (тема «Звуки [з], [з'], буква “з”»). На уроках математики использует яркие слайды с ребусами, примерами, задачами. С 1 класса дети выполняют тесты, используя дидактический материал из презентации. В качестве поощрения О. А. Борисова за хорошую работу предлагает учащимся посмотреть отрывок из мультфильма.

Мультимедийные компьютерные технологии позволяют дополнить почти все традиционные средства обучения. Во многих случаях это даёт возможность оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время урока, насыщает информацией. Средства мультимедиа позволяют обеспечить наилучшую (по сравнению с другими техническими средствами обучения) реализацию принципа наглядности.

Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет обеспечить положительную мотивацию обучения; проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация); усовершенствовать контроль знаний; рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока; формировать навыки подлинно исследовательской деятельности.

Список использованной литературы

1. Павлова, С. А. Информационно-технические средства обучения в начальной школе / С. А. Павлова, Р. Я. Трофимова // Начальная школа. – 2004. – № 4. – С. 110.

*В. Н. Козлова,
психолог,
ФКУ «ГБ МСЭ по УР»*

ТЕМПЕРАМЕНТ И КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ

Проблема изучения темперамента занимает человечество уже много столетий. Люди начинают знакомиться с понятием «темперамент» очень рано. Ещё в детстве становится заметно, что одни дети более подвижные, весёлые, настойчивые, а другие – медлительные, застенчивые, неторопливые в словах и поступках. Психолог В. С. Мерлин пишет: «Представьте себе две реки – одну спокойную, равнинную, другую – стремительную, горную. Течение первой едва заметно, она плавно несёт свои воды, у неё нет ярких всплесков, бурных водопадов и брызг. Течение второй – полная противоположность. Река быстро несётся, вода в ней грохочет, бурлит и, ударяясь о камни, превращается в клочья пены... Нечто подобное можно наблюдать и в поведении людей». Так, если наблюдать за поведением учеников на уроке, то можно сразу заметить разницу в поведении, движениях каждого. У одних неторопливые правильные движения, заметное спокойствие во взгляде, а у других – резкие движения, суета в глазах, но большинство из них показывают похожие результаты в развитии. Разница в поведении обусловлена темпераментом, который проявляется в любом виде деятельности (игровая, трудовая, учебная, творческая), в походке, жестах, во всём поведении. Индивидуальные психологические особенности личности человека, его темперамент придают своеобразную окраску всей деятельности и поведению. Темперамент является динамической характеристикой человека, от темперамента зависят психический темп и ритм, быстрота возникновения чувств, их длительность и устойчивость, смекалистость, на-

правленность на определённые контакты с предметами и людьми, на интерес человека к себе или другим.

Коммуникативная активность – это сложное, структурно организованное образование. В структуре коммуникативной активности выделяются три относительно независимых симптомокомплекса (компонента): «Интенсивность и скорость», «Эмоциональность», «Потребность и гибкость». Каждый симптомокомплекс интегрирует в себе свойства как минимум двух уровней интегральной индивидуальности – уровней свойств психодинамики и личности.

Симптомокомплексы коммуникативной активности обнаружили взаимосвязи с различными свойствами интегральной индивидуальности, темперамента. «Интенсивность и скорость» – со свойствами психодинамического уровня, «Эмоциональность» в большей степени связана с личностным уровнем и свойствами психодинамики, «Потребность и гибкость» обнаруживает равновероятную связь со свойствами как личностного, так и психодинамического уровней.

Исследование активности получило развитие в работах А. И. Крупнова, который был первым среди отечественных дифференциальных психофизиологов, кто включил в анализ коммуникативный аспект активности (наряду с интеллектуальным и психомоторным аспектами). Используя специально разработанную программу наблюдения за социальным поведением испытуемого, А. И. Крупнов смог оценить проявления коммуникативной активности по следующим показателям: потребность в социальных контактах, коммуникативная инициатива, устойчивость социальных контактов и количество партнёров в социальном поведении, высказал предположение, что устойчивость общения (стабильность социальных контактов) более тесно связана с содержательным аспектом активности, чем с её динамическим аспектом.

Советский психофизиолог В. М. Русалов предложил более современную трактовку свойств темперамента. Исходя из теории функциональной системы П. К. Анохина, включающей четыре блока хранения, циркулирования и переработки информации (блок афферентного синтеза, программирования (принятия решений), исполнения и обратной связи), В. М. Русалов выделил четыре связанные с ними свойства темперамента, отвечающие за широту или узость афферентного синтеза (степень напряжённости

взаимодействия организма со средой), лёгкость переключения с одной программы поведения на другую, скорость исполнения текущей программы поведения и чувствительность к несовпадению реального результата действия с его акцептором. В соответствии с этим психофизиологическая оценка темперамента включила четыре компонента: эргичность (выносливость), пластичность, скорость, эмоциональность (чувствительность). Все эти компоненты темперамента, по мнению В. М. Русалова, биологически и генетически обусловлены. Темперамент зависит от свойств нервной системы, а они, в свою очередь, понимаются как основные характеристики функциональных систем, обеспечивающих интегративную, аналитическую и синтетическую деятельность мозга, всей нервной системы в целом.

В соответствии с двумя основными видами человеческой деятельности – с предметной деятельностью и общением – каждое из выделенных свойств темперамента должно рассматриваться отдельно, поскольку предполагается, что в деятельности и общении они проявляются по-разному. Применительно к общению человека в число соответствующих свойств можно включить активность, продуктивность, возбудимость, тормозимость и переключаемость. Так, у индивида с повышенной активностью речь, мимика, жесты, пантомимика более ярко выражены, чем у человека с пониженной активностью. Более активные люди обладают, как правило, и более сильным голосом, быстрым темпом речи. Значительно различается стиль общения у людей, возбудимых сильно и слабо. Первые реагируют быстрее, легче входят в контакт, лучше адаптируются в общении, чем вторые. Тормозимые индивиды легче прекращают общение, менее словоохотливы, чем те, чьи тормозные реакции замедленные, они с трудом переключаются в общении с одной темы на другую, с одного человека на другого.

Рассмотрим подробнее особенности конкретных типов темпераментов в общении.

Сангвинический темперамент:

1. Быстрый темп речи; легко устанавливает социальный контакт, без затруднений находит точки соприкосновения с новыми людьми, имеет широкий круг знакомств.

2. В высшей степени пластичный, отзывчивый, общительный человек, почти всегда откликается на желания пообщаться со стороны другого человека; не чувствует скованности в новой об-

становке, новая или необычная обстановка его только возбуждает, бодрит.

3. Его отношения к людям могут быть изменчивы и непостоянны, поэтому довольно часто меняет привязанности.

Холерический темперамент:

1. Быстрая речь, конкретность и чёткость в высказываниях.

2. Цикличность активности – одна из характерных особенностей холерического темперамента, в силу преобладания возбуждения над торможением в общении с людьми холерик допускает резкость, вспыльчивость, раздражительность, эмоциональную несдержанность, не принимает возражений, на этой почве он может создавать нередко конфликтные ситуации в коллективе.

3. Существует риск невротизации, что осложняет общение с людьми.

4. Умеет ориентироваться на деловые качества партнёра в общении.

Флегматический темперамент:

1. Ему присуща замедленность реакций в общении, круг общения его менее широк, чем у сангвиника, отличается постоянством общения с одними и теми же людьми.

2. Социальные контакты он устанавливает медленно, свои чувства проявляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повода познакомиться с ним.

3. В отношениях с людьми флегматик всегда ровен, спокоен, его нелегко вывести из себя, он уклоняется от ссор.

Меланхолический темперамент:

1. Круг общения немногочислен, избирателен в выборе партнёров по общению, устойчив, постоянен в привязанностях; может быть надёжным другом.

2. Необщителен, склонен к замкнутости, избегает общения с малознакомыми людьми, часто смущается и проявляет большую неловкость в новой обстановке. Он уклоняется от общественной жизни коллектива.

3. Он неэнергичен, ненастойчив. Его пугает новая обстановка, новые люди – он теряется, смущается и поэтому боится контактов с другими людьми, уходит в себя, замыкается, уединяется.

В современной жизни всё более возрастает роль коммуникативной активности в системе социальных взаимодействий, в

совместной деятельности людей, в развитии самого субъекта общения, в том числе в процессе получения образования. Знания особенностей темперамента необходимы для профессиональной деятельности педагога при выборе индивидуального подхода к процессу обучения, для руководителей всех уровней при построении тактики деловых взаимоотношений с подчинёнными, при выборе профессии, а также при профессиональном отборе, при общении людей друг с другом.

Список использованной литературы

1. Горянина, В. А. Психология общения / В. А. Горянина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Крылов, А. А. Психология : учебник / А. А. Крылов. – М. : Проспект, 2004. – 752 с.
3. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
4. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности : избранные психологические труды / В. С. Мерлин. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 544 с.
5. Рогов, Е. И. Общая психология / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2000. – 448 с.
6. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2000. – 672 с.
7. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 640 с.
8. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН, 2001. – 534 с.

*А. Г. Колзина,
аспирант АОУ ДПО УР «ИРО»*

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВНУТРИФИРМЕННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Потребность в привлечении внутрифирменного преподавателя к обучению персонала на промышленном предприятии возникает достаточно часто. Однако не все сотрудники мотивированы учить своих подчинённых, коллег и

руководителей, не все имеют преподавательские компетенции для работы с достаточно сложной аудиторией – взрослыми и опытными профессионалами.

По нашему мнению, решение проблемы – в информировании сотрудников – потенциальных и опытных преподавателей – о сущности, особенностях, структуре, функциях и средствах внутрифирменного обучения. Нами проведён обучающий эксперимент в индивидуальном и групповом форматах. В качестве условий экспериментального обучения применялись различные опорные схемы подготовки, организации, проведения и анализа занятий – стандарты.

В индивидуальном эксперименте использовался стандарт «Чек-лист оценки урока». Экспериментатор сначала наблюдал и вносил отметки по индикаторам поведения преподавателя (в соответствии с моделью компетенций). Затем экспериментатор демонстрировал испытуемому этот контрольный лист и проводил консультацию по направлениям развития и существующим на предприятии ресурсам для организационно-методического сопровождения преподавателя. Эффективность эксперимента измерялась сравнением данных чек-листов оценки урока до и после консультации.

В коллективном обучающем эксперименте группа прошла обучение по специальной программе, построенной на теории П. Я. Гальперина и модели Д. Колба: преподаватели анализировали опыт, выстраивали гипотезу, подтверждали/опровергали гипотезу теорией, применяли разработанные стандарты обучения к своим курсам. Испытуемые экспериментальной группы разработали и применили в преподавании своих курсов стандарты: хода урока (сценария урока), конспекта урока-презентации, оценки урока, итоговой аттестации, оценки знаний с помощью тестирования, учебного проекта, оценки результативности обучения, подготовки внутрифирменных преподавателей.

Эффективность эксперимента измерялась оценками занятий обучаемыми до и после эксперимента и в сравнении с контрольной группой.

МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СИТУАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Ситуативный подход является одним из важных, перспективных и актуальных в современной науке об управлении и позволяет принимать решения, основываясь на анализе ситуации, динамике её изменения.

На наш взгляд, мониторинг – необходимый компонент эффективного управления, он является действенным инструментом отслеживания эффективности этой деятельности и необходим всем участникам образовательного процесса. Для образовательного учреждения наиболее важными звеньями управления являются педагогический и управленческий мониторинг. Определение продуктивности управленческой деятельности, состояния функционирования учреждения, проведение исследования на предмет качества управленческой деятельности, анализ развития коллектива и продвижение услуг дополнительного образования – основа анализа управленческой деятельности.

Введённая в рамках мониторинга рейтинговая оценка деятельности педагогических работников является важной составляющей ситуативного управления образовательного учреждения. Она позволяет сравнивать результаты деятельности педагогов по показателям, характеризующим научную, учебную, инновационную, методическую и воспитательную работу. Администрация учреждения получает объективную информацию о результатах деятельности педагогов, методического объединения, что позволяет своевременно влиять на стратегию управления учебного заведения и при необходимости корректировать её. Анализ результатов рейтинговой оценки педагогов позволяет не только определять качество работы по итогам года, но и оперативно влиять на эффективность управления, используя различные средства стимулирования персонала.

Конечной целью системы рейтинговой оценки деятельности педагогических работников является повышение эффективности работы каждого педагога в отдельности, повышение конкуренто-

способности всего учреждения и, как следствие, улучшение качества образовательной деятельности в целом.

Управление учреждением на основе мониторинговой информации должно позволить осуществить стратегическое планирование и принятие оперативных управленческих решений по следующим аспектам:

- использование информации в развитии учреждения как образовательной системы;
- принятие управленческих решений в отношении качества образовательного процесса;
- организация внутренней системы повышения профессионального мастерства педагогических работников, ориентированной на цели и задачи функционирования учреждения, интересы конкретных педагогов, что в конечном итоге будет способствовать их саморазвитию и самообразованию.

*А. В. Коткова,
аспирант АОУ ДПО УР «ИРО»*

О ПРОВЕДЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Тема диссертационного исследования – «Учебная книга как средство обучения удмуртскому языку учащихся общеобразовательной школы в многонациональном регионе». Основное внимание диссертационной работы направлено на формирование говорения как одного из видов речевой компетенции русскоязычных учащихся в процессе использования учебника нового формата (УНФ).

Работа над диссертацией состоит из следующих этапов:

Первый этап – изучение и анализ педагогической, методической, лингвистической, психологической литературы по проблеме исследования.

Второй этап – изучение состояния обучения удмуртскому языку русскоязычных учащихся в основных классах; разработка программы по формированию речи на удмуртском языке русскоязычных учащихся основных классов общеобразовательных школ; проведение апробации разработанной программы.

Третий этап – обработка и анализ экспериментальной работы, выявление эффективности предложенной программы, оформление рукописи диссертации.

В первой главе диссертации рассматриваются теоретические основы билингвальной подготовки учащихся среднего звена при освоении ими удмуртского языка. В частности, исследуются проблемы обучения школьников среднего звена удмуртскому языку как неродному. Главной спецификой являются теория и практика использования учебной книги нового формата в обучении.

Вторая глава посвящена экспериментальной проверке эффективности реализации содержания учебника нового формата. В диссертации используются две группы методов: теоретические и эмпирические. Теоретический метод включает в себя: изучение необходимой литературы, её анализ, синтез, сравнение.

Эмпирический метод необходим для выяснения общей ситуации по исследуемой проблеме, составления программы исследовательской работы, изучения уровня обучения учащихся до и после использования учебника нового формата, обобщения полученных данных. С помощью данного метода по теме эксперимента разработаны входные и выходные анкеты, разрабатывается программа исследования для характеристики параметров учебника нового формата при обучении удмуртскому языку как неродному.

Экспериментальная часть исследования состоит из следующих этапов:

1. Диагностический. На данном этапе выявляются проблемы и затруднения учащихся при изучении удмуртского языка.

2. Прогностический. На этом этапе ведётся разработка программы эксперимента (формулировка целей, задач, содержания, определение базы и сроков проведения эксперимента).

3. Организационный. Идёт подготовка материальной базы эксперимента, а именно разработка текстов письменных работ, анкет.

4. Практический этап эксперимента: проведение исходных констатирующих срезов, отслеживание процесса промежуточных результатов.

5. Обобщающий этап: обработка данных, соотнесение результатов эксперимента с поставленными целями, анализ полученных данных.

Результаты исследования выполняются в виде статей в журналах. Каждый из выбранных методов необходим и ведёт к определённым результатам.

Считаем, что данная работа внесёт большой вклад в систему обучения удмуртскому языку как неродному и дополнит имеющуюся педагогическую литературу.

Список использованной литературы

1. Босова, Л. Л. Электронный учебник : вчера, сегодня, завтра [Электронный ресурс] / Л. Л. Босова, Н. Е. Зубченко // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Т.16. – № 3 // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-vchera-segodnya-zavtra> (Дата обращения: 25.06.2019).

2. Примерная рабочая программа учебного предмета «Родной (удмуртский) язык» (для учащихся, не владеющих удмуртским языком) для уровня ОО / разраб.: Н. П. Боталова, Н. В. Кондратьева [Электронный ресурс] // URL: <http://udmniino.ru/index.php/pedagogam-i-rodityam/srednee-obshchee-obrazovanie/ech-a-bur-a-udmurt-ky/> (Дата обращения: 15.01.2020).

*Ю. А. Краснощёва,
преподаватель английского языка
БПОУ УР «УРСПК»*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДОУ

В течение последних нескольких лет, изучение иностранного языка стало не столько способом саморазвития, сколько необходимостью.

Иностранный язык стал обязательным компонентом обучения не только в школах и вузах, но и в дошкольных образовательных учреждениях. Востребованность иностранного языка в обществе, с одной стороны, а также понимание родителями того, что язык является не только фактором образованности современного человека, но и основой его социального и материального благопо-

лучия в обществе – с другой, на данный момент делают ранее обучение иностранному языку особенно популярным и актуальным.

Дошкольный возраст особенно благоприятен для начала изучения иностранного языка, так как дети этого возраста отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта. Они легко и прочно запоминают небольшой по объёму языковой материал и хорошо его воспроизводят.

Целью обучения дошкольников иностранному языку является формирование интереса к учению, к познанию окружающего мира, людей, отношений и культур на основе овладения иноязычной речью.

Раннее обучение иностранному языку выдвигает следующие задачи:

1. Формирование и развитие иноязычных фонетических навыков (пока речевой аппарат пластичен и ещё действуют механизмы овладения родной речью, эти навыки легко усваиваются, поэтому важно не упустить время).

2. Развитие навыков аудирования (понимание речи на слух).

3. Развитие навыков говорения (т. е. формирование у ребёнка представления об иностранном языке как средстве общения).

4. Формирование и пополнение лексического запаса.

Известно, что **игра** – основной вид деятельности ребёнка-дошкольника, средство его всестороннего развития. Игра является и формой организации, и методом проведения занятий, на которых дети накапливают определённый запас английской лексики.

Свои занятия «**Английский для малышей**» в ДОУ я стараюсь всегда проводить в игровой форме.

«**Семья**», «**Магазин**», «**Аптека**», «**Путешествия**», «**Зоопарк**» – во всё это дети очень любят играть, примеряя на себя роли взрослых. **Сюжетно-ролевая игра** способствует развитию творческих и коммуникативных способностей ребёнка. А если эта игра проходит на английском языке с использованием определённых слов и выражений, то всё это не только представляет большой интерес для ребёнка, но и способствует запоминанию лексических и грамматических структур.

Игры-драматизации также необходимы и полезны детям в любом возрасте. В них ребёнок создаёт свой маленький мир и чув-

ствует себя творцом, хозяином происходящих событий. Он сам управляет действиями героев и сам строит их отношения. Известные народные сказки «Теремок», «Репка», «Курочка Ряба», разыгрываемые на занятиях по английскому языку, всегда имеют огромный успех, создавая благоприятные условия для развития речи, творческих способностей ребёнка, его воображения, а также для обогащения словарного запаса.

Хочется отметить, что сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, пальчиковые игры, подвижные игры, игры с мячом, дидактические игры, игры-викторины, песни, танцы, художественная деятельность – всё это является неотъемлемой частью моих занятий по английскому языку в ДОУ, которая позволяет детям осваивать язык в качестве средства общения в непосредственной деятельности, активно экспериментируя с ним.

Как результат, дети к концу второго года обучения иностранному языку показывали прекрасные результаты, что позволило мне сделать вывод о том, что данная методика применения игры в совокупности с творческим подходом педагога ко всем занятиям по английскому языку, проводимым в ДОУ, является очень успешной. И можно с уверенностью сказать о том, что детям, изучавшим английский язык в детском саду, будет намного проще адаптироваться к большой учебной нагрузке по данному предмету в школе.

Список использованной литературы

1. Бахталкина, Е. Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду / Е. Ю. Бахталкина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 44.
2. Витоль, А. Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? / А. Б. Витоль // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 42.
3. Махина, О. Е. Обучение иностранному языку дошкольников : обзор теоретических позиций / О. Е. Махина // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 38–42.

И. Н. Лоншакова,
преподаватель психолого-педагогических дисциплин
БПОУ УР «УРСПК»,
А. В. Лопатина,
преподаватель психолого-педагогических дисциплин
БПОУ УР «УРСПК»

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ

В настоящее время в рамках реализации национального проекта «Образование» в Удмуртской Республике происходят модернизация образовательной деятельности среднего профессионального образования и переход на аттестацию студентов в виде демонстрационного экзамена, задания для которого основываются на конкурсных заданиях чемпионата WorldSkills Russia. Производственная практика является ресурсом, где в течение четырёх недель вырабатываются определённые профессиональные компетенции в условиях реального педагогического процесса. С этой целью в колледже проводятся следующие мероприятия: подбор баз практики, корректировка дневников по учебной и производственной практике по профессиональным модулям и соответствующей отчётной документации. На данный момент БПОУ УР «УРСПК» сотрудничает с 20 дошкольными образовательными организациями города Ижевска, под руководством Управления образованием и Министерства образования и науки Удмуртской Республики.

Проектная деятельность является одним из конкурсных заданий, цель которого – выработка таких самостоятельных исследовательских умений, как:

- 1) постановка проблемы;
- 2) сбор и обработка информации;
- 3) проведение экспериментов;
- 4) анализ полученных результатов и т. д.

Все это способствует развитию творческих способностей и логического мышления, систематизирует знания, полученные в

ходе учебного процесса. Посредством проектной деятельности у студентов формируются профессиональные компетенции:

- ПК 5.1. Разрабатывать методические материалы на основе примерных с учётом особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников.
- ПК 5.2. Создавать в группе предметно-развивающую среду.
- ПК 5.4. Оформлять педагогические разработки в виде отчётов, рефератов, выступлений.
- ПК 5.5. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области дошкольного образования.

Работа над созданием проектов начинается на третьем курсе. Во время производственной практики проводится анкетирование воспитателей детского сада с целью получения информации об участии педагогов ДОО в проектной деятельности. Анкетные данные показывают, что практически во всех садах при организации образовательного процесса используется технология проектной деятельности.

На подготовительном этапе создания проекта воспитатели оказывают помощь студентам в определении его темы, т. к. только воспитатель может подсказать, что интересно детям, какие знания для них будут актуальны. Далее идёт подбор информации и оформление самого проекта. Для участия в проектной деятельности привлекаются родители, педагоги и дети. На заключительном этапе презентуется продукт совместной деятельности родителей с детьми, подводятся итоги проделанной работы, которые освещаются на педагогическом совете ДОУ. Для этого студенты готовят устное выступление и мультимедийную презентацию.

Отдельное внимание хочется уделить проекту, реализованному на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 99» г. Ижевска с детьми средней группы. Проект назывался «Вежливые слова – путь к дружбе», в рамках которого была организована совместная деятельность детей и родителей, детей и педагога. Родители, совместно с детьми изготавливали странички по теме «Вежливое слово», затем они объединяли их в книгу «Сборник вежливых слов». В процессе образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации с детьми были проведены: чтение художе-

ственной литературы, беседы, дидактические игры, НОД по продуктивным видам деятельности и т. д.

Данный методический материал был отправлен для участия в V Межнациональном (межконфессиональном) конкурсе методических разработок «Урок дружбы» в номинации «Мое занятие дружбы для дошкольного учреждения». В конкурсе принимали участие средние профессиональные образовательные учреждения Удмуртской Республики, были представлены работы 12 преподавателей, 32 студентов и двух учащихся социально-педагогического класса Якшур-Бодьинской сельской гимназии. В представленной номинации методическая разработка проекта заняла 1 место.

Реализация проекта «Вежливые слова – путь к дружбе» положил начало для решения проблемы. Воспитатель будет продолжать работу над данной темой. Был налажен контакт с родителями воспитанников. Родителей (91 %) с огромным интересом приняли участие в создании книги; выразили желание принимать участие в жизни группы. Был получен хороший опыт публичных выступлений, пополнена развивающая среда.

Обучение в педагогическом колледже практико-ориентированное, т. е. студенты имеют возможность в течение большого количества времени находиться непосредственно в ДОО и на практике осуществлять педагогическую деятельность, проявляя лучшие личностные и профессиональные качества.

Список использованной литературы

1. Беляя, К. Ю. Организация проектной деятельности в ДОУ / К. Ю. Беляя, М. Р. Мурзина, Н. В. Теселкина. – М. : Перспектива, 2013. – 103 с.
2. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогических дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2016.

*Л. В. Неклюдова,
канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
О. А. Мухаметова,
заведующая
МДОУ «Детский сад № 51 “ЯГОДКА”»
г. Клин Московской обл.*

ПЕРСониФИЦИРОВАННАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА В ШКОЛЕ

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) требуют от школы формирования «ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учётом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде» [2].

Поскольку профессионально-личностное самоопределение напрямую связано с воспитательной системой школы, именно идея развития воспитательной системы в школе может стать эффективным средством решения данной проблемы.

Исследуя теорию воспитательных систем, мы выяснили, что в литературе встречается описание множества классификаций, основанных на разных признаках. В научной литературе встречается описание множества классификаций воспитательных систем, основанных на разных признаках: ценностно-смысловом самоопределении (Е. Н. Барышников), гуманистической среде (А. В. Гаврилин) и т. д. В последние годы появился тип воспитательной системы, ориентированный на развитие человека как личности, – персонифицированная система воспитания (далее – ПСВ) (Е. Н. Степанов). Её достоинством и принципиальным отличием от других видов воспитательных систем является то, что сам обу-

чающийся является непосредственным субъектом проектирования воспитательной системы. Построение персонифицированной системы воспитания как особого типа воспитательных систем является новым этапом развития теории воспитательных систем, основания которой были заложены в 1990-е гг. коллективом под руководством Л. И. Новиковой. В настоящее время этой воспитательной системе уделяется большое внимание со стороны теоретиков и практиков. В. А. Караковский пишет: «Любая воспитательная система является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учреждению с данным составом педагогов и школьников, окружающей его средой» [1, с. 8]. Данным направлением сегодня занимается исследовательский коллектив под руководством Е. Н. Степанова.

Под персонифицированной системой воспитания авторы данной концепции понимают одну из разновидностей системной организации воспитательного процесса, основой (ядром) которой является одна или несколько событийных общностей людей, их идей, отношений и действий, направленных на создание благоприятных условий для развития конкретной персоны ребёнка, выступающего в качестве субъекта саморазвития, индивидуальной и совместной деятельности (жизнедеятельности) [4, с. 16].

Опыт педагогического взаимодействия школы и семьи в становлении профессионального выбора у старшеклассников позволил определить этот аспект как один из наиболее приоритетных в жизни подростка. Затрагивая очень значимые ценности и интересы подростка и родителей, профессиональное самоопределение может детерминировать их совместную деятельность и стать импульсом для пробуждения субъектности подростка. Рассматривая карьерную мотивацию как возможную основу личностного саморазвития обучающихся старших классов основной общеобразовательной школы (далее – ООШ), педагоги МОУ – ШКОЛЫ «ЮНОСТЬ» изучали потенциал ПСВ в плоскости профессионального самоопределения.

Традиционно профессиональное самоопределение формируется при активном участии родителей, как наиболее заинтересованной в успешном результате стороны, т. е. в поступлении ребёнка в выбранное учебное заведение по окончании ООШ. Построение профессионально ориентированной ПСВ в условиях старших классов ООШ предполагает наличие общности, где в центре находится ребёнок в качестве субъекта саморазвития в плоскости профессионального самоопределения, а вокруг него – референтная группа из авторитетных для этого подростка людей, причём наиболее близкое к нему положение в идеале занимают родители (или лица, их замещающие). Но возможны и другие варианты, в которых состав и роли в референтной группе распределяются иначе. Так как родители не всегда готовы действовать с позиций педагогической поддержки и помощи ребёнку, эти функции могут выполнять педагоги школы.

Педагоги МОУ – ШКОЛЫ «ЮНОСТЬ» в течение 2017–2019 годов дополняли содержание своей профессионально ориентированной деятельности работой в рамках персонификации воспитания учеников. Ученики старших классов принимали участие в коллективных воспитательных делах, содержание которых включало позиции, лежащие в основе ПСВ и направленные на формирование субъектной позиции по отношению к своему развитию. Некоторые старшеклассники, вдохновлённые идеями саморазвития, стали участниками построения собственной ПСВ. Причём каждый подросток столкнулся с необходимостью действовать в индивидуальной жизненной ситуации. В связи с этим заинтересованные в развитии подростка взрослые создавали различные варианты педагогической поддержки в процессе взаимодействия школы и семьи. Так, разрабатывались индивидуальные модели ПСВ.

Описание модели ПСВ ученика было удобно проводить по предлагаемой разработчиками теории ПСВ схеме [5]:

I. Персональный компонент	II. Ценностно-смысловой компонент	III. Организационно-деятельностный компонент	IV. Пространственно-отношенческий компонент	III. Основные результаты
<p>1.1. Основные сведения о ребёнке: 1.1.1. Ф.И. 1.1.2. Образовательное учреждение, класс. 1.1.3. Возраст. 1.1.4. Мечты, интересы, увлечения.</p> <p>1.2. Информация о персонах, играющих значимую роль в ПСВ: 1.2.1. Референтная группа (значимые для ребёнка персоны). 1.2.2. Краткие сведения о значимых персонах ПСВ</p>	<p>2.1. Мечты и цели жизнедеятельности по саморазвитию конкретного учащегося.</p> <p>2.2. Педагогические цели и задачи по воспитанию конкретного учащегося</p>	<p>3.1. Осуществляемая ребёнком деятельность по достижению поставленной цели (мечты), реализации своих интересов (потребностей), решению значимой проблемы, выполнению планов (задумок) саморазвития (самосовершенствования). Описание основных последовательно выполняемых действий ребёнка по улучшению себя и своей жизни.</p> <p>3.2. Деятельность педагогов и других персон по проектированию и педагогическому обеспечению развития ПСВ. 3.2.1. Содержание персонально ориентированной воспитательной деятельности. 3.2.2. Формы, приёмы и методы осуществления персонально ориентированной воспитательной деятельности</p>	<p>4.1. Общности, влияющие на жизнедеятельность и развитие ребёнка. Задачи для педагога. 4.2. Характер отношений между участниками воспитательного процесса. 4.3. Наличие взаимосвязей между основными субъектами персонифицированного воспитательного процесса</p>	<p>5.1. Главные достижения ребёнка в профессионально ориентированной деятельности по саморазвитию, решению собственных проблем. 5.2. Результативность педагогического обеспечения процесса построения и функционирования ПСВ. 5.3. Выводы и предложения</p>

Следует отметить, что алгоритмы организации педагогической помощи и поддержки подростка, реализовывающего свои

цели в рамках ПСВ, во многом зависят от готовности и возможностей семьи участвовать в данном процессе. Поэтому взаимодействия школы и семьи мы осуществляли на основе представлений об образовательном потенциале семьи, что позволяло разрабатывать наиболее приемлемые варианты построения профессионально ориентированной ПСВ ребёнка с учётом индивидуальных особенностей всех участников процесса.

Опираясь на научные исследования Т. П. Симаковой [3], в МОУ – ШКОЛЕ «ЮНОСТЬ» разработали анкету, позволяющую диагностировать уровень образовательного потенциала семьи (далее – ОПС).

Анкета состоит из шести разделов, соответствующих компонентам ОПС (ценностному, субъектному, эмоционально-психологическому, материальному, организационному (пространственно-временному), деятельностному). Первый раздел анкеты был направлен на изучение ценностного компонента ОПС. В этой части опросника выявлялись приоритеты семьи в жизни – духовные или материальные.

Во втором разделе анкеты изучался уровень сформированности субъектного компонента ОПС путём выявления психолого-педагогической компетентности членов семьи, заинтересованности в развитии ребёнка.

Третий раздел анкеты был ориентирован на исследование эмоционально-психологического компонента ОПС. В нём оценивались стиль отношений, характер лидерства в семье, ожидания от ребёнка и форма их выражения.

В четвёртом разделе анкеты, посвящённом выявлению уровня материально-предметного компонента ОПС, определялось наличие в жизненном пространстве семьи средств для становления и развития способностей, интересов, потребностей ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными способностями.

Пятый раздел анкеты был направлен на изучение организационного или пространственно-временного компонента ОПС. В этом разделе выявлялись возможности семьи организовать посещение ребёнком необходимых образовательно-развивающих мероприятий, культурных учреждений, дополнительного образования.

Шестой раздел анкеты нацелен на исследование деятельностного компонента ОПС. В нём оценивались совместные виды деятельности детей и взрослых, отражающиеся позитивно на развитии ребёнка.

Все компоненты ОПС изучались методом самооценки по четырёхбалльной шкале, баллы которой соответствуют ответам «Да», «Скорее да, чем нет», «Скорее нет, чем да», «Нет». Уровень сформированности компонентов ОПС определялся соотношением вариантов ответов по каждому вопросу. *Высокий уровень* развития компонента подразумевает ответ «Да» (в большинстве ответов в разделе анкеты, посвящённом данному компоненту) и «Скорее да, чем нет». *Средний уровень* развития компонента подразумевает ответ «Скорее да, чем нет» (в большинстве ответов в разделе анкеты, посвящённом данному компоненту) и «Скорее нет, чем да». *Низкий уровень* развития подразумевает в большинстве случаев в разделе анкеты, посвящённом данному компоненту, ответы «Скорее нет, чем да», «Нет», «Не знаю».

Полученные результаты анкетирования позволили определить группы семей с высоким, средним и низким ОПС:

– *высокий уровень* ОПС подразумевает преобладающее количество компонентов ОПС высокого уровня развития и отсутствие компонентов ОПС низкого уровня развития;

– *средний уровень* ОПС подразумевает преобладающее количество компонентов ОПС среднего уровня развития;

– *низкий уровень* ОПС подразумевает преобладающее количество компонентов ОПС низкого уровня развития.

Анализ полученных данных после обработки анкеты «Образовательный потенциал семьи» позволил выявить количественно-качественный состав семей обучающихся и получить необходимую информацию для определения роли, функций, условий взаимодействия школы и семьи в процессе подготовки профессионального самоопределения школьников.

Взаимодействие школы с родителями по алгоритмам, разработанным для различных групп семей, производится с учётом того, что семьи с высоким потенциалом в преобладающем большинстве случаев реализуют своё участие в построении ПСВ старшеклассника в роли субъекта педагогической поддержки своего ребёнка; семьи со средним уровнем образовательного потенциала, как правило, выступают в роли вдохновителя, стимулирующего

активность подростка в случае отсутствия у ребёнка субъектной позиции или нежелания её занимать. Семьи с низким образовательным потенциалом, ограниченные в своих возможностях участия в процессе, как правило, не включаются во взаимодействие или их участие носит эпизодический характер.

Таким образом, изучение ОПС позволило педагогическому коллективу МОУ – ШКОЛЫ «ЮНОСТЬ» на основе индивидуально-дифференцированного подхода выстраивать взаимодействие участников ПСВ в плоскости профессионального самоопределения.

В воспитательный процесс, направленный на формирование профессионального самоопределения школьников с помощью построения ПСВ, были вовлечены 40 обучающихся старших классов основной школы, из них 14 стали участниками построения своей ПСВ, 26 старшеклассников ограничились участием в коллективных мероприятиях в рамках работы по персонификации образования. С родителями 40 старшеклассников было проведено анкетирование, среди них выявлено 12 семей с высоким образовательным потенциалом (30 % от общего числа опрошенных), 21 семья – со средним образовательным потенциалом (52 % от общего числа опрошенных), 7 семей – с низким образовательным потенциалом (18 % от общего числа опрошенных).

Из 14 старшеклассников – участников ПСВ – 5 воспитывались в семьях с высоким образовательным потенциалом, 8 – в семьях со средним образовательным потенциалом, 1 – в семье с низким образовательным потенциалом. Из числа семей с высоким потенциалом 41 % (5 из 12) стали участниками ПСВ, из числа семей со средним потенциалом участвовали 38 % (8 из 21), из числа семей с низким образовательным потенциалом – 14 % (1 из 7). Таким образом, можно предположить, что при более высоком уровне образовательного потенциала семьи повышается вероятность участия ребёнка в построении ПСВ. Насколько эффективно участие в ПСВ для формирования профессионального самоопределения старшеклассников? Это вопрос для дальнейшего исследования, связанного с реализацией взаимодействия школы и семьи в области профессионально ориентированной персонификации образования.

Список использованной литературы

1. Караковский, В. А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. А. Караковский ; АПН СССР ; НИИ общ. пед. – М., 1989. – 37 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897 (ред. от 31.12.2015 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Гл. 2, п. 9, ст. 2 [Электронный ресурс] // URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rt-ot-17122010-n-1897/>
3. Симакова, Т. П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнерства : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. П. Симакова. – Томск, 2012. – 488 с.
4. Степанов, Е. Н. Персонифицированная система воспитания : первоначальные представления / Е. Н. Степанов // Классный руководитель. – 2017. – № 3. – С. 5–16.
5. Веб-форум ПОИПКРО «Теория, методика и практика изучения эффективности персонифицированной системы воспитания ребенка» [Электронный ресурс]. – 2018 // URL: https://anvosпитание.blogspot.com/2018/11/blog-post_90.html

Л. В. Неклюдова,

канд. пед. наук,

*доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,*

О. А. Мухаметова,

заведующая

МДОУ «Детский сад № 51 “ЯГОДКА”»

г. Клин Московской обл.,

А. О. Русских,

студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Формирование семейных ценностей и традиций у детей является одной из важнейших задач дошкольного образования. Проблемы семейного воспитания и развития семьи очень значимы и многоаспектны, и современное дошкольное образование не может

не учитывать роль семьи в процессе детского развития. Изучением проблемы формирования семейных ценностей и традиций занимается широкий круг учёных: социологов, психологов, демографов, историков, экономистов. Стоит назвать таких ученых, как И. В. Карпенкова, Д. Майерс, А. А. Яворская и др.

Дошкольными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения их педагогической культуры.

Сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологические перегрузки, стрессы и наличие множества других негативных факторов стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости. Педагогический опыт и наблюдения родительского стиля взаимодействия с детьми убеждают, что многие родители, находясь под прессом возникающих проблем, считают возможным выплеснуть свои негативные эмоции на маленького ребёнка, который не может противостать психологической, а часто и физической агрессии, казалось бы, самых близких ему людей.

Родитель, участвуя в этих мероприятиях, применяя знания закономерностей психики, формирует её, используя уже существующие воспитательные факторы, в том числе собственные. Внешне они иногда выглядят так, как речевое воздействие или мимика и жесты, как организующее действие или отношение к чему-либо, как личное поведение или настроение, психическое состояние родителей.

Анализируя вышеизложенное, констатируем, что педагогическое просвещение семьи в современных условиях предполагает помощь в развитии ребёнка и означает создание таких условий, при которых его физиологические, эмоциональные и интеллектуальные потребности будут удовлетворяться в достаточной мере на необходимом качественном уровне.

Рассмотрев различные научные источники, сопоставив собственный опыт, пришли к выводу к выводу, что работу с родителями целесообразнее строить, придерживаясь следующих этапов (по Т. В. Кротовой).

1. Продумывание содержания и форм работы с родителями. Проведение экспресс-опроса с целью изучения их потребностей. Важно не только сообщить родителям о том, как ДОУ будет вос-

питывать и развивать их ребёнка, но и узнать, что родители ждут от ДОУ. При этом необходимо учитывать, что некоторые родители предпочитают сами заниматься с ребёнком, а детский сад рассматривают только как среду для игрового общения своего сына или дочери. Полученные данные следует использовать для дальнейшей работы по педагогическому просвещению родителей.

2. Установление между воспитателями и родителями доброжелательных отношений с установкой на будущее деловое сотрудничество. Необходимо заинтересовать родителей той работой, которую предполагается с ними проводить, сформировать у них положительный образ ребёнка.

3. Формирование у родителей более полного образа своего ребёнка и правильного его восприятия посредством сообщения им знаний, информации, которые невозможно получить в семье и которые оказываются неожиданными и интересными для них. Это может быть информация о некоторых особенностях общения ребёнка со сверстниками, о его отношении к труду, достижениях в продуктивных видах деятельности.

4. Ознакомление педагога с проблемами семьи в воспитании ребёнка. На этом этапе воспитатели вступают в диалог с родителями. Важно, чтобы родители рассказывали воспитателям не только о положительном, но и о трудностях, тревогах, отрицательном в поведении ребёнка.

5. Совместное с взрослыми исследование и формирование личности ребёнка. На данном этапе планируется конкретное содержание работы, выбираются формы сотрудничества [3].

Все формы работы с родителями подразделяются:

– на коллективные (массовые), индивидуальные и наглядно-информационные;

– традиционные и нетрадиционные.

Коллективные (массовые) формы подразумевают работу со всем или большим составом родителей ДОУ (группы). Это совместные мероприятия педагогов и родителей. Некоторые из них подразумевают участие и детей.

Индивидуальные формы предназначены для дифференцированной работы с родителями воспитанников.

Наглядно-информационные формы работы играют роль опосредованного общения между педагогами и родителями.

В настоящее время сложились устойчивые формы работы детского сада с семьёй, которые в дошкольной педагогике принято считать традиционными. Это формы работы, проверенные временем. Их классификация, структура, содержание, эффективность описаны во многих научных и методических источниках. К таким формам можно отнести педагогическое просвещение родителей [4]. Осуществляется оно в двух направлениях:

- внутри детского сада проводится работа с родителями воспитанников данного ДОУ;

- работа с родителями за пределами ДОУ, её цель – охватить подавляющее большинство родителей дошкольников независимо от того, посещают их дети детский сад или нет.

Охарактеризуем некоторые из них. Педагогический совет с участием родителей. Целью данной формы работы с семьей является привлечение родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учёта индивидуальных потребностей.

Родительская конференция – одна из форм повышения педагогической культуры родителей. Ценность этого вида работы в том, что в ней участвуют не только родители, но и общественность. На конференциях выступают педагоги, работники районного отдела образования, представители медицинской службы, учителя, педагоги-психологи и т. д. Кроме того, эта форма позволяет педагогам, специалистам и родителям моделировать жизненные ситуации, проигрывая их. Это даёт возможность родителям не только накапливать профессиональные знания в области воспитания детей, но и устанавливать доверительные отношения с педагогами и специалистами.

Тематические консультации организуются с целью ответить на все вопросы, интересующие родителей. Часть консультации посвящается трудностям воспитания детей. Они могут проводиться и специалистами по общим и специальным вопросам, например, по развитию музыкальности у ребёнка, охране его психики, обучению грамоте и др. Консультации близки к беседам, основная их разница в том, что последние предусматривают диалог, его ведёт организатор бесед. Педагог стремится дать родителям квалифицированный совет, чему-то научить. Эта форма помогает ближе узнать жизнь семьи и оказать помощь тем, кому она больше всего нужна, побуждает родителей серьёзно присматриваться к детям,

задумываться над тем, какими путями их лучше воспитывать. Главное назначение консультации – родители убеждаются в том, что в детском саду они могут получить поддержку и совет. Существуют и заочные консультации. Готовится ящик (конверт) для вопросов родителей. Читая почту, педагог может заранее подготовить полный ответ, изучить литературу, посоветоваться с коллегами или переадресовать вопрос. Эта форма получила отклик у родителей. Как показал наш опыт проведения заочной консультации, родители задавали разнообразные вопросы, о которых не желали говорить вслух [7].

Педагогический консилиум. По утверждению некоторых современных авторов (Е.П. Арнаутова, В. Лапицкая и др.), в работе с родителями можно и нужно использовать данную форму. Она помогает лучше и глубже понять состояние отношений в конкретной семье, вовремя оказать действенную практическую помощь (если, конечно, у родителей есть желание что-то изменить в сложившейся ситуации).

В состав консилиума можно включить воспитателя, заведующего, заместителя заведующего по основной деятельности, педагога-психолога, учителя-логопеда, старшую медсестру, членов родительского комитета. На консилиуме обсуждается воспитательный потенциал семьи, её материальное положение и статус ребёнка в семье.

Групповые собрания родителей – это форма организованного ознакомления родителей с задачами, содержанием и методами воспитания детей определённого возраста в условиях детского сада и семьи (обсуждаются проблемы жизнедеятельности группы).

Мероприятие «Круглый стол». В нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов обсуждаются с родителями актуальные проблемы воспитания.

Родительский совет (комитет) группы. Родительский совет – это группа родителей, которая регулярно собирается, чтобы содействовать администрации ДОУ, воспитателям группы в совершенствовании условий для осуществления образовательного процесса, охраны жизни и здоровья воспитанников, свободного развития личности; участвовать в организации и проведении совместных мероприятий. Как правило, в члены родительского сове-

та выбирают родителей с активной жизненной позицией, которые заинтересованы в улучшении пребывания детей в ДОУ.

Открытые занятия с детьми в ДОУ для родителей. Родители знакомят со структурой и спецификой проведения занятий в ДОУ. Можно включить в занятие элементы беседы с родителями.

Практикой уже накоплено много нетрадиционных форм, но они ещё недостаточно изучены и обобщены. Однако сегодня изменились принципы, на основе которых строится общение педагогов и родителей. Оно строится на основе диалога, открытости, искренности, отказе от критики и оценки партнёра по общению.

Список использованной литературы

1. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 25–36.
2. Гурджиян, М. В. Традиционная семья в современном российском обществе / М. В. Гурджиян // Общество : философия, история, культура. – 2016. – № 4. – С. 41–43.
3. Бородина, Е.Н. Педагогические условия формирования традиционных духовно-нравственных семейных ценностей у старшеклассников / Е.Н. Бородина // Современные проблемы науки и образования. – Пенза, 2013. – № 6. – С. 24–5.
4. Дементьева, И. Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье / И. Ф. Дементьева // Вестник РУДН. – 2004. – № 6/7. – С. 150–160. – (Сер. «Социология»).
5. Кильдюшова, П.Е. К вопросу о формировании у дошкольников ценностного отношения к семье / П. Е. Кильдюшова, Р.А. Валеева // Актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. науч. тр. преподавателей, молодых учёных и студентов, посвящённый 210-летию Казанского университета. – Казань : Изд-во «Отечество», 2015. – С. 18–23.
6. Островская, Л. Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольника : кн. для воспитателя детского сада / Л. Ф. Островская. – М. : Просвещение, 1987. – 376 с.
7. Прохорова, О. Г. Любовь, брак, семья : жизнь без ошибок / О. Г. Прохорова. – СПб. : КАРО, 2008. – С. 12.
8. Рогалева, Н. А. Психологический клуб для родителей «Семь Я» / Н. А. Рогалева // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 7. – С. 45.
9. Рыбак, Е. В. Социальное развитие и образование в системе семейных ценностей современных молодых родителей : аксикреативный подход / Е. В. Рыбак, А. Б. Федулова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 11–14. – (Сер. «Педагогика»).

10. Федулова, А. Б. Семья и семейные ценности: философско-аксиологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук / А. Б. Федулова. – Архангельск, 2003. – 24 с.

С. В. Николаева,
ст. воспитатель МБДОУ «Детский сад № 263», г. Ижевск

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

Технология проектирования является инновационной в работе дошкольных организаций. Этот метод позволяет ребёнку экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, тем самым обеспечивая ему высокую готовность к школьному обучению. Процесс проектирования повышает компетентность педагогов, выступает средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, укрепляет взаимоотношения с родителями, делает процесс обучения интересным и увлекательным. Метод проектов является способом реализации личностно ориентированного подхода в образовании.

Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая завершённая работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для её решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое. Проектирование – это комплексная деятельность, участники которой автоматически, без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов, осваивают новые понятия и представления о различных сферах жизни. Воспитатель – организатор детской продуктивной деятельности, источник информации, консультант, эксперт. Он – основной руководитель проекта, при этом он и партнёр, и помощник ребёнка в его саморазвитии. Мотивация усиливается благодаря творческому характеру детской деятельности, ребёнок знакомится с различными точками зрения, имеет возможность высказать и обосновать своё мнение [2].

Современное изучение проектной деятельности как формы развития речи дошкольников представлено в работах

И. Э. Куликовской, С. И. Максимовой, Е. О. Смирновой, О. Н. Сомковой и А. Ю. Тихоновой и др.

Речь и общение сопровождают все виды деятельности детей (игровую, трудовую, познавательную-исследовательскую, продуктивную, музыкально-художественную, чтение) и являются их неотъемлемой частью. Поэтому у воспитателя имеются огромные возможности для постоянной работы над развитием речи детей в рамках любого проекта.

Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, подчёркивают важность использования метода проектов (в том числе для обогащения словаря и развития связной речи) в дошкольном возрасте. Используя проектную деятельность, дети учатся строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; соблюдать структуру текста; соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств; отбирать адекватные лексические и грамматические средства [1].

Важнейшим направлением работы педагога в новых условиях с целью развития общения и речи детей является организация взаимодействия детей. О. Н. Сомкова отмечает, что «это становится возможным в условиях организации детской проектной деятельности...» [4]. Проект даёт возможность решать множество педагогических задач: показать детям способы поиска новой информации, научить планировать коллективную деятельность, проводить исследование (выдвигать предположения, проверять их, обобщать результаты), применять свои знания и умения в различных, в том числе и новых ситуациях, развивать умение презентовать полученный продукт. Участие в проекте предполагает сочетание совместной со сверстниками и индивидуальной деятельности, что воспитывает у детей ответственность, умение работать в группе, проявляя при этом индивидуальные способности и творчество.

Работа над реализацией проекта состоит из этапов, в ходе которых решаются задачи речевого развития дошкольников:

На первом, мотивационном этапе проекта идут постановка исследовательской проблемы, стимулирование интереса детей к её изучению, актуализация опыта детей по теме проекта, выдвижение детьми гипотез и предложений по изучению поставленной проблемы. Данный этап проекта позволяет решить множество коммуникативных (обогащение словаря, умений договариваться,

слушать и слышать друг друга, принимать чужую точку зрения), речевых (обогащение словаря, развитие диалогической и полилогической речи: умений ставить вопросы и отвечать на них, участвовать в коллективном разговоре, соблюдая правила коллективного общения), познавательных задач [4].

На втором, проблемно-деятельностном этапе идёт развитие исследовательских умений дошкольников: самостоятельный поиск информации, её обработка и использование в совместной со сверстниками деятельности. Содержание данного этапа проекта позволяет решить задачи обогащения и активизации словаря детей за счёт освоения названий эмоций и чувств, оттенков настроения, поиск эпитетов, характеризующих личностные качества друга и дружеское сотрудничество; развитие связной речи (дети составляют описательные и повествовательные рассказы, излагая содержание коллажей, альбомов; пересказывают прочитанные произведения, рассказы); развитие планирующей функции речи, а также развитие всех групп коммуникативных умений детей (информационных, регуляционных и аффективных).

На третьем, творческом этапе проекта идут обобщение и оформление коллективного продукта детской деятельности и его публичная презентация. Педагог продолжает развивать у детей умения делового сотрудничества в ходе парного и подгруппового взаимодействия, умения публичной самопрезентации. Решаются задачи развития речевого творчества детей, выразительности речи, убедительности и доказательности высказываний [4].

Использование метода проектов в дошкольном образовании как одного из методов интегрированного обучения дошкольников позволяет значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности, способствует обогащению и активизации словаря детей, развитию связной речи, планирующей функции речи. А также делает образовательную систему дошкольного образовательного учреждения открытой для активного участия родителей.

Список использованной литературы

1. Веракса, Н. Е. Диагностика психического развития и проблема способностей / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2007. – № 1. – С. 22–27.
2. Левшина, Н. И. Использование метода проекта при взаимодействии с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения / Н. И. Левшина, Е. Г. Карпова, О. В. Понамарева // Управление ДОУ. – 2013. – № 6. – С. 77–89.
3. Мирджалилова, С. С. Проектная деятельность как средство развития познавательной инициативы / С. С. Мирджалилова // Молодой учёный. – 2012. – № 11. – С. 458–459.
4. Сомкова, О. Н. Новые подходы к организации работы по развитию речи детей дошкольного возраста / О. Н. Сомкова // Детский сад : теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 6–17.

Е. В. Новикова,

ст. преподаватель,

*доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

ДЕТСКАЯ КНИЖНАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Известно что, рисунки в книге являются одним из первых произведений изобразительного искусства, с которыми встречается ребёнок в дошкольном детстве. Особая роль принадлежит детской книжной иллюстрации и в развитии изобразительного творчества дошкольников. Как известно, результатом творческой деятельности детей является создание ими выразительного образа. Проблемой образной выразительности занимались многие исследователи детского изобразительного творчества. Выразительный образ – это образное отражение детьми окружающей действительности доступными средствами выразительности (ритм, цвет, композиция).

М. В. Грибанова отмечает, что каждый ребёнок обладает своим особым запасом впечатлений и наблюдений. Индивидуальные особенности жизненного опыта всегда сказываются на вос-

приятии создаваемых образов, их неповторимости, оригинальности и своеобразия [1]. Результаты анализа детских рисунков свидетельствуют о наличии у дошкольников умения использовать в рисунке такие средства выразительности, как цвет, форма предметов, композиция.

Формирование чувства цвета, как одного из наиболее доступных выразительных средств в рисовании и декоративной деятельности, наиболее полно изучено А. А. Мелик-Пашаевым, обосновавшим способность к применению цвета в качестве выразительного средства как компонента художественной одарённости.

Дети придают чрезвычайное значение линии как средству выражения отношения к изображаемому. Т. С. Комарова отмечает, что предметы, явления, которые близки ребёнку, любимы им, он рисует старательно и аккуратно, а плохие и некрасивые, по его мнению, события изображает специально небрежной линией [3].

Композиция рисунка также бывает очень выразительной за счёт передачи движения, изображения характерных поз персонажей, т. е. за счёт оперирования внешними признаками предмета. Композиция позволяет автору целенаправленно организовывать главное и второстепенное и добиться максимальной выразительности содержания и формы в их образном единстве, причём это характерно и для детей дошкольного возраста. Дети пытаются добиться выразительности образа посредством изображения определённых поз, жестов и определённого расположения фигур.

М. В. Грибанова предлагает средство, способствующее улучшению выразительности детских рисунков, – рассматривание иллюстраций в книгах [1]. Детская книжная иллюстрация служит многим целям. Автор считает, что она не только украшает книгу и сопровождает её текст, но и вводит в мир изобразительного искусства, как текст книги вводит в мир литературы.

Восприятие произведений графического искусства может достигать различной степени сложности и полноты. Это зависит от самого произведения искусства, его художественного содержания, чувств, которые оно выражает, а также от возраста детей. Н. М. Зубарева считает, что для детей 3–4 лет основным признаком восприятия изображённого образа является форма, цвет же имеет второстепенное значение. Для детей пятого года жизни цвет начинает играть основную роль в восприятии, а для детей шестого

года жизни цвет является таким же важным признаком изображённого образа, как и форма [2]. Исследования ряда учёных показали, что дети способны соотносить рисунок, цвет, форму с характеристикой образа. Рисунок является наиболее важным фактором в установлении отношения ребёнка к персонажам произведения (рассказа, сказки). Однако восприятие книжной графики дошкольником будет более глубоким, если он научится видеть элементарные средства выразительности, применяемые для характеристики изображаемой действительности художниками-иллюстраторами.

Многие авторы отмечают, что если с детьми не ведётся специальная работа, то у них наблюдается слабый, односторонний интерес к иллюстрациям в книге. Педагогическое руководство, направленное на ознакомление детей не только с содержанием, но и с художественно-выразительными средствами книжной графики, значительно повышает уровень художественного восприятия детей, способствует появлению интереса и желания рассматривать иллюстрации, вызывает эмоциональный отклик на них.

Таким образом, можно сказать о том, что художественный выразительный образ в иллюстрации воспринимается детьми активно, эмоционально. Форма, манера рисунка влияют на характер восприятия, глубину наблюдений. Чтобы художественный образ был понятен, интересен, занимателен для ребёнка, художник подбирает соответствующие средства выразительности, характеризующие персонажей. Следовательно, рассматривание книжных иллюстраций позволяет обогатить изобразительный опыт детей новыми графическими образами и способами изображения. Когда иллюстрации вызывают интерес, дети проявляют желание рассказывать, описывать изображённое на картинке, рисовать. Мы также подчёркиваем, что ребёнку понадобятся и специальные знания о видах иллюстраций, последовательности работы художников-иллюстраторов, специфике книжной графики, языке выразительности.

Список использованной литературы

1. Грибанова, М. В. Психолого-педагогические условия обогащения художественно-эстетической компетенции детей дошкольного возраста / М. В. Грибанова. – Пермь, 2003. – 111 с.

2. Зубарева, Н. М. Дети и изобразительное искусство / Н. М. Зубарева. – М., 1969. – 213 с.

3. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество : для детей 2–7 лет : методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т. С. Комарова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 160 с.

4. Курочкина, Н. А. О портретной живописи – детям / Н. А. Курочкина. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 112 с.

О. В. Овсянникова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – Т. Б. Хорошева,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Проблема взаимодействия детского сада и семьи исследовалась Е. П. Арнаутовой, Т. Н. Бабаевой, Н. Ф. Виноградовой, Л. В. Загик, О. Л. Зверевой и др. учёными [2]. Признание приоритета семейного воспитания требует нового отношения к семье и новых форм работы с ней со стороны дошкольного учреждения. Поэтому сегодня проблема педагогической компетенции родителей очень актуальна. Проанализировав исследования О. Л. Зверевой [1], С. Н. Юревич, Л. Н. Санникова, Н. И. Левшина [3] и др., мы определили следующие составляющие родительской компетентности: когнитивную, эмоциональную, поведенческую.

Учёные дают разные определения родительской компетенции:

– интегральная характеристика, определяющая способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей;

– интегральная личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретный исторический момент нормами, стандартами, требованиями (И. А. Колесникова).

Для нашего исследования мы выбрали понятие Н. Г. Кормушина. Педагогическая компетенция родителя – это возможность создания условий, в которых дети чувствуют себя в относительной безопасности, получая поддержку взрослого.

Чтобы привлечь внимание родителей к проблемам и повысить их компетентность, необходимы новые технологии. В нашем случае это ИКТ-технологии. Анализ исследуемого ДОУ позволил нам сформулировать **проблему исследования**: каковы возможности информационно-коммуникационных технологий в повышении родительской компетентности в дошкольной образовательной организации?

Цель исследования: выявление возможности информационно-коммуникационных технологий в повышении родительской компетентности в дошкольной образовательной организации.

Объект исследования: процесс повышения родительской компетентности в дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования: информационно-коммуникационные технологии в повышении родительской компетентности в дошкольной организации.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по проблеме родительской компетентности.

2. Определить особенности формирования родительской компетентности в дошкольной образовательной организации.

3. Систематизировать подходы учёных к проблеме использования ИКТ в дошкольном учреждении.

3. Определить методику выявления родительской компетентности ДОО.

4. Разработать и апробировать родительскую компетентность в ДОО в процессе использования ИКТ.

5. Сделать сравнительный анализ результатов экспериментальной работы.

Чтобы решить третью и четвёртую задачи исследования, был организован эксперимент.

В исследовании принимали участие 20 родителей.

На констатирующем этапе эксперимента были определены цели, задачи, методика исследования. Критерии педагогической компетентности родителя: осознание родителями ценности собственного развития в сфере детско-родительских отношений, признание приоритета собственного родительского опыта, наличие определённых психолого-педагогических знаний по основным вопросам роста и развития ребёнка, наличие навыков и умений применять знания при решении воспитательных ситуаций.

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что уровень родительской компетентности находится в основном на низком уровне. Многие родители не имеют чёткого представления о цели воспитания, выбирают ограниченный круг воспитательных методов авторитарного характера, содержание которых ограничено хозяйственно-бытовыми вопросами. Детско-родительские отношения прохладны, отсутствуют уважение, доверие и взаимная поддержка. В общественной жизни ребёнка родители участия не принимают.

Чтобы доказать либо опровергнуть выдвинутую гипотезу, мы провели формирующий эксперимент с родителями экспериментальной группы.

Цель формирующего эксперимента: повышение родительской компетентности с использованием ИКТ-технологий.

На подготовительном этапе работы был создан сайт группы, тематические мультимедийные презентации, «семейная медиатека», создано несколько видеofilьмов о жизни детей в детском саду. Используя официальный сайт детского сада, мы разработали страничку нашей группы в «ВКонтакте».

Сюда могут зайти родители в любое время. На сайте можно ознакомиться с жизнью детей в детском саду. Побывать на всех праздниках и утренниках. Через создание фотоальбомов с фоторепортажами родители имеют возможность узнать, чем занимались дети, что интересного узнали, чему научились за день, проведённый в детском саду. Высказать своё отношение, предложения, советы.

Для родителей были разработаны и проведены такие мероприятия, как фильмы «Как мы прожили год» (2-я младшая группа), «С 8 Марта!», «День смеха», «Путешествие в космос», «Наши

детки», тематические видеофильмы: «Осень», «Грибы», «Зима» и др., клип «Олимпийские старты» (средняя группа), видеоролик о правилах дорожного движения «Что нельзя делать на дороге...».

Анализ контрольного эксперимента выявил динамику повышения родительской компетентности. Нами разработаны методические рекомендации: определить потребности родителей, проблемы в воспитании детей; разработать сайт группы, на котором можно размещать интересные события группы, презентации, видеоматериалы, создать группу «ВКонтакте».

Список использованной литературы

1. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для среднего профессионального образования / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева [Электронный ресурс]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 177 с. – (Профессиональное образование) // ЭБС Юрайт // URL: <https://urait.ru/bcode/436541>

2. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для среднего профессионального образования / под общ. ред. А. С. Обухова [Электронный ресурс]. – М. : Юрайт, 2019. – 422 с. – (Профессиональное образование) // ЭБС Юрайт // URL: <https://urait.ru/bcode/442466>

3. Юревич, С. Н. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями (лицами, их заменяющими) : учебное пособие для среднего профессионального образования / С. Н. Юревич, Л. Н. Санникова, Н. И. Левшина ; под ред. С. Н. Юревич [Электронный ресурс]. – М. : Юрайт, 2019. – 181 с. – (Профессиональное образование) // ЭБС Юрайт // URL: <https://urait.ru/bcode/431513>

*Е. А. Падерина,
преподаватель*

ИНПО ФГБОУ ВО «ИжГТУ им. М. Т. Калашникова»

РИСКИ АДАПТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ

В настоящее время в Российской Федерации активно развивается и внедряется в образование движение WorldSkills [6] (далее – WS), целью которого является популяризация рабочих профессий посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства WS Russia и подготовки высококвалифицированных кадров на основе лучших мировых практик [1].

В течение последних трёх лет в ряде регионов России проводится пилотный проект демонстрационного экзамена (далее – ДЭ) по стандартам WS Russia. Это первые шаги, чтобы интегрировать ДЭ в государственную итоговую аттестацию в системе среднего профессионального образования [2]. По итогам ДЭ студенты получают Skills-паспорт в системе CIS, в котором отражаются результаты. Единая информационная база CIS предназначена для повышения объективности судейства и для предоставления работодателям объективной информации о профессиональном уровне выпускников [6].

Движение WS Russia действительно даёт возможность студентам получить необходимые профессиональные умения и навыки, актуальные знания через освоение выбранной компетенции, в соответствии с требованиями, предъявляемыми международными стандартами WS [6]. Однако возникает ряд вопросов. Насколько сопоставимы формирование и оценка современных навыков молодёжи на национальном и международном уровнях? Мировой опыт движения показывает, что используются разные подходы к оценке навыков и квалификаций в странах с разными экономическими укладами и уровнем технологического развития [3]. Как это учитывается при подготовке студентов к ДЭ? Какую популярность у

работодателей нашей страны будут иметь участники данного движения?

В наше время перемен мы имеем три стандарта с разными требованиями к выпускникам:

– ФГОС – направлен на уровень разной сложности образованности выпускника.

– Профстандарт – разработан с учётом требований работодателя к разным уровням квалификации.

– Стандарт WS – разрабатывается каждый год с учётом уровня технологического развития.

Проблему формирования современных навыков в системе среднего профессионального образования может решить тщательный анализ и сопряжение данных стандартов, чем и занимаются образовательные организации, внедряющие ДЭ в настоящее время.

По анализам проведения пилотного проекта ДЭ для его интеграции в государственную итоговую аттестацию эксперты WS разных компетенций, опираясь на свой опыт, выявляют ряд рисков [5]:

– Не во всех образовательных организациях в процессе сопряжения ФГОС, профессиональных стандартов и стандартов WS активное участие принимали представители работодателей.

– Нет отклика со стороны работодателей, чтобы в дальнейшем привлекать их в качестве экспертов региональных чемпионатов и демонстрационных экзаменов по стандартам WS.

– Без доработки заданий ДЭ с учётом ФГОС и профессиональных стандартов сложно оценить выпускника по уровням квалификации или требованиям работодателей.

– ДЭ не является одномоментным и требует времени и реальных производственных условий для подготовки студентов.

– ДЭ предусматривает наличие независимых обученных и сертифицированных экспертов в определённом регламенте количестве.

– Задания ДЭ должны обновляться и усложняться, что приводит к увеличению нагрузки преподавателей.

– Сложности обновления материально-технической базы в соответствии требованиям к выполнению заданий ДЭ.

–Требуется дополнительное финансирование для оплаты работы независимых экспертов.



Рис. Точки рисков

Опираясь на собственный опыт работы независимым экспертом по компетенции «Веб-дизайн и разработка» на ДЭ для студентов СПО разных техникумов и опыта разработки рабочей программы ПМ и КОС для подготовки студентов к ДЭ, могу предложить точки рисков, которые необходимо учесть при разработке КОС (табл.).

Таблица

Анализ точек рисков

№	Точка риска	Требования	Применение
1	2	3	4
1	Методы оценки	При выборе необходимо учесть требования разных предприятий, по возможности перенять их методы, если они целесообразны	Используются программные средства, применяемые в разных компаниях
2	Типы заданий	Разрабатывать практические задания, способствующие развитию умений и навыков экспериментирования в незнакомых условиях труда	За основу берётся реальная практическая задача
3	Критерии оценки	Разрабатывать объективные критерии оценки, на которые может ориентироваться студент при индивидуальном планировании повышения своего профессионального уровня	Используется рейтинговая система

Окончание табл.

1	2	3	4
4	Формулировка задач	При формулировке содержания задания отразить анализ конкретной ситуации, её диагностику, её моделирование и оптимизацию, определение главной и второстепенных проблем, установление наличия причинно-следственной связи событий	Используется кейс-технология
5	Условия выполнения задания	По возможности приблизить условия выполнения задания к производственным. Например, использовать дуальную модель обучения	Используется учебная лаборатория
6	КОС	В оценочных средствах отразить формирование у студента навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределённости, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем	Разрабатывается вспомогательный раздаточный материал, отражающий аналитическую деятельность студента
7	Методические указания	Организовать обсуждение ситуации в группах или индивидуальное изучение проблемы студентами и подготовку вариантов решения	Описывается ситуация и её контекст, условия выполнения задания. Предлагаются примеры выполнения частей задания, справочники

По моим наблюдениям сформированные с учётом данных рисков КОС способствуют качественной подготовке студентов к ДЭ, повышают аналитические и творческие способности, их стрессоустойчивость при встрече с новыми профессиональными ситуациями и задачами или же при создании авторского продукта.

Список использованной литературы

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы : постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295 // Правовая система Консультант-Плюс: Технология ПРОФ.

2. Приказ Минтруда России № 831 от 2 ноября 2015 г. «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» [Электронный ресурс] // Минтруд России. Официальный сайт // URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/436>.

3. Доклад экспертов Института образования НИУ ВШЭ и Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» [Электронный ресурс] / Ф. Дудырев, И. Фрумин, В. Мальцева, Е. Лошкарёва, Е. Татаренко // URL: <https://ws.p.feip.co/project/vet-international-comparison> (Дата обращения: 12.02.2020).

4. Как Worldskills меняет систему образования и профподготовки в России [Электронный ресурс] // МИА «Россия сегодня», 2017 г. // URL: <https://россиясегодня.рф/> (Дата обращения: 12.02.2020).

5. Сб. ст. науч.-практ. конф., посвящ. развитию профессиональных образовательных организаций. 2017–2019 гг.

6. Интернет-ресурсы: <http://worldskills.ru/>

*М. В. Пономарёва,
заместитель директора по ВР
БПОУ УР «Дебесский политехникум»*

РАБОТА С МОЛОДЁЖЬЮ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ И ПРОЖИВАЮЩЕЙ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

В настоящее время образовательные реформы приобретают всё большую актуальность. Министерство просвещения Российской Федерации утвердило методологию наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися [2].

Обучающий эксперимент является одним из основных методов, так как позволяет определить область ближайшего развития подростка и прогнозировать темп его развития при направленном воздействии. С начала учебного года была апробирована программа наставничества молодёжи в возрасте от 15 до 17 лет, находящейся в трудной жизненной ситуации (Приложение).

В ходе данного исследования встречи наставника с направляемым проводились в соответствии с разработанными теоретиче-

скими установками, методическими принципами организации встречи наставника с подростком. Встречи организованы с целью полного раскрытия потенциала личности наставляемого, необходимого для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределённости.

Программа обучающего эксперимента предусматривала следующие направления работы:

- 1) обучение наставников новым теоретическим установкам – проведению встреч по трёхчастной структуре;
- 2) проведение всех или большинства встреч наставника с наставляемым с использованием трёхчастной структуры;
- 3) систематическое применение специально разработанных приёмов при проведении встреч наставника с наставляемым.

Этапы реализации указанных направлений отражены в табл.

Таблица

Структура организации встречи наставника с подопечным

Этапы встречи	Содержание встречи
Начало	В начале каждой встречи наставник будет спрашивать своего подопечного, как прошла его неделя, его учеба, а когда уже установится доверие между ними, то можно обсуждать вопросы по основной теме встречи. Со второй встречи можно обсуждать, как наставник и молодой человек подготовились к встрече, выполнили взятые друг перед другом обязательства
Проведение встречи	Встреча длится час-полтора. На данном этапе предлагаются различные материалы к обсуждению, запланированные на первой встрече. На встречах желательно иметь под рукой бумагу формата А4, цветные карандаши. Предполагается шесть тематических встреч с использованием вариативных и дополнительных частей
Завершение встречи	В конце встречи наставник спрашивает своего подопечного о том, что было для него самым важным на встрече, нужно ли более глубоко обсудить какую-либо тему, нужно ли поговорить о чём-нибудь ещё. В конце встречи наставник и молодой человек могут взять на себя обязательства по тому, что они делают до следующей встречи (наблюдение, поиск информации и т. д.). Обязательства должны быть взаимными. Необходимо соблюдать ритуал: каждый записывает свои обязательства. Наставник учит этому подростка

Таким образом, в ходе опытного обучения была детализирована методика применения приёмов наставничества и сама программа наставничества для подростков в возрасте 15–17 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации. В ходе экспериментального исследования отмечались стойкий интерес участников к осуществляемой работе, положительное, заинтересованное отношение наставляемого к наставнику. Творческий подход и предлагаемая новация наставничества свидетельствуют о более эффективном решении воспитательных задач в отношении студентов, проживающих в сельской местности.

Приложение

1	2
Территория	Муниципальное образование «Дебёсский район», село Дебёсы
Программа	Краткосрочная программа наставничества для подростков и молодежи 15–17 лет в трудной жизненной ситуации «Профессиональный старт», реализуемая на основе межсекторного партнёрства в с. Дебёсы
Тип программы	Привлечение внешних наставников из числа руководителей организаций
Цель	Создание и развитие комплексной системы организационных и профилактических мер, способствующих профессиональной адаптации несовершеннолетних студентов, состоящих на разных видах учёта, через активизацию их участия в социально значимой деятельности посредством индивидуального наставничества в образовательном и профессиональном пространстве
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Помочь наставнику выстроить доверительные отношения со студентом, состоящим на учёте. 2. Помочь студенту скорректировать социальные и личностные изменения подростка в сторону его профессиональной заинтересованности через индивидуальное сопровождение образовательной и профессиональной карьеры. 3. Вовлечь несовершеннолетних в социально значимую деятельность, ориентированную на воспитание духовно-нравственных, национально-культурных, гражданско-патриотических и трудовых ценностей, в том числе через наставничество несовершеннолетних.

1	2
Задачи	<p>4. Организовать психолого-педагогическое сопровождение студентов, состоящих на учёте, в рамках межведомственного взаимодействия органов системы профилактики.</p> <p>Составить программы (портфолио) перспективного планирования профессиональной карьеры и самопродвижения студентов на рынке труда через расширение социального партнёрства</p>
Целевая аудитория	<p>Подростки от 15 до 17 лет, состоящие на учёте в подразделении по делам несовершеннолетних в отделении полиции «Дебёское», а также на внутреннем контроле БПОУ УР «Дебёский политехникум»</p>
Число пар	От 3 до 8
Сроки реализации программы	Июль 2019 – июнь 2020 года
Этапы программы	<p>1 этап – подготовительный (июль-август 2019 г.):</p> <ul style="list-style-type: none"> – создание координационного комитета программы (5 человек); – презентация программы на уровне муниципалитета; – поиск партнёров программы; – заключение соглашений о реализации программы в муниципалитете: с представителями государственного, коммерческого и некоммерческого секторов; – подбор и обучение тьюторов, наставников; – подбор студентов для участия в программе; – консультации с работодателями; – подготовка методических материалов для участников программы, в том числе форм отчётности. <p>2 этап – реализационный (сентябрь 2019 – май 2020 г.):</p> <ul style="list-style-type: none"> – церемония открытия программы; – разработка индивидуальной программы перспективного планирования профессиональной карьеры и самопродвижения на рынке труда с участием наставника-работодателя; – организация социально значимых мероприятий с привлечением добровольцев; – организация тематических встреч подростка и наставника (не менее шести встреч); – организация консультаций для участников программы; – церемония закрытия программы.

1	2
Этапы программы	3 этап – аналитический: – организация рефлексии и оценка результатов программы; – обобщение опыта работы по программе, презентация результатов программы на муниципальной конференции или семинаре
Оценка результатов	Удовлетворённость участников программы с помощью анкет, опросников (55–70 %). Соотношение количества пар в начале и в конце программы (все пары от 3 до 8). Освоение подростком ресурсов для образовательного и профессионального продвижения, выстраивание траектории на будущее (наличие программы или портфолио перспективного планирования профессиональной карьеры). Отсутствие повторных правонарушений подростками. Занятость подростков в кружках и секциях, их успешность в завершении учебного года (70–100 %). Вовлечённость студентов в мероприятия программы. <ul style="list-style-type: none"> • Духовно-нравственное содержание (70–100 %). • Гражданско-патриотическое содержание (70–100 %). • Трудовое содержание (70–100 %). • Национально-культурное содержание (70–100 %). Вовлечённость специалистов в программу (30 специалистов). Распространение результатов программы на страницах социальных сетей (не менее трёх мероприятий). Наличие двух публикаций в СМИ
Координатор и автор программы	Пономарёва Мария Васильевна, заместитель директора по воспитательной работе
Организация	БПОУ УР «Дебёсский политехникум»

Список использованной литературы

1. <https://mentori.ru/about/news/58>
2. https://vk.com/doc13510221_535071291?hash=35a9e9e745fede3cfb&dl=c02f78e2a5443c6bb1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема агрессивности младших школьников является крайне актуальной для современного общества. Рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости, отмечаемые в детской среде, вызывают озабоченность педагогов и родителей. Особое беспокойство вызывает культ насилия на экране, демонстрация моделей агрессивного поведения в средствах массовой информации, а также увлечённость современных детей компьютерными играми агрессивного содержания. С проблемой агрессивного поведения детей так или иначе сталкиваются родители, педагоги, психологи. Необходимость оказания психологической помощи агрессивным детям приводит к тому, что особую значимость приобретают исследования, посвящённые истокам агрессивности и её коррекции. Поскольку наиболее важна коррекция агрессивности на ранних этапах онтогенеза, в период, когда закладываются основные личностные характеристики, то особенно актуально изучение проблемы коррекции агрессивности у детей младшего школьного возраста и условий её эффективности.

Проблема детской агрессивности далеко не нова, и очень трудно определить, кто и когда впервые начал работать над данной проблемой. Проблемами агрессии и агрессивности занимались многие ученые: Л. С. Выготский, Е. М. Волкова, С. С. Степанова, И. А. Фурманова и др.

Однако к одному знаменателю учёные не пришли, так как проблема агрессивности многогранна, следовательно, одного решения быть не может.

С целью педагогической диагностики и коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста нами была организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в естественных условиях на базе международного образовательного комплекса «Гармония – школа № 97» г. Ижевска. Количество респондентов экспериментальной и контрольной групп было одина-

ковым и составило 25 человек в каждой группе, возраст испытуемых – 9–10 лет. Вся работа проводилась под руководством школьного психолога.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе были выбраны методики, которые бы позволили наиболее точно выявить уровень агрессивного поведения детей младшего школьного возраста. На втором этапе были определены две группы обучающихся, разработана и проведена с участниками экспериментальной группы серия занятий по коррекции уровня агрессивного поведения. На третьем этапе проведена повторная диагностика по выявлению уровня агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, сделан сравнительный анализ полученных данных с целью проверки эффективности коррекционных занятий.

Для диагностики были выбраны следующие методики: методика «Агрессивное поведение» Е. П. Ильина, П. А. Ковалева, целью которой является выявление склонности респондента к определённому типу агрессивного поведения, графическая методика «Кактус» М. А. Панифиловой, целью которой является исследование эмоционально-личностной сферы ребёнка, выявление наличия агрессии, её направленности и интенсивности.

Диагностика проводилась по двум методикам, на рисунке представлены результаты среднего показателя двух диагностик детей экспериментальной и контрольной групп.

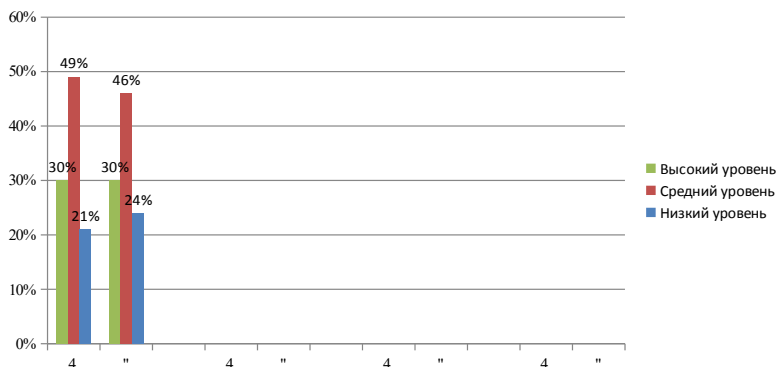


Рис. 1. Результаты диагностики агрессивного поведения детей младшего школьного возраста до обучения

С учениками экспериментальной группы проводились коррекционные занятия с целью снижения уровня агрессивного поведения младших школьников.

Задачи проведения занятий:

- уменьшить в поведении ребёнка неконтролируемые чувства гнева и злости;
- научить его контролировать свой агрессию, выражать недовольство в приемлемой форме;
- повысить самооценку ребёнка, нормализовать эмоциональное состояние;
- закрепить положительные коммуникативные модели поведения: устранить ругательства и драчливость ребёнка.

На заключительном этапе эксперимента, после проведения коррекционных занятий по устранению признаков агрессивного поведения младших школьников, с участниками контрольной и экспериментальных групп была проведена повторная диагностика, сделан сравнительный анализ полученных данных (рис. 2).

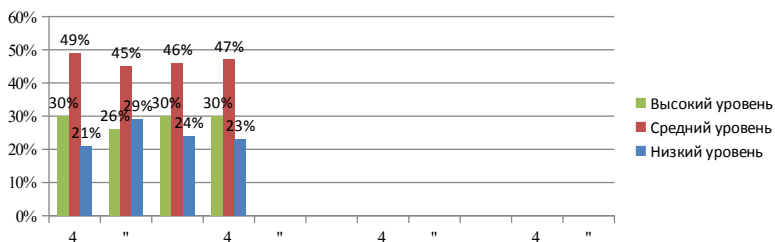


Рис. 2. Результаты диагностики агрессивного поведения детей младшего школьного возраста после обучения

По результатам двух диагностик в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем агрессивного поведения увеличилось на 8 %. Количество детей со средним уровнем агрессивного поведения уменьшилось на 4 %. Высокий уровень агрессивного поведения снизился у 4 % испытуемых.

Результаты контрольной группы: количество обучающихся с низким уровнем агрессивного поведения уменьшилось на 1 %. Количество детей со средним уровнем агрессивного поведения увеличилось на 1 %. Высокий уровень агрессивного поведения остался без изменений.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа эксперимента уменьшилось количество детей с низким и средним уровнем агрессивного поведения. В контрольной группе результаты диагностики уровня агрессивного поведения обучающихся изменились незначительно. Это говорит об эффективности используемых в экспериментальной группе различных способов коррекции агрессивного поведения обучающихся, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по коррекции и профилактике агрессивного поведения со стороны педагогов и родителей.

А. И. Салтыкова,
студентка ФГБОУ ВО «Пермский государственный
институт культуры»,
г. Пермь,
руководитель – профессор Л. Л. Хохлова,
и. о. заведующего кафедрой, профессор кафедры сольного пения
ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры»,
г. Пермь

СПЕЦИФИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫМ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В СФЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как известно, большинство вузов России для дисциплин, требующих активного участия педагога в режиме живого времени, предлагает лишь очную форму обучения. В эту категорию попадают отделения сольного пения, фортепианного искусства, актерской подготовки и др. Ряд преподаваемых там предметов требует индивидуального подхода, занятия должны проходить под полным контролем чутких педагогов. В то же время дистанционное обучение по специальностям, требующим прежде всего индивидуальной работы, очного диалога педагога и студента, на современном этапе жизни общества становится важнейшим инновационным компонентом обучения. Это может быть связано с рядом ситуаций как субъективного, так и объективного характера, изменяющих привычный ход событий не только в жизни отдельного человека, но и общества в целом. Так, в связи с пандемией вузы и

СПО страны вынуждены были закрыть свои двери для студентов и перейти на режим дистанционного обучения. Данный переход потребовал от педагогов-музыкантов мобильной и гибкой перестройки всего учебного процесса и важнейших его компонентов (методов, организационных форм, средств обучения).

Педагоги столкнулись, с одной стороны, с неадаптированностью учебно-методических комплексов к учебным курсам дистанционного образования, с другой стороны, с необходимостью в максимально сжатые сроки придать учебному взаимодействию со студентами актуальный смысл, разрабатывать приёмы учебной работы с использованием интернет-технологий и других средств, предусматривающих интерактивность [1].

Если со структурой обучения и подготовкой материалов для групповых занятий проблем не возникает, то план и методы организации обучения по специальным индивидуальным дисциплинам вызывают трудности.

Анализируя происходящие процессы в этой области, можно увидеть, как в деятельности педагогов кафедры сольного пения Пермского государственного института культуры, разрабатывающих эффективные способы обучения, адаптированные к студентам, просматриваются общие тенденции, объединяющие разные подходы к новоявленной методике. Конечно, технические возможности обучения онлайн, достаточные для организации групповой работы по нетворческим специальностям, не могут удовлетворить в полной мере педагогов и студентов-музыкантов. С одной стороны, в социальных сетях традиционно создан ряд обсуждений, в рамках которых преподаватели могут поделиться своими находками. С другой стороны, использование режима видеозвонка увеличивает риск искажения звука, что снижает качество и эффективность занятия. Поэтому перевод индивидуального занятия по вокалу в режим онлайн-диалога требует по-новому посмотреть на проблему взаимодействия трёх участников учебного процесса: преподавателя, концертмейстера и студента. В настоящий момент апробируются такого рода занятия, предполагающие работу студента с предварительно сделанной педагогом записью упражнения для самостоятельной работы с учётом индивидуальных задач и предоставленной концертмейстером записью аккомпанемента к произведениям, входящим в экзаменационную программу соглас-

но индивидуальному плану или вокальной партии для разучивания.

Обратная связь осуществляется посредством отправки студентом аудиозаписи или видеозаписи и анализом проделанной работы педагогами. Хотя есть некоторое искажение звука, но всё-таки грубые ошибки, вокальные и музыкальные, заметны. Кроме того, сделанный в процессе совместного анализа в режиме конференции упор на теоретические замечания способствует активизации мозговой деятельности студента и побуждает к пересмотру процесса академического вокала, раскрытию своей деятельности в нужном ракурсе. Музыкальные замечания обогащают чувство стиля, а в своей концентрации организуют проработку того, на что не хватало энергии и внимания при активных занятиях с педагогом в классе. Такой способ обучения, безусловно, дисциплинирует студента, запускает процесс переоценки ценностей и выводит обучающегося на новый уровень развития.

Дистанционное обучение вокальному искусству может осуществляться и в совместном с педагогом просмотре трансляций опер, концертов, мастер-классов с их обсуждением и анализом, ведущими к последующему внедрению в процесс занятия интересных приёмов мастеров оперы и обогащению исполняемых произведений новым качеством с опорой на исполнительский опыт певцов.

Для углублённого комплексного изучения программных музыкальных произведений преподавателями разработан ряд практических заданий, направленных на тщательную проработку текстов исполняемых русских и особенно зарубежных арий. Задания, связанные с произведениями отечественной оперной классики, ориентированы на интерпретацию художественного образа разными исполнителями. Русская музыка обязывает обратиться к нашей культуре и духовности, которым в процессе активного обучения не всегда уделяется должное внимание со стороны студентов. Данная работа возможна в контакте с педагогом в онлайн-режиме. В процессе осмысления партий зарубежных опер предлагаемые упражнения связаны прежде всего с работой над языком, опорной лексикой, подстрочным переводом, фразировкой и др. Студент, осознающий роль самообразования, в процессе дистанционного обучения получает возможность как более глубокого изучения теории вопроса путём смыслового чтения автобиографических

произведений о композиторах и оперных исполнителях, научных исследований по проблеме вокального искусства, так и анализа усвоенного материала с целью использования обретенных знаний в своём творческом становлении, выявления в себе скрытых профессиональных умений и навыков, педагогических, научно-исследовательских и исполнительских.

Как научные руководители, педагоги, проявляя участие, вдохновляют работать в новом, дистанционном формате, делают всё возможное, чтобы в создавшихся условиях профессиональная подготовка студента не ушла в русло ученической самостоятельности. Несмотря на новизну форм, методов и приёмов работы в процессе дистанционного обучения индивидуальным специальным дисциплинам, педагоги-музыканты стремятся упрочить контакт со студентами при отсутствии полноценных практических занятий, помочь почувствовать молодым исполнителям ценность получаемой профессии и преодолеть страх перед трудностями и жертвами, сопутствующими творческому становлению.

Список использованной литературы

1. Андреев, А. А. Дистанционное обучение : сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Изд-во МЭСИ, 2010.

*А. А. Соловьёва,
редактор газеты «Успех каждому»*

ДЕТСКАЯ ЛОЖЬ: В ЧЁМ ПРИЧИНЫ И КАК С НЕЙ СПРАВЛЯТЬСЯ

Впервые сталкиваясь с фантазией ребёнка в раннем детском возрасте, родители чаще всего не придают этому значения и лишь улыбаются: «Ну и выдумщик!» Но по мере того как ребёнок взрослеет, фантазии в его устах начинают приобретать форму самой настоящей лжи. Не раз уличив своего ребёнка в обмане, вы, скорее всего, возмущённо спросите: «Почему ты мне врешь?» На что ваше чадо лишь безмолвно пожмёт плечами, не умея найти подходящих слов. Я думаю, многие родители хоть раз сталкивались с проблемой детского обмана, кто-то успешно с ней справ-

лялся, кто-то бессильно опускал руки и не знал, что же делать с ней – детской ложью.

Так почему же ребёнок лжёт? В своей работе я попытаюсь ответить на этот вопрос, определить основные мотивы лжи, откуда она рождается и почему ребёнок ею пользуется, а также предложить несколько советов в борьбе с этим явлением.

Для ответа на вопрос: почему ребёнок лжёт, прежде всего попытаемся разобраться в причинах детской лжи.

1 причина: «Я лгу, потому что боюсь сказать тебе правду».

Иногда мы придаём слишком большое значение честности наших детей, считаем ложь одним из тяжелейших проступков, за которым всегда следует наказание. Поэтому мы требуем от своих детей правдивости, но одновременно хотим беспрекословного подчинения с их стороны, а ведь эти два требования абсолютно несовместимы друг с другом. Ложь – оружие слабых, а ребёнок слаб и уязвим. Поэтому в каком-то смысле он «обречён» на неправдивость.

Причин детской лжи много, но психологи выделяют основную – это несамостоятельность и подневольность. Маленький человек зависим от взрослого, всецело подчинён ему, поэтому с помощью лукавых ухищрений он просто облегчает себе жизнь: надеется избежать наказаний, добиться желаемого или попросту увильнуть от неприятных обязанностей. Приведу пример из собственного родительского опыта. Спросила сына: «Почему не помыта посуда?» Он (на тот момент подросток) сначала ответил, что не успел, много задали уроков, потом – что болели руки, ноги и другие части тела. Я понимала, что за выдуманными причинами скрывается одно: «Я не хотел, я не люблю мыть посуду». Когда обнажилась его ложь, мне было интересно узнать: «Почему ты обманул, почему не ответил, что просто не хочешь мыть посуду?» «А что, так можно было сказать?» – ответ сына заставил задуматься. Мы своими действиями сами толкаем ребёнка ко лжи, оказывается, обман – главный способ его самозащиты от нас, взрослых.

2 причина: «Я лгу, потому что ты лжёшь». В некоторых семьях взрослые сами демонстрируют детям модель «лживого» поведения. Представьте, вот пообещали вы сыну или дочери посетить в выходные очередную премьеру фэнтези, на коньках покататься, на лыжах, но вдруг возникли другие неотложные дела: «Ничего, в следующий раз сходим». Пообещал – не выполнил,

значит, обманул. Такую ложь ребёнок начинает воспринимать как норму, поэтому ничего удивительного нет, если он впоследствии воспользуется вашими приёмами.

3 причина: «Я лгу, потому что не хочу вмешательства в личную жизнь». Желание вырваться из-под жёсткого контроля – основная причина такой лжи. Это своего рода бунт против того, что родители пытаются требовать от взрослеющего ребёнка подробного отчёта – где был, с кем, что делал? Ещё не совсем привыкнув к той мысли, что у ребёнка может быть своя личная жизнь, мы, родители, продолжаем контролировать каждый его шаг, вызывая тем самым замкнутость и скрытую агрессию, которая и выливается в обман.

Подростковый возраст – это переходный период для ребёнка, об этом не надо забывать. В его сознании происходит кардинальная переоценка ценностей. Он осознаёт себя личностью, которая имеет право на независимость. А чтобы добиться этой независимости, ребёнку подчас приходится прибегать ко лжи.

Если вы чувствуете, что причиной обмана стала попытка выйти из-под вашего контроля, то лучше всего будет привлекать подростка к обсуждению и решению домашних проблем, чтобы ребёнок видел, что его мнением интересуются и считаются с ним.

4 причина: «Я лгу, потому что хочу, чтобы меня любили». Ещё одна причина, почему дети обманывают, – это привлечение к себе внимания. Так бывает в тех случаях, когда подросток не уверен в том, что он по-прежнему любим своими родителями или же интересен своим ровесникам.

Если причиной детской лжи стала попытка привлечения внимания, то постарайтесь больше времени уделять делам своего ребёнка, его интересам, мечтам. Интересуйтесь его успехами, хвалите его и восхищайтесь. Расспрашивайте его обо всём, что происходит в школе, о его друзьях. В свою очередь, рассказывайте ему о том, как прошёл ваш день, о своей работе. Не забывайте как можно чаще говорить вашему взрослеющему ребёнку, что вы по-прежнему любите его. Если он будет знать об этом, то ему будет трудно соврать вам.

5 причина: «Я лгу, потому что у меня есть проблемы». Вполне может сложиться, что у ребёнка могут быть значительные проблемы в школе или в другой значимой для него среде: не складываются отношения с одноклассниками, возникли трудности в

учёбе, он попал в сложную жизненную ситуацию. Проблемы его вне дома, но вызываяще он начинает вести себя именно с родителями, лгать и изворачиваться. А причина – резко снизившаяся самооценка от неумения справиться с обстоятельствами. В такой ситуации, столкнувшись с откровенной ложью ребёнка, родители обычно испытывают чувство безнадёжности, порой и отчаяния. Их типичные фразы: «Не знаю, что делать...», «Все перепробовали: и ласку, и просьбы, и угрозы...», «Просто руки опускаются!» Помните, если вы испытываете чувство безнадёжности и бессилия, это значит, что подросток просит о помощи. Сам он не в состоянии справиться с возникшей проблемой. Ваша задача в данном случае – помочь ему сформулировать эту проблему и предложить варианты вашей помощи, не ранить его самолюбие и возвратить ему нормальную, позитивную самооценку.

Причин детской лжи может быть много: от желания не выдать лучшего друга до страха унижения и избегания стыда. В любом случае, столкнувшись с ложью ребёнка, родитель в первую очередь должен понять, чем вызван тот или иной обман, какая проблема стоит за ним, а затем уже предпринимать определённые действия. Но для начала надо определить, правду ли говорит вам ваш ребёнок. Если вы не научились отличать правду от фальши по глазам, то вам обязательно нужно ознакомиться с секретным набором знаков вранья.

Психологи выделили несколько поз и жестов, позволяющих родителям определить, врет ребёнок или говорит правду.

1. Зрительный контакт. Классический признак лжи – отвод глаз. Маленький ребёнок избегает прямого зрительного контакта, а вун постарше может слишком старательно его поддерживать, смотря в упор на собеседника.

2. Поза и жесты. Психологи выделяют ряд типичных реакций неискренности: малоподвижность и отсутствие жестов, сдержанный, без интонаций голос (характерно для детей 7–8 лет и подростков) или, наоборот, откровенная наигранная вальяжность, даже если ребёнок видит, что родители волнуются; произвольные прикосновения ко рту, носу, подбородку, мочке уха, частое покашливание во время разговора и т. д.; руки в карманах или ладони, сложенные под себя; закрытые позы – маленький лежекает может свернуться клубочком или взять игрушку на колени, «прикрываясь» от родительского допроса.

Овладев техникой распознавания обмана и выявив для себя причину лжи ребёнка, вы теперь с лёгкостью можете добиться минимизации этого явления в вашей семье.

Но прежде чем приступить к каким-либо действиям, помните, что ребёнок честен со своими родителями, если: не боится их гнева, быть отвергнутым ими, уверен, что бы ни произошло, взрослые не станут его унижать, знает, что его поддержат в трудной ситуации, помогут советом, знает, что в спорной ситуации вы примете его сторону, между родителями и детьми существует доверие.

И конце три основных совета родителям, которые столкнулись в своей семье с проблемой лжи. Первое – навсегда отказаться от насилия. Доказано, что дети, подвергавшиеся физическим наказаниям, лгут чаще других. И это объяснимо – у ребёнка просто включается инстинкт самосохранения, а в дальнейшем он приспосабливается извлекать для себя выгоду из обмана. Второе – не лгать самим. Любые рассуждения о морали, честности и хорошем поведении разбиваются о личный пример, который ребёнок видит перед глазами. Третье – помните: если ребёнок верит, что вы, несмотря ни на что, любите его, что только у вас он всегда найдёт понимание и желание помочь в решении его проблем, то его лживость останется всего лишь детской шалостью, которая быстро уйдёт в прошлое и не превратится в образ жизни.

Таким образом, возрастные особенности, причины, мотивы лжи зависят от того, кто окружает детей, от характера взаимоотношений с родителями, сверстниками и учителями. Поэтому очень важно создавать атмосферу понимания, доверия, терпения как в общении в семье, так и в школе. Никогда не нужно забывать, что дети – это наше отражение. Прежде чем требовать чего-то от них, надо начать с себя!

Список использованной литературы

1. Рыбак, Л. Ложь в подростковом периоде [Электронный ресурс] / Л. Рыбак ; ГБОУ Борский психологический центр // URL: <http://borpsy.ucoz.ru/>
2. Детская ложь и её причины : шпаргалка для родителей [Электронный ресурс] // URL: <http://borpsy.ucoz.ru/>
3. Детская ложь. Мотивы и причины [Электронный ресурс] / Антикризисный центр – Valentia // URL: <http://borpsy.ucoz.ru/>

С. Е. Танаева,
преподаватель высшей квалификационной категории
БПОУ УР «УРСПК»,
руководитель Музея истории народного образования УР,
почётный работник СПО РФ

РОЛЬ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ВЫПУСКНИКА

XXI век – это время кардинальных изменений в России и модернизации всех сфер её социальной жизни. Известно, чтобы общество находилось на высоте стоящих перед ним задач, нужны его образованность, инициативность, активная гражданская позиция. В этом смысле одной из важнейших предпосылок цивилизованного человеческого существования является современная система образования.

Во все времена центром такой системы был, есть и остается учитель. Педагогические учебные заведения должны опережать происходящие социальные изменения, готовить своих студентов – завтрашних учителей – к работе в обновляющихся условиях. Следовательно, формирование готовности будущих учителей к осуществлению воспитательной деятельности в образовательных организациях на сегодняшний день остаётся приоритетным направлением учебно-воспитательного процесса педагогического учебного заведения, в том числе и нашего.

Мы решаем одновременно две важнейшие задачи: задачу воспитания патриотизма, гражданственности, духовности, нравственности у будущих учителей и задачу их профессиональной подготовки к осуществлению воспитательной деятельности в образовательных организациях. В формировании профессионально значимых качеств личности студентов УРСПК важная роль принадлежит и средствам музейной педагогики. Учитывая это, музей и определяет свои многочисленные цели и задачи, а также ключевые компетенции.

Образовательно-воспитательная функция Музея истории народного образования УР реализуется в направлениях его деятельности. Ведущей формой работы музея является просветительская деятельность и её основная форма – экскурсионная. Быть экскурсоводом – это не так просто, каждая экскурсия – это стресс,

переживания. Сделать экскурсию яркой, эмоциональной, образной, психологически выверенной сложно. Поэтому приходится чаще всего вести индивидуальную работу с каждым из экскурсоводов. Экскурсоводами становятся психологически гибкие, усердные, организованные. И остаются на все четыре года. Общаясь с экскурсоводами-выпускниками, я задала им вопрос: «Какой след оставила работа экскурсоводом в музее?» По мнению С. Митрошина: «Публичные выступления перед аудиторией дали возможность работать ведущим, проводить презентации, сейчас я уже много лет работаю бизнес-тренером, провожу тренинги». А. Зайнулина в течение всех лет учёбы принимала активное участие в деятельности музея: «Я перестала бояться детей, научилась общаться».

Мы проводим экскурсии для обучающихся школ, абитуриентов и их родителей, участников конкурсов, семинаров, участников проекта «Билет в будущее», региональных чемпионатов профессионального мастерства «Абилимпикс», JuniorSkills, WorldSkills Russia, слушателей курсов профессиональной переподготовки 50+, выпускников колледжа, ветеранов колледжа. В 2019 г. музей посетили более 1 700 человек.

Стало традицией проведение экскурсий для первокурсников. Это их первое посещение музея, где они знакомятся с историей колледжа, традициями. Протягивается своеобразная нить из прошлого в будущее.

Экскурсии прошлых лет существенно отличаются от нынешних. Наша сверхзадача – превратить посетителя из послушного слушателя в соучастника. Наряду с традиционными методами экскурсионной работы мы стараемся использовать интерактивные формы, методы и приёмы работы:

– «Удивление». С первых минут вводится какое-либо сообщение, факт, который удивляет и заинтересовывает слушателя, заставляя его продолжить активную работу в ходе экскурсии.

– Вопросно-ответная беседа.

– Разгадывание загадок.

– Показ видеороликов.

– Возможность взаимодействовать с предметами старины – трогать их, манипулировать ими.

– Викторина.

– Ролевая игра, перевоплощение экскурсовода, сценка.

– Игры.

– Использование социальных сетей, создание онлайн-викторин, онлайн-кроссвордов, видеороликов.

Интерактивная экскурсия в музее больше похожа на приключение, но в то же время экскурсанты получают знания. При создании интерактивного музея мы преследуем цель – сделать историю страны, малой родины не далеким от обучающихся понятием, а родным, знакомым, доступным для изучения.

На мой взгляд, просветительская деятельность музея является ведущим фактором в формировании у студентов уважительного отношения к профессии педагога. Анализируя историю развития образования в Удмуртии и деятельность учителей старшего поколения, студенты начинают относиться к данной профессии более уважительно.

Значительное место в деятельности музея занимает экспозиционная работа. Музей работает по двум основным направлениям экспозиционной деятельности: обновление существующих экспозиций и создание новых временных. За последнее время организованы следующие тематические выставки: «С днём рождения, колледж!», «Ты России младшая сестрица, милая Удмуртия моя», «Открываем Удмуртию» (по материалам экспедиции в татарскую деревню), «Советский Новый год», «К 100-летию государственности Удмуртской Республики», «Век живи – век учись», «Дом велик, но спать не велит», «Спасибо за Великую Победу!».

Создание любой экспозиции – это большой кропотливый труд. Используются различные приёмы работы: изучение литературы, поиск и подбор материала, встречи. Продолжительность таких выставок различна: от нескольких дней до нескольких месяцев. Они также служат средством привлечения студентов в музей. Таким образом, участие студентов в создании, оформлении выставок способствует формированию таких профессионально значимых качеств личности, как коммуникативность, творческое мышление, целеустремлённость, умение доводить начатое дело до конца. Экспозиционная работа способствует развитию у студентов интереса к окружающей действительности, воспитанию любви к малой и большой Родине.

Одной из важнейших форм деятельности Музея истории народного образования УР является поисково-исследовательская работа. Она является основополагающим фактором в проявлении интереса студентов к прошлому нашего колледжа, республики в целом. Основная её задача – формирование навыков поисково-исследовательской деятельности и профессиональных навыков по организации работы по патриотическому воспитанию детей. Я с благодарностью вспоминаю нашу совместную работу с выпускницей Хабибуллиной Гульмирой. Мы участвовали в семи мероприятиях, конкурсах различных уровней. «Я получила богатый опыт в исследовательской работе, научилась находить информацию из различных источников, готовить выступления, работать в команде, рассчитывать свои силы и время», – подвела итог своей деятельности в Музея истории народного образования Удмуртской Республики Гульмира.

Нами используются следующие формы данной деятельности: встречи с выпускниками, краеведами, творческой интеллигенцией УР, сбор информации о выпускниках колледжа, встречи с учителями-ветеранами; проведение педагогических гостиных, акций «Спасибо за Великую Победу!», «День дарителя».

Интересными формами работы для студентов, способствующими формированию готовности к воспитательной деятельности, становятся чемпионаты «Молодые профессионалы» (WSR) в УР. Победителями IV и V Открытых региональных чемпионатов «Молодые профессионалы» (WSR) в УР в 2019–2020 гг. по компетенции «Организация экскурсионных услуг» стали студентки Садыкова Эльвира (242 группа) и Филимонова Мария (221 группа).

Таким образом, работа в музее способствует не только расширению кругозора студентов, но и воспитанию уважения к профессии учителя, избранной специальности, способствует общественной активности.

Время требует подготовки специалиста высокого уровня, который должен соответствовать не только профессиональным, но и нравственным требованиям. Музей колледжа проводит определённую работу по подготовке студентов к выполнению различных социальных ролей: профессионально-трудовой, коммуникативной, патриотической.

Ю. С. Третьякова,
магистрант ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – И. В. Рубанова,
канд. ист. наук,
доцент кафедры истории и СГД
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОГРАММЕ НАСТАВНИЧЕСТВА

В любой организации, является она образовательной или нет, имеет большое значение руководитель. На ответственности руководителя работа с кадрами, распределение финансовой части, обеспечение взаимодействия всех участников процесса – и это только малая часть. В дошкольном образовательном учреждении за руководителя принято считать заведующего.

«Вы не можете достичь успеха в одиночку – это мантра образцовых лидеров», – так считают Дж. Кузес и Б. Познер, на протяжении нескольких десятилетий исследовавшие работу руководителей различных организаций разных стран. Сотрудничество является величайшей управленческой способностью, заставляющей организацию функционировать эффективно [3].

Уточняя необходимость работы с кадрами в ДОУ, обращаемся к «Квалификационным характеристикам должностей работников образования», где указаны обязанности руководителя, директора, заведующего:

- Решает кадровые, административные, финансовые, хозяйственные и иные вопросы в соответствии с уставом образовательного учреждения.
- Осуществляет подбор и расстановку кадров.
- Планирует, координирует и контролирует работу структурных подразделений, педагогических и других работников образовательного учреждения [2].

Обобщая вышеперечисленные обязанности, их можно отнести в одну группу – руководство педагогическим коллективом. Это «деятельность по координации педагогического коллектива, направленная на совместное достижение поставленных целей, налаживание взаимодействия членов коллектива» [1].

Сейчас в социуме много говорят о командах руководителя, о способности его работать в команде. Но как бы «модно» ни было транслировать действенность командного подхода, успешно реализовывать его удаётся немногим и нечасто. Опираясь на опыт заведующего ДОУ, где я работаю, было замечено, что руководитель старается формировать коллектив в соответствии с профессиональными компетентностями, в сочетании опытного поколения и молодых сотрудников, сочетая при этом ещё огромное количество факторов. Стоит отметить, что в действительности это получается не всегда. В этом и тонкость руководства педагогическим коллективом. Важным фактором также является то, что коллектив преимущественно женский.

«Как руководитель, – отмечает заведующий МБДОУ № 14 г. Ижевска Елена Георгиевна Чазова, – я считаю важным бережно сохранить наработанное годами – самое ценное, интересное, эффективное, но вместе с тем стараться учесть и новые современные тенденции. Этот процесс интеграции всегда непрост и от его качественной организации зависит тот результат, который мы будем иметь спустя несколько лет... Сможет ли новый коллектив с течением времени работать эффективно и на результат, во многом зависит от грамотного наставничества».

Для формирования коллектива используются разные формы и приёмы. Тестирование, беседы, интервьюирование, деловые игры и т. д. В своём исследовании мы используем тесты, которые применяются на начальном этапе работы с кадрами:

- «Тест для молодого воспитателя» (Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева);
- «Тест для молодого воспитателя на определение эффективности работы педагога-стажиста» (Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева);
- Тест Г. Айзенка (Шайгородский Ю. Ж. «Точка отсчёта»);
- Тест фигур (Рогов Е. И. «Настольная книга практического психолога в образовании»).

Данные тесты помогут определить педагогическую стрессоустойчивость, контролировать эффективность работы педагога-стажиста. Важным является и определение совместимости педагогов для кадрового подбора в группу.

Заведующий ДОУ всегда открыт для помощи в различных методических затруднениях, обсуждения острых проблем. Для

помощи молодому специалисту заведующий прикрепляет к нему либо старшего воспитателя, либо своего заместителя по воспитательной работе. В программе наставничества выделяется блок помощи руководителя. Задача руководителя организации – грамотно организовать систему наставничества, учитывая психологические проблемы, которые могут возникнуть в процессе наставничества. Наставники приобретают опыт руководства, чувство удовлетворения от успехов. Молодой специалист быстрее адаптируется к новым условиям, активно углубляется в профессию, приобретает равноправие и независимость от наставника, может получить быстрый карьерный рост.

Список использованной литературы

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.

2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих». Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

3. Чечель, И. Д. Директор школы и его команда : стратегия и тактика коллективного профессионального развития / И. Д. Чечель. – М. : Сентябрь, 2016. – 192 с. – (Б-ка журнала «Директор школы»).

*Л. В. Фонарёва,
преподаватель английского языка
высшей квалификационной категории
БПОУ УР «УРСПК»,
отличник народного просвещения РФ*

**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ESP «CAREER PATHS»
АО «ПРОСВЕЩЕНИЕ» «EXPRESS PUBLISHING»**

Бюджетное профессиональное образовательное учреждение Удмуртской Республики «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» реализует несколько программ профессиональной подготовки, среди которых направление «Педагог по физической культуре и спорту» по специальности «Физическая культура» занимает одну из востребованных профессий в республике и привлекает значительное число абитуриентов.

В соответствии с ФГОС специальности 49.02.01. «Физическая культура» квалификация «Педагог по физической культуре и спорту» в перечень учебных дисциплин входит дисциплина «Иностранный язык», что является профессионально оправданным. Знание одного или нескольких иностранных языков в мировом пространстве многоязычия – реальная необходимость для специалиста. «Подписывая Болонскую декларацию, европейские страны осознавали, что у интеграции имеется оборотная сторона медали – это ослабление позиции всех национальных языков. Один из путей преодоления подобного явления – создание ситуации многоязычия (на уровне общения и обучения)» (из доклада директора Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ Т. И. Зелениной на XI Международной конференции Национального объединения преподавателей английского языка (NATE) 31 мая 2005 года, г. Ижевск).

Английский язык сегодня – самый распространённый способ общения на международном уровне, мощное средство геополитики. Языковое богатство страны или исторической области часто прямо связано с её успешностью, способностью к прогрессу. В результате этого с каждым новым поколением появляется необ-

ходимость изучения и улучшения навыков владения английского языка не только в повседневной жизни, но и в отдельных профессиональных областях для успешной интеграции в иностранное сообщество.

Студенты колледжа по специальности «Физическая культура» квалификация «Педагог по физической культуре и спорту» мотивированы изучать иностранный язык в профессиональных целях, так как они принимают участие в международных спортивных сборах и соревнованиях, где участниками профессионального общения являются их тренеры – носители языка, спортсмены из других стран. Выпускник колледжа, получивший квалификацию «Педагог по физической культуре и спорту» работает тренером детского коллектива, фитнес-тренером взрослых людей, а также продолжает свои тренировки, выезжает на сборы и участвует в соревнованиях российского и международного уровней.

В соответствии со ФГОС по специальности «Физическая культура» основными умениями в области иностранного языка, которыми должен овладеть выпускник колледжа, являются:

- умение общаться (устно и письменно) на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы;
- умение переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности;
- умение самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас.

Учитывая данный перечень умений, преподаватели иностранного языка колледжа предлагают такие темы для общения:

- «Sport in my life»;
- «Sport vs friends»;
- «Professional sport. Positive and negative factors»;
- «Good results at any cost. Doping control»;
- «Kinds of sport and equipment»;
- «Olympics and Paralympics»;
- «Traumas and medicine. First aid»;
- «Sport tourism»;
- «National sports и др.

По данным темам подобраны тексты профессиональной направленности для развития устной и письменной речи, речевых умений монологической и диалогической речи, умений перевода. Наряду с выполнением аудиторных заданий студентам предлага-

ются задания для внеаудиторной самостоятельной работы, например, для совершенствования устной речи – монологической и диалогической, подобраны такие задания: рассказ о себе, спорт в моей жизни, участие в ролевой игре «Should professional sport be banned?», проведение физкультминутки с использованием иностранного языка и т. д. Для развития умений письменной речи выполняются задания: составление списка стран – участниц Олимпиады с указанием столицы, государственного языка и национальности; разработка правил спортивной игры с использованием структур с модальными глаголами; составление инструкции по технике безопасности на занятиях по физической культуре; создание буклета «Employee Handbook» и т. д.

Для наполнения содержательного и методического компонентов обучения иностранному языку мы обратились к учебным пособиям АО «Издательство “Просвещение”» «Express Publishing», серия «Career Paths» «World Cup», «Sports» и «Worldwide Sports Events».

Данные учебные пособия представляют собой уникальное сочетание познавательных текстов с чёткой грамматической структурой, типичной для узких специальностей. Также присутствует качественный отбор соответствующих терминов, идиом и фразовых глаголов. Данные пособия не ограничиваются сухим теоретическим предоставлением информации, а представляют собой комплекс разнообразных ресурсов как традиционных (схемы, таблицы, кейсовые задания и т. д.), так и современных. Этот учебно-методический комплекс выгодно отличается от других в плане доступности и простоты языка, с которым под силу справиться студенту. Примечательно то, что этот учебно-методический комплекс может использоваться в высших учебных заведениях и профессиональных образовательных учреждениях с целью расширения лингвистического кругозора и улучшения речевой деятельности. Кроме того, можно использовать эти учебные пособия в качестве ознакомления с профессиональными текстами.

Например, один из учебников данной серии «Career Paths: Sports». Данное лексическое пособие было создано для людей, занимающихся спортом как профессионально, так и любительски, в нём сформирован широкий спектр тем, начиная с описания видов спорта, правил спортивных игр, экипировки спортсменов в определённом виде спорта, заканчивая профессиональными тек-

стами данной тематики. Поскольку большинство студентов – это визуалы, в Career Paths имеется достаточное количество больших красочных иллюстраций, где чётко и понятно изображены, выделены и подписаны новые термины: при обучении срабатывает принцип «hook», учащийся начинает ассоциировать изображение со словом, благодаря этому знания сохраняются в долгосрочной памяти. Каждый урок имеет чёткую структуру (9 заданий) и пошаговую инструкцию, которая погружает студентов в четыре ключевых языковых компонента: чтение, слушание, говорение и письмо. Структурно задания и расположены одинаково, и базируются на одинаковых принципах оформления и методического дискурса. Последовательность заданий в уроке следующая:

1. Get ready!
2. Reading, Vocabulary (лексика представлена 10 новыми словами).
3. Микро Quiz (5 заданий).
4. Listening (имеется аудиокурс).
5. Микро Quiz на Listening.
6. Speaking.
7. Writing. Каждый блок данного учебника предлагает пошаговый метод поэтапного погружения в языковое пространство: *чтение, говорение, письмо, аудирование*. Такая методика проявляет себя как самое эффективное достижение целей обучения иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Буланкина, Н. Е. Содержательность и технологичность как факторы развития профессионально-ориентированной среды освоения иноязычной культуры / Н. Е. Буланкина // Иностранные языки. – 2019. – № 10.
2. Зеленина, Т. И. Материалы XI Международной конференции Национального объединения преподавателей английского языка (NATE). – Ижевск, 2005. – 31 мая.
3. Career Paths «World Cup», «Sports», «Worldwide Sports Events» АО «Издательство «Просвещение» Express Publishing, 2016.

Т. Б. Хорошева,

канд. пед. наук,

*доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

**ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ТВОРЧЕСТВОМ
М. В. МОСКОВКИНОЙ, Г. И. ШАФОРСТ,
Э. С. ЦЕГЕЛЬНИК
КАК СРЕДСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одной из ключевых задач определяет «формирование общей культуры ребёнка, приобщение к духовно-нравственным и социокультурным ценностям» [1]. Одной из составляющих общей культуры является культура чтения, формирование которой в дошкольном возрасте послужит основой для становления будущего талантливого читателя, литературно образованного человека.

Обращение к проблеме литературного образования детей обусловлено целым рядом фактов: заметно снижен интерес к чтению у дошкольников и подростков; значительно сокращена доля чтения в структуре свободного времени детей; происходит замена книги на более быстрые и доступные средства получения информации – аудиовизуальные; исчезает традиция семейного чтения. А между тем сенситивный период дошкольного детства (Л. С. Выготский, А. С. Запорожец и др.) является наиболее ценным для воспитания любви и интереса к книге, так как наделён такими достоинствами, как высокая эмоциональная отзывчивость на художественное слово, способность сопереживать, с волнением следить за развитием сюжета, ждать счастливой развязки [2].

Методика ознакомления детей с художественной литературой рассматривалась в работах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. П. Усовой, Е. И. Тихеевой и др. [2]. Учёные подчёркивали значимость книги не только для всестороннего развития ребёнка, но и для формирования культуры чтения, будущего читателя.

Попытки определить специфическое содержание литературного образования дошкольников были предприняты ещё в 1930-е годы Л. С. Выготским. Говоря о задачах ознакомления де-

тей с художественной литературой, Л. С. Выготский указывал, что они состоят не в том, чтобы изучать классическую литературу, её историю, а в том, чтобы «вообще открыть перед ребёнком мир словесного искусства». Следовательно, в 1930-е годы был поставлен вопрос о том, что необходимо определить содержание работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду и заложить основу полноценного восприятия и понимания художественной литературы, «открыть перед ребёнком мир словесного искусства».

Дальнейшие многолетние усилия педагогов и психологов (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Б. М. Теплов, А. М. Леушина, Н. А. Карпинская, Р. И. Жуковская, Е. А. Флёрина и др.) позволили создать теоретические и практические предпосылки для разработки такого содержания [4].

В основу современных методик ознакомления с художественной литературой положены исследования отечественных ученых Р. И. Жуковской, А. В. Запорожца, Л. М. Гурович, О. С. Ушаковой и др. [2].

Особенности восприятия художественной литературы исследуются в трудах Л. С. Выготского, О. И. Никифоровой, Н. С. Карпинской и др. [4].

В работах З. А. Гриценко, Л. М. Гурович рассматриваются особенности литературного образования дошкольников [4].

Исследования учёных (Е. И. Тихеевой, Е. А. Флёриной, Р. И. Жуковской, М. М. Кониной, Л. М. Гурович) помогают определить основные черты талантливого читателя. Это человек, который любит книгу, постоянно общается с ней. Подлинного читателя привлекают не только сюжет произведения, но и концепция, идея, заложенная в нём, авторское мироощущение и отношение к событиям, героям, их переживаниям, чувствам.

Вопросы феноменологии развития читательской культуры дошкольников раскрываются в работах О. В. Чиндиловой. По мнению автора, «читатель в ребёнке начинается раньше, чем он научится читать. Умение составлять слоги и слова – это лишь техника, настоящее чтение – источник духовного обогащения. Ребёнок-слушатель – это уже читатель. Однако читательская судьба ребёнка зависит от взрослых, которые берут в руки книгу и становятся посредником между писателем и слушателем (читателем). Взрослый, чтобы привлечь к книге ребёнка, должен сам любить

литературу, наслаждаться ею, как искусством, искренне увлекаться событиями и обстоятельствами, в которые попадают герои книг, уметь передавать свои чувства и переживания детям. От того, как сложатся у ребёнка первые «отношения» с книгой, зависит очень многое» [4].

Анализ комплексных программ «Истоки» (авторы Л. А. Парамонова, Т. И. Алиева, А. Н. Давидчук и др.), «Детство» (авторы Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др.) и парциальных программ «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (авторы О. Л. Князева, М. Д. Маханёва), «Наследие» (авторы М. Ю. Новицкая, Е. В. Соловьева), «Оберег» (автор Е. Г. Воронина), а также учёт особенностей восприятия литературного произведения (стихотворения) позволил нам определить круг чтения и познакомить детей с творчеством писателей (поэтесс) г. Глазова: Эвелины Станиславовны Цегельник (Соляковой), Галины Ивановны Шафорост, Майи Викторовны Московкиной.

Так, Эвелина Станиславовна Цегельник является заслуженным работником культуры Удмуртской Республики, лауреатом премии Союза писателей России «За лучшие произведения для детей и юношества», номинантом Национальной детской литературной премии «Заветная мечта» [6].

Книги Эвелины Станиславовны Цегельник пользуются большой популярностью. Она является автором весёлых рассказов и стихов для детей. В своих произведениях Э. Цегельник делает много интересных открытий об окружающем мире, о природе вещей («Как люди узнают точное время», «Грибной секрет», «Таинство химических превращений» и др.) [6, с. 52].

Майя Викторовна Московкина в прошлом актриса, певица, педагог. Является членом Союза писателей России, была четырежды номинантом международной премии «Филантроп». М. В. Московкина автор прозы и поэтических сборников. Произведения М. В. Московкиной о сочувствии, доброте, дружбе, верности способствуют нравственному воспитанию маленького читателя. Интересен сборник стихов для детей «Под солнечной радугой».

Галина Ивановна Шафорост автор 9 поэтических сборников: «История любви», «Мое – твое», «Цветные сны», «Радуга чувств» и др.

Изюминкой Г. И. Шафорост являются детские стихи и стихи на английском языке.

С учётом рекомендаций З. А. Гриценко, Л. М. Гурович работа с детьми строилась следующим образом:

- на первом занятии детей познакомили с биографией автора, показывая связь между определёнными этапами его жизни и созданием произведений;

- познакомили детей только с тем материалом, который важен для понимания личности автора и его произведения.

Основные методы работы с произведением были традиционные:

- чтение воспитателя по книге или наизусть: текст передавался дословно, с сохранением языка автора;

- рассказывание воспитателя по книге: это относительно свободная форма передачи текста (своё толкование, перестановка или замена слов); указанный метод способствовал привлечению детей к произведению, так как стихотворную форму дети воспринимают труднее;

- инсценирование: данный метод мы использовали при вторичном ознакомлении с произведением;

- заучивание наизусть.

Мы запланировали 10 занятий по следующим темам:

- «Беседа о поэтах»;

- «Природа в стихотворениях Г. Шафорост»;

- «Я рисую осень»;

- «Зима в стихотворениях Эвелины Цегельник»;

- «Стихотворения Майи Московкиной»;

- «Город Глазов в стихотворениях поэтов».

Занятия с детьми мы условно разделили на три блока:

- о жизни и творчестве писателей;

- стихотворения о детях, природе;

- стихи о городе Глазове.

Например, мы познакомили детей с творчеством Эвелины Цегельник – стихотворения, посвящённые временам года – осени и зиме: «Я рисую осень» и «Про белые грибы и перепёлку», «Трескучий мороз», «В снежном сугробе», «Снеговик». В ходе беседы по содержанию стихотворений обратили внимание детей на то, какой изображена осень и зима в стихотворениях, какие

слова подбирает для этого автор-поэт. В лексику детей вошли новые слова «автор», «поэт», «трескучий» и др.

В стихотворениях М. В. Московкиной «Никита», «Дрессировщик», «Друзья» мы обсуждали тему дружбы, которая раскрывается в её стихотворениях и которая близка детям [5].

Стихотворения Г. И. Шафорост «Свиристели», «Вариации о воробьях», «Верба», «Василёк» и др. привлекли внимание детей живописностью описания природы. (Какими красивыми словами описаны птицы, деревья, цветы? Вспомните, как об этом говорит автор.)

Особый интерес у детей вызвали стихи, посвящённые Глазову:

- Г. Шафорост. «Глазов мой родной», «Глазовский Бродвей»;
- Э. Цегельник. «Я люблю твои липы и клёны...»;
- М. Московкиной. «Мой Глазов».

Были использованы разные приёмы активизации детей: фотоматериалы, демонстрация слайдов, чтение стихов наизусть, повторное чтение понравившихся отрывков, выразительное чтение стихов, проговаривание красивых слов и выражений и др.

Большой интерес у детей вызвали тематические выставки, вечер поэзии, создание мини-книжек, тематических рисунков.

Наша работа завершена. Мы благодарим Н. А. Симонову, воспитателя МБДОУ № 9, В. Б. Васильеву за активное участие в исследовании. Надеемся, что ознакомление с творчеством писателей внесёт вклад в литературное образование детей.

Список использованной литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Дос-туп из справ.-прав. системы «КонсультантПлюс».

2. Болотская, С. Приобщение детей дошкольного возраста к художественной литературе / С. Болотская, Т. Сквирер // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 4. – С. 150–153.

3. Гриценко, З. А. Детская литература : методика приобщения детей к чтению / З. А. Гриценко. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

4. Ребёнок и книга : пособие для воспитателей детского сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, А. И. Логинова и др. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : Детство-Пресс, 1999. – 128 с.

5. Московкина, М. В. Под солнечную радугу : стихи детям / М. В. Московкина. – Глазов, 2006. – 87 с.

6. Цегельник, Э. С. Дом, в котором я живу : стихи для детей / Э. С. Цегельник ; ил. С. Антропова, С. Носкова, Г. Афонина. – Глазов, 2007. – 144 с.

Т. Н. Шикалова,

канд. пед. наук, доцент АОУ ДПО УР «ИРО»

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Профессиональное образование музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций является частью общей системы образования и требует кардинального обновления содержания, подходов и технологий, обеспечивающих достижение высокого уровня профессиональной компетентности специалистов. Сформированность базовых компетенций музыкального руководителя дошкольной образовательной организации (в частности, конструктивной) связано с умением и готовностью педагога по-деловому решать вопросы планирования, отбора и разработки методического материала. Конструктивная компетенция способствует, по утверждению А. И. Ахулковой, «созданию материального основания для реализации современных образовательных программ и проектов» [1]. Полагаем, что успешному формированию конструктивной компетенции педагога будет способствовать освоение им алгоритма конструирования образовательной деятельности.

На основе обозначенных авторами В. А. Слостениным, И. Ф. Исаевым, Е. Н. Шияновым мыслительных функций «*анализ – прогноз – проект*», таких структурных компонентов конструирования образовательной деятельности, как «*содержание, материальные средства и деятельность*» [2] и образовательной программы музыкального развития и воспитания детей, выстраи-

вается алгоритм конструирования образовательной деятельности музыкального руководителя.

Данный алгоритм состоит из последовательных действий педагога:

1. Анализ:

а) изучение и анализ концепции, содержания, структуры образовательной программы;

б) анализ условий реализации программы: состояние материально-технической базы ДОО; возможности методического, дидактического и музыкального обеспечения; возрастная группа детей; количество воспитанников; особенности их музыкального и творческого развития; интересы, предпочтения, потребности детей в музыкальной деятельности.

2. Проект: создание плана, модели, проекта, конспекта, сценария или технологической карты музыкальной образовательной деятельности с учётом концептуальных основ программы, проведённого анализа и научных положений конструктивной деятельности педагога.

Следовательно, проект состоит из следующих системообразующих блоков:

– *Конструктивно-содержательный* (тема образовательной деятельности, цель, участники образовательных отношений, музыкальный репертуар, художественное слово, музыкальные игры, танцы, хороводы и др.).

– *Конструктивно-материальный* (наглядные средства обучения, музыкально-дидактические игры, ИКТ-технологии, музыкальные инструменты, игрушки, костюмы, атрибуты, декорации).

– *Конструктивно-операциональный* (формы организации образовательной деятельности, методы, приёмы, алгоритмы деятельности педагога и детей, сюжеты и образовательные ситуации).

3. Прогноз: определение ожидаемого результата с выявлением рисков, трудностей и способов их предупреждения либо преодоления.

На основе обозначенного алгоритма музыкальный руководитель разрабатывает конспект или сценарий, по которому реализуется совместная образовательная деятельность педагога с детьми.

Освоение музыкальными руководителями алгоритма конструирования музыкальной образовательной деятельности гарантирует следующие **результаты**:

1. Педагог способен к анализу педагогической ситуации, условий образовательного пространства, результатов мониторинга.

2. Применяет гибкий подход к конструированию образовательной деятельности с учётом условий образовательного пространства ДОО.

3. Владеет эффективными способами работы с информационной средой, что, в свою очередь, обеспечивает качество конструктивной деятельности.

4. Умеет прогнозировать результаты музыкальной образовательной деятельности с детьми, предвидеть возможные трудности, риски и находить адекватные способы их предупреждения и устранения.

5. Осознаёт значимость конструктивных способностей как одного из условий обеспечения качества музыкального воспитания и творческого развития детей.

Таким образом, освоение педагогами алгоритма конструирования музыкальной образовательной деятельности, который выстраивается на основе триады функций «анализ – прогноз – проект», обеспечивает эффективное решение одной из основополагающих задач современного профессионального образования – это формирование конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации.

Список использованной литературы

1. Ахулкова, А. И. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / А. И. Ахулкова. – Курск, 2004. – 21 с.

2. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

*Н. А. Широбокова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – Т. Б. Хорошева,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

ВОСПИТАНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КВЕСТ-ИГРЫ

Установление отношений с окружающими людьми, воспитание отзывчивости, сочувствия, доброты является обязательным требованием Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

Проблема формирования дружеских отношений в старшем дошкольном возрасте исследовалась в трудах В. П. Залоговой, Т. А. Марковой, Е. О. Смирновой [1]. Учёные отмечают, что ранние формы общения, проявления дружеских отношений во многом определяют дальнейшее их развитие и влияют на личность человека, его отношение к другим, к себе, к миру [2]. Этот тезис и стал ведущим в нашей работе.

Исследования А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина показали, что развитие ребёнка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего в игровой, ведущей деятельности детей дошкольного возраста. Среди широко используемых игровых технологий особое внимание уделяется квест-технологиям [4].

Учитывая, что квест-технология даёт возможность развить у детей такие качества, как самостоятельность, активность, инициативность, умение налаживать общение со сверстниками, мы взяли за основу квест-игру для воспитания дружеских отношений у детей старшего дошкольного.

Проблема исследования: каковы возможности квест-игры как средства формирования дружеских отношений детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически выявить возможности квест-игры как средства формирования дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс формирования дружеских отношений детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: квест-игры как средство формирования дружеских отношений детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: формирование дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста возможно при следующих условиях:

- обогащение способов общения и поведения детей путём создания специальных квест-игр;

- развитие у детей положительной направленности на сверстника в ходе выполнения совместных упражнений и творческих заданий.

Цель констатирующего эксперимента: выявление исходного уровня сформированности дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в МБОУ «Мувырская СОШ». В эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек.

Для выявления уровня дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста была использована методика Е. О. Смирновой и Е. Е. Калягиной [3].

Критерии проявления дружеских отношений: представление детей о дружеских отношениях, отношение детей к сверстникам, проявление детьми качеств личности, характеризующих дружеское отношение (способность ребёнка учитывать желания сверстника, умение поделиться, делать что-то вместе, проявлять сочувствие, сопереживание, готовность оказать помощь).

Анализ результатов позволил установить, что у детей экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) примерно одинаковый уровень сформированности дружеских отношений, в основном средний. Хуже всего проявился критерий – представление детей о дружеских отношениях.

Чтобы доказать, либо опровергнуть гипотезу, был организован *формирующий эксперимент*. *Цель формирующего эксперимента* – формирование дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами квест-игры.

На подготовительном этапе формирующего эксперимента нами были разработаны три сценария квест-игр, подготовлен дидактический материал для её проведения. Нашу работу покажем на примере квест-игры «Пропавшие краски». Игра началась с иг-

ровой мотивации – в гости пришла красавица Осень, которая предложила вместе с ней отправиться на поиски красок.

Первая станция – загадки. Задание сопровождалось действиями. Дети сели таким образом, чтобы был зрительный контакт между ними и воспитателем. Главная задача – установление зрительного контакта, наблюдение за эмоциями детей.

Вторая станция – эстафета, где дети встретились со Старичком-Боровичком, который произвольно разделил детей на пары. «Пусть один из вас будет человеком, а другой – его тенью». Выполнение задания зависело от взаимодействия пар.

На третьей станции детей встретила Баба-яга. Дети должны были помочь ей стать доброй. Для этого нужно было поделиться на три группы, одной – придумать хорошие дела, которые она может совершить, второй – сказать ей комплименты, третьей – необходимо найти сказочных героев, с которых можно взять пример. Для нас было важно взаимодействие детей в группах, учёт мнения каждого ребёнка, а также желание помочь друг другу.

Игра завершилась дарами Осени. В конце нашей работы был проведён квест-марафон. По фотографиям дети угадывали, о какой игре идёт речь. Обратили внимание на то, что игра получается, когда все вместе и дружно выполняют задания. Предложили нарисовать рисунки «Как мы дружно играем». Итоги были подведены на *контрольном эксперименте*. Анализ результатов показал, что уровень сформированности дружеских отношений у детей повысился, следовательно, наша гипотеза подтвердилась, но работу по формированию дружеских отношений будем продолжать.

Нами разработаны методические рекомендации: разрабатывать квест-игры с учётом возможностей детей и их интереса, во время игры, для выполнения заданий, объединять детей в группы, пары, использовать элементы импровизации с учётом ситуации, возникающей во время игры.

Список использованной литературы

1. Алексеева, Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Е. Е. Алексеева [Электронный ресурс]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 195 с. – (Профессиональное образование) // ЭБС Юрайт // URL: <https://urait.ru/bcode/437887>

2. Белкина, В. Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками : учебное пособие для среднего профессионального образования / В. Н. Белкина [Электронный ресурс]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 170 с. – (Профессиональное образование) // ЭБС Юрайт // URL: <https://urait.ru/bcode/442268>

3. Ворошнина, Л. В. Методика развития речи и общения детей, не посещающих ДОУ : практическое пособие для среднего профессионального образования / Л. В. Ворошнина [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2019. – 158 с. – (Профессиональное образование) // ЭБС Юрайт // URL: <https://urait.ru/bcode/441357>

4. Гузик, М. А. Игра как феномен культуры [Электронный ресурс] : учебное пособие / М. А. Гузик. – 2-е изд., стереотип. – М. : Флинта, 2016. – 268 с. // URL: <http://znanium.com/catalog.php>

Л. А. Штыкова,

канд. пед. наук,

*доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ОБЩНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА

Социализация – непрерывный процесс, который продолжается всю жизнь, но особенно интенсивно осуществляется в детстве и юности. И в процессе, и в результате социализации человек овладевает совокупностью ролевых ожиданий и представлений в различных сферах жизнедеятельности, развивается как личность, приобретая и вырабатывая ряд социальных установок и ценностных ориентаций, удовлетворяя и развивая свои потребности и интересы. Успешная социализация характеризует нормальное взросление подростка.

Сегодня учителя, школьные психологи, классные руководители всё чаще сталкиваются с нарушениями нормального взросления подростков, среди которых на первое место выходят инфантилизация и отсутствие ответственности.

Подростковый возраст называют переходным, потому что в течение этого периода происходит переход от детского состояния к взрослому, от незрелости к зрелости. В этом смысле подросток – полурёбенок и полувзрослый: детство уже ушло, но зрелость ещё

не наступила. Переход от детства к взрослости пронизывает все стороны развития подростка (анатомо-физиологическую, интеллектуальную, нравственную) и все виды его деятельности. Л. С. Выготский считал, что основным новообразованием подросткового возраста становится самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесённое внутрь в форме чувства взрослости [1]. Именно через чувство взрослости подросток сравнивает и отождествляет себя с другими, находит образцы для подражания, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность.

О. С. Газман отмечал, что подросток как бы выделяет «эталон взрослости», оценивает себя и смотрит на себя через этот эталон. Таким эталоном взрослости может служить не только взрослый человек, но и более старший товарищ, считающийся более взрослым [2].

Отметим характерные новообразования подросткового возраста.

1. Формирование «мы-концепции». Отношения со сверстниками более значимы, чем со взрослыми, поэтому происходит социальное обособление подростка от своей семьи, от взрослых вообще. Подросток стремится увидеть в другом человеке такого же, как сам. Как отмечает О. С. Газман, чувство индивидуальности ещё не сформировалось, поэтому диффузное «я» нуждается в сильном «мы» [2].

2. Формирование референтных групп. Настолько интенсивное общение со сверстниками, что происходит реакция группирования, при этом ценности и мнения референтной группы подросток готов признавать за свои собственные. В сознании подростка ценности референтной группы создают оппозицию взрослому обществу.

3. Чувство взрослости. Формируется представление о себе как «не о ребёнке», подросток понимает, что обладает правами, как и взрослые. Он отвергает свою принадлежность к детям, но ощущения подлинной взрослости у него ещё нет. Это следствие быстрого физического взросления, но психологическая, социальная взрослость ещё не наступила.

Основная проблема, возникающая у подростков, – это проблема взаимоотношений с родителями. Подростковый возраст – время проверки всех членов семьи на социальную, личностную и

семейную зрелость. Оно протекает с кризисами и конфликтами. В этот период все скрытые противоречия выходят наружу. Так начинается отделение подростка от родителей, противостояние им. Ребёнок может стать грубым, резким, критиковать родителей и других взрослых.

Если очевидна сложность в общении родителей с подростками, то, скорее всего, это противоречие между стремлением детей быть самостоятельными и желанием родителей видеть их послушными и зависимыми, как в детстве. Однако это лишь видимая часть айсберга. На самом деле во время подросткового периода между детьми и родителями обостряются конфликты поколений, связанные с возрастной дистанцией. Те проблемы, которые волнуют подростка, для родителей не представляют ничего серьёзного, так как они уже их преодолели и забыли. Юность кажется им безоблачной и беспроблемной, то есть идеальным временем, в котором всё просто и легко. А то, что для родителей является важным, о чём они хотели бы предупредить своих детей, совершенно этих детей не волнует. Они ещё далеки и от ответственности 35–45-летних, и от их опыта, надежд, исканий.

Подростковый период развития детей требует особого внимания родителей к тем переменам, которые происходят с растущим ребёнком, особой гибкости их педагогической тактики, огромного терпения, взвешенности, умения видеть позитивное и истинное в вызывающем поведении подростка. Родитель должен учитывать сложность подросткового периода и для самого подростка, характерные для этого этапа гормональную перестройку организма, неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, ранимость, неадекватность реакций.

Теоретически признать новые потребности и новые способности взрослеющих детей родителям легко, но гораздо сложнее отказаться от «детских» форм контроля, подобрать взаимоприемлемые способы признания взросления подростка. Передача ответственности и свободы действий ребёнку – важная задача раздвигания рамок разрешённого поведения на основе общности моральных ценностей.

Известно, что социальное взросление обозначает процесс накопления социальной ответственности (за себя, за другого, за общество, за Отечество). Как правило, социальное взросление происходит при наличии значимого взрослого – «родного или

близкого человека, оказывающего существенное, определяющее влияние на условия развития и образ жизни ребёнка: родителя, опекуна, учителя, наставника» [3].

В норме подросток нормально взрослеет, если отношения между значимым взрослым и подростком характеризуются взаимной любовью, заботой и доверием. Со стороны взрослого эти отношения характеризуются высоким уровнем ответственности за младшего, со стороны подростка – послушанием старшему. При этом старший, проявляя любовь, заботу, доверие и ответственность, обладает для подростка авторитетом – властью старшего, принимаемой подростком добровольно и с радостью, потому что эта власть не может причинить ему вреда. Вот таким образом описывается процедура взросления: «В норме взросление младшего происходит путём постепенной передачи ответственности от старшего к нему. Это взросление сопровождается инициациями (метками взросления) со стороны взрослого, предполагающего признание новых прав младшего, обретшего новый уровень ответственности» [4, с. 90].

Подросток нормально взрослеет, если между значимым взрослым и подростком возникает «со-бытийная детско-взрослая общность» (термин предложенный В. И. Слободчиковым), именно она характеризуется отношениями взаимной любви, заботы и доверия. Как правило, сбои в нормальном взрослении подростка и в процессе его социализации происходят или по причине отсутствия значимого взрослого (детское одиночество), или по причине «ненормальности» этого значимого взрослого. И в этом случае социальная коррекция и профилактика нужны не детям, корректировать необходимо сбои детско-взрослой событийной общности, в которых оказались утраченными человеческие отношения любви, заботы и доверия.

Значимые взрослые составляют естественное человеческое окружение ребёнка. Возможность благоприятного взросления и социализации подростка в значительной степени зависит от особенностей семейной системы подростка, а также особенностей воспитательной ориентации его родителей. Налаженные отношения с ребёнком: способность к установлению и поддержанию эмоционального контакта с ним, доброжелательное и уважительное отношение к его личности, стабильность и последовательность воспитательных мер родителей – всё это является залогом

успешного взросления. Именно такие умения должны характеризовать нормального значимого взрослого.

А. В. Шувалов понятие нормального значимого взрослого определяет как взрослого, обладающего социальной зрелостью (способного нести ответственность за своих детей) и педагогическим тактом (способного эту ответственность правильно передавать» [5]. Нарушение социальной зрелости и педагогического такта порождает психологические дисфункции в детско-взрослых общностях. Их несколько вариантов.

Первый вариант характеризуется сознательной или несознательной недостаточной включённостью взрослого в процесс воспитания ребёнка (нарушение родителем воспитательного такта). Низкая эмоциональная заряженность взрослого ребёнком, отстранение, гипопротекция, самодисквалификация – характеризуют родителя. Такой родитель говорит о своём ребёнке: «Он уже взрослый», тем самым взрослый пытается передать своему ребёнку такую ношу ответственности, которую тот не в силах нести. Взросление в такой ситуации в полной мере не происходит, ребёнок может чувствовать себя заброшенным, одиноким, его жизненный мир не защищён, поэтому есть опасность, что он будет искать сообщество, группу, где ему будут уделены внимание и забота.

В этом варианте нарушения детско-взрослой общности, появления проблем в социализации подростка педагогическая коррекция должна быть направлена не на ребёнка, а на взрослого, который забросил своего ребёнка. Содержание коррекционной работы будет состоять в напоминаниях об ответственности родителей, подсказках, как правильно воспитывать детей.

Второй вариант характеризуется избыточной опекой своего ребёнка. Гиперпротекция, сдерживание развития, культивирование беспомощности ребёнка, инфантилизация – характерные черты родительского поведения. Это неграмотная тактика воспитания маменькиных сыночков, впоследствии неспособных нести ответственность ни за себя, ни за других. Эта тактика осуществляется из-за безграмотности и бездарности родителей. Поэтому для таких избыточно любящих родителей нужен педагогический ликбез.

Третий вариант характерен для семей, где папа требует одно, мама – другое. В такой ситуации ребёнок думает, а иногда и говорит: «Дорогие родители, пока вы не договоритесь между со-

бой, чего вы от меня хотите, я взрослеть и брать на себя ответственность не буду!» В такой ситуации ребёнок лишён необходимого для душевного благополучия чувства стабильности, предсказуемости, определённости жизни. Характерной особенностью этого типа дисфункции является необходимость маневрировать ребёнку в режиме взаимоисключающих стандартов. И в этом варианте педагогическая коррекция должна быть направлена на родителей – это педагогическое просвещение, консультирование и т. п.

Мы видим, что во всех трёх вариантах нарушений детско-родительских общностей социально-педагогические усилия должны быть направлены на родителей, а не на подростков. Иная ситуация с четвёртым и пятым вариантами дисфункций в детско-взрослых общностях. Они вызваны нарушениям социальной зрелости родителей.

Четвёртый вариант – родители не способны в достаточной степени нести ответственность за своих детей. Инфантилизм родителей не позволяет ребёнку накапливать ответственность, её просто не от кого перенять. Здесь возможна коррекционная работа через другого значимого взрослого (тренер в секции, школьный учитель и т. д.). «Если ребёнок не может получить совета от инфантильного и безответственного взрослого, ему необходимо помочь обрести такого взрослого не среди родственников», – пишет А. Остапенко [4].

Пятый вариант характеризуется нормальными отношениями детей с родителями, которые противопоставили свою семью всему окружающему миру. Противопоставление характеризуется враждебной, экстремистской или сектантской настроенностью взрослого в отношении других людей, норм и правил общежития. Дети из таких семей становятся добровольными изгоями в детских коллективах. Как правило, внешние социально-педагогические усилия в этой дисфункции практически безрезультатны.

Итак, нарушения детско-взрослой общности затрудняют процесс социализации подростка, его взросление: он не овладевает социальными компетентностями, у него формируются дезадаптивные отношения в семье, в школьном окружении, следствием этого часто становится отклоняющееся поведение несовершеннолетнего. Педагогические усилия при этом должны быть направлены не на ребёнка (чтобы он изменил своё поведение, овладел определёнными, например, коммуникативными навыками), а в пер-

вую очередь на родителей, чтобы они осознали свою ответственность за воспитание детей, овладели педагогической культурой, навыками воспитания. В практике работы школ хорошо известны такие формы работы, как педагогические университеты для родителей, родительские клубы, тренинги понимающих родителей. Большую помощь в педагогическом просвещении родителей классному руководителю может оказать Интернет: педагогические страницы для родителей, родительские форумы и т. п. Это необходимо, чтобы семьи были способны выполнять социализирующие функции передачи социального опыта и воспитания детей.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Проблемы возраста / Л. С. Выготский. – М., 1983.
2. Газман, О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – С. 10–37.
3. Шувалов, А. В. Антропологическая модель психологического здоровья / А. В. Шувалов. – Калуга : КГПУ, 2006. – С. 36.
4. Остапенко, А. Нарушения нормального взросления подростков и возможные пути их преодоления. В помощь классному руководителю и школьному психологу / А. Остапенко // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 3. – С. 88–96.
5. Шувалов, А. В. Служба психологического здоровья детей / А. В. Шувалов. – М. : ЦРТДиЮ «Лефортово», 2004. – С. 115.

II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*И. А. Агафонова,
учитель-логопед МКОУ «Школа № 75» г. Ижевска*

РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОГО САМОКОНТРОЛЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Проблемы развития самоконтроля – тема не новая для педагогики в целом, но в логопедии этому уделяется мало внимания. Как правило, чтобы добиться хороших результатов, упор ставится на количество непосредственно проводимых логопедом занятий и помощи-контроля со стороны родителей ребёнка. Конечно, это очень важно, но развитие осознанного самоконтроля при оказании коррекционной помощи играет роль не менее значимую, возможную, и первостепенную.

Трудности при письме обусловлены следующими факторами: недоразвитием устной речи, недостаточной сформированностью фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов речи, нарушением оптико-пространственной организации письма, а также отсутствием самоконтроля при письме.

Речевые нарушения у детей почти всегда сопровождаются нарушениями в формировании когнитивных навыков. У детей с недоразвитием речи отсутствует языковое чутьё, низкий уровень развития словесно-логического мышления, недостаточная способность к запоминанию словесного материала, неустойчивое внимание, слабое развитие способности к переключению, что ещё более отражается на развитии самоконтроля на уроках русского языка. Эти психологические особенности затрудняют понимание детьми учебных заданий, инструкций учителя. Проблематичным становится сформулировать свои мысли и высказывания на уроках, а также овладеть учебными понятиями, терминами, определениями. Обучающиеся допускают много ошибок и не замечают их ни во время записи, ни при её проверке. Усугубляет ситуацию несформированность самоконтроля в любом виде учебной деятельности.

Самоконтроль – это умение контролировать свои действия по ходу работы, сравнивать результаты с образцом и оценивать их. Несформированность самоконтроля проявляется в отсутствии потребности и навыка самопроверки, неосознании допущенных ошибок.

Формирование самоконтроля можно выделить как самостоятельное направление коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи. Отличительной особенностью обучающихся с низким самоконтролем является резко выраженная недостаточность произвольного внимания. Внимание является необходимым условием успешной деятельности. Формирование внимания представляет сложную задачу, так как оно наименее содержательное и трудноуправляемое как психическое явление. Перед учителем-логопедом наряду с задачей формирования предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательной программы по русскому языку встаёт задача развития предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности и формирования этих учебных умений: научить определять пути и средства достижения учебной цели; контролировать свою деятельность; уметь работать в определённом темпе.

Программа сопровождения учащихся с нарушениями письменной речи должна быть направлена на формирование и развитие у учеников коммуникативных навыков, навыков организации подготовки к занятиям и правильного распределения времени, планирования, самоконтроля. Для решения поставленных задач нужно опираться на основные принципы сопровождения: непрерывность и комплексный подход, общедидактические принципы, основные принципы логопедии, системность и комплексность развития, рассмотрение нарушений речи с учётом психического развития, деятельностный подход, поиск обходных путей и опора на сохранённые функции.

Учитывая необходимость развития когнитивных функций у детей с недоразвитием речи, логопеду следует составлять план коррекционной работы совместно с педагогом-психологом. Кроме того, педагоги-психологи и логопеды должны тесно взаимодействовать с учителями русского языка и классными руководителями. Педагоги должны работать по-новому, акцентировав своё внимание на решении следующих задач: развивать умения и навыки

планирования и организации деятельности; развивать умение произвольно управлять вниманием; регулировать темп деятельности, синхронизировать свою работу с работой группы; формировать навыки самоконтроля; развивать коммуникативные навыки в процессе учебной деятельности; повышать мотивацию к обучению.

Одна из таких технологий представлена в пособии «Логопедические занятия со школьниками (1–5 класс)». В ней представлена программа комплексного сопровождения учащихся с нарушениями письменной речи «Я учусь учиться». Пособие издано авторским коллективом: Е. В. Меттус, А. В. Литвина, О. С. Турта, Е. Д. Бурина и др. В основе программы – систематизация опыта специалистов: педагога-психолога, учителей-логопедов, социального педагога, логопеда-специалиста по биологической обратной связи. Специалисты ставили перед собой задачу оказать помощь детям в решении проблем, связанных с учёбой. Также в программе предлагается примерная структура логопедических занятий по коррекции дисграфии и дизорфографии.

В соответствии с поставленными целями и задачами в программе выделяется шесть модулей, упражнения из которых можно использовать на логопедических занятиях. Распределение упражнений по модулям условно, так как большинство предлагаемых учебных заданий полифункциональные.

1. Умение правильно воспринимать словесную или письменную инструкцию.

Для этого можно использовать такие упражнения:

– **«Что нового?»** Ученикам раздается текст для списывания, в который введена новая для детей информация. После прочтения текста логопед задаёт вопросы: «Что нового вы узнали? Что вам было известно раньше? Откуда вы это узнали?»

Приём «Что нового?» при анализе текста способствует развитию умения отличать новую учебную инструкцию от прежней, знакомой.

– **«Письмо с пропусками».** Логопед даёт задание: «Я буду диктовать предложение, а вы записывайте, но вместо буквы *О* всегда ставьте точку». Так дети записывают 2–3 предложения.

Приём способствует развитию концентрации и переключения внимания, но основная цель ученика – саморегуляция деятельности с учётом меняющейся инструкции.

– **«Внимание и счёт»**. Перед каждым учеником лежит набор карточек с цифрами от 1 до 6. Логопед просит детей поднимать карточку с цифрой, соответствующей позиции звука, которым отличается пара слов.

Например: мишка – миска, попугай – поругай, редкий – резкий, балка – палка.

Игра развивает быстроту реакции, фонематическое восприятие, навык фонематического анализа, способствует концентрации внимания.

2. Умение планировать действие по выполнению учебной инструкции и действовать по плану.

– **«Помогите Маше»**. Составление плана выполнения домашнего упражнения.

Пример. Спиши, вставляя пропущенные буквы и нужные знаки препинания. Во всех предложениях подчеркни главные члены.

План составляется в процессе беседы с детьми, причём дети аргументируют свои предложения, а логопед записывает пункты плана на доске.

Детям предлагается помочь Маше выполнить домашнее задание по русскому языку («Наша Маша совсем растерялась, не знает, с чего начать и как сделать упражнение быстрее, а то ведь хочется и с подружками погулять...»).

– **«Определи порядок действий»**. Ученики получают карточку со сложной инструкцией к заданию. Нужно карандашом поставить над словами цифры, соответствующие порядку выполнения действий.

Пример. Прочитай текст. Выпиши найденные существительные с безударными падежными окончаниями.

В каждом слове выдели окончание, обозначь склонение и падеж.

Логопед напоминает детям, что на уроках математики им встречаются сложные примеры, в которых вычисления нужно совершать в определённом порядке (например, выполнить действия в скобках и с полученным результатом совершить следующее действие). Задание к упражнению в учебнике русского языка тоже может содержать несколько действий. Важно не забыть ни одно из

них. А перед выполнением нужно подумать, что следует сделать сначала, а что потом.

3. Умение осуществлять итоговый самоконтроль.

– «**Возвращение к началу**». Логопед предлагает ученикам объединиться в пары. Каждая пара получает текст, в котором, как объясняет логопед, допущена всего одна ошибка в слове – по невнимательности. Чтобы её найти, нужно воспользоваться карточкой-«проверялкой». Один ученик двигает карточку от конца текста к началу и «ловит» в окошко целые слова. Другой ученик читает «пойманное» слово по слогам точно так, как оно написано. Важно не пропустить ни одного слова и не допускать чтения по догадке. Учащиеся, раньше всех обнаружившие слово с ошибкой, поднимают руки.

Упражнение является подготовительным. Оно приучает детей к использованию при проверке карточки-«проверялки», к чтению текста от конца к началу (это помогает избежать чтения по догадке), к послоговому чтению написанного слова. Работа в парах делает упражнение неустойчивым, поиск единственной ошибки стимулирует внимание и темп деятельности детей.

Целесообразно использовать такое упражнение на 3–4 занятиях подряд.

4. Умение произвольно управлять своим вниманием и темпом деятельности.

– «**Собери слова из звуков**». Логопед называет слова, дети выделяют из каждого слова, например, первый звук, заносят его в транскрипционные скобки. После завершения работы из выделенных звуков составляют слово.

Важным условием работы является концентрация слухового внимания, т. е. умение работать «с голоса» учителя, не отрывая взгляда от строки, следуя общему темпу работы.

Пример: листва, игрушка, нитки, эхо, яблоко, катушка, апельсин.

[Л' И Н' Э Й' К А]

На первых этапах работы из звуков синтезируются слова, в дальнейшем количество диктуемых слов возрастает, и получаются целые предложения – загадки, пословицы.

– «**Собери слово**». Детям предлагается собрать, т. е. написать слово из букв, которые логопед называет поочередно, с паузами. Паузы заполняются интерферирующей продукцией.

В начале тренировок ученикам предлагаются слова простой слоговой структуры. В дальнейшем слова становятся более сложными, их количество в упражнении возрастает, темп работы увеличивается.

Например: первая буква – Б, далее идет буква И, затем следует буква Н, последняя буква в слове – Т.

Упражнение направлено на развитие слухового внимания, восприятия и его избирательности. Дети должны выбрать из речевого потока только значимую для данной работы информацию – названия букв, всё остальное для выполнения задания неважно.

Вопросы развития самоконтроля у обучающихся на уроках рассматривались многими авторами, имеется достаточное количество апробированных приёмов, методов, технологий. Но для специалистов, осуществляющих сопровождение детей с ОВЗ, педагогов-психологов, логопедов, на данный момент готовых методик не разработано.

5. Умение самостоятельно оценивать результаты своей деятельности.

Логопед совместно с учениками разрабатывает «**Линейки достижений**», которые позволяют увидеть не только улучшение успеваемости, но и те усилия, которые ученик приложил.

6. Умение общаться в учебной ситуации.

– «**Отгадай вопрос**». Логопед раздает участникам игры по 2–3 карточки, на каждой из которых по одному вопросу. Задание: молча прочитать свой вопрос и мысленно ответить на него одним предложением. Условие игры: нельзя показывать карточку с вопросом другим участникам. Далее каждый участник вслух произносит ответ на вопрос, а остальные должны определить вопрос на его карточке. Если смогли определить, значит, ответ был сформулирован правильно, и эта карточка выбывает из игры. Побеждает тот, у кого в конце игры не останется ни одной карточки с вопросом.

– «**Кто кого?**» Ученики делятся на две группы. Одна получает от логопеда карточки с сообщениями о каких-либо событиях или поступках, выбирает и зачитывает всем сообщение. Вторая

группа должна составить к сообщению критические или отрицательные замечания. Участники первой группы должны приводить контраргументы. Если у одной из групп возникает явная заминка, второй группе присуждается победа в игре.

Данная методика способствует формированию у обучающихся следующих умений и навыков:

– уметь ориентироваться в учебной ситуации (понимать инструкцию, планировать свои действия по её выполнению, выявлять непонятное, обращаясь за помощью к учителю или сверстникам); полноценно участвовать в работе в паре, в малой группе, во фронтальной работе с классом:

– произвольно регулировать своё внимание, переключать внимание при смене видов работы; ответственно относиться к результатам своей учебной работы, соотносить полученный результат с планируемым и адекватно оценивать его, осуществлять самоконтроль; осознавать сильные и слабые стороны себя как ученика, осваивать «технологии успеха и достижений».

Таким образом, в результате продуманной педагогами ситуации успеха максимально раскрываются возможности каждого ученика. Обучение детей действиям контроля в процессе записи позволяет свести к минимуму количество ошибок, обусловленных неполноценностью внимания при письме. Дети начинают контролировать свои действия при выполнении письменных работ по мере усвоения образца. В соответствии с данной концепцией логопед не исправляет недостатки ученика, а развивает его сильные стороны, побуждая ученика к самосовершенствованию и саморазвитию.

Список использованной литературы

1. Логопедические занятия со школьниками (1–5 класс) : программа комплексного сопровождения учащихся с нарушениями письменной речи «Я учусь учиться» / Е. В. Меттус, А. В. Литвина, Е. Д. Бурина и др. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : КАРО, 2014. – 112 с.

*Л. Л. Альмукаева,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
И. А. Гришанова,
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

НАРУШЕНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Выразительная речь – это особое качество речи, позволяющее выражать свои мысли. Одним из основных компонентов выразительной речи является интонация, которая включает в себя: ударение, мелодику, тембр, темп, паузы, ритм, управление голосом. Интонационная выразительность очень важна при развитии связной речи, общего психического развития ребёнка.

Становление интонационной системы – сложный процесс. Его особенность проявляется прежде всего в том, что ребёнок сначала воспринимает интонацию окружающих, а затем реализует её в собственной экспрессивной речи. Согласно современным данным, к старшему дошкольному возрасту у детей с нормальным речевым развитием интонационная система в целом сформирована. В частности, употребление интонационных конструкций русского языка приближается к эталонным моделям взрослых. Выявляется определённая последовательность появления различных коммуникативных типов высказывания в экспрессивной речи детей. Развитие восприятия и опознания высказываний основных коммуникативных типов происходит в процессе ознакомления детей с повествовательной, вопросительной, восклицательной интонацией и способами её обозначения.

Формирование интонационной выразительности речи является одним из ведущих направлений коррекционной работы по устранению проявлений дизартрии. Так как все структурные компоненты речи тесно взаимосвязаны между собой, невозможно устранить речевые дефекты у дошкольника с дизартрией, не корректируя нарушения просодии. Работа по коррекции нарушений ин-

тонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией ведётся в нескольких направлениях: работа над силой и высотой голоса, мелодико-интонационной стороной речи, формирование диафрагмального дыхания и речевого выдоха, а также ритмической стороны речи.

Эффективной формой работы по коррекции нарушений интонационной выразительности речи являются специальные игровые упражнения, которые можно проводить как в непосредственно-образовательной деятельности (логопедические, музыкальные занятия, динамические паузы), так и во время режимных моментов. Игровые упражнения могут проводиться как с музыкальным сопровождением, так и без него. Данный вид работы позволяет соединить работу речевого и слухового аппаратов с развитием общей моторики, нормализовать речевое дыхание, сформировать умение изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр, правильно воспроизводить звуки и их сочетания изолированно, в слогах, словах, фразах, развивать мелодико-интонационную сторону речи.

На начальном этапе работа проводится без речевых звуков: отрабатывается плавный выдох, дифференциация носового и ротового вдоха и выдоха, формируется диафрагмальное дыхание. Далее проводится работа над силой, высотой голоса, а также ритмической стороной речи. В работу вводятся звуки речи, слоги, слова и предложения. Первоначально используются звуки, наиболее простые по артикуляционно-акустическим признакам. На заключительном этапе дети закрепляют умения и навыки связной речи: проводится работа по пересказу сказок и рассказов, составлению диалогов, чтению стихов.

Качественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что созданные условия способствуют формированию интонационной выразительности речи у детей с дизартрией. Улучшается состояние голосовых функций, речь становится более выразительной, эмоционально окрашенной. Как следствие, появляется интерес к речи окружающих и к собственной речи.

В. В. Баженова,
канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) испытывают сложности в овладении техникой письма, или графомоторными функциями, поскольку у большинства детей с ЗПР имеются нарушения двигательного праксиса, ограничено поле зрения, отмечается утомляемость всех мышц, участвующих в акте письма. Многие дети на письме с трудом удерживают образец, начертание графических элементов, забывают, как ведётся штрих, нередко затрудняются в проведении прямых горизонтальных и вертикальных линий.

Одна из основных задач в работе со старшими дошкольниками с ЗПР – совершенствование двигательных функций, а именно развитие общей и мелкой моторики, формирование элементарных графомоторных навыков, низкий уровень развития которых отрицательно сказывается на усвоении программы первого класса, в особенности на овладении письмом.

Необходимо отметить, что развитие мелкой моторики неразрывно связано с развитием речи ребёнка, так как при выполнении различных упражнений, направленных на мелкую моторику, индуктивно происходит возбуждение в центрах речи.

К основным направлениям работы по подготовке руки ребёнка к письму относятся: 1) развитие мышц, участвующих в акте письма; 2) обучение правилам ведения штриха.

Рассмотрим содержание первого направления.

Закреплять умение захватывать предметы щепотью и использовать указательный тип хватания можно с помощью работы с мелкими предметами (сортировка крупы, семян, гороха, работа с природным материалом (семечки, жёлуди), складывание мозаики, игры с конструктором, с прищепками, водой и пипетками, перекладывание пуговиц, бусинок и т. п.).

Способствует развитию мышц, участвующих в акте письма, выполнение таких заданий, как: нанизывание бус на нитку, застёгивание и расстёгивание пуговиц, кнопок, крючков, катание по очереди каждым пальцем мелких предметов, запускание пальцами небольших по размеру волчков, опускание ладони в ёмкость, наполненную гречневой крупой.

Для развития всей кисти целесообразно использовать упражнения с эспандером, теннисным мячом, игры с резиновыми игрушками, пористыми губками, поролоновыми шариками. Игры и упражнения с данными предметами дают возможность тренировать мышцы кулака путём его сжимания и разжимания.

Одним из эффективных способов подготовки руки ребёнка к письму является использование книг-шнуровок, сборно-разборных игрушек. Можно предлагать игры с нитками (наматывание клубков, выкладывание узоров, плетение).

Большими возможностями для развития мелкой моторики располагает работа с бумагой. Это могут быть оригами, вырезание, аппликации, в том числе созданные с помощью отщипывания клочков бумаги. Хорошо развивают мелкие мышцы пальцев руки занятия с пластилином, солёным тестом, глиной, кинетическим песком, пальчиковое рисование.

Следует отметить кинезиологические упражнения, направленные не только на развитие мелкой моторики, но и позволяющие активизировать межполушарное взаимодействие. Это такие упражнения, как «колечко», «фонарики», «кулак – ребро – ладонь», «дом – ежик – замок» и мн. др. Этим упражнениям дети сначала обучаются на ведущую руку, потом на субдоминантную. Затем задействуются две руки одновременно.

Общеукрепляющее действие на мышечную систему оказывает самомассаж, который следует проводить ежедневно, 2–3 раза в день. Это может быть самомассаж тыльной стороны кистей, самомассаж ладоней и пальцев рук, упражнения с массажным шариком (су-джок). самомассаж можно проводить с помощью различных вспомогательных предметов, таких как щётки, карандаши, а также природного материала (грецких орехов, шишек и др.). В процесс выполнения массажа целесообразно включать родителей, предложив им рекомендации по проведению массажа ребёнку.

Позволяет тренировать подвижность и гибкость пальцев, а также концентрировать внимание, развивать память, речь пальчи-

ковая гимнастика. Можно предлагать конструировать образы буквы при помощи кистей и пальцев рук, при этом тренируется не только мелкая моторика, но и дети лучше усваивают зрительный образ буквы, что является и профилактикой оптической дисграфии.

Кроме пальчиковой гимнастики, средством развития мелкой моторики, речи детей с ЗПР является пальчиковый театр. «Если в пальчиковой гимнастике позы меняются достаточно быстро, согласно стихотворному тексту, то в пальчиковом театре необходимо удерживать одну и ту же позу какое-то время. При этом ребёнок должен перевоплотиться в героя, изменить голос, интонацию, припомнить различные детали, повадки изображаемого персонажа. Теперь он «актёр» и должен постараться сыграть свою «роль» так, чтобы «зрителям» было интересно» [1, с. 9].

Для театра применяются как пальчиковые куклы, так и сами пальчики. Процесс изготовления дошкольниками с ЗПР под руководством взрослых простых тряпичных кукол тоже служит средством развития мелкой моторики.

Эффективным средством развития мелкой моторики может стать сопряжённая гимнастика, сочетающая в себе пальчиковые упражнения и артикуляционную гимнастику.

Отдельно следует остановиться на упражнениях с шариковой ручкой. Наиболее эффективными упражнениями, направленными на развитие той группы мышц, которые будут участвовать в процессе письма, являются сжатие и разжатие кулака с использованием авторучки, перемещение ручки с помощью вращения пальцев. Чтобы научить ребёнка правильно держать ручку, можно использовать специальные насадки на ручку. При выполнении упражнений необходимо следить за тем, чтобы руки ребёнка не были сильно напряжены.

Остановимся на содержании второго направления.

Средством развития согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов, укрепления двигательного анализатора пишущей руки является штриховка.

Детям для штриховки следует предлагать небольшие по размеру рисунки – пять-шесть клеток по высоте, чтобы ребёнок хорошо охватывал всё изображение. Раскрашивать рисунки можно с помощью следующих видов штриховок: короткие частые штрихи; мелкие штрихи с разворотом; круговая штриховка от центра

рисунка; штриховка длинными параллельными отрезками. Кроме того, можно предлагать различные направления штриховки: сверху вниз; снизу вверх; слева направо; справа налево; наклонная штриховка влево сверху вниз; наклонная вправо снизу вверх; наклонная влево снизу вверх; наклонная вправо сверху вниз. Необходимо обращать внимание на то, чтобы ребёнок не выходил за границы контура.

Одним из эффективных способов развития координации движений является раскрашивание картинок цветными карандашами. В процессе работы с книжками-раскрасками следует обращать внимание на силу нажима. Можно применять копирование детьми понравившихся рисунков на прозрачную бумагу.

Полезными являются такие задания, как обводка различных элементов, рисование геометрических узоров, орнаментов, составление рисунков из предложенных элементов.

Для развития оптико-пространственных представлений, произвольного внимания целесообразно использовать графические диктанты.

На начальном этапе обучения детей с ЗПР правилам ведения штриха большая роль отводится использованию приёма «пассивных движений». В этом случае педагог или родитель вкладывает в руку ребёнка карандаш и рисует его рукой.

Необходимо отметить, что каждодневное использование рассмотренных упражнений позволяет: нормализовать состояние тонуса мелких мышц; совершенствовать хватательные движения; развивать точность движений рук, глазомер, согласованность движений обеих рук, зрительно-моторную координацию; учить правильному захвату карандаша, ручки; развивать праксис позы при подражании движениям взрослого; формировать пространственные представления; развивать произвольное внимание, память, речь.

Упражнения для развития графомоторных функций дошкольников с ЗПР принесут большой эффект, если будут: использоваться целенаправленно, систематически и последовательно; соответствовать уровню развития детей с ЗПР, опираться на зону их ближайшего развития; предлагаться в интересной игровой форме, с использованием наглядности.

Успешность процесса развития графомоторных функций также зависит от включённости родителей в эту работу, от их заинтересованности в развитии ребёнка.

Итак, в ходе целенаправленного и систематического использования представленных выше упражнений у детей с ЗПР увеличиваются объём и темп движений пальцев рук, исчезает двигательная неловкость, улучшаются изолированные движения пальцев рук, переключаемость движений, кисти приобретают хорошие подвижность, гибкость. Дети смогут правильно держать карандаш, ручку, что поможет преодолеть проблемы в формировании правильного навыка письма в школе. Кроме этого, развитие мелкой моторики благоприятно влияет на развитие речи дошкольников с ЗПР.

Список использованной литературы

1. Коррекция речевых нарушений у детей 5–7 лет : игровые методы и приемы : пальчиковый тренинг, сопряжённая гимнастика / авт.-сост. С. И. Токарева. – Волгоград : Учитель, 2012. – 171 с.

С. В. Бекетова,

учитель начальных классов

МКОУ «ОШ № 4 с ОВЗ», г. Саранул

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОБОСНОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают всё более сложные категории детей с ОВЗ: дети с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Школа активно старается реализовать психолого-педагогическое сопровождение данной категории обучающихся. В этой связи особенно актуальной становится потребность в специальных знаниях, позволяющих работать специалистам в данной

области на высоком профессиональном уровне. Не секрет, что практика оказания педагогической помощи детям с ОВЗ (ТМНР и РАС) насчитывает пару десятков лет и ещё не получила должного развития, а тем более теоретического и практического обобщения.

Работа с такими детьми вызывает у педагога множество вопросов, ответы на которые порой невозможно получить ни у опытных практиков, ни в специальной литературе. Знакомые всем образовательные технологии, традиционные методы и приёмы обучения и взаимодействия, сама классно-урочная система не применяются в работе с данной категорией обучающихся.

В связи с этим представляется, что основной специальной задачей в организации школьного обучения детей с ОВЗ являются поиск и апробация новых форм и методов воздействия.

Хочется предложить хорошо зарекомендовавшие себя в работе методы, как наиболее эффективные и принимаемые детьми: сенсорная интеграция по Д. Айрес, базальная стимуляция по А. Фрелиху, методика Бобат-терапия (Bobath-терапия), Brain Gym (гимнастика для мозга), музыкальная терапия, арт-терапия.

Отобранные методы изучены, апробированы мной на практике в течение трёх лет. За основу был взят опыт зарубежных специалистов: А. Фрелих, Д. Айрес, Ф. Аффолтер, У. Кристен и мн. др. Данные методы основываются на достижениях медицинской, психолого-педагогической и социальных наук и рекомендуются людям любого возраста, которые страдают двигательными, сенсорными расстройствами, нарушениями восприятия, речи и расстройствами аутистического спектра, а также с отклонениями, которые возникают на фоне данных базовых нарушений, например, поведенческими (страх, агрессия, защита, пассивность и т. д.).

Сенсорная интеграция по Д. Айрес. Ставим её на первое место, как наиболее интересную для детей, универсальную для всех педагогов. Данная методика рекомендована при неврологических расстройствах, основанных на неспособности мозга перерабатывать импульсы, полученные через такие сенсорные раздражители, как слух, зрение, обоняние и т. д. Методика использует различные виды стимуляции с целью усиления и развития сенсорных стимулов центральной нервной системы. Основной идеей коррекционно-педагогической работы в данном направлении является положение о том, что изменение чувствительности к раздражите-

лям одной модальности позволяет оптимизировать деятельность других сенсорных систем. Это означает, что, воздействуя определённым образом на какую-либо из сенсорных систем, можно вызвать позитивные изменения и во всех остальных.

Базальная стимуляция по А. Фрелиху. Данный метод применяется при различных тяжёлых двигательных нарушениях. Специальные сенсорные упражнения, основанные на прикосновении к различным частям тела, стимулируют телесное восприятие и помогают ребёнку не только ориентироваться в пространстве и времени, но и свести количество страхов и комплексов до минимума. Показала хороший результат с «неречевыми» учащимися на занятиях по альтернативной коммуникации, ЛФК.

Методика Бобат-терапия (Bobath-терапия). Тело (согласно английским супругам и врачам Бобат) функционирует как единое целое, любые моторные нарушения возникают вследствие поражения центральной нервной системы. Основой терапии является применение специальных положений тела, которые позволяют учителю ЛФК стимулировать движения благодаря растяжению коротких мышц, мобилизации или движению суставов и укреплению слабых мышц, что позволяет уменьшить дисбаланс тела.

Brain Gym. Методику, разработанную П. Деннисоном, называют также гимнастикой для мозга. Данный метод позволяет улучшить память, концентрацию внимания, а также снять стресс при помощи специально подобранных физических упражнений. Эффективно развивает навыки письма и чтения. Применяем регулярно в качестве физминутки.

Музыкальная терапия. Положительное воздействие музыки часто используется и при многих неврологических дефектах; данный метод помогает ученику (и учителю) достичь расслабления или же, наоборот, необходимой концентрации внимания.

Арт-терапия. Методы арт-терапии знакомы всем педагогам и широко применяются много лет. Метод психотерапии, использующий для лечения разные виды творчества, такие как рисование, лепка, фотография, создание сказки и др.

Подмечено, что только через активную деятельность человека можно достичь его максимальной степени умения в той или иной области жизнедеятельности. Все предлагаемые методы воздействия предусматривают деятельностный подход, системность,

максимальную наглядность и возможность реализовать индивидуальный подход в образовании.

Данные методики очень просты в применении и могут использоваться всеми специалистами сопровождения детей с ОВЗ: логопедом, психологом, дефектологом, воспитателем, учителем ЛФК, ритмики и, что немаловажно, родителями.

Список использованной литературы

1. Башина, В. М. Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом / В. М. Башина, Н. В. Симашкова // Школа здоровья : журнал. – 2017. – № 4. С. 8 – 11.

2. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Гэри Банч ; пер. с англ. – М. : Прометей, 2005. – 88 с.

3. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы : сб. ст. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 34.

4. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997.

5. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2005. – 220 с. – (Сер. «Особый ребенок»).

6. Эльнеблю, И. Без твоего прикосновения я умру... Значение тактильной стимуляции для развития детей / И. Эльнеблю. – Минск : Белорусский Экзархат Белорусской православной церкви, 1999.

Е. Л. Борисова,
учитель-логопед МБОУ СОШ № 50, г. Ижевск,

М. В. Мелкозёрова,
учитель-логопед МБОУ СОШ № 50, г. Ижевск,

Н. А. Рахманина,
учитель-логопед МБОУ СОШ № 50, г. Ижевск

РОДСТВЕННЫЕ СЛОВА: ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ И ПОДГОТОВКА К УСВОЕНИЮ ОРФОГРАММЫ «БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ В КОРНЕ СЛОВА»

Кажется, что родной язык знают все, хотя бы на уровне бытового общения. Но в монологической речи, устной и письменной,

где большую роль играет точный подбор слов, многие люди не чувствуют себя уверенно.

Это происходит не только из-за ограниченного запаса слов, но и из-за недопонимания их значений, невнимательного отношения к смыслу каждого словообразовательного элемента.

А для овладения грамотным письмом знание морфологического состава слова и умение быстро ориентироваться в нём необходимо, так как правила русской орфографии связаны с конкретными частями слова. Существуют правила правописания безударных гласных в корне слова, правописание приставок, суффиксов, окончаний. Прежде чем применить правило, необходимо увидеть в слове соответствующую часть.

А для практического применения грамматических правил необходимо быстро и безошибочно подбирать проверочные слова, чего не может сделать ученик с отставанием в развитии словарного запаса. В условиях диктовки такие дети подбирают проверочные слова очень долго и часто неправильно, так как не только не знают точного смыслового значения многих слов, но и не чувствуют их смыслового родства.

Поэтому, кроме знания детьми большого количества слов, понимания их смыслового значения, систематизации словарного запаса, умения простейших навыков словообразования, не менее важно научить их отличать родственные слова, имеющие общий корень, от слов, похожих лишь внешне, по звучанию, но совершенно различных по смыслу. А на этой основе необходимо научить детей самостоятельному подбору родственных слов и выделению среди них слов с ударением в определённой позиции.

Таким образом, формируются предпосылки к усвоению такой важнейшей темы русского языка, как безударные гласные в корне. Ниже представлены некоторые из упражнений.

1. Прочитать слова. Выделить корень. Объяснить значение слова. Можно ли эти слова назвать родственными?

Медь, медный, медовый. Школьник, ученик, школа.

Вывод: однокоренные слова только тогда являются родственными, когда обладают двумя признаками: 1) имеют один корень; 2) близки по смыслу.

2. Прочитать каждую строчку в таблице и найти среди четырёх слов одно лишнее, не подходящее к остальным словам. Доказать, почему оно лишнее.

1. Водитель-авиатор (мужчина).
2. Водитель-авиатор (женщина).
3. Отправление, отбытие куда-нибудь.
4. Передвижение птиц из мест гнездования в места зимовок.
5. Летательный аппарат с крыльями для перевозки грузов, пассажиров.
6. Случайно залетевший куда-нибудь.
7. Оказаться исключённым, уволенным откуда-нибудь (просторечное).
8. Тот, кто часто меняет место работы, учёбы.

Когда так говорят?

Схватывать на лету – быстро, легко понимать, усваивать.

Стрелой вылететь – очень быстро, стремительно.

Время летит – время быстро проходит.

7. Прочитать предложения.

Лес да **вода** (водяной) поле красят.

Без тучи нет **дождя** (дождевой).

Все сосны **обледенели** (ледяной).

Земля (землица) кормит людей, как мать **детей** (детишки).

Обозначить корни и ударные гласные в выделенных словах.

Что можно сказать о гласных в корнях этих слов? Правильно ли подобраны проверочные слова (в скобках)? При необходимости исправить ошибки, подобрав как можно больше проверочных слов.

8. Найти группы родственных слов. Подобрать проверочное слово.

Св...тлеть, вес...лить, в...лнистый, зв...ринец, г...лубинный, св...тло, вес...ло, зв...рёк, в...лновой, зв...рёныш, г...лубочек, св...тлячок, в...лна, вес...льчак.

9. Выписать из орфографического словаря 3–4 слова. Подобрать к ним как можно больше родственных слов. Выделить корень слова и ударную гласную. Подчеркнуть синим цветом слова с безударной гласной, красным – проверочные слова. Составить по одному предложению со словами каждой группы родственных слов.

10. Подобрать проверочное слово в зависимости от контекста.

Зак...лю булавкой – зак...лю здоровье; сл...зал с дерева – сл...зал сливки; сад ув...дал – охотник ув...дал; сп...ши на урок – сп...ши предложение; пос...дел на стуле – дедушка пос...дел.

Примерный конспект логопедического занятия для учащихся 3 класса с нарушениями чтения и письма, обусловленными ОНР 3 уровня.

Тема: «Родственные слова. Корень слова – РОД-».

Цель: формировать умение определять безударную гласную в корне родственных слов, подбирать проверочные слова.

Задачи:

– Коррекционно-образовательные: закрепить понятие о родственных словах, формировать умение выделять корень в родственных словах, обогащать словарный запас, формировать умение работать по алгоритму.

– Коррекционно-развивающие: развивать умение выделять на слух родственные слова, развивать связную устную речь, память, внимание, мышление.

– Коррекционно-воспитательные: воспитывать умение слушать логопеда и товарищей, воспитывать навыки самоконтроля и взаимоконтроля.

Ход занятия

Орг. момент.

1. Прочитать группу родственных слов. Предварительно нацелить детей на осмысливание и выделение непонятных и неизвестных им слов.

Слова с корнем – РОД-/-РОЖ-/-РОЖД-

РОД-ин-а

РОДН-я

РОДН-ой

РОД-ств-енн-ик

РОД-и-тель

РОЖД-ени-е

РОД-инк-а

воз-РОЖД-ени-е

у-РОЖ-ен-ец

за-РОД-ыш

по-РОДН-и-ть-ся

РОД-ств-о

без-РОД-н-ый

РОЖД-еств-о
за-РОЖД-ени-е
нов-о-РОЖД-ённ-ый
у-РОД-и-ть-ся
дв-о-ю-РОД-н-ый
одн-о-РОД-н-ость
не-плод-о-РОД-н-ая
благ-о-РОД-н-ый
Бог-о-РОД-иц-а
на-РОД-и-ть

Назвать главное слово из группы родственных слов, от которого образованы все остальные слова.

2. Объяснить значение неизвестных слов (из предыдущего задания).

3. Прочитать родственные слова. Написать их в порядке указанных значений:

- Зародыш, родинка, благородный, род, уроженец.
- Врождённое пятнышко на теле человека.
- Ряд поколений, происходящих от одного предка.
- Человек, родившейся в определённой местности.
- Организм на ранней ступени своего развития.
- Человек, обладающий высокими нравственными качествами.

4. Игра «Лото». На белых карточках написаны слова, на жёлтых карточках – толкование слов.

Задание: подобрать к каждому слову правильное лексическое значение.

- Человек, который находится в родстве (родственник).
- Отец и мать по отношению к своим детям (родители).
- Родственники, состоящие в родстве (родня).
- Отечество, родная страна (Родина).
- Возобновление, подъём после периода упадка, разрушения (возрождение).
- Вступить в родственные отношения (породниться).
- Только что или недавно родившийся (новорождённый).
- Не знающий своих родителей, не имеющий родственников (безродный).
- Формирование начальной стадии (зарождение).

– Отношения между людьми, возникающие в результате вступления в брак (родство).

– Появиться на свет (родиться).

– Земля, дающая хороший урожай (плодородная).

5. Разложить карточки со словами в два столбика. В первый столбик – проверяемые слова, в которых гласная в корне слова находится в безударном положении (слабая позиция). Во второй столбик проверочные слова, в которых гласная в корне слова находится под ударением (сильная позиция).

Проверяемые слова (слабая позиция)	Проверочные слова (сильная позиция)
------------------------------------	-------------------------------------

РОД-ит-ел-и

РОД-ин-а

РОД-н-я РОД-ств-енн-ик

РОД-н-ой РОД-ин-к-а

РОЖД-ен-иеза-РОД-ыш

воз-РОЖД-ен-ие РОД-неньк-ий

у-РОЖ-ен-ецбез- РОД-н-ый

РОД-ить-ся

Бог-о-РОД-и-ть-ся

по-РОД-н-ить-ся

благо-о-РОД-н-ый

6. Исключить лишнее слово, объяснить выбор.

Родина, родинка, зародыш, природа (лишнее слово – ПРИРОДА, т. к. у него корень – ПРИРОД-).

Родной, безродный, рождение, порода (лишнее слово – ПОРОДА, т. к. у него корень – ПОРОД-).

Физкультурная минутка.

Игра с мячом: учащиеся передают мяч друг другу, называя родственные слова с корнем -РОД-

7. Списать, вставить пропущенные буквы. Работать по алгоритму проверки.

Алгоритм проверки.

1) прочитать предложение;

2) произнести слово с пропущенной гласной, определить ударную и безударную гласные;

3) обозначить корень;

4) подобрать проверочное слово, помня правило: проверочными словами могут быть родственные слова, в которых гласная в корне ударная;

5) записать проверочное слово в скобках, обозначить корень, подчеркнуть ударную гласную, поставить ударение;

6) провести стрелочку от ударной гласной в проверочном слове к безударной гласной в проверяемом слове.

Р...дной (.....) наш край мы Р...диной зовём,

Здесь р...дственники наши и р...дители (.....).

Мы здесь с р...ждения (.....) самого живём,

Вы корень р...д запомнить не хотите ли?

Итог занятия. Построенная по такому принципу система заданий и упражнений позволяет добиться решения коррекционных задач: уточнить и расширить пассивный и активный словарный запас за счёт развития практических навыков словообразования родственных слов; развить мыслительные способности учащихся, так как вырабатывается привычка задумываться над значением слова, формируется навык орфографически грамотного письма.

Список использованной литературы

1. Буйко, В. И. Русский язык в кроссвордах / В. И. Буйко, Л. В. Тарашенко. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2005. – 80 с.

2. Коноваленко, В. В. Родственные слова. Лексико-грамматические упражнения и словарь для детей 6–8 лет : пособие для педагогов / В. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д, 2005. – Вып. 2. – 24 с.

3. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 224 с.

4. Парамонова, Л. Г. Лёгкий способ стать грамотным / Л. Г. Парамонова. – М.: АСТ ; СПб. : Сова, 2009. – 432 с.

5. Парамонова, Л. Г. Развитие словарного запаса у детей / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Детство-ПРЕСС, 2007. – 80 с.

6. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 2007. – 360 с.

*И. А. Гришанова,
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
Д. И. Ефимова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ПЕСЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

В последних разработках и достижениях в вокальной педагогике уделяется большое внимание качественному развитию детского голоса. Развитие певческого голоса детей может быть эффективным только на основе правильного пения, в процессе которого должны формироваться и правильные певческие навыки. Особенно хорошо голосовые данные развиваются в процессе работы над протяжной песней. Этому как нельзя лучше способствуют русские народные песни, отличающиеся широтой мелодического оформления, богатым разнообразием жанров и ритмов, ладовым строением и ярко выраженным характером.

На основе народного песенного творчества у школьников развивается понимание истинно прекрасного, появляется потребность приобщения к ценностям народной музыки, истории родного края, традициям и обычаям своего народа, песенному наследию предков.

Данные качества выпускника начальной школы прописаны в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, который направлен на сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации.

Особая роль в решении этих социальных задач принадлежит учителю музыки, так как сегодня почти в каждой школе учитель музыки имеет возможность проводить тематические уроки, праздники, развлечения, связанные с народной музыкой.

Изучением особенностей развития певческих навыков у детей младшего школьного возраста занимались Д. Е. Огороднова, О. А. Апраксина, В. М. Луканина, А. Г. Менабени и др.

Установлен высокий потенциал народного музыкального искусства, способствующего формированию у каждого ребёнка

здорового голосового аппарата, развитию способности к гибкому и разнообразному его функционированию.

С целью развития певческих навыков у младших школьников средствами народного песенного творчества была разработана и апробирована экспериментальная программа. В ходе экспериментального обучения учащиеся знакомились с русским музыкальным фольклором родины П. И. Чайковского, с русскими народными песнями Среднего Прикамья: обрядовыми хороводными, плясовыми, шуточными, свадебными, а также народными играми, потешным фольклором. Песни интересны тем, что сохранили старинный строй, лексику, мелодику и формообразующие принципы.

Музыкальный материал фольклорно-вокальных упражнений подбирался с учётом физиологических возможностей и особенностей детей младшего школьного возраста, специфики детского голоса, а также соответственно педагогическим задачам и уровню музыкального развития обучающихся.

Овладение певческим дыханием – это сложный и длительный процесс, поэтому на начальном этапе обучения он сводится к освоению плавных и равномерных вдоха и выдоха, не прерывающих музыкальную фразу. При работе над дыханием были использованы народные песни-попевки.

Работа над дикцией начинается с формирования округлых гласных и отчётливого произношения согласных в умеренных по темпу песнях, а затем и в весёлых, шуточных, которые требуют подвижности артикуляционного аппарата. Условием хорошей дикции и выразительного пения является понимание детьми смысла слов, музыкального образа песни.

Для развития дикции и артикуляции использовались скороговорки – речевые упражнения, предваряющие работу над текстом произведения. Проговаривание скороговорок осуществлялось с движением рук.

Чистота интонации в пении требует постоянной работы над совершенствованием слуха и зависит от музыкального окружения ребёнка. Работа над интонированием (точное воспроизведение мелодии) начиналась с понятия высоты звука.

Для работы над развитием звуковысотного слуха детям было предложено выполнить упражнения на звукоподражание, петь прибаутки. Использовались мелодии с распевами, которые помогли сформировать навык точного попадания в звуки. При этом ме-

лодия шла сверху вниз: это способствовало настройке голосового аппарата на высокое звучание.

При работе над ритмом урок музыки начинался с ритмической части, когда педагогом отстукивался тот или иной рисунок ритма, а дети его повторяли. Ритмы можно задавать с помощью свистульки, флейты, свирели и т. д.

В ходе работы над эмоциональной выразительностью исполнения использовались народные песни разных жанров, подходящие по содержанию и сложности напева, наиболее удобные: хороводные, календарные, плясовые. Разучивание и исполнение происходило на слух, с голоса педагога. При таком разучивании и исполнении внимание детей активизировалось, они привыкали контролировать звучание собственного голоса, развивали свободу вокального интонирования. Инструментальное и двигательное сопровождение песен способствовало развитию чувства ритма и формы.

Качественный анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует о том, что развитие певческих навыков младших школьников через исполнение народных песен осуществляется эффективно при следующих условиях: учёт особенностей голосового аппарата детей младшего школьного возраста; подбор и систематизация методов и приёмов, направленных на вокальное развитие учащихся; подбор музыкального песенного материала с учётом возрастных особенностей младших школьников.

Апробация программы экспериментального обучения позволила сделать следующие выводы: формирование певческих навыков занимает особое место в музыкальном развитии детей; все певческие навыки тесно связаны между собой; положительная динамика в вокальном обучении может быть достигнута лишь при правильном педагогическом руководстве; полезные певческие навыки, выполняя функцию своеобразных защитных механизмов в пении и речи, призваны обеспечивать сохранность здоровья и оптимальное функционирование неокрепшего голосового аппарата ребёнка; в процессе обучения пению народных песен у учащихся происходит развитие певческих навыков: музыкального слуха, звукообразования, певческого дыхания, артикуляции, дикции, эмоциональной выразительности при исполнении.

*И. А. Гришанова,
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
А. И. Маргасова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Великие умы человечества никогда не боялись переоценить значение чтения и осмысления прочитанного в жизни человека. «Человек перестаёт мыслить, когда перестаёт читать», – предупреждал французский философ Д. Дидро.

Долгое время при обучении чтению в начальной школе усиленный акцент делался на наращивание темпов чтения и работу над правильностью чтения, а задаваемые по тексту вопросы проверяли лишь поверхностное усвоение содержания текста. Такая практика вырабатывала у учащихся беглое, но бессознательное чтение, которое не позволяло максимально извлекать информацию и понимать её. Наращивание темпов чтения, проверка техники чтения на скорость, по утверждению психологов и дефектологов, способны привести к семантической дислексии, которая проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении.

С учётом этого появляется необходимость сместить акцент с наращивания темпа чтения к формированию смыслового чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

Смысловое чтение следует отличать от технического чтения и воспринимать как более сложный процесс, требующий владения определёнными умениями. Использование приёмов смыслового чтения требует учёта психологических и индивидуальных особенностей младших школьников. Приёмы технологии развития критического мышления, которые тождественны с приёмами смыслового чтения, способствуют осмыслению учащимися не только фактической информации, но и сложных значений, заложенных в

подтексте произведений, а также формированию собственного отношения к тексту и способности его аргументировать.

Выделяют три основные составляющие смыслового чтения: понимание фактического содержания-значения, подтекста-смысла, формирование собственного отношения к тексту. Смысловое чтение предполагает формирование следующих умений: выявлять в тексте слова и выражения, значение которых непонятно, осознавать потребность в выяснении их смысла; пользоваться сносками и школьным толковым словарём; отвечать на вопросы по содержанию словами текста; выделять опорные (наиболее важные для понимания читаемого) слова; определять мотивы поведения героев путём выбора правильного ответа из ряда предложенных; уметь прогнозировать содержание читаемого; осознавать авторское и собственное отношение к персонажам; формулировать тему небольшого текста; работать с заголовками: выбирать наиболее точный из предложенных, озаглавливать текст или рисунок, прогнозировать содержание по заголовку и составлять высказывания по заданному заголовку; выявлять смысловую и эмоциональную подтекст; определять идею произведения путём выбора из ряда пословиц той, которая наиболее точно выражает главную мысль; находить главную мысль, сформулированную в тексте.

Процесс коррекции семантической дислексии отражает в себе формируемые умения смыслового чтения.

В ходе экспериментального исследования работа по коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста проводилась в три этапа.

1. Развитие слогового синтеза.

В том случае, когда семантическая дислексия проявлялась на уровне отдельного слова при послоговом чтении, проводилась работа по развитию слогового анализа.

2. Развитие грамматического строя речи, уточнение синтаксических связей между словами в предложении.

Одновременно с развитием слогового синтеза и лексико-грамматического строя речи осуществлялось уточнение понимания прочитанных слов, предложений и текста. Проводилась работа с деформированными предложением и текстом. Обучающимся после прочтения текста, предложения, слова предлагалось показать соответствующую картинку, ответить на вопрос по содержанию предложения, текста. При работе с текстом предлагалось придумать его конец, составить план, найти ошибку в тексте на

основе правильной последовательности в серии сюжетных картинок.

3. Расширение и уточнение лексического запаса.

При устранении семантической дислексии важное место занимала работа над словарём ребёнка. Уточнение и обогащение словаря осуществлялись прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями и текстами. Проводилась специальная работа по систематизации словаря. Обучающимся предлагалось подобрать слова-синонимы, слова-антонимы к прочитанным словам, найти слова-синонимы, слова-антонимы в тексте, объяснить значение прочитанных слов, подобрать соответствующий рисунок. Велась работа по уточнению понятий слова-предметы, слова-действия, слова-признаки.

Таким образом, дети учились читать осмысленно, внимательно вчитываться и проникать в смысл с помощью анализа текста. Когда человек действительно вдумчиво читает, то у него обязательно работает воображение, он может активно взаимодействовать со своими внутренними образами. Человек сам устанавливает соотношение между собой, текстом и окружающим миром. Главным признаком и критерием смыслового чтения выступает понимание подтекста, авторской позиции, идеала писателя как нравственного, так и эстетического.

И. А. Гришанова,

д-р пед. наук,

*доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,*

В. А. Моторина,

студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Успешность формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста является одним из важных условий их развития.

Связная речь – развёрнутое, грамматически оформленное, смысловое, законченное высказывание, которое обеспечивает взаимопонимание в процессе общения.

При формировании связной речи у детей старшего дошкольного возраста важно использовать специальные средства, облегчающие и направляющие процесс становления у них развёрнутого смыслового высказывания. Одним из таких средств является наглядность, которая способствует порождению речевого акта. Разновидностью наглядного средства выступает моделирование плана высказывания.

Наглядное моделирование – воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Установлено, что в дошкольном возрасте наглядный материал усваивается легче, чем словесный. Использование моделей развивает память, уточняет знания детей, развивает активность и самостоятельность в усвоении информации. Метод наглядного моделирования помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Дети дошкольного возраста лишены возможности записать, сделать таблицу, отметить что-либо.

Существуют следующие виды моделей.

1. Предметная модель – это модель в виде физической конструкции, предмета или предметов, закономерно связанных. В этом случае модель аналогична предмету, воспроизводит его главные части, конструктивные особенности, пропорции и соотношения частей в пространстве, взаимосвязь объектов.

2. Предметно-схематическая модель. Выделенные в объекте познания существенные компоненты и связи между ними обозначаются при помощи предметов-заместителей и графических знаков, схем. Структура такой модели должна быть подобна главным компонентам изучаемого и тем связям, отношениям, которые становятся предметом познания. Предметно-схематическая модель должна обнаруживать эти связи, отчётливо представить их в изолированном, общественном виде.

3. Графическая модель (пиктограмма). Графические модели, обобщённо передающие разные виды отношений графики (формулы, схемы и т. д.).

Модель как наглядно-практическое средство познания должна соответствовать ряду требований:

- чётко отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания, быть по структуре аналогичной изучаемому объекту;

- быть простой для восприятия и доступной для создания и действий с ней;

- ярко и отчётливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены с её помощью;

- она должна облегчать познание.

Ниже представлены этапы моделирования в процессе формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе вводятся наглядные модели в процесс пересказа детьми сказок с целью научить с помощью заместителей выделять главные события, последовательность изложения; научить детей абстрагироваться от мелких деталей и подробностей, помочь понять принципы замещения. Следующий этап является творческим и направлен на обучение составлению историй, сказок, рассказов самими детьми, используя наглядные модели и схемы. В работу с детьми включаются разные игры, упражнения, задания на развитие воображения, которые помогают детям стать свободнее, избегать готовых образцов, штампов, шаблонов, подталкивают их к поиску своих оригинальных собственных решений, к свободному высказыванию их и запечатлению.

При организации занятий используются схемы, таблицы для составления описательных рассказов. Данные схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков, обогащают словарный запас детей.

С помощью схематических изображений, сравнительных схем дети начинают замещать и выделять основные свойства объекта, находить сходство и различие объектов.

Наглядное моделирование в данном случае является тем специфическим средством, которое позволяет упорядочить разрозненные представления и впечатления, учит анализировать, вы-

делять существенное, формирует наблюдательность и любознательность.

Когда дети овладеют навыком построения связного высказывания, в модели пересказов и рассказов включаются творческие элементы. В качестве элементов модели выступают картинки-фрагменты, силуэтные изображения значимых объектов, картины и схематические изображения фрагментов картины. Схематичные изображения являются также элементами наглядных моделей, являющихся планом рассказов по серии картин.

Часто наглядная модель служит средством преодоления страха ребёнка перед построением творческих связных рассказов. Данный вид высказывания предполагает умение ребёнка создать особый замысел и развернуть его в полный рассказ с различными деталями и событиями. Ребёнку предлагается модель рассказа, а он наделяет элементы модели смысловыми качествами и составляет по ним связное высказывание.

Таким образом, моделирование является эффективным средством формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста. Благодаря моделированию дети учатся обобщать, представлять существенные признаки предметов, связи и отношения в реальной действительности.

И. А. Гришанова,

д-р пед. наук,

доцент, профессор кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,

Т. В. Никитина,

студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современная начальная школа, опираясь на принцип развивающего обучения, находится в поиске модели общего развития ребёнка.

Одной из сторон общего развития младших школьников является развитие речи. Существенной её составляющей считается письмо как способность с помощью графических знаков выражать

содержание речи, мысли человека. Владение письменной речью не может происходить успешно без овладения техникой письма – без овладения графомоторных навыков.

Т. П. Буцыкина, Г. М. Вартапетова делят графомоторные навыки на следующие группы [3]: мелкая мускулатура пальцев (развитие силы пальцев и быстроты движений); зрительный анализ и синтез (определение сторон: право, лево; ориентировка в пространстве листа); рисование; графическая символика (изображение с помощью символов).

На начальной стадии формирования навыка письма движения пишущей руки дробные, одно усилие рассчитано на небольшой отрезок письма. Остановка движения при этом возможна в любой части буквы, так как ещё нет ритма в движении. Дробность связана с большим усилием, которое прилагает ученик во время письма, с трудностью выполнения движений, с отсутствием координации всех нужных звеньев руки во время письма вдоль строки, с отсутствием предвосхищения последующего движения.

При формировании графомоторного навыка встречаются такие трудности, как колебание наклона, различная ширина букв, неравномерная отставленность букв друг от друга, несоответствие в пропорциях и т. д.

В формировании графомоторного навыка у младшего школьника Т. П. Сальникова выделяет три основных этапа [7].

I этап – аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснение содержания. Особенность организации письма данного этапа в том, что выполнение двигательного действия разбивается на отдельные циклы: время движения и паузу перед движением, необходимую для осознания последующего движения.

II этап – синтетический – соединение отдельных элементов в целостное действие. Большая роль на этом этапе отводится формированию двигательного и зрительного контроля на письме.

III этап – автоматизация – фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации являются быстрота, плавность, лёгкость выполнения.

Формирование графомоторного навыка у первоклассника – процесс сознательный, в котором существенная роль принадлежит

осознанию целей и задач действия, что должно быть получено в результате действия и на отдельных его этапах.

Чёткое выделение учителем задач, их ясное осознание учеником сказывается на успешности формирования графомоторного навыка. Действия учащихся организуются учителем. На первых этапах обучения действия выполняются в замедленном ритме: при переходе от одной операции к другой происходит задержка, необходимая для осознания последующего действия.

Управляемое обучение обеспечивает разумность и сознательность выполняемого действия, что ведёт к формированию полноценного графического навыка [6]. При управлении обучением учащимся даётся полный набор ориентиров для правильного выполнения действия.

С этой целью необходимо: проанализировать образец, т. е. выделить все элементы буквы, их расположение на линейках тетради, направление и последовательность движений, распределение усилий при начертании линий; проанализировать материал и орудия действия; предпологается, что тетрадь должна иметь соответствующую разлиновку; проанализировать способ выполнения действия и условия его выполнения.

Формирование графического навыка письма в начальной школе – длительный процесс. Сложный по структуре самого акта письма, по структуре формирования навыка, по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В процессе школьного обучения осуществляется динамика развития графических навыков. Устанавливаются связи между зрительным и мускульным контролем движения. В целом же процесс укрупнения движений, ритмизации их происходит очень медленно и в течение многих лет.

Список использованной литературы

1. Агаркова, Н. Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников : учебное пособие / Н. Г. Агаркова. – М., 2003. – 129 с.
2. Безбородова, М. А. Развитие психомоторных способностей младших школьников / М. А. Безбородова // Начальная школа. – 2008. – № 6. – С. 15–19.

3. Буцыкина, Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцыкина, Г. М. Вартапетова // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 7.

4. Кинаш, Е. А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии : методическое пособие для педагогов / Е. А. Кинаш. – М. : Парадигма, 2010. – 80 с.

5. Лурия, А. Р. Письмо и речь : нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 304 с.

6. Развитие графомоторных навыков на уроках письма у детей младшего школьного возраста в букварный период [Электронный ресурс] // URL: // www.myuniversity.ru (Дата обращения: 20.11.2018).

7. Сальникова, Т. П. Методика обучения грамоте / Т. П. Сальникова. – М. ; Воронеж, 1996. – 190 с.

И. А. Гришанова,

д-р пед. наук,

*доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,*

Е. В. Трефилова,

студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ В СТУДИИ АНИМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

В настоящее время продолжается поиск новых форм, методов и приёмов для более эффективного способа развития и совершенствования педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Вариантом решения данной проблемы может стать использование педагогами средств мультипликации как способа открытия у юных дарований творческих задатков, развития коммуникативных способностей и лидерских качеств, формирования связной речи. Самым мощным потенциалом обладают мультфильмы собственного производства.

Уникальность работы в студии мультипликации заключается в том, что, работая над мультфильмом, дети придумывают сценарий, что положительно сказывается на развитии речевого творчества, а воплощение задуманного – это развитие планирующей деятельности детей. В процессе создания мультфильма формируются личностные качества: инициативность, коммуникабельность, настойчивость, ответственность, трудолюбие.

Процесс создания мультипликационного фильма является совместным творчеством всех участников образовательного процесса: воспитателей, детей, родителей, других специалистов дошкольного учреждения, включает в себя несколько этапов:

1. Возникновение идеи. Главными генераторами идей являются дети, их интересы. Тематика сюжетов будущих мультфильмов берётся из программного содержания с использованием произведений художественной литературы, просмотра анимационных мультфильмов и других источников.

2. Разработка сюжета и зарисовка мультфильма. Данный этап является достаточно длительным, дети с помощью взрослых (воспитателей, родителей) продумывают, сочиняют сюжет будущего мультфильма, распределяют свои рисунки и затем зарисовывают его.

3. Покадровая съёмка мультфильма. Преимущественно на этом этапе идёт работа воспитателя – фотографирование каждого рисунка. Очень кропотливый этап работы. Дети наблюдают, в дальнейшем возможно уже самостоятельное фотографирование детьми своих рисунков.

4. Озвучивание мультфильма. Во время озвучивания придумываются и воплощаются с помощью микрофона всевозможные шумы и реплики, подбирается или сочиняется музыка.

5. Монтаж. В присутствии детей руководитель студии мультипликации обрабатывает весь материал и монтирует все части мультфильма.

6. Просмотр мультфильма. Важно сразу показать готовый мультфильм детям. Тогда технологическая цепочка создания фильма будет им понятнее, при съёмке нового мультфильма они более осознанно подойдут к процессу. Когда дети смотрят мультфильмы, изготовленные самостоятельно, видят своих нарисованных героев, которые говорят их голосами, они радуются результату и гордятся своим участием в создании фильма, с удовольствием показывают его своим родителям и рассказывают о нём.

Следует заметить, что создание мультфильмов не требует специально отведённого времени, естественно вписываясь в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения; оно оказывает влияние на всю группу детей и позволяет осуществлять дифференцированный подход к каждому ребёнку; процесс создания мультфильмов очень увлекательный, он улучшает эмо-

циональное самочувствие детей; многие этапы создания мультфильма включают игровые формы, которые, в свою очередь, ненавязчиво помогают усвоить нормы русского языка, а также закрепить их в общении. Дети видят результат своей работы и имеют возможность оценить и обсудить его с окружающими, их коммуникация становится более содержательной, кругозор расширяется, они узнают много нового и интересного. Такой результат обеспечивает интеграция всех областей образования и видов детской деятельности.

Таким образом, мультипликационная студия является неоспоримой инновацией в деятельности дошкольного образовательного учреждения, универсальным образовательным пространством, внутри которого благодаря особой системе взаимоотношений взрослых и детей происходит целостное развитие личности ребёнка, раскрытие внутреннего мира каждого воспитанника, формирование у него коммуникативных способностей.

И. А. Гришанова,

д-р пед. наук,

*доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,*

А. А. Якупова,

студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

У детей с аграмматической дисграфией наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи. Даже там, где нет сомнений в написании слова, где соблюдается фонетический принцип письма, они пишут с ошибками, так как неверно ставят ударение и неверно оформляют высказывание в устной речи.

Среди ошибок на безударные гласные чаще всего встречается неправильное употребление корневой гласной. Отмечается множество подобных ошибок и в тех случаях, когда правило правописания безударных гласных уже пройдено детьми. Это объясняется тем, что для применения данного правила ребёнок должен

оказаться способным подобрать однокоренное слово, в котором сомнительная гласная стоит под ударением. Однако ограниченный словарный запас, несформированность семантической стороны речи, отсутствие чётких звуковых представлений о слове затрудняют нахождение необходимых для проверки сомнительной гласной родственных слов.

Встречаются ошибки на безударные гласные в окончаниях слов, в приставках и суффиксах.

Также при аграмматической дисграфии распространены следующие типы ошибок на письме:

- неправильное употребление падежных окончаний; ошибки бывают не только в трудных, особых случаях склонения существительных, но и в простых падежных формах, так как процесс дифференциации окончаний существительных в зависимости от типа склонения задержан и к моменту школьного обучения, как правило, оказывается незавершённым;

- неверное употребление числа имен существительных (вместо единственного числа в письме часто встречается употребление множественного, и наоборот);

- трудности при согласовании имён существительных с прилагательными (наблюдаются ошибки согласования в роде, падеже, числе);

- в письменных работах распространены ошибки, вызывающие нарушения связей в словосочетаниях (ошибки управления, согласования);

- трудности грамматического выражения отношений между предметами и процессами окружающей действительности: пропуски и замены предлогов вызывают нарушение связей в словосочетаниях и влекут за собой ошибки морфологического характера.

Бедный словарный запас, незнание точных значений отдельных слов приводят к использованию в письменной речи детей и крайне бедных описательных средств и пропуску как главных, так и второстепенных членов предложения. Пропуск слов нарушает синтаксическую структуру предложения и логику повествования.

Значительные трудности у детей наблюдаются при употреблении сложных конструкций. Распространённым на письме является отделение в сложноподчинённом предложении придаточного предложения от главного. Это нарушение касается оформления

предложения и не отражается на его содержании. Однако встречаются случаи, когда придаточное предложение на письме употребляется не только рядом с главным как самостоятельное, но и вообще без главного. А иногда главное предложение сохраняется лишь частично.

Указанные особенности письма могут встречаться и у детей с нормальным речевым развитием в виде единичных трудностей и ошибок, но их совокупность составляет картину, характерную для аграмматической дисграфии. При этом ошибки грамматического оформления письменного высказывания следует считать диагностическими.

*Е. В. Елианская,
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 263», г. Ижевск*

ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Одним из условий правильного формирования звукопроизношения у детей является достаточное развитие артикуляционной моторики. Чтобы правильно произносить звуки речи, ребёнок должен уметь воспроизводить необходимые артикуляционные уклады, включающие сложный комплекс движений. Точность, сила и дифференцированность этих движений развиваются у ребёнка постепенно – в процессе речевой деятельности. Незрелость, вялость мышц языка, нижней челюсти, мягкого нёба, губ и, как следствие, их недостаточная подвижность нередко являются причиной плохого произношения. Основным средством для развития речевой моторики является артикуляционная гимнастика.

Артикуляционная гимнастика – серьёзный труд, требующий от ребёнка усидчивости, сосредоточенности, фиксации внимания. Дети по-разному относятся к выполнению упражнений. У одних детей артикуляционные упражнения вызывают интерес, они с удовольствием «играют» с язычком. У других упражнения не получаются сразу, поэтому интерес к занятиям снижен. Наша задача – поддержать интерес одних и привлечь внимание других. Для этого необходимо проводить артикуляционную гимнастику в иг-

ровой форме, так как игра – основной вид деятельности дошкольников.

В нашем детском саду артикуляционная гимнастика проводится ежедневно с применением различных игровых приёмов. Самые распространённые приёмы для формирования артикуляционных позиций – это картинки-символы и короткие стихи. Для каждого упражнения свой символ и свой стишок. Картинки-символы должны быть цветными, яркими, достаточного размера и, конечно, отражать суть упражнения.

Использовать картинки-символы для проведения артикуляционной гимнастики как со всеми детьми, так и индивидуально. Можно использовать и игрушки-символы или использовать игрушку в качестве гостя и ему показывать артикуляционные упражнения.

Когда дети освоили основные артикуляционные позиции, можно использовать кубик с наклеенными на него картинками-символами, здесь дети сами участвуют в выборе артикуляционного упражнения, т. е. ребёнок бросает кубик, и все выполняют то упражнение, которое выпало на верхней грани. Кубики можно сделать с комплексами артикуляционных упражнений для разных групп звуков. Также используем в своей работе артикуляционные ходилки, где надо помочь сказочному герою, выполнив определённые артикуляционные упражнения дойти до цели.

Для преодоления трудностей переключения с одного положения языка на другое полезно использовать артикуляционные сказки. Идея артикуляционной сказки заключается в выполнении серии движений, что является по сравнению с артикуляционной гимнастикой более сложным заданием. Сказку может придумать педагог или можно взять готовую. Есть сказки в прозе и в форме стихотворений. В своей работе мы придумываем сказки и пользуемся авторскими, которые берём из книг: «Упражняем язычок» (Т. Ю. Бардышева, В. Н. Костыгина); «Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду» (Т. С. Овчинникова); «Уроки логопеда» (Е. М. Косинова); «Интерактивная артикуляционная гимнастика» (О. И. Крупенчук); «Картотека артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа» (Л. П. Воронина, Н. А. Червякова).

Одной из интересных форм проведения артикуляционной гимнастики является использование биоэнергопластики. Биоэнер-

гопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти. В момент выполнения артикуляционного упражнения рука показывает, где и в каком положении находятся язык, нижняя челюсть или губы. Выполнение артикуляционных упражнений и ритмичных движений кистью и пальцами индуктивно приводит к возбуждению речевых центров головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что в конечном итоге способствует улучшению артикуляционной моторики, а значит, и улучшению звукопроизношения, а также активизирует у детей внимание, мышление, развивает чувство ритма, пальцевую моторику, ориентировку в пространстве. Артикуляционную гимнастику с биоэнергопластикой мы начинаем проводить со старшими дошкольниками, так как сначала должны быть освоены все артикуляционные упражнения, а затем постепенно подключаем упражнения с биоэнергопластикой. Рекомендации к проведению артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой можно найти в книге Р. Г. Бушляковой «Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой».

С. В. Коноваленко (канд. психол. наук, учитель-логопед, автор книг и пособий по развивающему обучению) предлагает сопровождать артикуляционные упражнения движениями рук и тела. Всё это способствует развитию межполушарных взаимодействий. В процессе выполнения сочетанных упражнений ребёнок учится произвольно управлять своим телом. В своих книгах («Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития» и «Нетрадиционные приёмы коррекционной логопедической работы с детьми») С. В. Коноваленко предлагает комплексы упражнений для совершенствования всех видов движений. Комплексы упражнений (по С. В. Коноваленко) мы проводим с детьми подготовительной группы, так как упражнения требуют от ребёнка максимальной концентрации зрительного и слухового внимания, сформированной пространственной ориентировки, точных движений тела и рук совместно с движениями языка или губ, способности к быстрому переключению. Упражнения выполняются по показу, а потом можно подключить зрительную опору. На все комплексы упражнений мы составили карточки.

В дополнение к артикуляционной гимнастике мы проводим и другие упражнения, которые совершенствуют артикуляционную

моторику: способствуют увеличению объёма артикуляторных движений, их точности, развитию координации. Эти упражнения могут проводиться со всеми детьми и индивидуально, также носят игровой характер и вызывают положительные эмоции у детей.

Упражнения с шариком на веревочке усиливают воздействие на мышцы языка и губ. С ребёнком играем в игру «Язычок-силач»: он двигает шарик языком вправо и влево попеременно; языком толкает шарик вверх и вниз. Затем играем в игру «Губки-ловишки»: ребёнок ловит шарик губами и с силой выталкивает его или ловит шарик губами, вытянутыми трубочкой. Все упражнения можно взять в книге С. В. Коноваленко «Хлоп-топ».

Упражнения с ложками укрепляют мышцы языка, губ и щёк. Дети выполняют упражнение «Блинчик» и одновременно массируют язык, похлопывая по нему выпуклой стороной ложки или ложкой, плотно прижатой к губам, сложенным трубочкой, дети совершают круговые движения; похлопывающие движения ложками по щекам укрепляют мышцы щёк. Все упражнения также даются в игровой форме – сопровождаются стихами или короткой сказкой. Упражнения описаны в книге О. И. Крупенчук «Логопедический массаж ложками».

Упражнения с деревянным шпателем развивают мышцы губ, языка и челюстей: ребёнок удерживается шпатель попеременно губами и зубами; удерживает шпатель языком попеременно у нижней и у верхней губы; плотно сжимает шпатель губами, взрослый пытается вытащить шпатель, преодолевая сопротивление мышц губ ребёнка. Также сопровождаем упражнения стихами или короткой сказкой. Упражнения можно найти в книге С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкой «Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития».

Упражнения с зубной щёткой способствуют снятию напряжённости артикуляционных мышц, улучшению иннервации. С помощью щётки можно предложить ребёнку показать, как «язычок проснулся и потянулся»: тыльной стороной щётки водить от середины языка к кончику; показать, как «дует ветер», водить зубной щёткой горизонтальными линиями слева направо; как «капает дождик»: поколачивать по языку щетинками зубной щётки и т. д. Также с помощью зубной щётки можно рассказывать сказки. Упражнения можно взять из книги Л. П. Ворониной, Н. А. Червяко-

вой «Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа».

Таким образом, игровые приёмы делают артикуляционную гимнастику интересной, увлекательной, эмоциональной и дают возможность повысить мотивацию и работоспособность детей. Кроме этого, данные игровые приёмы способствуют развитию речевой моторики, что, в свою очередь, является условием правильного звукопроизношения.

Список использованной литературы

1. Бушлякова, Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой : конспекты индивидуальных занятий / Р. Г. Бушлякова. – СПб. : Детство-Пресс, 2011. – 238 с.

2. Бардышева, Т. Ю. Упражняем язычок. Звукопроизношение, речевое дыхание, артикуляция и сказки : развитие речи малыша / Т. Ю. Бардышева, В. Н. Костыгина. – М. : ТЦ «Сфера», 2016. – 64 с.

3. Воронина, Л. П. Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа : кабинет логопеда / Л. П. Воронина, Н. А. Червякова. – СПб. : Детство-Пресс, 2013. – 80 с.

4. Коноваленко, В. В. Хлоп-топ : нетрадиционные приёмы коррекционной логопедической работы / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном, 2018. – 32 с.

5. Коноваленко, С. В. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития : кабинет логопеда / С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Детство-Пресс, 2018. – 128 с.

6. Косинова, Е. М. Уроки логопеда / Е. М. Косинова. – М. : Эксмо, 2011. – 192 с.

7. Крупенчук, О. И. Интерактивная артикуляционная гимнастика / О. И. Крупенчук. – СПб. : Литера, 2014. – 32 с.

8. Крупенчук, О. И. Логопедический массаж ложками / О. И. Крупенчук. – СПб. : Литера, 2014. – 48 с.

9. Овчинникова, Т. С. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду : мастер-класс логопеда / Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2009. – 64 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ

Межполушарное взаимодействие – особый механизм объединения левого и правого полушарий мозга. Эта связь необходима для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Отсутствие слаженности в работе полушарий мозга – частая причина трудностей в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Нарушение межполушарного взаимодействия характерно детям, имеющим речевые проблемы. У них наблюдаются такие явления, как зеркальность написания букв и цифр, псевдолеворукость, амбидекстрия, сложности формирования номинативной функции речи, задержка становления фонематического слуха, плохая память, нарушение произвольного внимания и др. Сами по себе данные проблемы не уйдут, необходимо искусственно заставлять полушария мозга объединяться в единую систему.

В развитии межполушарного взаимодействия эффективны кинезиологические упражнения. Они позволяют активизировать межполушарные связи. Начинать выполнять такие упражнения рекомендуется с развития движений кистей и пальцев рук.

Сначала с детьми отрабатываются движения одной рукой, потом другой, затем обеими руками совершаются симметричные движения, а потом одновременные несимметричные движения, так как регуляция таких движений осуществляется на уровне головного мозга, вследствие чего развиваются межполушарные связи.

Упражнения органично вписываются в работу логопеда и воспитателя. Выполняются как индивидуально, так и со всеми детьми. Их можно проводить во время любых режимных моментов и вводить в любой вид деятельности. Мы включаем кинезиологические упражнения в артикуляционную и пальчиковую гимнастику, динамические паузы, организационные моменты, хороводные и театрализованные игры, различные игровые ситуации.

Многие упражнения можно проводить в ходе изучения лексическим тем, так как их названия соответствуют этим темам: «Яблоко и червячок», «Зайчик и лисичка», «Бабочка и паучок», «Ухо – нос» и др.

Учитывая принцип выполнения кинезиологических упражнений по развитию межполушарного взаимодействия, можно использовать игры, в которых также выполняются движения сначала одной рукой, потом другой, затем обеими синхронно и несинхронно.

Камешки «Марблс», «Дорожки для пальчиков», «Мозаика», «Скоростные колпачки», «Линия», «Озорная гусеница» – эти игры могут помочь в развитии межполушарных связей.

Когда движения пальцами и кистями стали хорошо получаться, можно перейти к упражнениям, включающим в себя взаимодействия глаз, языка и рук; рук и ног, а также сочетанные движения правой и левой половин тела. Такие упражнения предлагает известный нейропсихолог А. В. Семенович. Сначала отрабатываются упражнения лежа на спине и животе, затем сидя, далее упражнения делают стоя и стоя на четвереньках.

При достижении хороших результатов необходимо продолжать выполнять упражнения для того, чтобы сохранить связь между левым и правым полушариями. При регулярном выполнении специальных упражнений по развитию межполушарного взаимодействия образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, происходит передача информации из одного полушария в другое, обеспечивается целостность и координация работы мозга, что приводит к успешности ребёнка.

Список использованной литературы

1. Семенович, А. В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники : учебно-методическое пособие / А. В. Семенович, Я. О. Вологодина, Т. Н. Ланина ; под ред. А. В. Семенович. – М. : Дрофа, 2014. – 240 с.

2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А. В. Семенович. – 4-е изд. – М. : Генезис, 2011. – 474 с.

3. Шанина, Г. Е Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков : учебное пособие / Г. Е. Шанина. – М., 1999. – 39 с.

Д. И. Ефимова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – И. А. Гришанова,
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ПОДРОСТКОВ

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования. Поэтому одной из актуальных задач, стоящих перед школой, является ранняя профилактическая работа по предупреждению нарушений голоса.

Нарушение голоса – довольно распространённая речевая патология у подростков, часто вызванная голосовыми перегрузками в детских общеобразовательных учреждениях и несоблюдением правил гигиены голоса.

Проблема нарушения голоса нашла отражение в работах Л. Б. Дмитриева, Ю. С. Василенко, И. И. Ермаковой, Л. М. Телелевой и др.

Установлено, что нарушение голоса может выступать как самостоятельное нарушение, так и входить в структуру других сложных речевых дефектов. Дети, не получившие своевременную помощь, приобретают с годами стойкую неполноценность голосового аппарата и снижение коммуникативной функции речи. С целью профилактики голосовых нарушений у подростков и формирования у них правильного отношения к своему голосу была создана и апробирована программа экспериментального обучения. При разработке программы мы опирались на собственный опыт работы, а также на комплекс дыхательных упражнений по методике А. Н. Стрельниковой.

В рамках программы на занятиях с подростками по профилактике голосовых нарушений мы использовали практические и лекционные формы работы. Работа проводилась в форме аудиторных занятий и индивидуально.

Подростки познакомились с релаксационными упражнениями для снятия общего напряжения и напряжения мышц, участвующих в процессе голосообразования, упражнениями на дыхание, чёткую дикцию и артикуляцию. Для большей эффективности на занятиях были использованы ИКТ. Каждому подростку выдавались индивидуальные памятки с важными моментами лекций и памятки по выполнению дыхательных и релаксационных упражнений.

Вёлся постоянный контроль за качеством голоса. Проводилась своевременная коррекция неправильного использования голосового аппарата, профилактика перенапряжения голоса.

Программа закрепления навыков составлялась таким образом, чтобы подросток мог пользоваться новым голосом сначала в течение 50–70 % времени, затем 80–90 % и далее в течение всего дня. Самостоятельные занятия подростки начинали только тогда, когда осваиваемый навык был усвоен достаточно прочно.

После занятий уровень знаний о правилах гигиены голоса в экспериментальной группе составил 64 %, а в контрольной группе – 36 %.

Уровень физических характеристик голоса в экспериментальной группе – 50 %, в контрольной группе – 25 %. Результаты диагностики качества дикции и артикуляции показывают, что высокий уровень в экспериментальной группе – 67 %, а в контрольной группе – 33 %.

Сравнительные данные диагностики интонационных характеристик голоса свидетельствуют о том, что внедрение экспериментальной программы повлияло на уровень развития дыхания подростков. Самый высокий уровень дыхания в экспериментальной группе составил – 58 %, а в контрольной группе – 42 %. Из полученных данных видно, что разработанная и апробированная программа оказалась эффективной при профилактике голосовых нарушений у подростков. Результаты исследования показывают, что после обучения в экспериментальной группе (в отличие от контрольной) значительно повысился уровень знаний о правилах

гигиены голоса, а также улучшились качества голосовой функции подростков.

Знания учащихся экспериментальной группы стали более широкими, разнообразными и качественными. Увеличился познавательный интерес школьников, что проявляется в желании каждый день самостоятельно выполнять предложенные упражнения дома, в активной самостоятельной работе во время занятий. Большинство подростков указали на улучшение голосовой функции после экспериментального обучения.

Таким образом, в процессе занятий по профилактике голосовых нарушений у подростков необходимо сочетание профилактических бесед и практических занятий. Именно на этой основе у подростков осуществляется осознанное отношения к своему голосу.

*Г. Ю. Костюкович,
учитель-логопед, ЧДОУ «Детский сад “Дети ИКС”»,
г. Нижний Новгород*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЯЧА В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Все дети без исключения любят играть с мячом. Мяч делает занятие интересным, весёлым, эмоциональным, а это очень хорошо снимает усталость и замкнутость ребёнка. Современные дети очень подвижные, у них неустойчивое внимание и, как следствие этого, повышенная утомляемость. Психологи заметили, что когда ребёнок играет с мячом на занятиях, он быстрее закрепляет материал. Мяч позволяет не только развивать у детей ловкость и координацию, но и даёт энергетическую подпитку, активизируются стволовые структуры, развиваются пространственные представления.

К сожалению, современная семья уделяет играм с мячом очень мало внимания. В семье часто нет мяча, если он есть, то единственная игра в этом случае – футбол. А ведь именно мяч может запустить речь, когда в результате бесконечной игры – выкидывания мячика из кровати – малыш наконец-то повторит за нами: «Ба!» («Бах!»)

Сейчас многие дети (даже средней группы) не умеют бросать и ловить мяч.

Необходимо знакомить ребёнка с мячом, с полутора лет учить его правильно ловить, а с трёх лет правильно бросать снизу.

Сначала просто перекидывать мяч друг другу, потом можно включить весёлую музыку и перекидывать мяч под музыку. Когда перекидывание мяча у ребёнка не будет вызывать никакого труда, можно подключать игры со словами. Игр с мячом можно придумать огромное множество, всё ограничивается только фантазией логопеда. Старший дошкольник или младший школьник уже сам включится в игру, будет придумывать игры и удивит вас своей фантазией. Самая популярная игра современных детей «Съедобное – несъедобное». По подобию этой игры можно придумать множество игр «Летает – не летает», «Бывает – не бывает» и т. п.

С мячом можно отрабатывать различные грамматические конструкции «Назови ласково», «Скажи со словом много» и пр.

Можно проводить разнообразные игры для развития фонематических представлений, навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

Есть отличные книги Т. А. Ткаченко («Обогащаем словарный запас», «Логопедические упражнения», «Коррекция фонетических нарушений у детей»), все представленные в них упражнения эффективнее и веселее выполнять с мячом.

При закреплении поставленного звука мяч просто необходим – начиная с повторения слогов и заканчивая заучиванием стихотворений и перекидыванием мяча друг другу на каждое слово. После отработки перекидывания можно усложнять задания. Например, сначала подбросить мяч, поймать и только потом бросить обратно. Затем ещё усложнить – подбросить мяч, хлопнуть в ладоши и бросить обратно логопеду. Когда и это будет получаться легко, добавить слова, так идёт работа не только над моторикой и координацией ребёнка, но и над памятью, ведь надо запомнить последовательность и помнить свой ответ.

Чеканить мяч могут только дети, которые ходят в какую-либо секцию, где есть упражнения с мячом. Игру «Я знаю пять имен (городов)...» знают единицы. Нейропсихологи утверждают, что если ребёнок дошкольного возраста не умеет чеканить мяч одной рукой, двумя руками, не может подкинуть и поймать его, подкинуть, хлопнуть в ладоши и словить мяч, то, скорее всего, у

такого ребёнка в школе возникнут трудности в слежении за строкой, в чтении, в переписывании с доски.

Маленькие мячики-ёжики (массажные мячики) прекрасно подходят для работы с мелкой моторикой ребёнка. Много интересных игр представлено в книге Т. А. Воробьёвой, О. И. Крупенчук «Логопедические игры с мячом».

Мяч – прекрасный помощник при подготовке ребёнка к школе, остаётся его другом в младшей и средней школе.

Игры с мячом можно использовать при выполнении домашних заданий, закреплении словарных слов, повторении пройденного, подготовке к контрольным работам, диктантам. Интересные варианты игр с мячом для детей младшего и среднего школьного возраста описаны в журнале «Здоровье детей» в статье Н. Г. Свободиной «Вот и лето прошло...».

Очень хорошо, если в кабинете много мячей, они различные по размеру, текстуре, весу, так ребёнок учится контролировать свои действия, силу броска, точность.

Таким образом, игры с мячом занимают важное место в коррекционной работе и могут проводиться по следующим разделам: игры и упражнения с мячом, направленные на развитие общей моторики; игры с мячами и шарами, направленные на развитие мелкой моторики; игры с мячом, направленные на развитие ориентировки в пространстве; игры с мячом, направленные на развитие фонематического восприятия, закрепление правильного произношения, дифференциацию звуков; игры с мячом, направленные на обобщение и расширение словарного запаса, развитие грамматического строя речи; игры с элементами технологии ТРИЗ.

Список использованной литературы

1. Воробьёва, Т. А. Логопедические игры с мячом / Т. А. Воробьёва, О. И. Крупенчук. – М. : Литера, 2010. – 64 с.
2. Свободина, Н. Г. Вот и лето прошло... / Н. Г. Свободина // Здоровье детей. – 2013. – Сентябрь.
3. Свободина, Н. Г. Коррекция нарушений письма : просто о сложном вопросе дисграфии у детей / Н. Г. Свободина. – М. : ТЦ «Сфера», 2018. – 160 с.

4. Ткаченко, Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап : пособие для логопеда / Т. А. Ткаченко. – М. : Владос, 2018. – 112 с.

5. Ткаченко, Т. А. Логопедические упражнения / Т. А. Ткаченко. – М. : Эксмо, 2013. – 88 с.

6. Ткаченко, Т. А. Обогащаем словарный запас : рабочая тетрадь для детей 4–7 лет / Т. А. Ткаченко. – Екатеринбург : Литур, 2016. – 24 с.

7. Шептура, А. В. Использование физических упражнений и подвижных игр в коррекционной и развивающей работе с детьми с ОВЗ : мастер-класс / А. В. Шептура [Электронный ресурс]. – 2018 // URL: <https://mersibo.ru/webinar/29063>

Т. В. Никитина,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – И. А. Гришанова,
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ С ПЕСКОМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у детей с клиническим диагнозом «дизартрия» является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии. В настоящее время, по данным зарубежных и отечественных исследователей, количество детей с дизартрией, испытывающих затруднения в освоении социальной микросреды, значительно возросло.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей в норме уже должны появиться все звуки речи, родители начинают замечать нарушенное произношение своих детей и только тогда обращаются за помощью к специалистам, которые и диагностируют у детей стёртую форму дизартрии. Большое количество детей с данным нарушением остаются в массовых садах даже после выявления дизартрии.

В психологических исследованиях отмечено, что именно в дошкольном возрасте интенсивно развиваются эмоции и чувства, происходит развитие представлений ребёнка о себе и другом.

Эмоциональная лексика выражает чувства, настроения, переживания человека, для неё характерна неоднозначность в понимании места и роли эмоционального компонента в значении слова, что предопределяет многообразие классификаций данной лексики. Традиционно к сфере эмоциональной лексики принято относить [1]: слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова-оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны всем своим составом, т. е. лексически; слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически, т. е. особыми суффиксами.

Исследование речи старших дошкольников с дизартрией показывает, что их словарный запас весьма ограничен, в некоторых случаях нарушен адекватный выбор языкового материала, наблюдается несовершенство поиска номинативных единиц, часто слова заменяются близкими по ситуации, назначению [5].

Дети с дизартрией обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Исследования И. Ю. Кондратенко показали, что эмоциональная лексика используется дошкольниками с дизартрией фрагментарно и лишь в устойчивых, стереотипных сочетаниях [4]. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности.

Процесс формирования эмоциональной лексики не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая поэтапная логопедическая работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики.

Одним из эффективных методов коррекционного воздействия, используемых на логопедических занятиях, является игра с песком. Игры и игровые упражнения с песком – это естественная и доступная форма деятельности, доставляющая детям огромное

удовольствие. Именно поэтому педагоги могут использовать песок в коррекционных занятиях. Благодаря играм с песком у дошкольников развивается мелкая моторика рук, и в то же время стимулируется речевая активность, возрастает интерес к занятиям, повышается мотивация речевого общения, пополняется и активизируется словарный запас [8].

Игра с песком обладает мощным ресурсом для образовательной работы с детьми данной категории. Основные её преимущества: в песочнице создаётся дополнительный акцент на тактильную чувствительность, «мануальный интеллект» ребёнка; перенос традиционных обучающих и развивающих заданий в песочницу существенно повышает мотивацию к занятиям; игра с песком развивает коммуникативные навыки; песок обладает свойством «заземлять» негативную психическую энергию; игры и упражнения в песке гармонизируют психоэмоциональное состояние детей; следствием решения проблем в социально-эмоциональной сфере является развитие монологической и диалогической речи; игра в песочнице активизирует потенциальные творческие способности [3].

Игровой процесс на занятии организуется в пять шагов:

1. Первый шаг – демонстрация песочницы.
2. Второй шаг – демонстрация коллекции фигурок.
3. Третий шаг – знакомство с правилами игры с песком.
4. Четвёртый шаг – формулирование темы занятия, инструкций к играм, основное содержание занятия.
5. Пятый шаг – завершение занятия, ритуал выхода. Завершая работу в песочнице, дети разбирают свои постройки.

Анализ педагогической практики показывает, что логопедические игры с песком на индивидуальных занятиях являются наиболее эффективными. Они вызывают у детей положительные эмоции, желание играть, развивают тактильные ощущения.

Усвоение эмоциональной лексики происходит при условии обеспечения широкой речевой практики в процессе художественного творчества – игр с песком, дидактических игр, упражнений, коммуникативных ситуаций, частого использования эмоциональной лексики в речи взрослых, окружающих детей, привлечения внимания дошкольников к ней, на базе создания доброжелатель-

ной атмосферы в группе, дружеских взаимоотношений между детьми.

Таким образом, опираясь на приёмы работы в «педагогической песочнице», педагог может сделать традиционную методику по расширению словарного запаса, развитию эмоциональной лексики, формированию фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста более интересной, увлекательной, продуктивной.

Список использованной литературы

1. Галкина-Федорук, Е. М. Современный русский язык. Лексикология. Фонетика. Морфология / Е. М. Галкина-Федорук, К. В. Горшкова, Н. М. Шанский. – М. : Учпедгиз, 1957. – 408 с.
2. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Ин-т спец. пед. и психологии, 1998. – 50 с.
3. Зейц, М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница / М. Зейц. – М. : ИНТ, 2010. – 94 с.
4. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / И. Ю. Кондратенко. – М. : Айрис-пресс ; Айрис-дидактика, 2005. – 218 с.
5. Кондратенко, И. Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / И. Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 56–69.
6. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
7. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М. : Международные отношения, 1995. – 558 с.
8. Эль, Г. Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия / Г. Н. Эль. – СПб. : Речь, 2010. – 208 с.

*А. А. Просвирякова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – И. А. Гришанова,
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Под слоговой структурой слова понимаются взаиморасположение и связь слогов в слове. Слог – это фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тактом. Слоги являются кратчайшими звеньями ритмической организации речи.

Нарушение слоговой структуры слова у детей с моторной алалией является стойким, удерживается в процессе коррекции дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков, отмечается отсутствие восприятия ритмичности построения речи. Непостоянство искажений слоговой структуры слова затрудняет целенаправленный процесс логопедического воздействия. Развитие фонетической системы речи зависит от состояния словарного запаса, развитие словаря оказывает положительное влияние на состояние фонетической системы.

Алалия – один из наиболее сложных дефектов речи. При алалии нарушены операции отбора и программирования на всех этапах порождения и приёма речевого высказывания, вследствие чего оказывается несформированной вся речевая деятельность ребёнка. Система языковых средств (фонематических, грамматических, лексических) не формируется, страдает мотивационно-побудительный уровень речепорождения. Наблюдаются грубые семантические дефекты. Нарушено управление речевыми движениями, что отражается на воспроизведении звукового и слогового состава слов.

Для детей, имеющих систематическое недоразвитие речи, характерны меньший объём сведений и представлений об окру-

жающем мире, недостаточность сенсорных, временных и пространственных представлений, снижение способности к запоминанию зрительного и слухового материала, снижение умения строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи.

В коррекционной работе выделяются два этапа:

Подготовительный этап

Цель: подготовить ребёнка к усвоению ритмической структуры слов родного языка.

Формирование предпосылок развития слоговой структуры слова. Работа проводится на невербальном материале: развитие концентрации слухового внимания, слухового гнозиса и слуховой памяти на материале неречевых звуков; формирование общей координации движений под музыку; упражнения на развитие динамического праксиса и координации рук.

Коррекционный этап

Цель: непосредственная коррекция дефектов слоговой структуры слов у конкретного ребёнка.

Формирование слоговой структуры слова или формирование навыка правильного произнесения слов продуктивных классов. Работа ведётся на вербальном материале: уровень гласных звуков, уровень слогов, уровень слова, уровень текста.

Поскольку моторная алалия – системное нарушение, характер нарушения слоговой структуры слова имеет стойкий характер, то необходимо чётко следовать этапам её коррекции. Так как у детей в этом случае нарушены ещё и психические процессы (память, пространственная ориентация и умение строить причинно-следственные связи), то необходимо учитывать, что для освоения материала им требуется гораздо больше времени. Прежде чем приступить к коррекции слоговой структуры слова, необходимо провести большую подготовительную работу над слуховым вниманием, координацией рук, ритмом и общей координацией движений тела. Только такая поэтапная и кропотливая работа даст результаты в формировании слоговой структуре слова у детей с моторной алалией.

*А. А. Просвирякова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – И. А. Гришанова,
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Ранний возраст в педагогике и психологии признан особым периодом детства. Его самоценность определяется становлением всех органов и систем организма ребёнка. Ранний возраст охватывает чувствительные периоды целого ряда функций в психическом развитии ребёнка, то есть те периоды, когда данная функция особенно чувствительна к внешним воздействиям и особенно бурно развивается под их влиянием.

Усвоение ребёнком речи не носит спонтанный характер и отличается следующими характерными особенностями: с одной стороны, это биологические характеристики, с другой – потребность в общении, с третьей – это деятельность взрослого, вынуждающая ребёнка называть свои желания, ясно оформлять свои мысли.

Установлено, что качественные характеристики речи зависят от синхронной работы многих отделов мозга и коры полушарий. На благополучное развитие ребёнка влияют факторы внутриутробного развития, развитие в постнатальный период. Один из важных факторов развития речи и всех психических функций – это среда, в которой воспитывается ребёнок.

Возраст от 1 до 3 лет рассматривается как чувствительный период для развития речи. Речь в этом возрасте включена в общение, она формируется и развивается прежде всего как средство общения со взрослым.

Скудное общение, дефицит контакта с окружающими ребёнком взрослыми, неблагоприятная обстановка – всё это может

наложить негативный отпечаток и стать толчком в задержке речевого развития.

Но замедленный темп речевого развития у детей раннего возраста можно успешно преодолеть, используя игровые приёмы и методики ранней коррекции. Они помогут стимулировать речевую активность ребёнка и позволят в большинстве случаев если не полностью компенсировать речевое недоразвитие, то значительно приблизить его к нормальному развитию.

Одно из важнейших условий логопедической работы – создание потребности подражать слову взрослого. Стимуляция и активизация речи детей (или вызывание речевой активности) должны быть тесно связаны с практической деятельностью ребёнка, игрой, наглядной ситуацией.

В ходе экспериментального обучения в качестве средств стимуляции речевой активности выступали различные игровые материалы, куклы, музыкальные инструменты, погремушки и т. д. Занятия строились на взаимодействии педагога с ребёнком.

После экспериментального обучения дети охотнее включались в решение предметных задач, стремились к самостоятельной деятельности. При выполнении практических задач дети пользовались практической ориентировкой.

В процессе обучения дети стали использовать слова и простые фразы для общения, хотя фразы были ещё малопонятны окружающим. Объём активного и пассивного словаря расширился. Малыши с удовольствием выполняли речевые инструкции взрослого, речь для них выступала не только средством общения, но и средством регуляции собственных действий.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что процесс преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста осуществляется эффективно при использовании активных форм взаимодействия с детьми.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ СКАЗОК В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В дошкольном детстве овладение родным языком является одним из важных приобретений ребёнка. Взрослые должны приложить немало усилий, чтобы речь ребёнка развивалась правильно и своевременно, но количество детей, которые не могут самостоятельно овладеть речью, постоянно увеличивается. Одним из главных условий всестороннего полноценного психического развития детей является хорошая речь. Чем богаче и правильнее речь ребёнка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем лучше его коммуникация и социализация. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, её чистоте и правильности, предупреждая и корректируя различные нарушения.

Для успешной работы с дошкольниками важно подобрать эффективные методы коррекции речевых нарушений. В коррекционной работе с дошкольниками широко применяются логопедические сказки.

Логопедические сказки – это целостный педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, а также активизации психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения).

Главная *цель применения логопедических сказок* как средства логопедической коррекции – это всестороннее, последовательное развитие речи детей и связанных с ней психических процессов.

Логопедические сказки могут применять в своей работе как логопеды, так и воспитатели логопедических и общеобразовательных групп. Эти сказки могут составлять целое занятие, часть занятия или дидактическую игру. Логопедические сказки по содержа-

нию просты, небольшие по объёму, чтобы ребёнок мог понять их содержание и пересказать.

Вся работа с использованием логопедических сказок опирается на общие *дидактические принципы*: систематичность и последовательность, учет возрастных и индивидуальных особенностей, учёт структуры дефекта, поэтапность коррекции речи.

Логопедические сказки имеют разные виды, которые учитывают форму речевых нарушений детей и этап коррекционной работы.

Виды логопедических сказок:

- Артикуляционные (развитие дыхания, артикуляционной моторики).
- Пальчиковые (развитие мелкой моторики, графических навыков).
- Фонетические (уточнение артикуляции заданного звука, автоматизация, дифференциация звуков).
- Лексико-грамматические (обогащение словарного запаса, закрепление знаний грамматических категорий).
- Сказки, способствующие формированию связной речи.
- Сказки по обучению грамоте (о звуках и буквах).

Для постановки сказок подходят различные виды театров: пальчиковый, настольный, рукавичный, куклы бибабо, театр на фланелеграфе, теневой театр, театр игрушек.

Последовательно рассмотрим *характеристику логопедических сказок* в контексте логопедической коррекции.

1. Артикуляционные сказки. Основной задачей артикуляционных сказок является развитие артикуляционной моторики. Особый интерес представляют сказки «О Весёлом Язычке», которые в интересной форме рассказывают о разных приключениях Весёлого Язычка. В артикуляционной сказке обязательно присутствуют и специальные упражнения на тренировку дыхания. В сказке «Три поросёнка» дети дуют на «соломинки», на карандаши-«ветки», из которых построен «домик», на «камни», делая определенные выводы. В сказке «Колобок» дети помогают Колобку с помощью воздушной струи добраться от одного сказочного героя к другому, «пробежаться» с Колобком по дорожке.

2. Пальчиковые логопедические сказки. Пальчиковые игры по мотивам русских народных и авторских сказок помогают не только совершенствовать мелкую моторику, но и закреплять зна-

чение содержания сказок, развивать речь и образное мышление. Важно обратить внимание на точность и качество выполнения движений, на согласованность речи с работой кистей и пальцев и рук.

3. Фонетические сказки. Основной задачей фонетических сказок является работа над изолированным произношением звука, автоматизация звука в слогах, в начале, середине, конце слова, в словах со стечением согласных, предложениях и спонтанной речи. Ребёнок не только смотрит и слушает, но и является активным участником сказки, выполняя задания. Преодолевая препятствия вместе с героями сказки, ребёнок учится произносить трудный звук. В имени Зайца должен присутствовать звук *с*, а в имени Лисы – *з*. У Зайки были игрушки, в названии которых есть звук *с*, а у Лисы – звук *з*. Дети упражняются в выделении во фразах слов с определённым звуком. Найти слова со звуком *Ч* в предложении (Сидит Зайчик на пенёчке и плачет).

4. Лексико-грамматические сказки. Применение лексико-грамматических сказок поможет приобрести устойчивые навыки правильного использования существительных, прилагательных, глаголов, наречий, это будет способствовать формированию грамматически правильной речи и обогащению словарного запаса. Дети могут придумывать красивые прилагательные для характеристики героев. Например, в сказке «Заюшкина избушка» дети называют Зайчика маленьким, хорошеньким, сереньким, пушистым, добрым, весёлым, грустным, удивлённым, трусливым. А в игре «Где прячется Маша?» (по сказке «Маша и Медведь») дети учатся правильно употреблять простые предлоги, активизируют словарь на тему «Мебель»: например, где Маша прячется от Медведя? (Под столом, в шкафу, под стулом, на печке, под кроватью и т. д.) А по сказке «Репка» можно отрабатывать употребление предлогов ЗА и ПЕРЕД.

5. Сказки, способствующие формированию связной речи. Кроме авторских и русских народных сказок, используются сказки, сочинённые логопедом, воспитателем и созданные вместе с детьми. Особое внимание в работе уделяется обучению составлению сюжетных рассказов, придумыванию сказок, сказочных историй.

В последние годы наблюдается рост числа дошкольников с нарушениями речевого развития. Задачи логопедической работы

сводятся к социальной адаптации и интеграции ребёнка, имеющего речевое нарушение, в среду нормально развивающихся сверстников. Современные специалисты в поиске эффективных средств коррекции для ребёнка с различными отклонениями все больше ориентируются на использование механизма воздействия сказки, которое оказывает значительное коррекционное влияние, комплексно воздействуя на детей. Логопедические сказки можно эффективно использовать с детьми, имеющими различные по сложности речевые нарушения. Логопедическое воздействие в игровой, сказочной форме является наиболее универсальным, комплексным и результативным методом воздействия в коррекционной работе.

Таким образом, в логопедии с помощью сказочных сюжетов можно решать любые коррекционные задачи: совершенствовать звуковую сторону речи ребёнка; лексико-грамматический строй речи; развивать связную речь; мелкую и общую моторику; все психические процессы (воображение, восприятие, внимание, мышление, память); создавать благоприятную психологическую атмосферу, способствующую сотрудничеству логопеда, воспитателя с детьми.

*Е. Р. Сапаева,
учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 55», г. Ижевск,
руководитель – И. А. Гришанова,
д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил, поэтому дидактическая игра опосредованно способствует формированию связной монологической речи. Игра является важным средством воспитания и развития познавательной активности детей.

Игра должна содержать готовый замысел, который реализуется в игровых действиях и определяется целью игры, то есть для чего эта игра создана, на что она направлена.

Игра не должна быть самоцелью, а должна служить средством развития интереса к предмету, поэтому при её организации следует придерживаться следующих требований: простота и точность формулировки правил игры, доступность игрового материала всем детям, простота изготовления дидактического материала, участие всех детей в игре, справедливое и чёткое подведение её результатов.

Дидактические игры включаются непосредственно в содержание урока и внеурочных занятий как одного из средств реализации программных задач. Место дидактической игры в структуре урока определяется возрастом детей, целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания, упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования представлений.

Дидактические игры и занятия дают хороший результат лишь в том случае, если у педагога имеется представление, какие задачи могут быть решены в процессе их проведения и в чём особенности проведения этих занятий.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трёх основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, проведение игры, анализ игры.

В подготовку к проведению дидактической игры входят: отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения; формирование связной монологической речи; установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определённой возрастной группы; подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры; определение роли педагога в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра; определение форм и методов (индивидуальная, парная или групповая работа и т. д.).

Проведение дидактических игр включает: ознакомление детей с содержанием игры, дидактическим материалом, который будет использован в игре; объяснение хода и правил игры; показ игровых действий, в процессе которого педагог учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведёт к нужному результату; подведение итогов игры –

это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить о её эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности школьников.

Чем лучше дети осваивают дидактическую игру, тем сложнее она должна становиться. Рекомендуется уделять дидактическим играм на развитие речи не более 5–10 минут на каждом втором уроке. Педагогу стоит помнить, что, кроме развития речи, перед ним стоят и другие учебные задачи, над которыми также нужно работать. Если педагог замечает, что уровень развития речи высок, количество дидактических заданий на уроке следует снижать. Интересные и короткие задания будут более эффективными, чем сложные и непонятные упражнения.

Постепенное и грамотное развитие речи положительно скажется и на общей успеваемости всего класса. Вовлекая всех детей в подобные упражнения, педагог сможет расширить словарный запас детей, сделав занятия по русскому языку более интересными и продуктивными. Дидактические игры на развитие речи важны, т. к. создают проблемную задачу в обучении. Так, например, развивая речь ребёнка, педагог должен делать акцент на богатстве словарного запаса, умении сопоставлять слова с их определениями. Внимание таким упражнениям следует уделять на уроках в 1–2 классах, когда дети ещё только учатся формировать свои мысли и выражать их устно и на бумаге.

При объяснении нового материала необходимо опираться на имеющиеся у школьников знания и представления, поддерживать интерес детей в течение всего занятия, использовать игровые методы и разнообразный дидактический материал, активизировать внимание на занятиях, подводить их к самостоятельным выводам, учить аргументировать свои рассуждения, поощрять разнообразные варианты ответов детей. Важно требовать от учащихся полных ответов.

Таким образом, особенностью дидактической игры по развитию речи и её завершающим концом является результат, которой определяется дидактической задачей, игровой задачей, игровыми действиями и правилами, которой педагог предвидит, используя ту или иную игру. Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трёх основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, её проведение, анализ. Руко-

водство дидактическими играми с целью развития связной речи требует от педагога большой, продуманной работы в процессе их подготовки и проведения. Это обогащение детей соответствующими знаниями, подбор дидактического материала, а иногда и изготовление его вместе с учащимися, организация обстановки для игры, а также чёткое определение своей роли в игре.

*Ю. А. Соковикова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАРУШЕНИЯХ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На настоящий момент в общеобразовательной школе учителя начальных классов очень часто встречаются с проблемами нарушений письменной речи. По данным доктора педагогических наук Людмилы Георгиевны Парамоновой, около 20–30 % учеников имеют различные нарушения письма. Это одна из самых актуальных проблем, так как письмо и чтение из цели в последующем становится средством приобретения знаний.

Процесс письма, который у взрослого человека автоматизирован, вызывает у ребёнка множество проблем. Письмо – это сложный навык и вид графомоторной деятельности. В нём принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный, двигательный анализаторы. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь.

Механизм письма состоит из мотивации письма, замысла письма, звукового анализа, выделения фонем, перевода фонемы в графему, моторного акта письма.

Зеркальное написание букв, сращение слов, масса грамматических ошибок, неразборчивый и неаккуратный почерк – такое письмо вызывает недоумение учителей и негодование родителей. Детей считают отстающими, хотя они могут неплохо разбираться в математике, логически мыслить, хорошо успевать по другим предметам.

Такое нарушение письменной речи называется дисграфией (*частичное нарушения процесса письма, проявляющееся в стой-*

ких, повторяющихся ошибках), связано оно вовсе не с нежеланием ребёнка учиться грамоте, а с недостаточно развитыми функциями некоторых отделов мозга.

Тот факт, что ученики с дисграфией выявляются не только в начальной школе, убеждает в том, что сама собой эта проблема не решается, требуется помощь специалиста. С учётом типичных проявлений специалисты выделяют несколько видов дисграфии:

- Артикуляторно-акустическая дисграфия. Её можно описать очень просто «Как слышится – так и пишется», то есть ребёнок переносит на бумагу слова в том виде, как он их слышит сам от себя. При этой форме имеют место неправильное произнесение звуков, фонематическое восприятие.

- Акустическая. Главным симптомом является замена на письме букв, сходных по звучанию. У ребёнка нарушен процесс распознавания фонем, при этом со звукопроизношением проблем нет.

На письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие:

✓ *звонкие – глухие (Б – П; В – Ф; Д – Т; Ж – Ш и т. д.);*

✓ *свистящие – шипящие (С – Ш; З – Ж и т. д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч – Щ; Ч – ТЬ; Ц – Т; Ц – С и т. д.).*

Также это проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: «письмо», «лубит», «больит» и т. д.

- Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

– *запись целого предложения в виде одного (к тому же чаще всего искажённого) «слова» (ЦВЕТЫ СТОЯТ СТОЛЕ вместо ЦВЕТЫ СТОЯТ НА СТОЛЕ);*

– *пропуски в словах согласных букв, особенно при их стечении (ТОЛ вместо СТОЛ);*

– *пропуски гласных букв (КАРТНА вместо КАРТИНА);*

– *вставка лишних букв (СТЛОЛ вместо СТОЛ, СЛО-ИНС вместо СЛОН);*

перестановка букв (ТУРБА вместо ТРУБА, ЛАП-МА вместо ЛАМПА).

- Аграмматическая. Текст при такой форме дисграфии пишется наперекор всем правилам грамматического согласования – и в предложениях, и в словосочетаниях. Слова не согласуются между собой, неправильно ставятся окончания и т. д.

Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с третьего класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, вплотную приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой.

- Оптическая форма проявляется в графическом написании букв. Ребёнок может забывать лишнюю палочку при написании буквы или, наоборот, приписать ещё одну-две, зеркалит их, путает при письме буквы, схожие по внешнему виду.

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Со временем появляются разные подвиды нарушений письма.

Коваленко Оксана Михайловна выделяет ещё два вида дисграфии:

- Дисграфия идеаторная является следствием выраженного в момент письма дисбаланса между основными нервными процессами – возбуждением и торможением. Представляет собой неспецифический вид дисграфии, характеризующийся отсутствием стабильных типов ошибок. Поведение ребёнка с данным видом дисграфии определяется характером такого дисбаланса.

- Дисграфия на почве истерии – гиперболизированный вариант дисграфии идеаторной при преобладании возбуждения над торможением. Неспецифический вид дисграфии, характеризующийся следующими типами ошибок:

- пропуски букв: как гласных, так и согласных;

- ошибочное написание слов с неизученными орфограммами.

Со временем появляются новые виды дисграфии. Одним из них является дизорфография.

- Дизорфография – это стойкое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками.

Выделяют несколько видов дизорфографии:

1. Морфологическая. Ребёнок совершает значительное количество орфографических ошибок при выполнении самостоятельных письменных заданий (изложения, сочинения).

2. Синтаксическая. У ребёнка проявляется неспособность к овладению различными синтаксическими правилами (например, пунктуацией).

3. Смешанная. У ребёнка при выполнении письменных заданий наблюдаются систематические пунктуационные и орфографические ошибки.

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребёнка. Специфическое расстройство письма влечёт за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остаётся поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

Изучение нарушений письма у детей осуществляется во всём мире педагогами, психологами, нейрофизиологами и нейропсихологами уже более 100 лет, но и в настоящий момент эта проблема остаётся одной из сложнейших и наиболее актуальных.

Дисграфия может сопровождаться и речевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями).

Речевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в её симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Интересные факты:

✓ Агата Кристи страдала дисграфией. Все её знаменитые романы были надиктованы.

✓ Ханс Кристиан Андерсен сочинял свои дивные сказки по ночам и носил их в издательства. Но редакторы, потрясённые полной безграмотностью автора, возвращали их ему, иногда не дочитав до конца. Один редактор даже написал на рукописи «Человек, который так глумится над родным датским языком, не может быть писателем».

✓ Альберт Эйнштейн всю жизнь плохо писал и с трудом читал. Однако это не помешало ему написать письмо президенту

США, в котором он указывал на опасность создания ядерного оружия в фашистской Германии.

✓ Леонардо да Винчи писал и рисовал левой рукой и оставил 7 тысяч страниц дневников, написанных зеркально. Нормально их можно прочитать, если подставить зеркало или перевернуть бумагу на просвет.

III. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ

*Р. Т. Абашев,
преподаватель высшей квалификационной категории
БПОУ УР «УРСПК»*

«БОЖЕСТВЕННАЯ КОМЕДИЯ» ДАНТЕ АЛИГЬЕРИ В РИСУНКАХ И ИЛЛЮСТРАЦИЯХ

Многочисленные работы о жизни и творчестве гения Италии и мира Данте Алигьери (1265–1321) свидетельствуют о том, что интерес к великому флорентийцу не иссякает и в наши дни. Мир поэмы «Божественная комедия» настолько совершенен, что неудивительным кажутся попытки перевести гармонию, в нём царящую, на строгий язык научных фактов, понятий и величин – вычислить глубину рвов восьмого круга, высоту горы Чистилища, скорость передвижения блаженных душ – все эти подсчёты невольно вызывают сочувствие у каждого внимательного читателя поэмы, уверенного в том, что во вселенной, созданной Данте, нет и не может быть никаких лагун, что всё в ней учтено и измерено.

Общеизвестно, что «Божественная комедия» Данте нашла отклик не только в обширной литературе разных эпох, но и в изобразительном искусстве. Так, А. Н. Веселовский (1838–1906) не раз обращал внимание на необходимость изучения различных аспектов дантологии, включая и сферу изобразительного искусства. Следовательно, огромную роль для полного раскрытия образа Данте-гения играет изобразительный ряд.

Показательно, что различные эпохи по-своему осмысливали «Божественную комедию», и поэтому каждый век иллюстрировал её на языке искусства своего времени.

Исследователи отмечают, что вскоре после завершения «Божественной комедии» наблюдался интерес к поэме и образу её автора, в том числе и мастеров изобразительного искусства.

Классическим первенцем мировой дантеаны по справедливости считается флорентийская фреска, принадлежащая кисти современника Данте Джотто ди Бондоне (1267–1337). Это портрет «высочайшего поэта», позволяющий говорить о том, что облик

Данте преломлялся через призму восприятия творчества поэта. Есть сведения, что они встречались: Данте посетил Джотто. Они мило беседовали о делах, обедали вместе. Данте часто цитировал себя:

Кисть Чимабуэ славилась одна,
А ныне Джотто чествуют без лести,
И живопись того затемнена.
(Данте «Чистилище». Песнь 91–96)

И даже заявил, что живописца, равного Джотто, он ещё не видел. Позднее множество отражений и мотивов «Комедии» рассыпал Микеланджело (1475–1564) по фреске «Страшный суд». Следует отметить и два рафаэлевских портрета Данте в ватиканских фресках «Диспут» и «Парнас». Заслуживают внимания и иллюстрированные рукописные издания поэмы. Самое раннее из них датируется 1333 г., а к XV в. их насчитывалось бесчисленное множество. Это в первую очередь кодексы с изображениями, вписанными в инициалы начальных песен, а также фрагментарно или более систематично иллюстрированные рукописи. Миниатюры и рисунки, помещённые в них, по мнению специалистов, можно рассматривать как иллюстрации к поэме с известными оговорками, так как почти все они ограничены миром средневекового ремесленника. Восприняв лишь непосредственно повествовательную сторону произведения – путешествие поэтов в загробное царство, наказания грешников, искупительные страдания душ чистилища, – художники создавали своеобразные путеводители или простейшие изобразительные комментарии к дантовской «Божественной комедии». Они построены на буквальном следовании тексту, но дух поэмы оставался за пределами иллюстрирования. Традиционализм художественного мышления Средневековья предопределил устойчивость изобразительных средств, связанных с иконографией загробного мира. Сложившаяся иконографическая система давала возможность иллюстрировать «Божественную комедию» часто вне знакомства с её текстом.

Даже Синайский кодекс (1440) с миниатюрами Лоренцо Веккьетта и Джованни ди Паоло несмотря на хорошее знание «Божественной комедии» и поэтичность её интерпретации оставался в кругу ранних дантовских иллюстраций.

Интерес к Данте продолжается на всём протяжении Треченто, свидетельством чего является обилие уже печатных изданий «Божественной комедии» с комментариями и иллюстрациями. Теперь «Божественная комедия» осознаётся в различных аспектах её содержания. В ней видят новую реальность и нового человека, красоту поэтической формы. Примером служит Урбинский кодекс и фрески Луки Синьорелли (сер. XV в.) в капелле Сан-Брицио собора в Орвиетто (созданы между 1499–1505 гг.) и подготовительные рисунки к ним, вдохновлённые дантовской «Божественной комедией». Росписи на тему Страшного суда насыщены неистовством движения толпы сильных, мужественных людей, поражённых ужасом и отчаянием, и своей драматической пластичностью близки Данте. Их можно рассматривать как иллюстрации к первой части поэмы, хотя, по мнению исследователей, в них нет близкого следования тексту. Смелые, пластические рисунки, предвосхищающие в известной мере стиль Микеланджело, воплощают дантовский «Ад» в творческом преломлении Синьорелли, мир сильных личностей в драматических конфликтах. Обнажённые человеческие фигуры созданы сильной пластической лепкой, уверенным контуром. Они крепко поставлены, движения их свободны и энергичны. Фигурам героических пропорций придана монументальность и мускульное напряжение, отражающее интенсивную пульсацию жизни. В могучих человеческих телах сконцентрирована энергия страстей, в них заключено ренессансное понимание человека и мира, которое явилось источником трактовки «Божественной комедии».

Но всё же первым классическим образцом графического воплощения образов «Божественной комедии» был знаменитый цикл Сандро Боттичелли (1444–1510), о рисунках которого почти 100 лет спустя писал Джорджо Вазари: «Он иллюстрировал «Ад» и тем самым подвинул его к напечатанию». В нашей стране этот цикл стал известен с тех пор как многие рисунки были воспроизведены в трёх томах «Божественной комедии» в переводе М. Л. Лозинского.

Дантовская тема присутствует и в творчестве Э. Делакруа (1798–1863), приобретая особое значение не столько в картине «Ладья Харона», сколько в многочисленных композициях, связанных с Шопеном (1810–1849). Сохраняя черты портретного сходст-

ва любимого композитора, художник изображал Шопена в облике Данте, увенчав его к тому же и лавровым венком.

Наряду с Боттичелли и Делакруа (как иллюстраторами дантовской поэмы) наиболее известными стали гравюры Г. Доре (1832–1883) ко всем трём частям поэмы (их только в «Аду» 76). Именно они считаются лучшими образцами мировой книжной графики.

Из биографической литературы о французском живописце и графике Г. Доре известно, что с осени 1855 г. он приступил к изучению Данте для создания иллюстраций к «Божественной комедии». Грандиозные гравюры художника к «Аду» появились в 1861 г., к «Чистилищу» и «Раю» были выполнены в 1869 г. Его удивительный карандаш заставляет облака принимать неясные формы, воду – сверкать мрачным стальным блеском, а горы – принимать разнообразные лики. Художник создаёт атмосферу ада: подземные горы и пейзажи, хмурое небо, где никогда нет солнца. Этот подземный климат он передаёт с потрясающей убедительностью.

Все последние издания «Божественной комедии», в том числе и издания Библиотеки всемирной литературы, а также первый том последнего издания «Мир Данте» вышел с рисунками Поля Гюстава Доре.

Кроме всех перечисленных выше художников, свои иллюстрации к «Божественной комедии» выполнил также и скульптор России – Эрнст Неизвестный. К сожалению, на сегодняшний день мы мало располагаем информацией о данной работе, поэтому эта тема является источником для дальнейшего изучения.

Среди отечественных художников наиболее известным был В. А. Фаворский (1886–1964), который, к сожалению, кроме портрета Данте, проиллюстрировал лишь цикл работ к «Новой жизни» в середине 1930-х гг. и показал их на выставке своих работ в Кракове в 1954 г. Цикл этот по справедливости можно отнести к числу наиболее выдающихся и вместе с тем наиболее своеобразных достижений прославленного графика.

Много лет работал над большим циклом иллюстраций к «Божественной комедии» М. Пиков (1903–1973). Эти иллюстрации украсили роскошное трёхтомное издание творения Данте. В его обширной дантеане применён своеобразный приём включения в структуру графической композиции строк дантевского текста,

начертанных шрифтом, трактуемым как один из элементов композиции в целом.

Кроме перечисленных выше иллюстраций, следует обратить внимание также на работы других отечественных художников – А. Калашникова, В. Розенталя и Н. Шамрилы, которые по-своему подошли к изображению облика «высочайшего поэта».

Данте прошёл через многие века, через многие эпохи, и каждая из них воспринимала из творчества то, что было ей наиболее близко. Интерес к Данте не ослабевает и в нашей стране благодаря таким великим художникам и иллюстраторам, как В. Фаворский, М. Пиков, А. Калашников, В. Розенталь и др. Мы видим, что о Данте и его творчестве можно говорить бесконечно, поэтому эта тема является источником для дальнейшего изучения.

Список использованной литературы

1. Алпатов, М. В. Итальянское искусство эпохи Данте и Джотто / М. В. Алпатов. – М., 1939.
2. Данте. Божественная комедия / Данте ; пер. М. Лозинского. – М. : Наука, 1967.
3. Дантовские чтения : 1976 / под общ. ред. И. Бэлзы. – М. : Наука, 1976. – 138 с.
4. Козлова, С. И. Иллюстрации Боттичелли к «Божественной комедии» / С. И. Козлова // Данте и всемирная литература / под ред. Н. И. Балашова. – М., 1967.

*А. Е. Бородина,
аспирант АОУ ДПО УР «ИРО»*

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ

Литературное образование на родном удмуртском языке представляет собой довольно сложный, исторически сложившийся процесс.

На текущем этапе исследования понятие литературного образования на удмуртском языке определяется нами как система формирования культурного читателя посредством предмета «Удмуртская литература».

Проблема нашего диссертационного исследования может быть сформулирована в виде вопроса, какова была модель литературного образования на удмуртском языке на этапе его становления и развития.

Воссоздание модели литературного образования на этапе его становления и развития, научное обоснование и определение возможности использования идей прежних авторов в современных условиях является целью нашего исследования.

Объектом исследования является процесс литературного образования на родном удмуртском языке на этапе его становления и развития.

Предмет определяется как модель образования на родном удмуртском языке на этапе его становления и развития.

К *задачам* исследования можно отнести воссоздание модели, уточнение периода исследования, выяснение обстоятельств, при которых обучение было успешным, изучение структуры учебников по удмуртской литературе.

Методологической *основой* нашего исследования является компетентностный подход, в частности, идеи В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, сравнительно-исторический подход, теория учебника И. Л. Бим, Д. Д. Зуева, гуманистический подход, в частности, А. Маслоу, Ш. Бюлер и др.

Изучение архивных материалов, сравнение с современными моделями, воссоздание хронологии трудов прежних авторов – представителей литературного образования данного периода, вопросы преемственности их педагогических трудов, выяснение потенциала старых учебников прежних авторов, возможности применения их в новых условиях – первостепенные задачи в изучении становления литературного образования на родном удмуртском языке.

Список использованной литературы

1. Габдулхаков, В. Ф. Литературное образование детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / В. Ф. Габдулхаков. – М. ; Казань, 2017.

2. Методология педагогики : монография / Е. А. Александрова, Р. М. Асадуллин, Е. В. Бережнова, В. Г. Рындак ; под общ. ред. В. Г. Рындак. – М. : ИНФРА-М, 2018.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002.

*Б. С. Бузмаков,
студент ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
Н. Н. Закирова,
канд. филол. наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

**О ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ
ФОЛЬКЛОРИЗМА В. Г. КОРОЛЕНКО =
ABOUT FOLKLORISM'S POLYLEVEL
OF CULTURE V. G. KOROLENKO**

Сложно представить себе творчество какого-либо писателя, абсолютно обособившееся от влияния фольклора. Дж. Р. Р. Толкин связан с мифологией Англии. Дж. Р. Р. Мартин взял за основу специфику создания детских фольклорных произведений и перенёс её через всю свою творческую жизнь. Н. Лесков, П. Бажов, Д. Мамин-Сибиряк, М. Горький, С. Маршак, В. Шукшин, М. Елизаров активно использовали фольклорные элементы в проблематике и поэтике своих произведений. Список можно продолжать бесконечно, пока мы не вспомним практически каждого писателя.

При этом важно заметить, что интерес к фольклору – это то, что роднит писателей, различает же специфика и векторы интереса к нему. Своей особенностью отличался характер «взаимоотношений» В. Г. Короленко и произведений устного народного творчества (ведь он сам в Поволжье стал героем легенды о добром короле).

В. Г. Короленко начал знакомиться с произведениями поликультурного устного народного творчества ещё с раннего детства. Он рос на территории Воьныи, а население этой местности в те времена было поистине полиэтничным: там можно было встретить украинцев, белорусов, поляков, греков и евреев. Естественно, с раннего возраста В. Г. Короленко был погружён в атмосферу завораживающих украинских песен, легенд и сказок.

Само окружение Владимира тоже сыграло немаловажную роль в знакомстве с народным творчеством. Так, часто, во времена, когда родители писателя отлучались по делам, няня пани Будзиньская организовывала досуг братьев Короленко, погружая мальчиков в фольклорный мир. Отражение этих детских

воспоминаний и мира еврейских легенд и обычаев прослеживается в рассказе «Ночью». Мы видим, как добрая няня объясняет детям тайну рождения и смерти человека легендой об ангелах жизни и смерти.

Всё в нашей жизни не стоит на месте, всё меняется, движется. Так менялось и отношение писателя к фольклору. Шёл процесс перерастания от естественного детского восприятия фольклорной мифологии и фантастики к осознанному интересу и даже специальному собиранию и изучению текстов с познавательной стороны, в 1890-е гг. Короленко видит в фольклоре важную форму выражения миропонимания народа. Наконец, он служит материалом для творческой деятельности самого писателя.

С учётом местнографизма в короленковедении выделяют несколько циклов, напрямую связанных с произведениями устного народного творчества:

– *Украинский цикл*. Украинский дух детских впечатлений о родине отразился, например, на страницах рассказов «Ночью» и «В дурном обществе». Связь наследия любимого Т. Шевченко с народной стихией вспоминается в «Истории моего современника» в цитации песен, которые слышал гимназист на вечерах пения у учителя Авдиева дома (им особо выделяется остросоциальный текст песни «Про бурлака»).

– *Вятский цикл*. Период, связанный со ссылкой Короленко в Глазов и Берёзовские починки Бисеровской волости. Начинающий писатель изучает быт и особенности крестьянской жизни аборигенов: разные формы народной демонологии, видит влияние суеверий на крестьянскую действительность.

– *Сибирский и якутский циклы*. В период ссылки в Якутию расширяются и укрепляются фольклорно-этнографические интересы писателя, оформляется крупный художественный цикл В. Г. Короленко – сибирские очерки и рассказы.

– *Волжский цикл*. В период пребывания в Нижнем Новгороде Короленко появляются произведения: «В облачный день», «Река играет», «За иконой» и два цикла публицистических очерков: «Павловские очерки» и «В голодный год». Все произведения содержат народные песни, рассказы, изобилующие идиомами, меткими выражениями и диалектной лексикой.

– *Уральский цикл*. Во время этого периода появляется замысел романа о «набеглом царе». В это же время

В. Г. Короленко на месте исторических событий собирает фольклорный материал о Емельяне Пугачёве.

– *Румынский цикл*. Во время румынских поездок писатель собирает огромное количество материала, наблюдая за бытом русских переселенцев, изучает румынский язык, знакомится с местным фольклором, создаёт произведения «Наши на Дунае», «Турчин и мы».

Можно заметить, что в каждый период В. Г. Короленко с большим интересом подходит к изучению менталитета, быта, обычаев, нравов народов, с которыми его сводит судьба. Писатель чётко понимает значимость фольклора не только с точки зрения его эстетических представлений, но и с учётом его социальной роли [1–7].

Фольклор, как неотъемлемая часть народной жизни, которой интересовался В. Г. Короленко, не мог не оказать значимое влияние на творчество писателя, обращавшегося к жанрам сказки, легенды, притчи.

Список использованной литературы

1. Гушин, Ю. Г. Творчество В. Г. Короленко и фольклор / Ю. Г. Гушин // Литература и фольклорная традиция : тез. докл. науч. конф. – Волгоград, 1993. – С. 51–53.

2. Закирова, Н. Н. В. Г. Короленко и фольклор // Н. Н. Закирова. В. Г. Короленко и русская литература : семинарий. – Глазов, 2010. – С. 42–48.

3. Иванова, О. И. К проблеме русско-якутских литературных связей (влияние якутской действительности, фольклора, миросозерцания на поэтику В. Г. Короленко) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. И. Иванова ; Якутск. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. – Якутск, 2005. – 24 с.

4. Иванова, О. И. Культура Якутии в «сибирском тексте» В. Г. Короленко / О. И. Иванова // Универсальное и культурно-специфичное в языках и литературах : сб. ст. участников I Междунар. науч. конф. – Курган, 2012. – С. 27–30.

5. Малютина, А. И. Сибирские рассказы В. Г. Короленко. Народно-поэтическая основа / А. И. Малютина. – Енисейск, 1982. – С. 40–146.

6. Труханенко, А. В. Местечково-фольклорные мотивы в произведениях В. Г. Короленко / А. В. Труханенко // Труханенко А. В., Гушина-Закирова Н. Н. Этюды о жизни и творчестве В. Г. Короленко /

А. В. Труханенко, Н. Н. Гушина-закирова ; сост. А. Труханенко. – Львов : Сполом, 2009. – С. 166–177.

7. Шустов, М. П. Сказочные традиции в творчестве Л. Н. Толстого, В. Г. Короленко, И. А. Бунина / М. П. Шустов // М. П. Шустов. Сказочная традиция в русской литературе XIX века / М. П. Шустов. – Н. Новгород, 2000. – С. 169–181.

*С. С. Васильева,
студентка ФГБОУ ВО «УдГУ»,
руководитель – С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образ.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске*

ОБРАЗ ГЕРОЯ В ПРОЗЕ Г. К. ПЕРЕВОЩИКОВА

Генрих Ксенофонтович Перевощиков был одним из первых в удмуртской литературе писателем, в произведениях которого далеко не последнее место занимают темы философии и психологизма. Его творчество отличается изображениями бытовых реалий, настоящими чувствами и тонкостью описания человеческих переживаний.

Изучая его литературные работы, нередко говорят о том, что, возможно, впервые по отношению к произведениям удмуртской литературы на современную проблематику стали встречаться и применяться такие определения изображения мира, как «дно жизни», «перевернутый мир», «жестокий реализм» и др. Чаще всего Г. Перевощиковым в образе маргинала изображается человек, потерявший работу. Герой отвергнут коллективом и не имеет реальной возможности принимать участие в новой жизни. Отсюда и основные черты литературного героя той эпохи – душевное одиночество, состояние фрустрации, безысходность.

Критик, литературовед Татьяна Зайцева в статье, посвящённой поздней прозе писателя, отмечает: «У Г. Перевощикова появляется новый герой, с несколько иными, нежели в произведениях других удмуртских писателей первых перестроечных лет, кругозором и мироощущением. В основе повестей «Шелеп» («Щепка», 1999–2000), «Узы сясыкаян вакытэ» («В пору цветения земляни-

ки», 2002), рассказа «Палэсмурт» («Леший», 2002) лежит коллизия ошибающегося и вдумывающегося в свою жизнь интеллигента, повернутого внутрь своей совести, воспринимающего мир обострённо, порой почти гипертрофированно... На стыке XX–XXI веков Г. Перевошиков выступает как преемник творческих поисков Г. Красильникова, развивая идею проникновения в глубины личности и сферу её подсознательного. При этом в художественном мире Г. Перевошикова существенно повышается роль детали, связанной с предметным, вещным миром, окружающим героя. Тематика произведений Г. Перевошикова, в которых воспроизводится судьба интеллигента-удмурта, оказавшегося на острие противоречий современности, весьма разнообразна, но для них характерен самоанализ героя, так или иначе сопряжённый с общественными событиями и их ролью в его судьбе».

В повести «Сюлэмтэм дунне», где основная проблема – это соотношение богатства и нищеты в современной национальной среде, история героев не вписывается в широкий социальный контекст. В основе этой повести и других произведений Г. Перевошикова лежит внутренняя коллизия ошибающегося и вдумывающегося в свою жизнь интеллигента. Взять, например, рассказ «Палэсмурт», который имеет даже некоторые сходства с произведениями О. Г. Четкаева.

Главный герой – бедный интеллигент Илья Федотович Макаров. Автор раскрывает его личность на протяжении всего повествования. С первых страниц мы узнаем, что семьи, как таковой, он не имеет. Он совсем один. Далее автор говорит о его алкогольной зависимости и о том, что внешний мир не принимает его. Но нельзя сказать, что Илья Федотович слабовольный, поскольку он всё-таки смог побороть себя и свою зависимость. Это и есть первый шаг к тому, чтобы жить, а не просто существовать. Вторым его шагом мог быть шаг во внешний мир, но он выбирает – в мир иной: «Тю-у! Отчы, улй инбаме, нэнэз доры, лобиз».

Генрих Перевошиков ввёл в литературу героя, отличающегося особой чуткостью мировоззрения, наделённого умом и строгим самоанализом. Его герой склонен к философским раздумьям и обобщениям, к размышлениям над вечными проблемами бытия и человеческой души.

И. А. Данилова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
Н. Н. Закирова,
канд. филол. наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

УРОК-МАСТЕРСКАЯ «ЧЕЛОВЕК “СOMME IL FAUT” В ПОВЕСТИ Л. Н. ТОЛСТОГО “ЮНОСТЬ”»

Урок-мастерская – это вид урока, основанный на групповом взаимодействии учащихся.

Значение понятий, используемых в ходе мастерской:

- *индуктор* – приём, который готовит учащихся к встрече с основной проблемой, рассматриваемой в мастерской;
- *деконструкция* – разрушение прежних знаний;
- *разрыв* – расставание с прежними знаниями и представлениями;
- *реконструкция* – построение новых знаний;
- *рефлексия* – публичное оценивание детьми своих достижений на фоне работ других участников мастерской;
- *афиширование* – результаты коллективного поиска оформляются наглядно (тексты, графики, рисунки и т. п.) и представляются на всеобщее слушание, обозрение, где каждый ученик сам оценивает свои достижения на фоне работ других участников.

Каждое задание мастерской обязательно предполагает разные виды диалогового взаимодействия: *самоконструкция* – внутренний, т. е. учащийся самостоятельно осмысливает задание, записывает результаты в своей рабочей тетради; *социоконструкция* – внешний, т. е. учащийся делится своими мыслями с членами группы, а уже в группе формируется общее представление о том или ином явлении, записывается на общем, выданном учителем листке; *социализация* – представитель от группы сообщает всем участникам мастерской о результатах коллективного поиска или совместного творчества.

Представляем примерный сценарий урока-мастерской по XXI главе «Comme il faut» из повести Л. Н. Толстого «Юность», изучаемой в 9 классе.

Тема урока-мастерской: «Человек “Comme il faut”» в повести Л. Н. Толстого «Юность»»

Цели и задачи урока-мастерской:

- познакомить учащихся с представлением о порядочности Л. Н. Толстого в юношеском возрасте на примере главы «Comme il faut»;
- определить, каково отношение учащихся к понятию «порядочность», их представление о ней;
- сформировать правильное понимание значения слова «порядочность»;
- определить представления учащихся о взаимоотношениях и порядочности среди их современников;
- развивать у учащихся умение работать с текстом, анализировать художественные тексты, группировать, выделять главное и обобщать;
- воспитание активной жизненной позиции, чувства ответственности за своё будущее.

Регулятивные УУД:

1. Определять цель, проблему в учебной деятельности.
2. Выдвигать версии.
3. Планировать деятельность в учебной ситуации.
4. Оценивать степень и способы достижения цели в учебной ситуации.

Познавательные УУД:

1. Владеть смысловым чтением.
2. Выявлять причинно-следственные связи.
3. Делать выводы.
4. Самостоятельно работать с информацией, находить её, осмысливать и использовать.
5. Представлять информацию в разных формах (текст).
6. Находить в разных источниках достоверную информацию для решения учебной проблемы.
7. Классифицировать и сопоставлять по заданным основаниям.
8. Определять понятия.

Личностные УУД:

1. Оценивание своих и чужих поступков и их мотивов.
2. Осознание своей роли в практической деятельности.
3. Развитие познавательных интересов, учебных мотивов.
4. Оценка своих действий.

Коммуникативные УУД:

1. Умение работать в группе.
2. Излагать своё мнение, аргументируя его.
3. Создавать устные и письменные тексты.
4. Использовать речевые средства в соответствии с ситуацией общения.

Тип урока: изучение нового материала.

Формы работы учащихся: групповая работа, анализ текста, самостоятельная работа, применение имеющихся знаний в новой ситуации.

Ожидаемые результаты:

– *Предметные:* знание и понимание текста главы, особенностей восприятия «Comme il faut» у главного героя произведения, сформированность правильного понимания значения слова «порядочность».

– *Метапредметные:* продолжение работы над формированием у учащихся навыков самостоятельного анализа прочитанного; умение давать оценку на основе личностного восприятия и осмысления поступкам героев произведения; монологической и диалогической форм речи; обогащение словарного запаса.

– *Личностные:* уважительное отношение к учителю и одноклассникам. Применение полученных знаний на практике. Умение определять цель урока и ставить задачи, необходимые для её достижения. Умение слушать учителя, товарищей и отвечать на вопросы, высказывать свою точку зрения, строить диалог. Познавательный интерес к литературе, процессу научного познания. Понимание роли автора в произведении.

План урока

1. Вступительное слово учителя. Индуктор.
2. Работа по тексту главы XXI «Comme il faut» (сортировка качеств человека на две колонки «Comme il faut» и «Comme il faut pas»).
3. Работа с полученными списками (выделение в них важных понятий).
4. Работа с культурными аналогами.
5. Анализ полученных результатов.
6. Рефлексия.

Ход урока

Особенности и порядок действий учащихся описаны выше. У каждой группы на столе приготовлены листы бумаги А4 (2–3 шт.), рабочие тетради для записей при самоконструкции, ручки, тексты (в учебнике «Литература. 9 кл.: учебник-хрестоматия для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / авт.-сост. В. Я. Коровина и др.; под ред. В. Я. Коровиной. – 12-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2006).

I. Учитель даёт индуктор (задание):

– Запишите слово «порядочность» и все слова-ассоциации к нему.

(Самоконструкция. Социоконструкция. Социализация.)

II. Учитель даёт 1-е задание:

– В две колонки запишите список качеств человека «Comme il faut» и «Comme il faut pas» (по тексту, данному в учебнике).

(Социоконструкция. Социализация.)

III. Учитель даёт 2-е задание:

– Вычеркните из этого списка (см. предыдущее задание) слова, которые не соответствуют, по вашим понятиям, «Comme il faut» и «Comme il faut pas».

Поделитесь своими мыслями, докажите их.

(Самоконструкция. Социоконструкция. Социализация.)

IV. Учитель даёт 3-е задание (деконструкция и разрыв):

– Прочитайте высказывания великих людей о порядочности и сформулируйте ответ на вопрос: «Что такое порядочность?» (Высказывания распечатаны на отдельных листочках (см. Приложение) и раздаются каждой группе отдельно.)

(Самоконструкция. Социоконструкция. Социализация.)

V. Учитель даёт 4-е задание (реконструкция):

– Сопоставьте ваши прежние представления с получившимся понятием о порядочности, определите, которое более близко к истине.

(Самоконструкция. Социоконструкция. Социализация.)

VI. Учитель даёт задание для рефлексии:

– Напишите сочинение-миниатюру «Мой современник». Если работа не будет закончена на уроке, её можно завершить дома.

(Афиширование происходит на следующем уроке.)

VII. Домашнее задание.

Приложение

1. «В основе жизненного порядка – порядочность». (И. Шевелев)
2. «Порядочность в личном плане – моральный фактор...» (И. Шевелев).
3. «Более подходит нравственно хорошему человеку выказывать свою честность» (Аристотель).
4. «Правда, законность, добродетель, справедливость, кротость – всё это может быть объединено в понятии “честность”» (Квинтилиан).
5. «Честность ещё дороже порядочным людям, чем учёность людям образованным» (Жан-Жак Руссо).
6. «Порядочность обнаруживается в речах, но куда вернее – в делах» (Бальтасар Грасиан-и-Моралес).

*С. С. Долганова,
студентка ФГБОУ ВО «УдГУ»,
руководитель – С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образов.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске*

**ЖАНР АВТОБИОГРАФИИ В УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
(НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТЕЙ К. МИТРЕЯ
«ДИТЯ БОЛЬНОГО ВЕКА»,
А. КОНЮХОВОЙ «ШУДТЭМ ШУД»,
Г. РОМАНОВОЙ «ЖУЖЫТ-ЖУЖЫТ ГУРЕЗЕ»)**

В статье рассматривается развитие автобиографического жанра в удмуртской литературе. В качестве примера анализируются произведения Кедр Митрея «Дитя больного века», А. Конюховой «Шудтэм шуд», Г. Романовой «Жужыт-жужыт гурезе», как автобиографические повести.

Как известно, автобиография – это описание своей жизни. Собственная биография – жанр документально-художественного произведения, преимущественно в прозе.

Кедра Митрей в 1911 году опубликовал повесть «Дитя большого века», когда ему было 19 лет. Произведение написано на русском языке. Сначала повесть была названа «Автобиография», затем «Дневник». При жизни писателя были напечатаны лишь отрывки [1].

Главное в повести – это путь духовных исканий юноши-удмурта. Конфликтом повести являются столкновения молодого человека, духовно возмужавшего, с семьёй, с начальством семинарии. Время, в котором происходят действия в произведении, относится к послереволюционному времени, расцвету идеализма, богоискательства [1].

Вклад Кедр Митрея в развитие жанра автобиографической повести в удмуртской литературе предопределил появление автобиографических описаний у таких писателей, как А. В. Конюхова, Г. В. Романова, Л. Т. Созонова-Лукиных, А. Г. Колесникова, С. П. Пушина-Благинина.

Произведение А. Конюховой (1911–2014) «Шудтэм шуд» было написано и напечатано в 1996 году, когда ей было 85 лет. Темой повести А. Конюховой «Шудтэм шуд» («Несчастливое счастье») является человеческая судьба в годы исторических испытаний и нахождение себя в жизни. В основе сюжета «Шудтэм шуд» – это установка на достоверное воспроизведение главных фактов и основных событий жизни автора. В произведении соединяются рассказ о детстве, критический очерк, портретные зарисовки, свободные и дневниковые записки [2].

Всё это придаёт оригинальность и самобытность автобиографическому повествованию А. Конюховой, представляющее интерес как для читателя, так и для специалистов, исследующих вопросы теории литературы, в том числе и жанровые дефиниции.

В произведении Г. Романовой (1950) «Жужыт-жужыт гуре-зе» («Моя высокая-высокая гора») повествование выстроено посредством целого ряда рассказов. Повесть писательница написала, когда ей было 50 лет. Темой этого произведения является осозна-

ние своего жизненного смысла. Автор повествует о себе, своих сложных жизненных ситуациях. Сущность произведения в том, что автор с «высокой горы» прожитых лет стремится понять собственное детство, разъяснить подъёмы и падения взрослых лет [2].

Индивидуальный стиль писателя, доверительная манера повествования располагают читателя к представленному в интересующем нас тексте материалу.

По проанализированным произведениям можно выявить сходства и различия. Сходство в том, что эти произведения являются автобиографическими. Различия представлены в сравнительной таблице.

Сравнительная таблица

	К. Митрей	А. Конюхова	Г. Романова
Автобиографическое начало	1911 г. (19 лет)	1996 г. (85 лет)	2000 г. (50 лет)
Речь	Литературно-образная, наполненная художественно-изобразительными средствами	Литературно-образная, наполненная художественно-изобразительными средствами	Литературно-образная, наполненная художественно-изобразительными средствами
Стилевые особенности	На русском языке, употребление удмуртизмов	На удмуртском языке	На удмуртском языке, употребление два раза повторяющихся слов (слов-антонимов, слов-синонимов)
Присутствие автора	Явно выраженное присутствие автора. Повествование ведётся от 1-го лица	Явно выраженное присутствие автора. Повествование ведётся от 1-го лица	Явно выраженное присутствие автора. Повествование ведётся от 1-го лица
Изобразительные особенности	Эпитеты, сравнения, инверсия и др.	Эпитеты, сравнения, инверсия и др.	Эпитеты, сравнения, инверсия и др.

В произведениях «Дитя больного века», «Шудтэм шуд», «Жужыт-жужыт гурезе» были выявлены следующие характерные для них особенности: являются автобиографическими повестями, в них представлено документально-художественное начало, произведения имеют характер лирической поэмы-исповеди.

В представленном исследовании рассмотрены предпосылки обращения Кедр Митрея, А. Конюховой, Г. Романовой к автобиографическому жанру, а также выявлены закономерности и специфика художественно-эстетических исканий авторов, своеобразие сюжета в автобиографическом повествовании.

Список использованной литературы

1. Богомолова, З. А. О годы юности, о сердца вдохновенье! / З. А. Богомолова // Опалённый подвиг батыра. Жизнь и творчество Кедр Митрея : воспоминания, статьи, письма, посвящения и произведения Кедр Митрея / сост. З. А. Богомолова. – Ижевск : Удмуртия, 2003. – С. 99–105.

2. Зайцева, Т. И. Мир и человек в мемуарно-биографических жанрах / Т. И. Зайцева // Т. И. Зайцева Удмуртская проза второй половины XX – начала XXI века : национальный мир и человек : монография. – Ижевск : Изд-во «Удмурт. ун-т», 2009. – С. 222–248.

3. Автобиография это... [Электронный ресурс] // Путь к осознанности // URL:<https://www.litdic.ru/avtobiografiya/>

Н. С. Ежова,

*учитель русского языка и литературы высшей категории
МБОУ «Многопрофильный лицей № 185», г. Казань*

А. П. ЧЕХОВ – МАСТЕР ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ = A. P. CHEKOV – ART DETAIL MASTER

А. П. Чехова в русской литературе называют импрессионистом в прозе. Импрессионизм предполагает усиленное внимание художника к отдельному предмету или явлению с целью определения передачи субъективно яркого впечатления от изображаемой детали.

Работая в группах, обучающие выявляют следующие цитаты из чеховских рассказов.

Сравнительная таблица

1-я творческая группа Рассказ «Толстый и тонкий»	2-я творческая группа Рассказ «Человек в футляре»	3-я творческая группа Рассказ «Смерть чиновника»
1. Нет, милый мой, поднимай выше, – сказал толстый. – Я уже до тайного дослужился. Две звезды имею. Тонкий вдруг побледнел, окаменел, не скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой.	1. Он был замечателен тем, что всегда, даже в очень хорошую погоду, выходил в калошах и с зонтиком и непременно в тёплом пальто на вате. И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле...	1. Но вдруг... В рассказах часто встречается это но вдруг. Авторы правы: жизнь так полна неожиданностей! Но вдруг лицо его поморщилось, глаза подкатились, дыхание остановилось... он отвёл от глаз бинокль, нагнулся и... апчхи!
2. Сам он (тонкий) съёжился, сгорбился, сузился... Его чемоданы, узлы и картонки съёжились, поморщились. Нафанаил вытянулся во фронт и застегнул все пуговицы своего мундира.	2. Было у него странное обыкновение – ходить по нашим квартирам. Придёт к учителю, сядет и молчит, и как будто что-то высматривает.	2. Забыл, а у самого ехидство в глазах, – подумал Червяков, подозрительно поглядывая на генерала, – и говорить не хочет. Надо бы ему объяснить, что я вовсе не желал, что это закон природы, а то подумает, что я плюнуть хотел.
3. Толстый хотел было возразить что-то, но на лице у тонкого было написано столько благоговения, сладости и почтительной кислоты, что тайного советника стошнило.	3. Идём, и вдруг, можете себе представить, катит на велосипеде Коваленко, а за ним Варенька, тоже на велосипеде... Мой Беликов из зелёного стал белым и точно оцепенел.	3. Пошёл вон! – повторил генерал, затопав ногами. В животе у Червякова что-то оторвалось. Ничего не видя, ничего не слыша, он попятился к двери, вышел на улицу и поплёлся... Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лёг на диван... и помер.
	4. Варенька узнала его (Беликова) и, глядя на его смешное лицо, помятое пальто, калоши... захохотала на весь дом – Ха-ха-ха! И этим раскатистым, залихватным ха-ха-ха завершилось всё: и сватовство и земное существование Беликова.	

В рассказе А. П. Чехова «Толстый и тонкий» – *побледнел, окаменел, сам он сгорбился, сузился, чемоданы, узлы и картонки съёжились, поморщились* (глаголы-метаморфозы); функция – вместо встречи двух друзей произошла встреча двух чиновников, уменьшение в размере *тонкого* и предметного мира вокруг произошло потому, что власть привычек выросла у *маленького человека* до космического размера. Внутреннее качество героя – отсутствие чувства человеческого достоинства.

В рассказе «Человек в футляре» были обнаружены следующие детали: все предметы в футляре (нож, зонтик), глагол *высматривает* вызывает ассоциацию *словно вынюхивает, как ящерица, велосипед* раздражает Беликова (*маленький человек* осторожно, боязливо относится к цивилизации). У него и пространство ограниченное. Его душа в футляре. Его «*Как бы чего не вышло!*» не позволило жениться на Вареньке. Внутренние качества Беликова (осторожность, подозрительность, доносительство) вызывают иронию у автора, смех у читателя. Смешны его поведение, портрет и образ жизни.

Наконец, в рассказе «Смерть чиновника» обращаем внимание на следующее: *чихнул, плюнуть бы хотел* Червяков, *не снимая вицмундира, умер*. Функция деталей – *маленькому человеку* достаточно было один раз извиниться, а он несколько раз ходил к генералу Бризжалову, раздражая его. Даже когда умер, то умер так, будто вицмундир прилип к телу. Внутренние качества Червякова: не уважает себя, мнителен, пресмыкается перед начальством, любит быть на хорошем счету на службе, но ему не везёт.

А. П. Чехов – тонкий психолог. Раскрывая внутренние качества своих героев, он изучал проблему, что же мешает человеку в полном объёме *ощутить счастье жизни* и самореализоваться.

Экспрессивность художественной зарисовки в творчестве писателя является новаторской для русской литературы той эпохи. Гипнотическую психологию самоуничужения и стремление сделать всё, чтобы лишиться себя чувства человеческого достоинства А. П. Чехов раскрывает не явно выраженной, не горькой иронией Гоголя и не испепеляющим сарказмом Салтыкова-Щедрина, а сдержанно, ничем не выдавая своего негодования. Лишь упоминание о высоком чине толстого повергает тонкого, его сына и жену в сладостный транс, и все они *были приятно ошеломлены* (этими

словами завершается рассказ). В этом и состоит глубинный смысл рассказов А. П. Чехова.

Внутренние качества маленьких людей не реализованы, отсюда и большие проблемы в обществе, семье. Образы маленьких людей с большими проблемами в русской литературе типичны, они призывают современного читателя к самообразованию, самовоспитанию, не довольствоваться малым. Вот в чём секрет классика, живучести коротких рассказов А. П. Чехова.

Н. Н. Закирова,

канд. филол. наук,

*доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,*

В. В. Мусихина,

студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

БЕСЦЕННЫЕ УРОКИ МУДРОСТИ К. Х. КАСИМОВОЙ

Кадрия Хузиновна Касимова – авторитетная в Глазове личность. Выпускница филологического факультета ГГПИ, она сложнейшее в стране последнее десятилетие XX века возглавляла самую передовую и креативную Глазовскую школу № 3, славившуюся оригинальными начинаниями: компьютеризацией, коммунарскими сборами, педагогическими классами... Блестящий учитель-словесник и организатор, работала К. Х. Касимова и заведующей горно. Много талантов у Кадрии Хузиновны, один из них – книгоиздательский! Уже вышли в свет ставшие бестселлерами книги об истории родной школы, об учителях, учениках и родителях: эта триада всегда в работе нашей героини неразделима!

И вот к своему юбилею Кадрия Хузиновна вновь удивила и порадовала глазовчан библионовинкой. «Благодарю» – книга воспоминаний, рассказ о становлении автора-руководителя, о людях, участвующих в его судьбе, о глубокой благодарности им [1]. Книга издана в редакции автора-составителя К. Х. Касимовой, рецензентами являются кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» С. И. Софронова и кандидат филологических наук, доцент УдГУ С. Л. Скопкарёва.



Книга рассчитана на широкий круг читателей, поскольку «в сердце каждого, какого бы он ни был возраста, есть потаённое место, где хранятся воспоминания. Чем человек старше, тем они дороже». Издание, которое по информационной насыщенности и своей практической значимости можно по праву назвать энциклопедией школоведения, оно богато иллюстрировано, наполнено многочисленными фотографиями, стихотворениями, воспоминаниями учеников, коллег, статей, приближающих читателя к основным этапам жизни К. Х. Касимовой. «Будем бережно хранить прошлое. Без прошлого не создать настоящего», – эти мудрые слова Анатолия Франса определяют одну общую цель авторов статей, помещённых в эту книгу. Книге характерны самостоятельность суждений и эмоциональность изложения. Поэтому читается она легко. Голос автора звучит громко и уверенно. Материал излагается в хронологическом порядке описываемых событий.

В целом можно сказать, что это работа духовная. Всё было на непростом пути автора. Но шло постоянное строительство себя. Кадрия Хузиновна к своей цели шла прямо, без сомнений, потому что она знает, что есть в жизни высокие, непреходящие ценности: вера в энтузиазм, равнодушие, любовь к людям, доброта. Ведь главное в жизни – суметь не растерять остатков человечности и душевного тепла. И она с глубоким уважением отзывается о соратниках по комсомолу, о союзе вожатых, учителях, руководителях районов, города Глазова, о преподавателях ГГПИ. Статья о каждом начинается под определённым заголовком.

Так, например, Кадрия Хузиновна рассказывает о сотрудничестве и дружбе с Г. А. Поздеевым (он – «Умелый управленец, надёжный наставник»); С. И. Софроновой («живёт беспокойно, за всех беспокоясь», она – учитель и очень близкий друг; Л. Б. Шмыгиной, она – «Эталон учителя, воспитателя, педагога, учёного»); В. В. Захаровым («По людям надёжным сверял он дела и шаги»); Н. Н. Закировой («Какое истинное счастье, быть к Короленко нам причастным»); С. Л. Скопкарёвой («Достоинно продолжает эстафету учёных»), М. Е. Батаковой («Через поэтику языка к грамотному письму»); К. В. Любимовым («Методист и Учитель с большой буквы»), а также мн. др.

К. Х. Касимова на посту директора школы № 3 г. Глазова смело внедряет новые формы воспитания, школу выводит на передовые позиции. Знает всех по именам, о их победах и наградах. Она чувствует чужую боль, может радоваться со всеми. В ней так удачно сочетаются простота и требовательность.

В послесловии Кадрия Хузиновна говорит о том, что «время оставило рядом с нами самых верных, самых надёжных. И на страницах книги рассказ о них, кто не подвёл, кто не предал». Она благодарит людей, которые были и есть в её жизни, за их доброту и чуткость, за проявление заинтересованности в её судьбе. Кадрия Хузиновна посвящает им стихотворение:

Мне повезло с друзьями в жизни,
Надежней и прекрасней нет.
Спасибо вам за понимание,
Поддержку, помощь и совет.
Желаю счастья вам, достатка,
Чтоб здоровы были вы.
И пусть сбываются, как в сказке,
Задумки, цели и мечты.

Приятные воспоминания, встречи с преданными друзьями – это самые радостные моменты жизни. Нельзя не помнить людей, с кем пришлось учиться, работать, воспитывать детей. Эти воспоминания – ещё один повод поблагодарить всех, кто близок по духу, кто своим жизненным примером дал и даёт нам драгоценные уроки мудрости. Каждый из героев добился в жизни признания, уважения. Жил, живёт по совести. У каждого своя неповторимая судьба, но объединяет всех верность избранной профессии.

Список использованной литературы

1. Касимова, К. Х. Благодарю / К. Х. Касимова. – Глазов, 2019. – 196 с.

*Н. Н. Закирова,
канд. филол. наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

ПРИОБЩЕНИЕ КИТАЯ К СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ КЛАССИКЕ

Современную отечественную литературу трудно представить без таких имён, как В. П. Астафьев, В. Г. Распутин. Эти два крупнейших русских писателя последних десятилетий были единомышленниками и друзьями, они были связаны одной сердечной мукой о русском народе, о будущем России. Эта ярко выраженная национальная определённости сделала астафьевско-распутинский дуэт бесспорным лидером в громкой трансляции соотечественникам мотива русскости и духовности. Для иностранных читателей, культурологов и литературоведов не случаен путь к утолению жгучего интереса к русской душе через магический кристалл литературы.

В октябре 2019 года в Пермском государственном национальном исследовательском университете состоялась защита диссертации «Рецепция творчества В. П. Астафьева и В. Г. Распутина в Китае: этическое пространство», представленной на соискание учёной степени кандидата филологических наук по специальности 10.01.01 – Русская литература [1].

Объектом исследования работы Инь Цзеце послужили произведения классиков русской литературы XX века, художественные тексты китайских писателей, а также статьи и монографии литературоведов и критиков КНР.

Диссертация посвящена актуальной для современного литературоведения проблеме рецепции русской литературы за рубежом. В работе уточняется специфика функционирования, механизм восприятия и динамика процесса распространения творчества В. Г. Распутина и В. П. Астафьева в Китае. Новизна работы свя-

зана с тем, что в ней впервые анализируется влияние творчества В. П. Астафьева и В. Г. Распутина на литературу Китая, называются имена китайских переводчиков, литературоведов, критиков, писателей, обращавшихся к прозе россиян, выявляются конкретные линии воздействия русских писателей на таких современных китайских авторов, как Чжан Вэй, Цзя Пинва и Лу Яо.

Представляется важным отметить, что исследование вводит в научный оборот малоизвестный в России материал, позволяющий по-новому представить тенденции функционирования творчества русских писателей в литературном сознании Востока, раскрыть закономерности восприятия иноязычной литературы в китайской культуре.

В работе проведены уместные и убедительные параллели с китайскими авторами рубежа XX и XXI веков. Обстоятельный сопоставительный анализ текстов, принадлежащих разным культурам, – сильная сторона работы по ориенталистике.

Использованные в диссертации в комплексе компаративистский, культурно-исторический и историко-функциональный методы позволили диссертанту получить результаты, представляющие интерес с точки зрения развития самой методологии исследования функционирования художественного текста в «другой» культуре.

Несомненного внимания заслуживают и выполненные Инь Цзеце качественные переводы на русский язык произведений Чжан Вэя, Лу Яо и других прозаиков. В ходе сопоставления проявлены интересные межнациональные параллели в области экологической проблематики, мифологии, проблемы памяти и беспмятства, мотива юродства, образа женщины.

Выводы работы убедительно аргументированы автором. Материалы диссертации могут быть рекомендованы к использованию в процессе изучения темы «Русская литература за рубежом» и в университетских курсах истории русской и зарубежной литературы.

Автореферат объёмом 20 страниц передаёт актуальность и новизну, трёхчастную структуру и логику изложения исследовательской мысли автора диссертационной работы, основные положения которой апробированы в авторитетных научных изданиях (4 публикации в изданиях ВАК РФ) [2–5].

В конце рекомендательного отзыва на работу китайского коллеги нами отмечается: «Таким образом, содержание авторефе-

рата позволяет заключить, что диссертация Инь Цзеце полностью соответствует всем требованиям, предъявляемым к диссертациям на соискание учёной степени кандидата наук» [6].

Диссертация Инь Цзеце успешно защищена, а её автору заслуженно присуждена искомая степень кандидата филологических наук по специальности 10.01.01 – Русская литература.

Список использованной литературы

1. Инь Цзеце. Рецепция творчества В. П. Астафьева и В. Г. Распутина в Китае : этическое пространство : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Инь Цзеце. – Пермь, 2019. – 20 с.

2. Инь Цзеце. Изучение В. Г. Распутина в Китае / Инь Цзеце // Казанская наука. Филологические науки – Литературоведение. – Казань, 2018. – № 11. – С. 31–35.

3. Бурдина, С. В. Традиция В. П. Астафьева в современной китайской литературе / С. В. Бурдина, Инь Цзеце // Казанская наука. Филологические науки – Литературоведение. – Казань, 2018. – № 12. – С. 39–42.

4. Инь Цзеце. Воздействие русской «деревенской прозы» на китайскую литературу / Инь Цзеце // Казанская наука. Филологические науки – Литературоведение. – Казань, 2019. – № 1. – С. 13–15.

5. Бурдина, С. В. Проблема экологии души в творчестве В. Астафьева и Чжан Вэя / С. В. Бурдина, Инь Цзеце, Сунн Тяньяо // Научный диалог. – 2019. – № 3. – С. 164–175.

6. Закирова, Н. Н. Отзыв на автореферат Инь Цзеце «Рецепция творчества В. П. Астафьева и В. Г. Распутина в Китае : этическое пространство [Электронный ресурс] / Н. Н. Закирова // ПГНИУ -> Наука -> Диссертационные советы -> Филологические науки // URL: <http://www.psu.ru/nauka/dissertatsionnye-sovety/dsov-filologicheskie/in-tszetsze-retsepsiya-tvorchestva-v-p-astafeva-i-v-g-rasputina-v-kitae-eticheskoe-prostranstvo>

Н. Н. Закирова,
канд. филол. наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образов.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске

В ЗАБОТЕ О ДУХОВНОСТИ МОЛОДЁЖИ: ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

О. В. Пыхтеева – несмотря на свой молодой возраст – уважаемый и авторитетный в Глазове специалист. Наша землячка и современница, Ольга Вениаминовна родилась в посёлке Яр Удмуртской Республики в 1974 году. Выпускница Глазовской средней школы № 15, она выбрала профессию учителя-филолога и, получив её в ГГПИ, отработала целых 13 лет в родной школе учителем русского языка и литературы. А с 1 сентября 2009 г. по настоящее время она верно продолжает трудиться на ниве просвещения в МБОУ «Гимназия № 6». Работая в одном из ведущих образовательных учреждений города, О. В. Пыхтеева получила не только высшую квалификационную категорию, но и признание учеников и коллег как мастер литературных уроков и увлечённый педагог и методист-исследователь. Не случайно с 2018 года ей доверена работа в статусе члена экспертной группы по аттестации учителей русского языка и литературы на I квалификационную категорию.

Участница и дипломант массы Всероссийских и Международных педагогических и научно-методических конкурсов, Ольга Вениаминовна постоянно работает над повышением своей квалификации. А помогают ей в этом не только традиционные КПК, но и беспрестанный научно-исследовательский поиск. Так, выступая на II Островидовских чтениях по актуальнейшей для сохранения национальной самоидентификации россиян проблеме соборности, нашедшей воплощение в произведениях как древнерусской и классической, так и современной русской литературы, О. В. Пыхтеева

предложила учителям литературы дидактический, методический и культурологический материал метапредметного характера для проведения уроков, даёт ориентиры для творчества педагога. Публикации учителя-практика пользуются интересом в педагогическом сообществе [1; 2].

Если О. В. Пыхтеева оказывается участницей научно-практических семинаров и конференций, то её мастерские доклады и презентации с обязательной опорой на материалы собственного преподавательского опыта всегда становятся ярким и незабываемым событием в педагогическом пространстве северной столицы Удмуртии. Причём известность о работе нашей коллеги уже перешла границы республики.

Настоящим прорывом стала публикация в сборнике ведущего в России вуза в области методики преподавания литературы – Московского педагогического государственного университета «Литература Древней Руси и Нового времени» [3]. В работе определяются как познавательная, так и воспитательная составляющие изучения литературы Древней Руси на материале произведений таких жанров, как житие, повесть, летопись, слово. Актуальность представленного в статье материала объясняется комплексным анализом специфического (архаичного) текста древнерусской литературы в единстве формы и содержания в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения.

Народная память и мудрость житийных текстов Сергия Радонежского, Александра Невского, Стефана Пермского, «Повести о Петре и Февронии Муромских» и других текстов анализируются автором с опорой на научную концепцию выдающегося авторитета в этой области – профессора Глазовского государственного педагогического института А. Г. Татаринцева [4; 5].

В статье освещаются проблемы зарождения славянской письменности и источниковедения, факты влияния на историю, культуру и литературу Крещения Руси, анализируется место в школьной программе легендарного «Слова о полку Игореве».

Ценность работы состоит в применении метапредметных связей и системного подхода к изучению материала древнерусской литературы (ДРЛ) на школьных уроках. Посвящённая наисложнейшему разделу истории литературы статья содержит обзор современных школьных программ и учебников по литературе и, что особенно ценно, методические рекомендации по освоению мате-

риала ДРЛ для сегодняшнего поколения обучающихся 6–9 классов. А ориентиром для анализа содержания (тему, идею) и поэтики древнерусских текстов в культурно-историческом, историко-функциональном и компаративистском аспектах рекомендуется методология таких ведущих отечественных учёных, как академик Д. С. Лихачёв, профессор МПГУ Н. И. Прокофьев и профессор ГГПИ А. Г. Татаринцев.

Вообще же заслугой педагога О. В. Пыхтеевой можно считать не только просветительский, но и колоссальный воспитательный потенциал её уроков литературы и публикаций, оказывающих воздействие на духовность и эстетические вкусы поколения Z, нуждающегося в ориентирах между верой и безверием, нравственностью и её отсутствием, патриотизмом и космополитизмом, представлениями о подлинной красоте и безвкусице. (Этому посвящено новое издание учителя, востребованное в педагогическом сообществе словесников [6].)

В каждодневной заботе о духовности рядом с нами живёт и работает выпускница ГГПИ, наша коллега – учитель словесности Ольга Вениаминовна Пыхтеева.

Список использованной литературы

1. Пыхтеева, О. В. Идея соборности в произведениях древнерусской, классической и современной русской литературы (в рамках программы для общеобразовательных учебных заведений Б. А. Ланина) / О. В. Пыхтеева // II Островидовские чтения : материалы Второй межрегион. ист.-церков. конф. «Островидовские чтения» "1917–2017: уроки столетия", 8 дек. 2016 г. / отв. ред. С. Л. Логинов. – Глазов : Глазов. гос. пед ин-т, 2018. – С. 239–242.

2. Пыхтеева, О. В. Система уроков древнерусской литературы и её воспитательный потенциал в контексте внедрения ФГОС второго поколения / О. В. Пыхтеева // III Островидовские чтения : материалы Третьей межрегион. ист.-церков. конф., 8 дек. 2017 г. / под ред. епископа Виктора (Сергеева) и Н. Н. Закировой. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2019. – С. 117–121.

3. Закирова, Н. Н. Воспитательный потенциал древнерусской литературы: из опыта школьной системы уроков в условиях внедрения ФГОС 2-го поколения / Н. Н. Закирова, О. В. Пыхтеева // Литература Древней Руси и Нового времени : сб. материалов IX Всерос. науч.-практ. конф. «Древнерусская литература и литература Нового времени», посвя-

щённой памяти профессора Николая Ивановича Прокофьева. – М., 2017. – С. 133–138.

4. Закирова, Н. Н. Исследователь русской литературы : к 90-летию профессора А. Г. Татаринцева / Н. Н. Закирова // Русский язык и литература в мультикультурном пространстве : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Комсомольск-на-Амуре, 2017. – С. 49–55.

5. Закирова, Н. Н. Профессор А. Г. Татаринцев – основатель научной школы / Н. Н. Закирова // Научное обозрение : гуманитарные исследования. – М., 2015. – № 3. – С. 88–98.

6. Пыхтеева, О. В. Идея соборности в произведениях древнерусской, классической и современной русской литературы (в рамках программы для общеобразовательных учебных заведений Б. А. Ланина) / О. В. Пыхтеева ; ред. Н. Н. Закирова. – Ижевск: АНО «Ижевский институт компьютерных исследований», – 2020. – С.14.

*Д. В. Знобишин,
студент ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – Н. Н. Закирова,
канд. филол. наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

О ПРОБЛЕМАХ ЧТЕНИЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Литература – не только некий объём текста, не только закодированная в буквенных символах и художественных образах информация. Это ещё и механизмы, позволяющие двигаться и развиваться идеям и человечеству с течением времени. Литература несла в себе основную информацию эпох, это главный канал передачи знаний в прошлом. Сейчас дела обстоят несколько иначе, поскольку теперь изменилось само восприятие чтения. Теперь его заменили видео, блогерство, рецензии читателей, а не критиков, и предпочитаемый вместо прямого чтения аудиоформат из-за ускоренного течения жизни. Роль литературы снизилась, поскольку можно быть образованным и успешным, не прочитав ни одной книги за свою жизнь. Предприимчивость стала главным показателем элитарности человека, главным критерием успешности и интеллектуальной компетенции, и для ситуации успеха совершенно не требовалось и не требуется чтение ни серьёзной литературы, ни бульварного чтива, подчас оно бывает даже лишним, поскольку

учит в большинстве случаев совершенно не тому, что требовалось для подъёма по социальной лестнице в новом обществе.

«Важно не то, что хотел донести писатель, а то, что оттуда смог взять читатель» [1], – изречение, говорящее не о незначительности автора, как создателя мысли, а о вариативности усвояемого читателем в зависимости от его уровня интеллекта и сознательности, от багажа знаний, в том числе литературного. То есть литература не может быть отнесена к какому-то разряду, потому что эта отнесённость зависит только от читателя, а каждый читающий думает по-своему и может отнести книгу к любому разряду в зависимости от собственного восприятия.

«Культурное потребление не определяет социальный и образовательный статус», «Литература не делится на сорта» [1]. Абсолютная иерархия в литературе невозможна, только для самого себя человек может определить значимость и «высоту» того или иного произведения. Я знаю в Сети Интернет одного человека, мнение которого о некоторых произведениях совершенно расходится с мнением большинства, что многим не нравится, но разве он неправ в своём личном мнении и понимании чего бы то ни было? Как поётся в песне: «Каждый, право, имеет право / На то, что слева, и то, что справа», – у каждого в голове своя цензура, и только ему решать, достойно ли к прочтению то или иное произведение.

Чем больше книг и авторов, тем меньше авторитетов и систематичности. Как по мне, так это очень хорошее соотношение, поскольку исчезает диктат разделения книг на плохие и хорошие, на классику и неклассику, на массовое и элитарное. То есть в нашем восприятии устанавливается понимание того, что только мы сами решаем, что и когда читать и как можно относиться к идеям и жанрам произведений. Приведу свой пример: мои родственники читают в основном детективы и любовные романы, а я предпочитаю фантастику, за что меня критикуют, как человека, несерьёзно относящегося к чтению. Однако они забывают тот факт, что в основе своей фантастика – не пустое развлечение, а гипотетический взгляд на привычные вещи, творческое размышление о том, что всякая человеческая идея может менять в будущем многое в жизни обычного человека. Точно так же я не читаю детективы не потому, что считаю этот жанр хуже или ниже фантастики, а потому, что он мне просто неинтересен, хотя прекрасно знаю, что детективы могут помочь развитию логического мышления, а любовные

романы – научиться мечтать, сопереживать и получать эмоциональное удовлетворение. У каждого человека свои предпочтения, и задвигать чьи-то вкусы на эмоциональные полки «Отвратительно!» и «Как ты можешь это читать?» само по себе неправильно, к тому же это ущемляет права человека на самоопределение.

У перехода литературы в цифру, конечно, есть и положительные, и отрицательные стороны. Например, это позволяет отодвинуть и так известные произведения в сторону, давая место чему-то другому. На полках книжных магазинов и библиотек эти другие, неизвестные массовому читателю книги почти всегда задвигаются подальше от глаз читателя в угоду полкам с сотней экземпляров одного бестселлера. В интернет-магазинах же у них равное место, что способствует хоть какому-то уравниванию в правах на читательское внимание, а система предпочтений и использование определённых фильтров оказывается для таких книг существенной поддержкой.

Однако есть и серьёзные минусы. Так, процветает «цифровое пиратство», то есть электронные версии книг читаются бесплатно, отчего живые авторы не получают дохода от своей интеллектуальной творческой собственности. К минусам можно отнести отсутствие эстетического наслаждения от ознакомления с новенькой книжкой лично, поскольку не получится испытать тактильных ощущений от прямого соприкосновения с книгой, не будет той же разминки для воображения во время чтения потёртых страниц, не будет и достаточного духовного соприкосновения, которое возможно при соблюдении определённых условий чтения. Все эти изменения показывают то, что прежняя система оценивания и распространения обесценилась и прекратила своё существование в качестве преобладающей. Критика заменилась рецензиями, чтение – слушанием книг в аудиоформате, а разделение на классику и всё остальное – личным мнением читателя. Плохо это или хорошо? Это просто примета нового времени, и её необходимо принять как данность.

Список использованной литературы

1. Юзефович, Г. Чтение в мире цифры : лекция / Г. Юзефович [Электронный ресурс] // URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5e3c1e7e66cbb3672fd02bdb/lekciia-galiny-iuzefovich-chtenie-v-mire-cifry-5e79f5a8b0396e6023fb7404> (Дата обращения: 20.04.2020).

О. В. Крюкова,
студентка ФГБОУ ВО «УдГУ»,
руководитель – С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образов.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске

ВОЛШЕБНЫЙ МИР В СКАЗКАХ О. А. ЛЯПУНОВОЙ «ЗАБОЧОК» И «ЧУДИЩЕ ЛЕСНОЕ»

Сказка для детей – это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность, реальность мира чувств. Сказка раздвигает для ребёнка рамки обычной жизни, только в сказочной форме ребёнок сталкиваются с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство. Форма изображения этих явлений особая, сказочная, доступная пониманию ребёнка, а высота проявлений, нравственный смысл остаются подлинными, «взрослыми». Поэтому те уроки, которые даёт сказка, – это уроки на всю жизнь и для больших, и для маленьких. Для детей это ни с чем не сравнимые уроки нравственности, для взрослых это уроки, в которых сказка обнаруживает своё, порой неожиданное для взрослых воздействие на ребёнка.

Слушая сказки, дети глубоко сочувствуют персонажам, у них появляется внутренний импульс к содействию, помощи, защите. С первых же слов сказка вводит нас в свой неповторимый мир, в котором всё удивляет: звери разговаривают, люди понимают язык животных, герои отправляются в далекие путешествия, где их подстерегают опасные испытания – борьба с чудовищами, переходы через огненные реки, спуск в глубокие подземелья, восхождения на высокие горы... Фантастическое в поэтическом мире сказок уживается с реальным, иногда совершенно запутывая, но все же очень увлекая ребёнка.

Порой взрослые считают детей наивными, потому что те легко доверяют всему, что им говорят. Любые небылицы с неимоверной скоростью в воображении ребёнка приобретают невероятные краски. Но на самом деле это не так – просто детская фантазия не знает границ. Все помнят, как в детстве мчались через тёмную улицу, опасаясь нападения злых монстров. А чего стоили но-

чи в тёмной комнате, слышались звон, топот, и мы быстренько бежали в комнату мамы с папой.

Для Ольги Александровны, в отличие от большинства взрослых, этот мир безграничной детской фантазии кажется необычайно прекрасным. Для писательницы это поле для новых творений. В статье рассмотрим волшебный мир в сказках интересующего нас писателя «Забочок» и «Чудище лесное». Попытаемся найти различие и сходство этих миров.

«Забочок». Уже в названии сказки таится что-то волшебное, необычное. Наверное, многие, кто услышит это слово, вспомнят далекие из детства строчки колыбельной: «Баю-баюшки баю, / Не ложися на краю, / Придёт серенький Волчок / И ухватит за бочок!» У маленького ребёнка же в воображении сразу возникает целый волшебный мир, он задаёт себе вопрос, а кто же такой «Забочок», почему он придёт с волчком и укусит его. Всем давно известно, что дети думают по-другому. Их мир полон невероятных приключений, порой они придумывают их в голове и сами же задаются множеством вопросов.

Именно таким ребёнком, кладезем вопросов является главный герой сказки «Забочок» маленький мальчик Петя. Он обычный мальчик, не отличается сверхспособностями, но у него очень развито воображение, благодаря которому и возникает возможность существования волшебного мира. Петя очень любознательный – каждый день его волнуют новые и новые детские «проблемы». Например, услышав по радио весёлую детскую песню «От улыбки станет всем светлей» мальчик, вместо того чтобы стать веселее, наоборот, встревожился: «Петя слушал, но ему не стало от песен весело. Наоборот, тревожно. Очень много непонятого было в этих песнях. «От улыбки станет всем светлей...» – проносились в мыслях» [1, с. 3]. «Что станет всем светлей – это хорошо. Но кто такие «отулыбки»? Вот вопрос. Он мучил Петю» [1, с. 3]. Герой, не успев найти ответ на этот вопрос, уже задаётся множеством других: «Дважды два четыре, дважды два четыре, / Это всем известно в целом мире» [1, с. 3]. Целому миру известно, а маленькому Пете нет.

Дети живут в ещё совершенно неизвестном и непонятном им мире, их всё удивляет. Поэтому ответы на все вопросы они ждут от своих родителей. Именно так поступает герой сказки. Но зачастую детские вопросы удивляют и порой ставят в тупик и ро-

дителей. Ребёнок познаёт мир. Развиваясь, он всё больше начинает интересоваться окружающими его предметами, жизнью людей, природы, задумываться над тем, что видит и слышит. Но круг его понятий очень узок, вот почему он и прибегает к помощи взрослого. Именно так поступил герой. К сожалению, ожидаемого ответа Петя не услышал. На вопрос «А вот кто такие «отулыбки»?» мама лишь пробурчала в ответ: «Глупости говоришь». Скорее всего, мама была права, что так просто ушла от ответа, она должна была попытаться объяснить это сыну (дать сыну ответ).

Взрослые должны внимательно прислушиваться к детским вопросам, разумно и правильно на них отвечать, развивать детские внимание, память, наблюдательность, любознательность. Это поможет им в дальнейшем.

И все бы ничего, но мама на ночь глядя снова дала Пете пищу для раздумий, спев, казалось бы, такую безобидную колыбельную: «Баю-баюшки-баю, / Не ложися на краю, / Придёт серенький Волчок / И ухватит за бочок...» [1, с. 4]. Петя снова не понимал: сначала какие-то непонятные «отулыбки», теперь «Забочок» («Но кто такой Забочок? Должно быть, очень страшный. Ладно Волчок, он только придёт – и всё. Но Забочок ухватит, да ещё «И утащит во лесок, / Под ракиновый кусток») [1, с. 4]. Лишь стоило мальчику уснуть, как писатель моментально переносит юных читателей и героя в совершенно другой волшебный мир. «Вдруг...» С этого момента имеют место быть жанровые особенности литературной волшебной сказки. Во-первых, появляются волшебные предметы: «Забочок» (железный предмет с лампочкой на голове), «отулыбки» (странные жуткие существа). Происходят волшебные превращения: «Странные существа... стали обмениваться, кружась в хороводе, головами, руками, лапами, хвостами». Автор более углублённо описывает нам переживания и страх героя при встрече с грозным «Забочком» («закричал», «зажмурил», «стал просить отпустить»).

Добро и зло в сказках всегда борются. Сказочный мир живёт этой враждой. Злые персонажи пытаются одержать верх, они придумывают различные козни, создают опасности для добрых героев. Но добро всегда одерживает верх. Эту веру сказки вселяют в душу человека с детства.

Но в любой сказке на каждое зло найдется своё добро. И здесь это не исключение: на помощь маленькому герою прибегает

Волчок и подсказывает, как избавиться от злых козней Забочка («Хватай заячью голову и приставляй к заячьему туловищу, а лисью голову и хвост – к лисьему туловищу, тогда из чудовищ получатся добрые существа, и они тебя отпускают, – крикнул Волчок Пете, – ну же не бойся») [1, с. 5]. Лишь с помощью доброго Волчка, который на самом то деле кусает за бочок, Петя смог побороть свои страхи и найти все ответы, которые так его волновали («Мама, я теперь не боюсь ни отулыбок, ни Забочка, я знаю, как их победить») [1, с. 5].

Эта сказка учит детей быть открытыми и готовыми к чему-то новому, не бояться своих страхов, не держать их внутри себя, наоборот, пытаться их преодолеть. Ребёнок должен научиться верить в существование добра, с помощью которого он сможет преодолеть все невзгоды. В этом мы можем убедиться, обратившись к сказке «Чудище лесное».

Другой, не менее красочный волшебный мир открывается нам в сказке «Чудище лесное». Главными героями здесь являются два брата – Вася и Петя. Они были полной противоположностью друг другу: «Вася рос хорошим, послушным мальчиком. А Петя постоянно баловался. Он всем только вредил» [1, с. 6]. Особенно безобразно Петя вёл себя за столом (*«Возьмет кусок хлеба, обкусает его, сделает из него пистолет и стреляет хлебным пистолетом; раскрошит булку, а крошки по столу разбрасает»; «Петя сел за стол, взял кусок хлеба и сделал из него машинку»*) [1, с. 6].

Наверное, каждый хоть раз слышал поговорку «Хлеб – всему голова». Значение хлеба в жизни человека, особенно русского человека, сложно переоценить. Издавна люди почитали хлеб и считали его главным угощением в доме. Он помогал выжить и в Средние века, и во время войн прошлого века. Там, где есть хлеб, есть добро. Этот продукт считался божьим даром, поэтому к нему проявляли особое уважение. Поэтому о хлебе сложено много песен, он фигурирует в поговорках, поговорах и, конечно же, сказках.

На любые наказания мамы, что так делать нельзя (*«Не мучай хлеб. Кто с хлебом так обращается, от того хлебушек уходит»; «Петя, не балуйся с хлебом, будешь наказан»; «Не перестанешь мучить хлеб, тебя Баба-яга заберёт»*) [1, с. 6]. Петя отвечал лишь упрямо: «Нет!» Стоит обратить особое внимание на то, что мама предупреждала Петю о его плохом поведении целых три раза.

Число 3 обладает волшебными свойствами, поскольку это сакральное число. Число 3 слишком часто мелькает во всех сказках. Три сына, три царевны, три богатыря, можно загадать только три желания, нужно пройти три испытания, чтобы получить то, что хочешь. Так и здесь, стоило маме в третий раз сделать замечание, так оно с молниеносной скоростью исполнилось («В это время распахнулось окно. Влетела на ступе Баба-яга, схватила Петю и улетела, только её и видели») [1, с. 6]. С этого момента автор переносит читателя в волшебный мир «дремучего леса», где Петя, превращённый Бабой-ягой в Чудище лесное, проходит определённые этапы сказочного сюжета – этапы своего перевоплощения, роста и совершенствования. Именно оказавшись в такой тяжелой жизненной ситуации, герой осознаёт всю неправоту своих действий, прокручивает в голове свои плохие поступки, хочет вернуть всё обратно, исправиться. Но Баба-яга наказала: «Будешь ты Чудищем до тех пор, пока не съешь кусочек хлеба». Все попытки вернуться к прошлой жизни претерпевали неудачу, если бы не сила добра. В лице добра в сказке выступает Вася. Он, помогая другим («Слышит кто-то ревет. Пошел на голос. А там Медведь попал в капкан. Вася вынул лапу Медведя из капкана»), получает добро взамен («Спасибо тебе, что помог мне, проси за это что хочешь»). Именно благодаря своему доброму и отважному характеру Вася спасает своего брата Петю. Даже к Чудищу лесному мальчик проявил сочувствие («Пришёл на голос, глядь, это Чудище лесное, страшное-престрашное. Испугался было Вася, да видит: из огромных глаз Чудища слёзы текут. Вася был мальчик добрый. Достал он платок, подошёл к Чудищу и стал ему слёзы вытирать»). Это стало спасением для Пети, он осознал, что вёл себя крайне неправильно и, придя домой, бросился к маме, стал её целовать, обнимать: «Мамочка, я теперь всё понял. Я понял, что хлеб надо любить и беречь».

Данная сказка Ольги Александровны учит детей самим осознавать неправильность своих действий путём ряда испытаний. Конечно же, не без помощи добрых лиц, потому что ребёнок никогда не должен переставать верить в добро.

Сказки Ольги Александровны «Забочок» и «Чудище лесное» учат доброте, состраданию, совместному труду, учат всегда сохранять тепло, искренность и доброту своего сердца, ведь холод в душе сеет несчастья для всего человечества. Кроме того, сказки вырабатывают умение признавать и исправлять собственные

ошибки. Нельзя подходить к поэтическому миру сказок с нашим, во многом рациональным мышлением. В то, о чём так интересно повествуют сказки, надо верить. В них есть своя художественная правда, которая так важна для юного читателя.

Список использованной литературы

1. Ляпунова, О. А. Волшебства домового Кузи : сб. – Ижевск : Известия Удмуртской Республики, 2012. – С. 11–12.

*С. С. Маратканова,
канд. филол. наук,
доцент кафедры РЯиЛ
ФГБОУ ВО «ГПИ им. В. Г. Короленко»*

РЕЦЕНЗИЯ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ О. В. КРЮКОВОЙ

Выпускная квалификационная работа (ВКР) О. В. Крюковой на тему «Творческая индивидуальность О. А. Ляпуновой в контексте русской язычной литературы Удмуртии» в контексте повышенного внимания к проблемам национальной духовной жизни отличается актуальностью проблематики. Автор дипломного сочинения в процессе комплексного анализа текстов произведений О. А. Ляпуновой представляет процесс бытования современной авторской сказки в удмуртской литературе. Раскрывая педагогический потенциал произведений, студентка акцентирует внимание на нравственно-этическом характере содержания, а также на противостоянии добра и зла как основе сказочного конфликта.

Много внимания в работе уделяется опосредованному диалогу О. А. Ляпуновой с читателем-ребёнком, стремлению создателя сказок погрузить читателя в детскую субкультуру, раскрыть психологические проблемы общения ребёнка со взрослым, специфику детского мировосприятия.

Интересны наблюдения и выводы автора работы относительно языка сказочных произведений О. А. Ляпуновой, его связи с детским мышлением и речтворчеством. Неоспоримым достоинством работы является представленный в ней опыт определения специфики интертекстуального поля произведений удмуртской

сказочницы, текстовых переключек с современными поэтами, авторами детских песен, детским фольклором в его жанровом многообразии пословичных форм, колыбельных песен, народных примет.

Работа имеет классическое построение, отличается логической взаимосвязью целей, задач, содержания и выводов, опирается на жанровый и аксиологический подходы к анализу сказочного текста.

ВКР отличает практико-ориентированный характер. Представленный в работе литературоведческий материал может быть полезен учителю начальных классов, учителю-словеснику на уроках по изучению русского фольклора, знакомства с его жанровой палитрой в плане осмысления проблемы творческого взаимодействия, на уроках с краеведческой проблематикой с целью знакомства с современной литературой Удмуртии, а также во внеклассной работе для актуализации общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей в сознании современного маленького читателя. Его использование позволит учителю решить ряд как познавательных, коммуникативных, так и воспитательных задач, формировать у учащихся личностные компетентности, привносить в урок ценностный смысл.

Вывод: в целом представленная к защите ВКР соответствует требованиям, предъявляемым к работам данного уровня и заслуживает хорошей оценки.

В. Н. Мартьянова,

*доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,*

В. В. Соснина,

студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»

**ЛЕКСИКА ЖИВОТНОГО МИРА
В ЛАРНГ – МАТЕРИАЛ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

В соответствии с современными требованиями ФГОС при преподавании русского языка в школе необходима реализация национально-региональной составляющей. Ясно, что национально-

региональная составляющая может быть представлена на многих уроках русского языка. Богатным материалом для этой цели может быть, например, тема «Диалектная лексика».

Известно, что она представлена в огромном количестве диалектных словарей, причем словарей разных типов: дифференциального и недифференциального типов. Наиболее известным является Словарь русских народных говоров (СРНГ), у которого более 46 выпусков. Он составлен с учётом всех русских говоров в РФ, включает в себя лексику, извлечённую из письменных источников XIX–XX веков, то есть Словарь русских народных говоров под редакцией Ф. П. Филина, Ф. П. Сороколетова, С. А. Мызникова [6] является словарём дифференциального типа.

Современным учёным необходимо выяснить, какая часть лексики в говорах возникла под влиянием литературного языка, и ответить на вопрос, как влияет литературный язык на говоры. В соответствии с этой задачей в 70-е годы XX века началась работа по созданию Лексического атласа русских народных говоров (ЛАРНГ). Основателем данной работы стал Игорь Александрович Попов, доктор филологических наук, профессор.

В создании ЛАРНГ участвуют студенты-филологи нашего вуза. Отвечают на вопросы Программы [3], обрабатывают сведения, а затем представляют их в электронном варианте. Наше обращение к материалам ЛАРНГ продиктовано тем, что имеется пробный том данного атласа, вышедший в 2004 году [9], кроме того, в 2017 году вышел I том ЛАРНГ в окончательной редакции [2].

Цель статьи – демонстрация работы с диалектной лексикой, представленной в ЛАРНГ, при формировании межпредметных компетенций обучающихся.

Уроки по русскому языку, связанные с диалектной лексикой, как известно, проводятся в соответствии с учебным планом в разделе «Лексика», темы которой изучаются в 6 классе, например, по программам Т. А. Ладыженской [5], М. М. Разумовской [4].

Наша работа строится на материалах пробного тома ЛАРНГ [9]. Мы попытались рассмотреть лексику, связанную с явлениями природы. Данной лексике посвящается весь том, разделённый на две части: «Лексика растительного мира» и «Лексика животного мира».

В этом томе представлены 34 карты, которые включают ответы на лексические, лексико-словообразовательные, семантические вопросы. Легенды этих карт прекрасно иллюстрируют возможности перечисляемых лексем для осуществления связей между материалом, изучаемым в разных разделах на самих уроках русского языка. Например, между лексикологией и словообразованием, а также между материалами, изучаемыми на уроках разных учебных дисциплин (например, русский язык и биология; русский язык и география).

Так, карта № 1, автором которой является Б. Н. Проценко, фиксирующая ответы на вопрос 218 по программе «Животный мир», включает следующие лексемы: *бЕлица*, *бЕлка*, *бельчОна*, *белЯнка*, *вЕкша*, *вывЮрка*, *летУнья*, *мЫсь*, *попрыгУнья* и т. д.

С учётом данных карты (кстати, обучающиеся при этом закрепляют навыки работы с картой, которые необходимы на уроке географии) можно, сравнив однокоренные существительные, называющие в русских говорах БЕЛКУ следующими лексемами: *бЕлка*, *бЕлица*, *бельчОна*, *белЯнка*, выделить корень *-бел-* и суффиксы *-к*, *-иц*, *-он*, *-янк*, что позволяет обучающимся практиковаться в словообразовательном и морфемном анализе.

Кроме того, благодаря сравнению таких диалектных лексем, как *бЕлица*, *бельчОна*, *белЯнка*, любой обучающийся без труда выделит корень *-бел-*, следовательно, расширит свои знания об истории происхождения этого слова и его этимологии.

Итак, сравнительно-сопоставительный ряд лексем *бЕлка*, *бЕлица*, *бельчОна*, *белЯнка* позволяет обучающимся выделить корень *-бел-*, который действительно имелся в производящей основе древнерусского слова *белый*. Эти сведения, в свою очередь, пополняют знания обучающихся по биологии, так как знакомят их с видами белок в настоящее время и существовавших в эпоху Древней Руси. Животное по окрасу, вероятно, имело преимущественно белый цвет, так как наименование этого цвета легло в основу производного существительного *белка*. В современном русском языке в соответствии со школьным словообразовательным словарем [7] корнем лексемы *белка* является *-белк-*, следовательно, только закартографированные в ЛАРНГ диалектные лексемы, рассматриваемые на уроках русского языка по теме «Диалектная лексика», позволяют учителю перейти к сведениям по другим учебным дис-

циплинам: истории, биологии, что соответствует термину «межпредметный».

Картографирование диалектных данных указывает и на такую тенденцию номинации этого животного, как *векша*, следовательно, существуют противопоставления: с одной стороны, распространена в русских говорах лексема *белка*, а с другой – устаревшая и утрачивающаяся лексема *векша*, которая в соответствии с комментариями и материалами карты является заимствованием из финно-угорских языков. Распространение данной лексемы на нашей территории логично, т. к. русские говоры находятся в соседстве с говорами удмуртского языка.

Кроме того, в наименовании этого животного участвуют не только корни *бел-*, *векш-*, но и *лет-*, *прыг-* (*летунья*, *попрыгунья*). На карте они обозначаются другими конфигурациями: *векш-* – красным квадратом, *прыг-* – звездочкой, *лет-* – пробелом в заливке.

Развивая у учащихся умения работы с картой, можно выявить территории компактного распространения той или иной лексемы. Так, лексема *векша* встречается на территориях к северу, западу и к востоку от Москвы. Преобладает название, отвечающее на вопрос Программы, общее название этого животного. Лексема *белка* распространена в большинстве русских говоров. Вместе с тем имеется ряд говоров, где название этого животного отсутствует. Данный факт, скорее всего, свидетельствует об отсутствии реалии, так как это территории Самарской, Саратовской областей.

Примечательно то, что в отдельных говорах сохранена архаичная лексема *мышь*, восходящая к древнерусскому языку. В связи с этим хочется высказать своё мнение по поводу определённых строк известного текста «Слово о полку Игореве»: «Не лёпо ли ны бяшетъ, братіе, начяти старыми словесы трудныхъ повѣстій о пълку Игоревѣ, Игоря Святъславлича? Начати же ся тѣй пѣсни по былинамъ сего времени, а не по замышленію Бояню!

Боянь бо вѣцій, аще кому хотяше пѣснь творити, то растѣкашется мыслію по древу, сѣрымъ вѣлкомъ по земли, шизымъ орломъ подѣ облакъ...» [8, с. 163].

При переводе данного фрагмента на современный русский язык чаще прибегают к хорошо известному слову *мышь*, пренебрегая отсутствующей логикой, тогда как вполне логично перевести древнее слово *мышь* существительным *белка*: «...ибо Боян ве-

щий, если кому хотел песнь сложить, то передвигался белкой по дереву, серым волком по земле, сизым орлом под облаками.

Таким образом, данные ЛАРНГ позволяют перейти на уроке русского языка при изучении темы «Диалектная лексика» к сведениям, с которыми обучающиеся знакомятся на уроках литературы.

Изучая лексемы, обозначающие растительный мир, можно остановиться на 20-м лексико-словообразовательном вопросе программы «Молодой лес из деревьев разных пород». В соответствии с этим вопросом и ответами на него в пробном томе ЛАРНГ составлена карта под № 28, автором которой является Т. И. Вендина. Легенда этой карты включает 25 наименований преимущественно с корнями *молод-*, *раст-/рост-/рос-*, *лес-*, *мал-*, *мел(к)-*.

Среди названий есть слова с акцентологическими различиями, например, *зАростник – зарОстник – заростнИк* и *пОдростель – подрастЕль*, но эти различия являются несущественными для темы карты и поэтому специального выражения не имеют.

Интересно, что на карте представлены лексемы с корнями *мел(к)-* и *мал-* хотя в Программе ЛАРНГ существует специальный вопрос, который посвящён названию *мелкого леса*. Объясняется включение этих лексем именно в эту карту, вероятно, тем, что понятие «молодой лес» в языковом сознании диалектоносителей связано с такими семантическими признаками, как «мелкий» или «малорослый», на что указывает сам материал карты, в частности, широко представленное явление синонимии лексем с корнями *молод-* и *мел(к)-*.

Лексемы типа *разнолЕсье*, *разнолЕсок*, *разнолЕсица*, а также *смЕшанник*, *смЕсь*, *смЕшанный лес* ярко отражают такую сему в названии карты, как «лес из деревьев разных пород». Очевидно, что этот синонимический ряд – ценный материал для словообразовательного, морфемного анализа, а также для точного понимания художественных текстов, изучаемых на уроках литературы. Задания по выявлению ареалов названных лексем способствуют приобретению навыка в работе с географическими картами.

Таким образом, привлечение диалектного материала, представленного в томах ЛАРНГ при изучении в школе на уроке русского языка темы «Диалектная лексика» без затруднений позволяет осуществлять межпредметные связи, которые способствуют

также и формированию метапредметных компетенций обучающихся.

Список использованной литературы

1. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – 4-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 2002. – 430 с.
2. Лексический атлас русских народных говоров (ЛАРНГ). Т. 1. Растительный мир. – М. ; СПб., 2017.
3. Программа ЛАРНГ.
4. Разумовская, М. М. Русский язык : учебник для 6 кл. / М. М. Разумовская. – М. : Дрофа, 2013. – 335 с.
5. Русский язык. 6 класс / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.] ; науч. ред. Н. М. Шанский. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 191 с.
6. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф. П. Филина, Ф. П. Сороколетова, С. А. Мызникова. – М. ; Л., 1965–2018. – Вып. 1–46.
7. Тихонов, А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / А. Н. Тихонов. – М. : Цитадель, 2012.
8. Хрестоматия по истории русского языка / авт.-сост.: В. В. Иванов, Т. А. Сумникова, Н. П. Панкратова. – М. : Просвещение, 1990. – 502 с.
9. <https://inslav.ru/>

*Ю. В. Михайлова,
студентка ФГБОУ ВО «УдГУ»,
руководитель – С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образов.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске*

ФАНТАСТИЧЕСКОЕ НАЧАЛО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» И В. АР-СЕРГИ «УЙ ВАДЬСЫН – БУБЫЛИОС»

Взаимовлияние и взаимообогащение – это древнейший исторический процесс взаимодействия в литературе. Взаимодействие удмуртской и русской литературы всегда несёт в себе особый интерес и до сих пор остаётся актуальным. Сопоставляя и сравни-

вая русскую и удмуртскую литературу, можно увидеть богатство каждой из них. Представим это на примере произведений М. Булгакова и В. Ар-Серги.

В романе удмуртского современного писателя В. Ар-Серги «Уй вадъсын – бубылиос» («Над ночью – бабочки») ощутимо влияние романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Оба произведения уникальны с жанровой точки зрения: в них проявляется общий синтез реалистического и нравственно-философского романов, мифологии и фантастики. Структура романов также нетрадиционна: это текст в тексте, по словам Константина Симонова, «роман в романе». В данной статье мы продолжим изучение этих романов, выделив в них фантастическое и определив их сходства и различия.

Фантастическое и нравственно-философское в произведении Ар-Серги несёт в себе нечистая сила, в роли Мышкина-«Шайтана» (Сатаны). У Булгакова «в фантастическую ситуацию (взаимодействие с ирреальным миром) вводят Воланд и его «креатура, выполняющая, по существу, роль плута-трикстера» [3, с. 50].

Следуя сюжетно-композиционной организации, возможно выделение следующих сходств и различий произведений в фантастическом аспекте, например, появление трупов в начале произведения по загадочным причинам. В «Мастере и Маргарите» Берлиоз попадает под трамвай, а в «Уй вадъсын – бубылиос» ночью из машины выкидывают труп Агафьи Перовошиковой. Вроде бы ничего фантастического, если бы не *предупреждение* об их смерти: Воланд предсказывает несчастный случай с Берлиозом, а анонимный звонок сообщает Аруду о предстоящей смерти Агафьи Перовошиковой. Важно отметить то, что *гибель* «невинных» граждан *происходит не случайно*: получают наказание за безверие в существование Сатаны. Берлиоз открытым текстом сообщает, что он атеист, а Агафья Перовошикова хотя и не говорит нам об этом прямо, но мы понимаем это из подтекста, из её образа жизни – она колдунья («вегин»), и для неё существует свой идол поклонения, не Бог и не Дьявол.

В обоих произведениях встречается мотив посещения Земли нечистой силой. И Воланд, и Мышкин пришли на землю как раз тогда, когда ценности уже разрушены. Когда главные герои находились в таком состоянии отчаяния, что потеряли веру в Бога, как

всемогущего и всепомогающего. До встречи с Дьяволом, они все верили в Господа Бога, надеялись на его помощь и жили лишь этой верой. Но помощь не пришла, и на опустевшее в их сердце место они впускают Дьявола, продают ему свою разочарованную душу: Маргарита теряет Мастера; Мастер не может опубликовать свой заветный роман: «Я вышел в жизнь, держа его в руках, и тогда моя жизнь кончилась» [2, с. 128], «...конечно, когда люди совершенно ограблены, как мы с тобой, – они ищут спасения у потусторонней силы! Ну, что ж, согласен искать там» [2, с. 333]; Левий Матвей теряет всякую надежду спасти от мук Иешуа Га-Ноцри и вступает в схватку с самим Богом: «Проклинаю тебя, Бог! <...> Ты Бог зла! <...> Ты не всемогущий Бог! Ты чёрный Бог. Проклинаю тебя, Бог разбойников, их покровитель и душа!» [2, с. 161–162]; Ариадна не может поступить в институт и отдаёт себя нечистой силе: «...Эй, кытын тон, Лешой туган? Ку табере монэ выльысь дорад өтед? Мон витисько тонэ. Тонэныд та дунне шулдыргес, нош сопалаз мөзмыт, кезыт, урод». («...Эй, где ты, друг Леший? Когда теперь снова меня к себе позовёшь? Я жду тебя. С тобой эта жизнь веселее, а без тебя скучно, холодно, плохо») [1, с. 134]. Вера в Бога заменилась верой во всемогущего Сатану. Мышкин и Воланд явились подобием света во мраке для заблудших героев. Они помогли главным персонажам найти своё истинное место. Отличие в том, что Мышкин одинок, у него нет той свиты, которая всегда сопровождает Воланда, но в этом и есть его сила, мощь и, конечно же, превосходство над другими.

Обращает на себя внимание и мотив превращения главных героинь в избранниц Сатаны, в ведьм. Маргарита и Ариадна, как и остальные главные герои, продают себя нечистой силе по причине отчаяния, отчуждённости и дисгармонии с окружающим миром. Нечистая сила посещает их в самый сложный и переломный момент их жизни, и это мы понимаем со слов Ариадны: «Уд. Улонлэсь уд пегзы. <...> Вуберган кадь кыске монэ сьёраз. <...> Уг, асме уг жалаяськы. <...> Марлы? Мар кароз на городэ куштэм гуртысь потэм сирота нылаш? <...> К чёрту Пушкинэз, Лермонтовез, витьёсын гинэ тырмем аттестатез – дыр вуиз улон борды жабырскыны яке... яке дэрие салыськыны...» – «Нет, от жизни не убежишь. <...> Как воронка тянет она меня за собой. <...> Зачем? Что ещё может сделать выброшенная из деревни в город девушка-сирота? <...> (К чёрту Пушкина, Лермонтова, аттестат, заполнен-

ный пятерками – время пришло ухватиться за жизнь или... или, потонуть в грязи») [1, с. 129], со слов Маргариты: «Я стала ведьмой от горя и бедствий, поразивших меня» [2, с. 208]. Но для полного сближения с дьяволом девушки должны пройти магический обряд *посвящения* в ведьмы. Он представляет собой своеобразный процесс «помазания». Для Ариадны это процесс «помазания» кровью: «Воргорон простынь сэргез чажрак кесиз но тоды зустариен налашлэн кукьесыз виски йотскиз. <...> Соку воргорон соин нылашлэсь ымдурьессэ каллен гинэ маялтиз. <...> Коня ке улыса, пиосмурт аслэсьтыз но ымдурьессэ виресь басмаен чушалтиз. Вирзектэм зустариен сюзэм вадьсыгит котырет буыз». Для Маргариты «помазание» волшебным кремом Азазелло: «Кончиками пальцев Маргарита выложила небольшой мазочек крема на ладонь... <...> ...а затем ладонью начала втирать крем в лоб и щёки. Крем мазался легко» [2, с. 207]. Что примечательно, так это то, что перевоплощение в ведьму у Ариадны проходит лишь в одном действе, а у Маргариты состоит из нескольких этапов: «помазание» кремом – 1-й этап, купание в заколдованном болоте с русалками – 2-й этап, магический бал – 3-й этап, завершающий. Это и отличает романы двух писателей. Причём обряд обе героини проходят в обнажённом виде, тем самым теряя свои чистоту и непорочность. Что вполне соответствует дьявольским традициям. Но этим же традициям присущ и образ полёта ведьмы, который ярко описан в произведениях исследуемых писателей: «Тани уллеясыкись бубылиос польн лобась Ариадаез адзи. Со вылын югыт чильпырась тоды дэрэм, мугор гожьесыз яркыт адско. Омырын со вуын кадь жомбылляське»; «...мускулы ног и рук окрепли, а затем тело потеряло вес. Она подпрыгнула и повисла в воздухе невысоко над ковром» [2, с. 208]. Полёт – это одно из их магически-колдовских свойств.

Таким образом, рассмотренные нами некоторые элементы фантастического в произведениях интересующих нас писателей позволяют выявить специфику их творческой индивидуальности, а также их сходство в раскрытии мира и человека. Многомерность заявленной проблематики оставляет поле для дальнейшего исследования.

Список использованной литературы

1. Ар-Серги, В. И плакало небо... : повесть, рассказы / пер. с удм. А. Демьянов и В. Болгышев ; Лемлет гондыръёс : роман, пьесаос, верос / В. Ар-Серги. – Ижевск : Удмуртия, 2000. – 296 с.
2. Булгаков, М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков. – Мурманск : Мурманск. кн. изд-во, 1990. – 368 с.
3. Менглинова, Л. Б. Гротеск в романе «Мастер и Маргарита» / Л. Б. Менглинова // Творчество Михаила Булгакова : сб. ст. / под ред. Ю. В. Бабичевой, Н. Н. Киселева. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1991. – С. 49–79.

*А. С. Никитина,
студентка ФГБОУ ВО «УдГУ»,
руководитель – С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образов.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске*

ТЕМА ПРИРОДЫ В ПОЭЗИИ ФЛОРА ВАСИЛЬЕВА

Значительное место в творчестве Ф. Васильева занимает тема природы. Поэт, например, обращается к такому образу, как лес. В контексте всего творчества поэта мы можем выделить два основных плана поэтической семантики этого сквозного образа. Первый – традиционный, как мировидение лирического героя-язычника, второй – авторское переосмысление, символизация образа, как результат – его смысловая амбивалентность. Смысловая интерпретация первого плана: **лес – кормилец, святость**. Флор Васильев преклоняется перед лесом и каждым его деревом в отдельности. Он постоянно ощущает и описывает кровнородственные связи человека и леса, одушевляет его:

Будо, жутско трос писпуос.
Быдэс нюлэс.
Бен, нокудиз овол отын мултэс.

Растуг, поднимаются деревья.
Цельй лес.
Да, никто из них не лишний.

Персонафикация образа восходит к народной поэзии с доминантой психологического параллелизма. Верность традиции в данном случае – не слепое копирование, но осознанный стилевой ход поэта:

Нюлэс, нюлэс... –
Мынам сюлэм яратонэ...
Чупчи но Кам шурьёсты
Атай сямен, нюлэс келя...

Лес. Лес... –
Моя сердечная любовь...
– Реки Каму и Чупчи
По-отцовски провожает лес...

Следующее ассоциативное поле, связанное с образом леса, соотносится поэтом с **«райским местом», гармонией, музыкой, порядком**. В поэтическом мире Флора Васильева очень часто человек слышит «музыку» леса не вовне, а внутри себя. Она живёт в нём, и объект сливается с субъектом, становясь частью его душевного покоя и равновесия, полноты жизни:

Мынам гадам нюлэс но чашетэ,
Турын но выжызэ лэзе сюлмам...

В моей груди и лес шумит,
И травы пускают корни в моё сердце...

Следующий акцент смещён в сторону восприятия **леса как символа Вселенной**. Образ вобрал функцию дерева, растения как медиатора, посредника между небом, землёй и нижним миром. Такое видение леса представлено в раннем периоде творчества Флора Васильева.

Бадзым дворец кадь
Вож нюлэс.
Жутско чуж пужымьес-колоннаос.
Пумгэм паськыт дворецмылэсь
Чагыр потолоксэ возэ соос...

На огромный дворец похож
Зелёный лес.
Поднимаются жёлтые сосны –
колонны.
У безбрежно широкого дворца
Голубой потолок подпирают они...

Пужымьёс жутско инме,
Сьоразы кошке музьем...

Сосны поднимаются в небо,
За ними устремляется земля...

В функции «очищения» лес Флора Васильева соотносим с аналогичной функцией других универсальных «очистителей и святителей» – воды и огня.

Вож нюлэсэз сизьыл ни жуатэм:
Кызыпу но палзыпу сутско
Чуж-горд тылын...

Осень уже зажгла зелёный лес:
Берёза и рябина полыхают
Жёлто-красным огнём...

Вож зарезь кадь нюлэс.
Со вадьсын
Ебер парус музэн
Золтиськем вуюись...

Лес – зелёное море,
А над ним
Красивым парусом
Раскрылась радуга...

Данный пример – яркий образец того, что Флор Васильев лицезреет лес глазами художника-живописца и графика. Обнаруживается ещё тот факт, что в поэтическом мире удмуртского поэта доминирует пейзажный комплекс «лес – рассвет».

Вазь чукна,
Зардон азын
Мон поти кызьпу арамае.
Вож куарьёс
Коло но вал отын.

Ранним утром,
На заре
Я пришёл в берёзовую рощу.
Зелёные листья
Спали крепким сном.

И, наконец, лес Флора Васильева – это **лик его малой родины**. В поэтическом мире автора приобретает всё более символический характер. В одном случае он ассоциируется с мотивами детства, в другом – бревенчатым отчим домом, в третьем – Удмуртией вообще. Лес – исток, путь познания самого себя и своих корней:

Водскем гуртам ке бертиско,
Нюлэсныти, бусыети,
Мой шур кузя мон ветлиско,
Аслым кужым но люкаско,
Асме ачим но шедьтиско...

Возвратившись в родную деревню,
По лесу, по полю,
Вдоль реки Моя я брожу.
Набираюсь сил
И нахожу самого себя...

Лес в пейзажной и натурфилософской лирике удмуртского языка поэта действует как источник звука, как символ малой родины, как источник тишины. Лес – категория не только пространственная, но и временная, это путь познания самого себя. Лес в комплексе «лес за рекой» наделён семантическими значениями «уход», «разлука», «смерть», «конец жизненного пути». Лес наделён коннотацией мифопоэтического и предстает как кормилец. Лес – посредник между небом и человеком. Лес традиционно соотносим с «райским местом», гармонией. Лес – воплощение не чужого, а родного пространства. Лес – посредник между небом и землёй.

Несомненно, образ леса имеет большое значение для осмысления художественно-эстетической системы поэтического наследия Ф. Васильева.

*Е. Н. Петрова,
аспирант ФГБОУ ВО «УдГУ»,
руководитель – Т. И. Зайцева,
д-р филол. наук,
доцент ФГБОУ ВО «УдГУ»*

**ОЧЕРКИ М. А. ЛЯМИНА
ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ
В РЕСПУБЛИКАНСКОЙ ГАЗЕТЕ
«СОВЕТСКОЙ УДМУРТИЯ»**

С первых дней войны очерк становится передовым и главным жанром в удмуртской прозе. Прочное место этот жанр занимает на страницах республиканских и местных газет. Для очерков, отправляемых с фронта, характерно личностное восприятие войны, сочетающееся с документальной фиксацией боевых действий, призывом народа к стойкости и сплочённости во время испытаний. Произведения писателей-фронтовиков помогали читателям осознать всю трагичность эпохи, вместе с тем они рассказывали о мужестве и героизме простого солдата.

В удмуртской военной публицистике особое место занимают произведения М. Лямина, публиковавшиеся на страницах фронтовых и республиканских изданий. Впоследствии они были собраны в книгу – «Тыл пырти» («Сквозь огонь», 1945), а фронтовые заметки писателя явились основой сборников «Вунонтэм арьёс» («Незабываемые годы», 1956) и «Ож сюрес» («Боевой путь», 1962).

Осенью 1943 года Лямин по просьбе работников редакции составил план публикации очерков в газете «Советской Удмуртия». «1943 арын сизьыл Михаил Андреевич редакциын ужасьёслэн куремзья очеркъёс гождыны быдэс план выллем лэсьтис. Тини соин ик, артиллерист Семакин сярысь очерксэ быдэстэмез бере, милем гождиз: “Кызьы адзиськоды, мынам гождын условиосы туж шугесь ке но, тиледлы сэтэм кылме быдэстыны тыршисько”» [1, с. 118]. («Осенью 1943 года Михаил Андреевич по просьбе работников редакции составил целый план по написанию очерков. После завершения очерка про артиллериста Семакина, автор нам написал: “Как видите, хотя условия для творчества весьма не подходящие, данное вам обещание стараюсь сдержать”»).

Фронтовые очерки М. Лямина начали печататься в республиканской газете «Советская Удмуртия» с февраля 1944 года. Они публиковались под рубрикой «Асьмелэн землякёсмы Отчественной войналэн фронтёсаз» («Наши земляки на фронтах Великой Отечественной войны»). Главной темой фронтовой публицистики М. Лямина становится мысль о скорой победе и освобождении Родины от фашизма.

М. С. Руденко пишет, что тогда военные «...очерки – портретные, военно-событийные, путевые – классифицировались по месту – московские, ленинградские, сталинградские, курско-орловские и т. д.; по теме – о героизме советских воинов, о зверствах фашистов, о работе в тылу, о женщинах, детях, стариках, саперах, моряках, лётчиках, артиллеристах...» [2, с. 54]. Большая часть фронтовых очерков М. Лямина носит портретный характер. Например, это очерки о воинах-земляках – «Лейтенант Лысов», «Младшой лейтенант Плотникова», «Майор Поздеев» и др. Очерки насыщены документальным материалом, автор призывает читателя учиться у героев бесстрашию и героизму. Важно отметить, что героями ляминских очерков являются как рядовые воины, так и офицеры. Благодаря яркому и достоверному изображению примеров мужества, бесстрашия бойцов и их легендарных подвигов очерки в те годы имели огромную силу влияния на общество.

За два года на страницах газеты «Советской Удмуртия» вышел солидный корпус очерков М. Лямина. Итак, 1944 год – «Ефрейтор Максимов» (19.02.1944), «Лейтенант Лысов» (25.02.1944), «Старшина Лекомцев» (08.04.1944), «Старшой сержант Вотяков» (16.04.1944), «Младшой лейтенант Плотникова» (28.04.1944), «Майор Поздеев» (03.06.1944 – 04.06.1944), «Рядовой Лебедев» (06.08.1944), «Ветеринарной службая капитан И. М. Бахтин» (09.09.1944), «Сержант Наговицын» (29.09.1944), «Ефрейтор Захаров» (03.10.1944), «Пудем пи – Слава орденлэн кавалерез» (22.12.1944 – 23.12.1944). 1945 год – «Медицинской службая старшина Козлов» (05.01.1945), «Рядовой Семакин» (24.02.1945 – 28.02.1945), «Капитан Некрасов» (14.03.1945), «Лейтенант Лекомцев» (27.03.1945).

В рецензии «Удмуртилэн пиосыз» («Сыны Удмуртии») старшина А. Никитин пишет: «Частысьтымы удмурт воиньёс-ветераньёс сярсы веросьёс – со асьме полын котькудмы сярсы,

войнаын асьмелэн будэммы, шуг-секытьёсты вореммы но дано вормонъёс басьяммы сярсы веросьёс. «Тылжу пыр» книга со луэ ачиз автор сярсы верос, частысьтымы воинъёс полын куинь ар чоже фронтовой улон сярсы верос... М. А. Ляминлэн Удмурт государственной издательствоын потись очеркёсыныз книга частьмылэн боевой улонэныз тодматоз но отечественной войналэн историяыз пыроз» [8]. («Рассказы о воинах-ветеранах нашей части – это рассказ про каждого из нас, рассказ о том, как мы мужали на фронте, как преодолевали трудности военных будней, как каждый день совершали маленькие победы... Книга очерков М. А. Лямина «Сквозь огонь», запланированная к изданию в Удмуртском государственном издательстве, познакомит читателя с фронтовыми буднями нашей части, в которой воевал сам автор; она войдёт в историю Отечественной войны»).

Эмоционально выражал М. Лямин гнев солдат, находящихся на передовой линии фронта. В ряде очерков писатель разоблачает зверства гитлеровцев, показывает, что фашизм – это чума, от которой необходимо избавить человечество. В очерке «Старшой сержант Вотяков» содержатся достоверные этюды, описывающие освобождение Смоленска. «Та ожмаськонын Михаил Вотяковлэн расчётэз тушмонлэсь кык танкэ кекатиз, шальбыз миномётэн лыктись повозказ, Гитлерлэсь 300 урмем кионъёссэ чошкатиз музеймен. “Муртлэсь музеймэзэ таланы лыктиды ти, убиръёс, сётм ми тиледлы шайгулы тырмымон музеймес”, – шуыса котькуд снарядзэ лэзьылыз Вотяков». («В этом бою расчёт Михаила Вотякова уничтожил два вражеских танка, вдребезги разнёс повозку с минометом, сравнял с землей обезумевшую гитлеровскую волчью стаю. “Вы, дьяволы, пришли чужую землю отбирать, а мы уступим вам нашу землю лишь под могилу”, – с этими словами отправлял Вотяков каждый снаряд в дуло пушки») [6].

М. Лямин ярко представляет читателю человеческие качества каждого бойца – героя своих очерков. Так, в очерке «Ветеринарной службая капитан И. М. Бахтин» автор отмечает: «Бадзым ожмаськонъёсын Бахтин ог кыксюлэсь но уно трофейной вал люказ ини. Ма карод, мылкыд солэн вал вылын, сыче солы кылык кылдэм. Нош вал ожмаськонын сыче ик дуно, кыче дуно боец. Иван Максимович котькудаз бойын строевой капитанлэсь бере уг кылы. Соин ик, мон со сярсы, ваньмытэк но, коня ке кылын

«Советской Удмуртия» пыр вераны кыл чолти. Нош уно гожтэм потэ вылэм...». («За годы трудовых сражений Бахтин собрал свыше двухсот трофейных лошадей. Что поделаешь, пристрастие у него к лошадям, так уж сложилось. А лошади в бою так же незаменимы, как и ценные бойцы. Иван Максимович в боях не отстаёт от строевого капитана. Поэтому я (М. Лямин. – *Е. П.*) про него, улучив свободное время, в нескольких словах в «Советской Удмуртии» решил рассказать. Хотелось много написать, но...») [3].

Очерки М. Лямина отличает художественность. Так, в очерке «Сержант Наговицын» экспрессивно показана окружающая бойцов обстановка, созданы пейзажные картины при помощи приёмов олицетворения, аллегорий. «Жом-жом пеймыт уез ракетаос ос усътиськыку кадь югдытъяло. Пушкаослэн гульымысьтызы корыкысь музэн гомак потись тылъёс но силь-зоро чилекъяку кадь ворекъяло. Котырын отын но татын “кутсасько”. Яке пулемёт яке миномёт порпи музэн тэля, яке автомат яке граната ургетья толъя. Пеймыт уин нюлэскын эшшо но жомыт, обинь гуын кадь. Вань пойшуръёс, тылобурдоос, ож шимеслы зудыса, паймыса, асьсэлы инты уг шедьто, пижные шедем шушы музэн соланьталань лопыръясько, война сикычысь мозмытскыны туртто» [5]. («Ракеты озаряют непроглядную ночь, словно луч света проблескивает в приоткрытую дверь. Как во время грозы, пронзают тьму искры, вырывающиеся из жерла пушки. Вокруг то там, то тут “молотят”. То ли пулемёт, то ли миномет трещит, как трескучий мороз, то ли автомат, то ли граната по ветру завоет. Темной ночью в лесу ещё мрачнее, как в овощной яме. Все звери и птицы, ошалев от ужаса, не могут себе места найти, мечутся, как попавший в силос снегирь, пытаясь освободиться от сетей войны»). Более двух тысяч подобных сумрачных дней и ночей провёл на полях сражений герой очерка – сержант Наговицын – уважаемый и почитаемый всеми сослуживцами боец.

Военная очеркистика М. Лямина играет большую роль в изучении событий Великой Отечественной войны, даёт представление о подвиге и мужестве земляков автора. Очеркистика М. Лямина – живая история военного времени. Вместе с тем фронтовая публицистика М. Лямина до сих пор остаётся несобранной и несистематизированной; многие его очерки ещё не введены в научный оборот.

Список использованной литературы

1. Бутолин, А. С. Кам тулкымъёс : пьесаос, кылбуръёс, статьяос / А. С. Бутолин. – Ижевск : Удмуртия, 1983. – 180 с.
2. Руденко, М. С. Образ Великой Отечественной войны в публицистике 1941–1945 гг. / М. С. Руденко // Вестник Московского университета. – 2015. – № 3. – С. 45–57. – (Сер. 9. «Филология»).
3. Лямин, М. А. Ветеринарной службая капитан И. М. Бахтин / М. А. Лямин // Советской Удмуртия. – 1944. – 9 сент.
4. Лямин, М. А. Из писем А. С. Бутолину // Письма огненных лет. 1941–1945 / сост. С. П. Зубарев, Р. А. Ислентьева, Л. Ф. Сентемова. – Устинов : Удмуртия, 1985. – С. 228–230.
5. Лямин, М. А. Сержант Наговицын / М. А. Лямин // Советской Удмуртия. – 1944. – 29 сент.
6. Лямин, М. А. Старшой сержант Вотяков / М. А. Лямин // Советской Удмуртия. – 1944. – 16 апр.
7. Михаил Лямин : улэмез но творчествоез сярысь / сост. Д. А. Яшин. – Ижевск : Удмуртия, 1971. – 41 с.
8. Никитин, А. Удмуртилэн пиосыз / А. Никитин // Советской Удмуртия. – 1944. – 2 сент.

А. И. Салтыкова,

студентка

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный
институт культуры», г. Пермь,
руководитель – Л. Н. Хохлова,*

*и. о. зав. кафедрой, профессор кафедры сольного пения
ФГБОУ ВО «Пермский государственный
институт культуры», г. Пермь*

АВТОБИОГРАФИЗМ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТА ОПЕРЫ «ТРАВИАТА» ДЖУЗЕППЕ ВЕРДИ

Опера «Травиата» – история о трагической судьбе женщины в буржуазном обществе. Автор осуждает общественную мораль эпохи XIX века, жертвой которой стала Виолетта Валери, парижская куртизанка – в широком смысле, образованная, способная на глубокие чувства и на жертву женщина – в узком. «Травиата» – образец лирико-психологической интимной оперы, её сюжетной основой является личная драма композитора, приобретающая со-

циальный смысл. Это рассказ о жизни Дж. Верди, выраженный на единственном универсальном языке музыки. Поэтому имеет смысл говорить об автобиографизме этого произведения, отсылающего нас не только к роману «Дама с камелиями» А. Дюма, но и к истории психологически сложных взаимоотношений композитора со знаменитой итальянской певицей Джузеппиной Стреппони, исполнившей главные партии в ряде ранних опер Верди. В своём ариозо Виолетта поёт: «Я на свете всем чужая, / Одиноким путь прошла я!» Так можно охарактеризовать и жизненный путь Джузеппины Стреппони, которая подобно Виолетте получила в наследство жизнь в нужде. В семье она была единственной кормилицей и несла ответственность за мать-вдову, сестёр и брата. В то время феминизм ещё не сформировался как образ жизни, мир был более мужским, поэтому женщине было непросто сделать карьеру без определённых связей, а профессия певицы мало отличалась от положения куртизанки. Джузеппину и Виолетту сближает и умение довольствоваться дарованным ей счастьем любить и быть любимой без формальных ритуалов, подтверждающих чувства. Биографы отмечают неуживчивый характер Верди, его стремление делать только то, что он считает нужным. «Верди всегда подозрителен, опасается обмана и предательства. Он груб, резок, порой даже жесток. Когда Верди проходит по комнатам, все сразу же умолкают и исчезают. Стреппони тоже старается быть незаметной и не попадаться ему на глаза» [2]. Композитору было неловко появляться в обществе с сожительницей, поэтому они редко выезжали в свет вместе, а на улицах со Стреппони не здоровались и даже сторонились её. Джузеппина, едва выдерживая невыносимую семейную жизнь, приносит в жертву свои гордость и честолюбие ради всеобщего спокойствия, надеясь на счастье. Такая же жертвенность присуща Виолетте, «которая предстаёт в глазах Верди почти мученицей, т. к. возвращается к порочной жизни, отказываясь от любви! Любовь её гораздо больше личности Альфреда, это чувство, объёмлющее мир, – и это род ответственности, род подвижничества. Виолетта выбирает самоотречение. И возносится на вердиевских аккордах к венцу оперного мученичества» [1]. Финал оперы «Травиата», в котором побеждает высшая истина – любовь, более обнадёживающий, чем драматичный исход отношений Джузеппины и Джузеппе Верди.

Таким образом, «Травиата» – своеобразная ода любви композитора к Джузеппине Стреппони. Верди будто искупает вину за свою духовную слепоту перед человеком, преданным ему, и дарует своей героине спасение. Если Альфред поздно узнал правду и не смог быстро преодолеть дистанцию, разделяющую его с умирающей Виолеттой, то Верди опоздал с прижизненным осознанием того, какая самоотверженная любовь и редкая верность встретились на его пути.

Список использованной литературы

1. Бернацкий, А. С. Тайная жизнь гениев / А. С. Бернацкий [Электронный ресурс] // URL: <https://iknigi.net/avtor-anatoliy-bernackiy/159168-taynaya-zhizn-geniev-anatoliy-bernackiy.html>

2. Романова, М. О святости падших / М. Романова // Верди, Джузеппе. Травиата / Джузеппе Верди. – М. : Театралис, 2014. – С. 59.

В. К. Семибратов,

канд. культурол.,

доцент,

АНО ВО МГЭУ Кировский институт (филиал),

г. Киров

МАЛМЫЖСКАЯ ЗЕМЛЯ В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ Н. Г. ГАРИНА-МИХАЙЛОВСКОГО

Летом 1892 года в Малмыже побывал писатель Николай Георгиевич Гарин-Михайловский (1852–1906), автор таких известных произведений, как «Детство Тёмы», «Гимназисты», «Студенты», «Инженеры».

По утверждению биографа писателя И. М. Юдиной, «с начала 90-х годов Гарин особенно настойчиво начинает пропагандировать идею выгоды для России подъездных узкоколейных железных дорог, как самых дешёвых и быстрее строящихся. При разработке проектов Великого Сибирского пути, а также проектов пропагандируемых им в то время дешёвых промысловых сельскохозяйственных дорог, в частности, Казань-Малмыжской, он и стремился реализовать эти свои идеи, предлагая для указанных дорог узкую колею и удешевление их сооружений.

После усиленных хлопот в Главном Управлении и Министерстве финансов в феврале-марте 1892 года ему удалось добиться разрешения на строительство узкоколейной Казань-Малмыжской железной дороги» [4, с. 233–234].

В Российском государственном историческом архиве хранится подписанный 6 июня 1892 года министерский приказ, согласно которому Г. Г. Михайловский был назначен «штатным инженером VII класса и заведующим изысканиями (он же начальник партии) для Казань-Малмыжской узкоколейной железной дороги» [4, с. 234], каковым и пребывал до окончания работ 20 июня.

В Центральном государственном архиве Кировской области литературоведом Н. П. Изергиной было обнаружено «Дело по возбуждению перед правительством ходатайства о сооружении через Вятскую губернию подъездных узкоколейных линий к Казанско-Московской железной дороге по направлению Казань – Котлас и Казань – Малмыж» (1891–1894), содержащее ряд связанных с деятельностью писателя документов.

В своей книге «Писатели в Вятке» она цитирует письмо из Казанской губернской управы в аналогичное вятское учреждение, в котором говорится:

«Ввиду прибытия инженера Николая Георгиевича Михайловского 2-го, командированного г<осподином> управляющим Министерства путей сообщения для производства изысканий железнодорожной ветки от г. Казани до берега реки Вятки близ г. Малмыжа, Губернская управа имеет честь сообщить о сем Вятской управе на предмет зависящего содействия инженеру г<осподину> Михайловскому и состоящим при нём лицам при исполнении возложенного на них поручения» [3, с. 144].

Познакомившись с письмом, глава Вятской губернской земской управы А. П. Батуев послал в Малмыжское уездное земство телеграмму подобного содержания.

В одном из посланий жене Надежде Валериевне (урождённой Чарыковой) Н. Г. Гарин-Михайловский писал о том, что «уже увлёкся своими изысканиями. Действительно, при нашей бездорожнице узкоколейные железные дороги – спасенье для нас, и провести их в жизнь – святое дело.

Я очень рад, что во мне зажглось, и я опять воспрянул духом. Будем работать... пока есть последняя капля, а там люди рассудят, что сделано» [3, с. 144].

Впечатления от изысканий отразились в большом очерке писателя «На ходу», впервые опубликованном в 1893 г. в Санкт-Петербурге. Он вошёл в книгу «Путь-дорога», обозначенную как «научно-литературный сборник в пользу Общества для вспомоществования нуждающимся переселенцам». В появившейся в журнале «Русское богатство» рецензии «очерк г<осподина> Гарина “На ходу”, задевающий животрепещущую действительность», был признан «лучше и сильнее по жизненности и художественной правде» [Цит. по: 2, с. 641] других вошедших в сборник произведений. Надо сказать, что в числе их авторов были Л. Н. Толстой, Я. П. Полонский, П. В. Засодимский, Н. Н. Златовратский.

Не исключено, что они обратили внимание на следующий выразительный пассаж:

«Как-то в дороге поднялся вопрос ни больше, ни меньше, как о том, что именно нужно для подъёма благосостояния местности между Казанью и Малмыжем.

– Чего нужно? – говорил рыжий Иван. – Переселяться на новые земли нужно... Земля серенькая, без навоза не терпит, навоза нет... да и земли-то ничего нет, – ты гляди: деревня на деревне... Тут по-настоящему расчёт надо сделать, да каждый год сколько там придётся – айда!» [2, с. 272].

Город Малмыж, ознаменовавший собой «конец полуторамесячной экскурсии», описан кратко, но выразительно:

«Вот и город не город, деревня не деревня. По зданиям – деревня, по застою, тишине, апатии и отсутствию страстей и злб дня – такой же город, как и все богоспасаемые русские города.

Злоба дня, впрочем, на этот раз есть: холера, и везде нестерпимо пахнет карболкой» [2, с. 274].

Эта «непрощеная гостья», распространение которой народ связывал с «шатущим народом», сопровождала партию изыскателей на всём протяжении их пути:

«Мы-то первые шатуны: и на нас косятся, – замечает писатель. – Так всю дорогу: то мы от какого-нибудь села уходим, то, того и гляди, нас чество попросят подобру-поздорову убираться» [2, с. 273].

Колоритно описаны в очерке местные жители:

«← Вон уж люди хлеб новый продают. Почем рожь отдавал? – остановил Алексей возвращавшегося из города крестьянина.

Крестьянин не сразу ответил. Он остановил лошадь, снял шапку, заглянул в неё, почесал голову и, не глядя, проговорил:

– Шестьдесят две...

– Вот так соскочила!

– Соскочила... – медленно произнёс встречный крестьянин.

И, тряхнув головой, тронув лошадь, закончил: – Выскочит опять... Вот месяц-другой свалит мужик хлеб, поедет за ним же, – всё полтора опять будет...

Телега с мужиком и тощей лошадей, громыхая, скрылась уже в пыли, а все ещё находились под гнетущим впечатлением какого-то тяжёлого, безвыходно тоскливого ощущения.

– Вот тут и суди, – заметил Алексей, – мужик продаёт дешёво, покупает втридорога; богатый покупает дешёво, продаёт втридорога. С чего тут богатеть мужику?

Толстый дьякон в грязном подряснике, увязавшийся за нами и давно как-то недружелюбно наблюдавший, проговорил, вдруг приостановившись и придавая голосу надлежащий тон:

– Ум к уму, деньги к деньгам. Ропщет тварь, писание забывши: воздай кесарево кесарю, божие богам, а единый талант мнози имущему...

– Известно... – нерешительно сказал Алексей.

– То-то известно!

– Вперёд, вперёд! – несётся голос нагоняющего нас Логина.

Когда дьякон был уже далеко, Алексей проговорил, понижая на всякий случай голос:

– А по-нашему, богатому бы покупать дороже, а бедному продавать подороже: вот тогда бы, гляди, дело бы скорей сошлось» [2, с. 273–274]. Эти и другие встречи и впечатления привели писателя к важному выводу:

«Наглядная разница между интеллигенцией и народом. Народ не знает, что такое элеватор, но необходимость до того чувствует, что готов даже додуматься до него. Интеллигенция, наоборот, знает, но настолько не сознаёт всей необходимости этого единственно могущего как-нибудь урегулировать цены учреждения, что каждый раз, как влетит в голову это слово, так тут же и

вылетит без всякого следа до следующего случайно случившегося случая.

Это, впрочем, судьба всех таких слов во всякой беспрограммной деятельности, которую тот же народ так метко охарактеризовал фразой: летит, как птица на дерево.

Грустный каламбур: с одной стороны – знание без сознания, с другой – сознание без знания» [2, с. 274].

Ещё один запоминающийся малмыжский персонаж очерка – доктор местной больницы. К нему привезли заболевшего холерой рабочего из изыскательской партии Филиппа, которого «в бараке сейчас же раздели и уложили... в кровать. <...> Сено на телеге сожгли, а всех опрыскали карболкой.

Филипп поразил всех своей страшно развитой мышечной системой. Точно толстые переплетённые кучи канатов, а не руки, богатырская грудь, сравнительно короткие железные ноги и мускулы на них.

– Железо: корчей нет, – продолжал доктор, щупая мускулы.

Доктор какой-то опухший, опустившийся, лет сорока.

– Настоящая холера?

– Чего не настоящая! Форменная: холерная жижица... В настоящий момент у него происходит тот же процесс, как и с мушкой... Видали результат мушки? Ну так вот, представьте себе, все стенки кишок вздуваются такими волдырями.

Доктор тупо остановился на группе рабочих, стоявших у окна.

– И эти передохнут... Все подохнут!.. Проклятая либеральщина... Земство...

Доктор сверкнул глазами и тупо оглянулся. Я поинтересовался: когда он кончил курс.

– В семьдесят пятом году.

– В разгар идеализма, – заметил я.

– Было дело... валял дурака» [2, с. 277–278].

Вероятно, земским врачом в то время был А. В. Минкевич. Через несколько лет, в 1895 г., его почти теми же словами изобразит в своём дневнике В. Г. Короленко. Описывая состоявшийся в г. Елабуге печально известный процесс по делу мултанских удмуртов, обвинённых в человеческом жертвоприношении, писатель-демократ удивится поведению малмыжского

врача, перешедшего из обвинителей ни в чём не повинных людей в их защитники:

«Человек небольшой, полный, видимо, отяжелевший и опустившийся, но со значительными остатками совести, которая и заставила его самоотверженно отказаться на суде от собственного, действительно, впрочем, никуда не годного протокола вскрытия. Вызванный в качестве эксперта обвинением, – он неожиданно стал самыми серьёзным свидетелем защиты. Волнуется и рискует схватить удар... “Пусть делает карьеру, – говорит он во время перерыва о товарище прокурора Раевском, – но не из крови невинных людей”» [5, с. 238].

Не заболевших «товарищей по путешествию» Н. Г. Гарин-Михайловский отправил домой, к семьям, посадив их на пристани «на маленький уходивший пароход» [2, с. 278]. Скорее всего, этой пристанью были Горки, расположенные близ впадения в Вятку реки Шошмы.

Выпавший ему свободный день автор использовал «для осмотра пристани, левого берега Вятки и, возвратившись в город только к вечеру, проехал прямо в барак» [2, с. 278–279] узнать о здоровье Филиппа.

Здесь возникает ещё один малмыжский персонаж – «небольшой, с жёлтыми волосами, бесцветный фельдшер». Писателю «бросились в глаза его красные веки и поношенный чёрный сюртук» [2, с. 279]. Фельдшер и сообщил о скончавшемся минутами двадцатью ранее Филиппе.

«Со смертью Филиппа мои дела закончились, и я, не медля, по возвращении домой, погоняемый невольным каким-то страхом за себя, с одной стороны, желанием поскорее попасть к своим – с другой, решил ехать, не ожидая парохода, на лошадях. Так как ни почтового, ни земского тракта не было, то и поехал я на вольных глухими деревушками, глухими местами, такими местами, где слово “проезжий” не сразу понимается и сопровождается пытливым подозрительным взглядом» [2, с. 280].

Непонятно, почему Н. Г. Гарин-Михайловский возвращался из Малмыжа «к своим» не по Сибирскому тракту, а «глухими местами», в результате чего его путь значительно удлинился. Судя по упоминанию в тексте населённого пункта Сосны (с. Нижняя Сосна до 1920 г. входило в Арборскую волость Малмыжского уезда, ны-

не на территории Балтасинского района Республики Татарстан), ехал путник в сторону Казани.

Перед читателем вновь проходит галерея местных типов, среди которых «молодой ещё, грубоватый крестьянин с умными глазами, с голосом, в каждой нотке которого чувствуется нутро его»; «старуха тихая, благообразная, телом рыхлая, ходит медленно, переступая, как стеклянная, но в лице и фигуре чувство собственного достоинства» [2, с. 281].

Приведены разговоры с ними с сохранением характерных слов («нешто», «чать», «дохтур» и т. п.) и оборотов речи («локти выше головы не растут», «хорошему везде хорошо, худому везде худо»; «захотел умом раскинуть, – ну, тут гляди, как бы с большого ума да на малый не выйти») [2, с. 282].

Рассказано о попадающих по пути селениях, как безымянных («...Широкая, поросшая травой, пустая улица; деревушка маленькая; избы, как пьяные, покосились кто куда. Редко-редко группа детей покажется из-за угла») [2, с. 281], так и конкретных. К последним относится находящееся километрах в двадцати в стороне от дороги с. Сосны, о котором рассказывает автору ящик:

«– Народишко бедный, с весны кто уцелел, – на заработок потянулись... А тут хворь... Назад... Так и прошатались без толку, да и хворь принесли.

– Холеру?

– Её самую, не к ночи будь сказано. Перва тут: дохтура ни-ни! А уж как зачало их мыть, бабы и насели на мужиков... Настояли... Присогласили дохтура... теперь не слышно стало. <...>

– А много умерло, пока доктора надумались позвать?

– Да умерло же... человек близко тридцати... а деревнюшка-то чего? дворов семьдесят».

«Тридцать человеческих жертв понадобилось, чтобы приобрести остальным тремстам микроскопическую дозу просветления, – сокрушается Н. Г. Гарин-Михайловский. – Дорогой ценой покупает русский человек (русский ли только?) это самое просветление...» [2, с. 284–285].

По окончании изыскательских работ необходимо было составить и обосновать проект будущей дороги, чем Н. Г. Гарин-Михайловский и занялся на берегах Невы.

В письме жене, написанном между 29 октября и 6 ноября 1892 года, он признаётся: «...Пока я занимаюсь своей дорогой и даже литературу пока бросил. С 10 до 5 часов в своей конторе каждый день» [1, с. 354].

Это же он повторяет в письме между 5 и 10 ноября: «Я день и ночь в своей конторке. Работаю и хандрю, хандрю и работаю. Всю литературу бросил...» [1, с. 357].

И далее:

«Моя хандра не только от литературы.

Я тороплюсь с проектом, а он идёт не так быстро. Как бы мне хотелось, чтоб поскорее выяснить вопрос, кто я и что я. Без проекта выяснить его нельзя. Это, в сущности, самое главное. Ах, как я буду счастлив, когда всё это выяснится...» [1, с. 357].

«Всё выяснилось» около 21 ноября, когда Николай Георгиевич с удовлетворением констатировал: «Очень солидная работа Казань – Малмыж лежит на столе – переписанная, прекрасно вычерченная, с массой разумных мыслей – дай бог, чтобы их поняли только» [1, с. 359].

Секрет успеха писатель объясняет следующим: «Каждый час делать, что можешь, и уметь забывать сумму работы, – ох, как работается тогда. Вчера 17 часов просидел, вставая на 10 минут к обеду и завтраку. И работаю я так, что мой час – день у другого» [1, с. 359–360].

К сожалению, «разумные мысли» Н. Г. Гарина-Михайловского поняты не были: рассматривавшие в июне 1899 г. его «очень солидную работу» гласные Вятского губернского земского собрания её не утвердили. А. П. Батуева, который непременно поддержал бы проект, к этому времени уже два с половиной года как не было в живых.

Список использованной литературы

1. Гарин-Михайловский, Н. Г. Рассказы. Очерки. Письма / Н. Г. Гарин-Михайловский ; сост., вступит. ст., примеч. Г. М. Миронова, Л. Г. Миронов. – М. : Сов. Россия, 1986. – 416 с.

2. Гарин-Михайловский, Н. Г. Собр. соч. : в 5 т. – Т. 3. Очерки и рассказы. 1885–1895 / Н. Г. Гарин-Михайловский ; подгот. текста и примеч. И. М. Юдиной. – М. : Гослитиздат, 1957. – 653 с.

3. Изергина, Н. П. Писатели в Вятке : литературно-краеведческие очерки / Н. П. Изергина. – Киров : Волго-Вятское кн. изд-во, Киров. отд., 1979. – 192 с.

4. Н. Г. Гарин-Михайловский в воспоминаниях современников / сост. и авт. предисл. И. М. Юдина. – Новосибирск : Западно-Сибир. кн. изд-во, 1983. – 304 с.

5. Худяков, М. Г. История Камско-Вятского края : избр. тр. / М. Г. Худяков ; науч. ред., сост. М. В. Гришкина, С. В. Кузьминых; коммент. М. В. Гришкиной, С. В. Кузьминых, В. К. Семибратова, В. С. Чуракова. – Ижевск : Удмуртия, 2008. – 416 с.

В. К. Семибратов,

канд. культурол.,

доцент,

АНО ВО МГЭУ Кировский институт (филиал),

г. Киров

ХУДОЖНИКИ ЗЕМЛИ МАЛМЫЖСКОЙ: ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

В 2016 г. сотрудники центральной библиотеки г. Малмыжа Кировской области издали небольшой сборник, посвящённый преимущественно местным художникам [2]. Это – первый опыт обобщения сведений о тех, кто запечатлел на своих холстах малмыжскую землю и её обитателей на протяжении последнего столетия.

Разумеется, никем пока серьёзно не исследованная история изящных искусств на вятском юге начинается гораздо раньше – с безвестных богомазов, создававших иконы и расписывавших стены церквей.

Что касается конкретных имён, то таковое встречается в описании проезда в 1845 г. по Сибирскому тракту через Малмыж в Ижевский завод герцога Максимилиана Лейхтенбергского. Свою лепту в пышные приготовления земляков к встрече видной особы внёс тогда учитель Зуелков. Рядом с домом городского головы Корнилия Ермиловича Сунгурова, где надлежало остановиться представителю императорской фамилии, был установлен «для иллюминации большой щит» с изображённым на нём Зуелковым «вензелем... раскрашенным кроном, сибирской охрой, мумией, сажей и синкой» [1, с. 322].

Самодельной художницей была Лидия Николаевна Граве – дочь последней гоньбинской помещицы Варвары Леонидовны Граве (урождённой Юшковой). Написанная ею в 1901–1902 гг. картина «Паж» находится в фондах Малмыжского краеведческого музея, куда поступила от одного из бывших жителей села Гоньба. По семейному преданию, полотно было преподнесено в 1910 г. помещицей его матери в день её свадьбы.

С семьёй владельца помещицкой усадьбы в с. Савали Ивана Ивановича Александрова оказался связан через свою жену родственными узами сын хозяина пошивочной мастерской в Малмыже пейзажист Пантелеймон Васильевич Орлов (1900–1952). По окончании городской гимназии и сельскохозяйственной школы в Савальях он продолжил образование в Казанском учительском институте, после чего вернулся на родину и до конца своих дней преподавал в Савальском сельскохозяйственном техникуме русский язык и литературу. Видевшие картины художника отмечают в них «неподражаемую простоту, светлое чувство гармонии, неяркое сияние солнца, простирающегося между облаков, то душевное волнение, которое охватывает человека перед лицом природы» [2, с. 15].

Ту же Савальскую сельскохозяйственную школу, а затем городские курсы землемеров окончил и живший в то время со своей семьёй в Малмыже уроженец с. Шурма Уржумского уезда Вятской губернии Леонид Фаддеевич Пшеничников (1892–1980). Пробудившаяся в нём ещё в детстве тяга к рисованию привела его в стены Казанской художественной школы, однако поработать по специальности ему не довелось – призвали на флотскую службу в Кронштадт. Одним из памятных моментов той поры для молодого человека стало участие учебно-минного отряда, в котором он служил, во встрече вождя большевиков на Финляндском вокзале. «Речь Ленина была простой и убедительной, – вспоминал он. – Да и на внешний вид он был очень прост. Народ слушал Ленина внимательно, ловил каждое слово...» [2, с. 22].

После демобилизации и работы в малмыжской школе имени В. И. Ленина (ныне школа № 1) Л. Ф. Пшеничников получил в Казанском государственном художественно-техническом институте ещё одно образование – архитектурное, но вновь вернулся на прежнее место службы, где и трудился до выхода на пенсию.

В апреле 1924 г. он стал членом художественной секции Малмыжского общества краеведов.

«На протяжении всей жизни, – говорится в публикации о художнике, – он писал картины и делал графические рисунки разного жанра. Это были шаржи на окружающих его людей, портреты, зарисовки, пейзажи. Пшеничникову удавалось всё» [2, с. 22].

В Малмыжском краеведческом музее имеется и ряд пейзажных работ уроженца д. Шишкино Уржумского уезда Кондрата Евдокимовича Максимова (1894–1981), удостоенного в 1974 г. звания заслуженного художника РСФСР. Долгая жизнь художника пришлось большей частью на советское время, но творить он начал ещё до Октябрьской революции, поступив в Казанскую художественную школу, в которой учился с перерывами из-за болезни до 1917 г. [4, с. 15]. К. Е. Максимов много раз бывал на малмыжской земле у своих родственников (в том числе в с. Старая Тушка у знаменитого типографа и иконописца Луки Арефьевича Гребнева (1867–1932)) и многочисленных друзей, которым дарил написанные им с натуры небольшие этюды.

Обозревая в своей опубликованной в 1922 г. статье экспонаты художественного отдела Малмыжского музея местного края, историк и археолог Михаил Георгиевич Худяков ставил этот отдел «в особую заслугу создателям» учреждения, поскольку «в маленьком городке, при отсутствии помещиков, богатых коммерсантов и подлинных ценителей живописи, крайне трудно было встретить предметы искусства» [3, с. 115].

Тем не менее такие ценители имелись. Например, это жена малмыжского купца Юлия Авксентьевна Батуева (урождённая Унженина), «3 больших пейзажа из бывшего собрания» [3, с. 115] которой составили гордость отдела. Другой такой гордостью стала картина «Красавица» известного русского художника, академика живописи Андрея Семёновича Славцева. Под этим названием М. Г. Худяков, возможно, имел в виду «Малороссиянку», поступившую в музей в 1921 г. от его первого заведующего Оттона Александровича Забудского (1861–1927). Среди других в статье отмечены пейзажи художника из г. Вятки Николая Николаевича, а также местных живописцев В. М. Агафоновой и Гордея Фёдоровича Киньгорева. Будучи выходцем из удмуртской семьи, последний до 1902 г. учился в Академии художеств в Санкт-Петербурге,

а в 1903–1905 гг. – в Московском училище живописи, ваяния и зодчества.

Если другие художники музейной коллекции были представлены одной-четырьмя работами, то кисти Лепилова принадлежало 33 исполненных акварелью пейзажа, в числе которых «Осенний наряд», «Зимний вечер», «Дали», «Плачет берёзка», «Река вскрывается».

«К сожалению, – сетует М. Г. Худяков, – недостаток места, рамок и стёкол лишает возможности выставить все пейзажи Лепилова» [3, с. 115].

Судя по всему, речь идёт об уроженце г. Казани Константине Михайловиче Лепилове (1879–1941). Выпускник Казанской художественной школы и Академии художеств в Санкт-Петербурге, он работал в мастерских знаменитых Ильи Ефимовича Репина и Франца Алексеевича Рубо, проявив себя как мастер пейзажа и портрета и оставив значительный след в истории профессионального художественного образования. Обилие его картин в Малмыжском краеведческом музее объясняется, возможно, его знакомством с М. Г. Худяковым, который в своей статье отмечает «несколько старинных гравюр и литографий в характерных синих тонах», которые являются «отличным дополнением художественного отдела» [3, с. 115].

В 1920-е гг. картины К. М. Лепилова были вывезены в Вятский художественный музей, где и остались. Возможно, та же участь постигла работы В. М. Агафоновой и Г. Ф. Киньгорева.

Легендарной личностью с белыми пятнами в биографии был живший три десятилетия в Вятских Полянах и похороненный здесь Владимир Иванович Галанин (ок. 1860 – ок. 1944). Первый в селе профессиональный живописец, учившийся, по некоторым данным, в Академии художеств в Санкт-Петербурге у самого Василия Дмитриевича Поленова, он каким-то образом оказался здесь в 1914 г. во время строительства железнодорожной линии Казань – Екатеринбург.

По воспоминаниям 10 лет жившего с В. И. Галаниным в его доме Василия Фёдоровича Кошечева (1925–?), причиной переезда столичного жителя в вятскую глубинку стали «какие-то семейные разногласия... Жил он сначала в домишке на церковном дворе... Работал он на железной дороге, кажется, даже кондуктором» [5].

Дед Владимира Ивановича торговал в Санкт-Петербурге гравюрами, одну из которых – офорт великого голландского художника Рембрандта Харменса ван Рейна – подарил своему внуку.

Этот бесценный шедевр оказался жемчужиной коллекции В. И. Галанина, в которой побывавший у него в июле 1922 г. М. Г. Худяков отметил также «пейзажи Айвазовского, Ендогурова, А. Писемского, С. Виноградова, Горохова, Ламбина и др.» [3, с. 127], что составило бы славу и любому государственному музею.

Будучи «единственным представителем художественной культуры в Вятских Полянах», художник вёл рисование и черчение в школе крестьянской молодёжи, не оставляя и профессиональные занятия.

«Заброшенный судьбою в Поляны, страдающий от холода, голода и некультурной среды, – пишет о нём М. Г. Худяков, – В. И. Галанин является глубоким энтузиастом и трогательным певцом местной природы. В течение 1915–20 гг. им написано несколько сотен Вятско-Полянских этюдов, изображающих то лесистые ущелья и горы, расположенные вниз по течению Вятки, то лесные лужайки с яркими цветами, то водную излучину реки или горный массив, своеобразные очертания которого поднимаются за р. Оштормой. Все эти маленькие этюды, изображающие излюбленные пейзажи в разное время года и дня, отражающие красоту местной природы, имеют огромное значение для Малмыжского края и представляют драгоценный материал для музеев уезда. Хотя бы часть этюдов В. И. Галанина совершенно необходимо приобрести как для Малмыжского, так для Вятско-Полянского и для всех тех сельских музеев, которые в будущем возникнут в Малмыжском уезде» [3, с. 127].

К сожалению, из богатого (как полагают, свыше тысячи работ) наследия В. И. Галанина в нынешнем Вятскополянском историческом музее хранится лишь несколько этюдов, запечатлевших окрестные виды [6]. Дело в том, что после кончины художника весь его творческий архив увезли в Москву люди, назвавшиеся музейными работниками. С тех пор его следы теряются.

1917 г., как известно, стал рубежным, разделив историю страны на до и после Октябрьской революции. Коснулось это, разумеется, и искусства, полностью попавшего под диктат новой власти, но и в этих условиях талантливые самородки из глубинки

заявляли о себе. Но это отдельная тема, которая в конечном итоге должна войти в обобщённый труд о развитии на малмыжской земле изящных искусств и художественных ремёсел.

Список использованной литературы

1. Проезд через Малмыж е<го> и<мператорского> в<еличества> герцога Максимилиана Лейхтенбергского (по архивным документам Малмыжской городской управы) // Худяков М. Г. История Камско-Вятского края : избр. тр. / М. Г. Худяков ; науч. ред., сост. М. В. Гришкиной, С. В. Кузьминых; коммент. М. В. Гришкиной, С. В. Кузьминых, В. К. Семибратова, В. С. Чуракова. – Ижевск : Удмуртия, 2008. – С. 321–326.

2. Художники вятской глубинки : сб. / сост. Р. Н. Сабирова ; под ред. М. Т. Хасановой. – Малмыж : МКУК Малмыж. ЦБС, центральная библиотека, 2016. – 40 с.

3. Худяков, М. Г. Музеи Малмыжского края // Худяков М. Г. История Камско-Вятского края : избр. тр. / М. Г. Худяков ; науч. ред., сост. М. В. Гришкина, С. В. Кузьминых; коммент. М. В. Гришкиной, С. В. Кузьминых, В. К. Семибратова, В. С. Чуракова. – Ижевск : Удмуртия, 2008. – С. 108–128.

4. Шеин, В. Ю. Свидание с природой / В. Ю. Шеин // Вятский епархиальный вестник. – Киров, 2019. – № 6. – С. 15.

5. http://kraeved.vp43.ru/wiki/Галанин,_Владимир_Иванович

6. <https://www.vp-музей.рф/imi-gorditsya-zemlya-yatskaya/item/galanin.html>

В. К. Семибратов,

канд. культурол.,

доцент,

АНО ВО МГЭУ Кировский институт (филиал),

г. Киров

В СОЮЗЕ МУЗ: О ВКР Ю. А. ПРОНИЧЕВОЙ

Город Глазов – культурная столица Удмуртии, а Глазовский пединститут, как старейший центр подготовки педагогических кадров, имеет свою историю и славные традиции. Автор рецензируемой работы – Проничева Юлия Александровна (направление подготовки: 44.03.05 – Педагогическое образование

с двумя профилями подготовки: Русский язык и Литература) наилучшим образом позиционирует филологическую школу вуза, развивающую литературоведческую научную отрасль в тесной связи с историей, регионоведением, искусствознанием и культурологией.

Тема ВКР: «Портрет писателя на уроках литературы в школе».

Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы ГГПИ имени В. Г. Короленко Н. Н. Закирова.

ВКР, выполненная по направлению подготовки «Педагогическое образование», содержит, кроме теоретических, ценные материалы практического характера по методике преподавания литературы в школе.

Обязательные элементы дипломного сочинения ясны, понятны и логически связаны друг с другом. Отличающаяся научным стилем работа, состоящая из двух частей, чётко структурирована. Автор вслед за общим взглядом на проблему роли литературы в приобщении школьников к чтению логически подходит к роли нетрадиционных методов на уроках и значению межпредметных связей: литературы и изобразительного искусства. Далее описаны организация исследования эффективности изучения литературного материала с использованием художественной портретистики русских писателей. Основная концепция исследования строится на актуализации изучения синтеза искусств: «Современные проблемы литературы в школе возможно решить за счёт активизации работы с использованием метапредметных связей с живописью».

И автор реализует это на материале изучения русской литературы с привлечением портретистики Ф. М. Достоевского в интерпретации художников разных эпох: от В. Г. Перова и К. А. Васильева до И. Глазунова и оригинальных воплощений облика писателя глазовскими художниками. Это уникальный портрет «Что есть истина? Ф. М. Достоевский» А. Марьина и фреска В. Тратканова с портретной галереей русских писателей, в том числе связанных с Глазовом в кабинете имени А. А. Татаринцева в ГГПИ (ауд. 305).



В экспериментальной части представлен конспект оригинального урока о Ф. М. Достоевском, на котором в формате факультативного занятия учащиеся погружаются в мир изобразительного искусства, оказываясь в мастерской художников разных эпох, в том числе современных портретистов, включая глазовского художника. С должной точностью наглядно с применением диаграмм приведена оценка эффективности применяемой методики.

Широк по количеству спектров наук привлечённый библиографический материал, в сочинении обоснованы выводы и основательно продуманы перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Со всеми обозначенными во введении целями и задачами Ю. А. Проничева, сама великолепно рисующая, успешно справилась. ВКР выполнена, оформлена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к дипломным сочинениям и заслуживает высокой оценки.

*С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образов.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске*

МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАСЛЕДИЯ Д. ГРАНИНА

Методическая наука имеет большое значение в осмыслении проблемы читательского восприятия творчества писателя, а также его изучения в рамках школьной программы. Свидетельством тому являются имеющиеся программы по литературе для общеобразовательных учреждений. Рассмотрим, насколько активно в них представлено творческое наследие Даниила Александровича Гранина.

Современный учитель стоит перед проблемой выбора учебно-методического комплекта и, следовательно, программы по литературе.

В программе В. Я. Коровиной для обучающихся 11 класса предлагается изучение творчества Д. Гранина в рамках темы «Городская проза». Отсутствие конкретной рекомендации по изучению творческого феномена Д. Гранина позволяет учителю самостоятельно сделать отбор интересующего материала, что расширяет диапазон его методических решений. Рекомендательный список ориентирует ученика на раскрытие многообразия тем и произведений изучаемого автора. Ведущим методистом предлагается учителю оптимальный вариант «погружения» в художественное наследие писателя, что позволит сформировать у обучающихся целостное представление о жизни и творчестве известного автора современности.

Подобный ракурс методического видения представлен в программе Т. Ф. Курдюмовой, в которой изучение творчества Д. Гранина предлагается в аспекте «городской прозы» (11 класс).

В названных программах прописан обязательный и рекомендуемый минимум для обучающихся на средней и старшей образовательной ступени общего среднего образования. Всё это направлено на расширение читательского диапазона современного школьника, чья книжная полка должна быть представлена не

только литературным чтивом (фантастика, фэнтези, детектив, любовный роман и т. п.), оказавшимся столь привлекательным для юного читателя, но и лучшими образцами художественного слова.

Обзор имеющихся программ позволяет сделать вывод о том, насколько творчество Д. Гранина стало хрестоматийным в наши дни и органично вошло в историко-литературный контекст обязательного школьного изучения.

*С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образов.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске*

ПОЭТИЧЕСКИЙ МИР НИКОЛАЯ ДМИТРОШКИНА

Отличительной особенностью очередного сборника Н. Дмитрошкина (псевдоним – Листопад) является многообразие, представленное поэтом в следующих разделах: стихи гражданско-патриотической направленности (раздел «Картина, грустная глазам»), поэзия, воплощающая важные исторические этапы развития нашей страны (раздел «Истории славные вехи»), философская лирика (разделы «В плену раздумий», «Материнское сердце»), любовная лирика (раздел «Звенящее эхо»), тема природы (раздел «Времена года»), дружеские послания (разделы «Друзьям с любовью», «Улыбнись», «Коротко и громко»).

Каждый раздел всеохватно отражает волнующие поэта вопросы современности. Первый раздел касается животрепещущих проблем общества. С болью, например, им повествуется о разрушенной заводской башне, которая являлась исторической достопримечательностью столицы. А теперь этого нет. Так у Н. Дмитрошкина появляется мотив сиротства, утраты исконных исторических скрепов, без которых человек не может ощущать свою прочность, устойчивость в этом непрерывно меняющемся мире. Вот как об этом свидетельствует автор:

Сгорела башня заводская –
Её венчающая часть.
И вслух клянёт молва людская
Несостоятельную власть.

Сколько пафоса и обличения звучит в этом стихотворении, что свидетельствует об открытой гражданской позиции самого Н. Дмитрошкина. Читая его стихотворения, погружаешься в мир богатейшей истории нашей страны и родного края.

Поэтические посвящения автора обращают нас к феномену новейшей истории, например, М. Т. Калашникову, изобретением которого мы гордимся по праву. Имя этого изобретателя известно во всём мире, о чём с гордостью живописует в своей поэзии Н. Дмитрошкин:

Имя, покрытое славой,
Гордость российской земли,
Характер из твёрдого сплава –
Всё убедиться смогли...
Ваша звезда не погаснет –
Над нею не властны века,
Ваша звезда не погаснет –
Под именем громким «АК».

Мощный эмоциональный накал его поэзии ощутим и в любовной лирике. Лирический герой видит в любви смысл своего существования, не представляет себе иной жизни. Конечно же, строки, поэтизирующие возвышенное чувство, не могут оставить равнодушными читателя. Н. Дмитрошкин обожествляет образ возлюбленной, восторгается им, заражая читательскую аудиторию бурей своих эмоций. Закономерно от темы любви он переходит к философским раздумьям о смысле жизни, об обретение человеком своего предназначения.

Закономерен тот факт, что поэт не проходит мимо исторических вех, посвящая ряд своих произведений знаковым историческим датам. Так, например, к 50-летию полёта первого космонавта Ю. А. Гагарина Н. Дмитрошкин посвящает следующее стихи:

Стремился в космос человек!
И он шагнул в объятья неба,
Навстречу звёздам и мирам,
Его полёт – то разума победа
И мужество, присущее Богам!

Особым лиризмом проникнуты стихотворения поэта о временах года. Он любуется каждым временем года, воссоздаёт эту удивительную красоту природы с помощью цветowych эпитетов («чисто снежная белизна», «белоснежная накидка», «спящее солнце» и др.):

Земля раскрыла сонные глаза,
И есть чему, поверьте, удивиться.
Не зря же кто-то с гордостью сказал:
«Ну, прелесть – в платье девица».
Просторы чисто снежной белизны,
Объятия торжественного храма –
То первое касание зимы
Приходит празднично, желанно.

Поэту удаётся запечатлеть первозданную красоту природы во всех её сезонных изменениях.

Интерес в поэтическом сборнике Н. Дмитрошкина «Звнящее эхо» представляет также раздел, в котором размещены дружеские послания. Из них мы узнаём, кто особенно близок и дорог поэту. И в их числе есть не только знаменитости, как Андрей Дементьев, но и те, с кем шагает по жизни автор, воздавая дань памяти тем, кого уже нет в живых. В посвящении О. А. Поскрёбышеву поэт пишет:

Его голос из сердца народа
Благодарно доселе хранит...
Если будешь в Кезу мимоходом,
То послушай Олегов родник.

Сопричастность к наследию признанных поэтов современности делает нас, по мнению поэта, более совершенными в духовно-нравственном плане.

Как видим, в новом поэтическом сборнике «Звнящее эхо» Н. Дмитрошкин (Листопад) нашёл новые темы, новые подходы в их осмыслении, оставаясь верным своим эстетическим принципам в раскрытии мира и человека.

*С. Л. Скопкарёва,
канд. филол. наук,
доцент каф. психол.-пед. и дефектол. образов.
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»
в г. Ижевске*

ЧЕЛОВЕК И КОСМОС В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ПИСАТЕЛЕЙ XX ВЕКА

Период становления советской литературы приходится на порубежную эпоху, охватывающую конец XIX – начало XX века. Знаковым в этой связи является философская картина мира, представленная в трудах известных философов того времени (Н. Бердяев, В. Соловьев, Н. Федоров и др.), что нашло органичное воплощение в художественных исканиях писателей XX века. В произведениях 1920–1930-х годов очевидно прогнозирование социалистической концепции мира и человека в соответствии с идеями космоса, столь волновавшими человечество.

Появившийся философский трактат Н. Федорова «Философия общего дела» продекларировал идею о том, что человечество должно объединиться идеей преемственности рода. Эти идеи восприняли и воплотили в своих произведениях Н. Заболоцкий и М. Пришвин. Кроме того, в их творчестве можно увидеть отголоски теории В. Вернадского о ноосфере, рассматривающей человека не только как явление социальное, но и как природное. Возникшая в этот период теория К. Циолковского о том, что человек – это животное космоса, нашло подтверждение в трудах А. Чижевского, разработавшего теорию магнитных бурь и их влияния на состояние здоровья человека.

На этом фоне родился талант Н. Заболоцкого, достиг зрелости талант М. Пришвина и А. Платонова. Указанная триада имен авторов здесь не случайна. Их объединяет общее:

- мечта о счастье как главной цели человека;
- непосредственные поиски счастья;
- поэтическая вера в разум природы;
- рассматривают человека в соотношении с природой, законами бытия, воплощёнными в природе.

Так, в повести М. Пришвина «Жень-шень» (1932) представлен символический образ – цветок женьшеня, который напоминает форму человеческого тела. Стремление героя приручить, а порой и подчинить себе природу есть нарушение её законов и, следовательно, законов космоса. Воплощённые здесь идеи космизма, позволяют читателю убедиться в том, насколько важно знать законы природы. Именно поэтому китаец – свой человек в природном мире. Идеями пантеизма (слияния человека и природы) пронизано всё произведение М. Пришвина, органично воплотившего идеи космизма, в том числе и ноосферной теории, на страницах художественного произведения. В этом произведении писатель представляет нам поэтическую эмблему жизненного роста человека.

Современник М. Пришвина Н. Заболоцкий в цикле «Столбцы» (1929) высмеивает обывательскую систему ценностей, подменяющих подлинную шкалу духовно-нравственных ориентиров. В представлении поэта мир обывателя приобретает злоеущие, а порой и зоологические черты. По мнению Н. Заболоцкого, природа живёт человеческими эмоциями. Отрицая мир мещанства, где человек порвал связь с природой, автор противопоставляет ему космос природы, её гармонию.

Мысль о мудрости природы берётся Н. Заболоцкий из изученных космологических концепций К. Циолковского и В. Вернадского. В соответствии с вышесказанным поэт делает вывод о назначении человека осознавать себя мыслящую природою.

В этой связи интерес представляет феномен М. Булгакова, обратившегося в повести «Собачье сердце» (1925) к проблеме продления человеческой жизни, а в перспективе – и её бессмертия. Эксперименты в области медицины убедительно опровергнуты писателем, увидевшим трагические метаморфозы в сущности человеческой природы. Нежелательное вмешательство человека в космические законы основательно представляет вниманию читателей М. Булгаков, поскольку природа безжалостно мстит воемущественному уторжению.

В названных произведениях ощутима взаимосвязь человека с космосом. И это так, поскольку душевный мир человека пульсирует одновременно с пульсацией солнца.

Список использованной литературы

1. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 576 с.
2. Соловьёв, В. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории / В. Соловьёв. – Нью-Йорк, 1990.
3. Фёдоров, Н. Ф. Философия общего дела / Н. Ф. Фёдоров // Грёзы о Земле и небе. Антология русского космизма / сост. О. А. Корчевцева – СПб. : Худож. лит, 1995.

*Н. В. Сурнина,
руководитель секции «Русские писатели Удмуртии»,
член Союза писателей УР*

ЧЕЛОВЕК И МИР: ЭКОЛОГО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕНСКИЙ АСПЕКТ: РАЗМЫШЛЯЯ О ПРОЧИТАННОМ

Внимательно прочитала подаренную мне С. Л. Скопкарёвой на презентации монографию «Человек и мир: эколого-мировоззренческий аспект (на материале произведений В. Г. Короленко и Д. А. Гранина)». Интересна концепция исследования, соединившая творчество двух писателей. Богат материал, подтверждающий выдвинутую идею.

Я с огромным увлечением читала недавно эпопею В. Г. Короленко «История моего современника». Талантливейшее произведение! Какая широта охвата! Какие глубокие наблюдения! Обобщения автора при создании образа современника могут быть без колебаний поставлены в один ряд с такими знатоками человеческой психологии, как И. А. Гончаров, такими мастерами ёмкого и выразительного портрета, как М. Ю. Лермонтов.

Но мы, русские, создали, быть может, чрезмерную литературу. Мы буквально ходим по золоту. Таланты и произведения, которые украсили бы литературу любой страны, прославили бы её, мы чуть ли не на второй план задвигаем. У нас длительно время И. А. Гончаров и включения в школьную программу не удастаивался, потрясающе одарённые писатели вроде А. И. Куприна, В. М. Гаршина – явлениями второго порядка считались...

То же самое можно сказать о В. Г. Короленко. Он должного признания и оценки не получил. А между тем я убеждена, что по

сравнению с надуманной, часто вымученной эпопеей М. Горького «Жизнь Клима Самгина» упомянутая мной эпопея В. Г. Короленко отличается глубиной мысли, поиском истины, яркими героями и необычайной свежестью.

Эти приёмы «ранжирования» (кто первый, лучший) применялись с использованием идеологической линейки. И участие В. Г. Короленко в Мултанском деле и народовольческом движении его не спасло. Его поиск истины честного человека, глубокого писателя шёл совсем не торными дорогами. Партии большевиков он денег не давал, душой болел за будущее России, а не за мировую революцию.

Я занимаюсь в народной изостудии, поэтому меня очень заинтересовала информация о Короленко-художнике. Я благодарна вам за публикацию репродукций, иначе где бы я их увидела? Очень рада, что вы показали их на большом экране во время презентации, ведь и присутствующие не могли судить о зарисовках писателя, им неизвестных. Это замечательно, что вы открываете публике разные стороны таланта В. Г. Короленко, спасибо вам за это.

Судя по рисункам, была использована бумага. В качестве изобразительного средства, думаю, прежде всего уголь, мел, белая гуашь. Правильно вы пишете о подручных средствах, ведь для масляной техники нужен загрунтованный холст на подрамнике, их нужно везти, нужны этюдники разных видов, холст на колени не положишь. Нужны растворители для красок, а они могут замерзнуть на морозе, как и краски, кстати. Именно поэтому многие художники зимние пейзажи из окна пишут: материал не позволяет выходить на открытый воздух на длительное время. Когда наша изостудия едет на пленер, то и багажники все забиты, и под ногами в машине стоят вещи, и на коленях. Не забудьте, что этюд маслом нужно ещё правильно упаковать, ведь краски не скоро высохнут, холст, как дрова, в багаж не бросишь. Работу на бумаге можно свернуть трубкой и везти. Удивляюсь, как удалось сохранить, привезти эти талантливые работы при всех перипетиях судьбы писателя.

Но есть гораздо более важное наблюдение, которое возникает при знакомстве с набросками В. Г. Короленко. Он смотрел вокруг глазами художника, а не ссыльного, заключённого. Он любовался красотой той страны, которую любил и с глухими отдалёнными уголками которой знакомился поневоле.

Работы грамотно сделаны в плане построения, композиция верная и интересная.

Автор хорошо владеет перспективой («Село Павлов. Семья гора», «Разлив Оки», «Через реку Унжу»), умело строит архитектурный пейзаж («Палаты скупщика»). Видны навыки работы тоном («Берёзовские починки»), особенно важные, поскольку рисунки монохромные.

Эх, посмотреть бы подлинники!..

*Ю. А. Филимонов,
преподаватель высшей квалификационной категории
БПОУ УР «УРСПК»,
почётный работник СПО РФ*

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ЖАНРЕ ПИСЬМА-ИСПОВЕДИ У Н. И. НОВИКОВА И Н. М. КАРАМЗИНА

Одной из интересных и малоисследованных проблем творчества Н. М. Карамзина является вопрос об отношении писателя к традициям передовой общественной мысли XVIII столетия и русской просветительской литературы. Большинство современных исследователей творчества Н. М. Карамзина считают неоспоримым фактом причастность писателя к просветительскому движению XVIII века, однако до сих пор речь шла, как правило, лишь об общих мировоззренческих установках, связывающих Н. М. Карамзина с просветителями XVIII века, конкретные же формы проявления этой связи в творчестве писателя достаточно не изучены. Так, например, остаётся неясным вопрос о контакте Н. М. Карамзина с творчеством русских писателей-сатириков XVIII века, в частности, с произведениями Н. И. Новикова.

Цель данной работы состоит в том, чтобы на основании сравнительного анализа сатирического произведения Н. И. Новикова «Следствия худого воспитания» и повести Н. М. Карамзина «Моя исповедь» показать, в чём заключается, с одной стороны, связь творчества Н. М. Карамзина с лучшими традициями русской сатирической литературы XVIII века, с другой – особенности художественного решения Н. М. Карамзиным традиционной для русской просветительской литературы темы «худого

воспитания». Главный акцент сделан на том, каким образом выражается авторская позиция у Н. И. Новикова и Н. М. Карамзина.

Одной из центральных тем в творчестве русских писателей-просветителей XVIII века был вопрос о воспитании дворян. Просветительский реализм создал одну из важнейших предпосылок критического реализма – показ зависимости характера от условий воспитания.

Данной теме посвящена статья Н. И. Новикова «Следствия худого воспитания» (журнал «Живописец», 1772 г., лист 18). Произведение это создано в жанре письма и представляет собой признание дворянина, ставшего жертвой «худого воспитания». Дворянин, именующий себя «несчастливым Е», посылает издателю «Живописца» свою «записку», в которой и рассказывает историю собственной жизни. В произведении Н. И. Новикова жизнь «несчастливого Е» увидена одновременно глазами рассказчика и автора, но эти две точки зрения сливаются в одну, т. к. рассказчик выявляет себя лишь как лицо с определённой речевой манерой и судьбой, а не как носитель иного – отличного от авторского – сознания.

Наиболее красноречиво о сходстве позиции автора и рассказчика свидетельствует тот факт, что мысли, высказанные героем-рассказчиком в предпосланной его исповеди записке, где он сформулировал цель своего поучительного рассказа, по своей сути совпадают с той моралью, которую автор-издатель вывел из его жизненной истории. Близость позиций автора и рассказчика обусловлена тем, что между рассказчиком и героем существует не только временная, но и нравственная дистанция, которая и сближает рассказчика с автором. «Книга, если правду сказать, мне и самому в то время гораздо несносною казалась...» [3, с. 209]. Слова рассказчика «в то время» указывают не только на разницу во времени, но и свидетельствуют о том, что герой претерпел со временем определённую нравственную эволюцию, книга казалась ему «несносною» в то время, а не сейчас, и эта произошедшая в герое перемена и позволила ему взглянуть на свою жизнь и жизнь своих родителей под иным углом зрения. Или рассказчик сообщает: «...а что до тиранства принадлежало, то уже я в том и родителей своих превосходил...» [3, с. 209]. Юный герой, воспитывающийся в атмосфере помещичьей невежественности и жестокости, не мог «в то время» классифицировать свои неблагоприятные поступки как «тиранство», так как безжалостное обращение с крепо-

стными было нормой того мирка, в котором он рос и под чьим моральным влиянием находился. Лишь расставшись с ним и многое переосмыслив, он смог понять, что всё, что делали с крестьянами его родители и он сам, было бесчеловечно.

В то же время здесь выражена и авторская позиция, поскольку очень важная для Н. И. Новикова тема обличения жестокого обращения помещиков с крепостными крестьянами занимает в небольшом рассказе очень важное место. И связано это с тем, что острое сатиры в данном произведении направлено не на рассказчика и не на порочного героя, а на те условия воспитания, ту среду, которая и сделала героя несчастным. Н. И. Новикову важно было показать, что порочные дворяне являются «следствием художественного воспитания», которое, в свою очередь, являлось результатом невежественности и «злонравия» помещиков. Очевидно, автору нужен был такой рассказчик, который мог описать помещичий быт изнутри и с наибольшими полнотой, достоверностью.

Кроме того, рассказ героя о своей жизни должен был включать и её оценку, выражавшую не только точку зрения рассказчика, но и позицию автора. Жанр письма-исповеди исключал возможность открытого выражения автором своей точки зрения, наиболее простым в этом случае оказывался путь сближения позиций автора и рассказчика, который и позволял автору, не поступаясь художественной достоверностью, высказать своё мнение. С этой целью Н. И. Новиков заставляет своего рассказчика претерпеть нравственную эволюцию и таким образом отделяет его от порочного героя. Вследствие этого рассказчик получает возможность не только описать и оценить свою жизнь, но и показать, оценить её так, как это было необходимо автору.

Н. М. Карамзин, приступивший в 1802 году к изданию журнала «Вестник Европы», одну из главных его задач видел в том, чтобы «помогать нравственному образованию» [4, с. 6] российского народа. Поэтому первым прозаическим художественным произведением Н. М. Карамзина, появившимся на страницах «Вестника Европы», стала сатирическая повесть «Моя исповедь», тематически и идейно связанная с русской просветительской сатирой и творчеством Н. И. Новикова.

В повести Н. М. Карамзина поставлен вопрос о порочном дворянском воспитании и безнравственной жизни дворянина, как их следствии. В центре образ графа N.N., приславшего в журнал свою исповедь. Как и у Н. И. Новикова, главный герой и рассказ-

чик в «Моей исповеди» – одно лицо, чей характер раскрывается в его собственных высказываниях и поступках. Обнаруживая тематическое и жанровое сходство, рассматриваемые произведения Н. И. Новикова и Н. М. Карамзина близки и по заключённой в них авторской позиции, однако способы её выражения у этих авторов различны. Разница состоит в том, что в повести Н. М. Карамзина не только герой, но и рассказчик является антиподом автора. Эта отстранённость рассказчика по-своему заявлена уже в первой фразе произведения: «Признаюсь вам, государь мой, что я не читаю вашего журнала...» [4, с. 729].

Показывая героя как глубоко порочный тип русской действительности, автор уделяет особое внимание «жизненной позиции» графа N.N.: «Более сорока лет живу на свете и никогда ещё не давал себе отчёта ни в желаниях, ни в делах своих. Великое слово «ТАК» было всегда моим девизом» [4, с. 729], – сообщает герой-рассказчик. В этих словах – идейный смысл повести. Тема бездумного отношения к жизни осуществлена в «Моей исповеди» не только на сюжетном уровне, но и на фразеологическом – обилие в речи рассказчика отрицательных глагольных конструкций типа: «сам не знаю...», «не давал себе отчёта...», «пишу... не думая», «не имел идеи...» и др. Рассказчик же, хотя и говорит, что никогда не задумывался над тем, как и для чего он живёт, тем не менее соотносит своё поведение с образом жизни многих дворян и отсюда жизнь свою понимает как норму.

Автор, подчёркивая неисклнучительность жизненной истории героя, в то же время акцентирует внимание на ненормальности «нормальной» дворянской жизни. Таким образом, представление рассказчика о нормальности своей жизни, за которым стоит не только его личный жизненный опыт, но и мораль определённого слоя дворян, осуждается автором как не соответствующее его представлению о долге и жизненной позиции человека и дворянина, а оценка рассказчиком своей жизни вступает в противоречие с авторской оценкой, поскольку Н. М. Карамзин заставляет своего героя считать нормой то, что сам автор нормой не считает. Отсюда жизнь героя, понимаемая рассказчиком как норма жизненного поведения, осмысляется автором как антинорма, так как в самой «нормальности» жизни героя и людей его круга Н. М. Карамзин видит абсурдность, безнравственность подобного существования.

Таким образом, если в произведении Н. И. Новикова жизнь героя была показана с одной точки зрения, то у Н. М. Карамзина

жизнь героя рассматривается с двух позиций: рассказчика и автора. Если в «Следствиях худого воспитания» герой был важен автору как рассказчик, чей рассказ подчинён не самораскрытию его личности, а лишь показу условий, сформировавших эту личность, то в основу «Моей исповеди» как раз и положен принцип сатирического самораскрытия образа героя-рассказчика, играющий решающую роль в проявлении авторской позиции. В повести «Моя исповедь» её герой – дворянин, он порочен не только своей безнравственной жизнью, но и своим отношением к ней. Страшно, по Н. М. Карамзину, не столько то, что граф N.N. и ему подобные живут «ТАК», а то, что герой его считает, что именно «ТАК» можно и следует жить. Сатира Н. М. Карамзина направлена против жизненной позиции героя-рассказчика, видящего смысл жизни в удовлетворении своих безнравственных желаний. Отсюда и типичность образа графа N.N. обусловлена не столько условиями его воспитания и образа жизни, как это имело место в «Следствиях худого воспитания», сколько типичностью его жизненной позиции.

Наследуя лучшие традиции русской просветительской сатиры, Н. М. Карамзин по-новому подошёл к традиционной теме, сделал объектом внимания внутренний мир порочного героя. Психологизация повествования у Н. М. Карамзина была связана как с общей направленностью его творчества, развивавшегося в русле сентиментализма, так и с разработкой писателем жанра психологической повести, одним из замечательных образцов которого и является «Моя исповедь».

Список использованной литературы

1. Кочеткова, Н. Д. Русский сентиментализм. Итоги и проблемы изучения / Н. Д. Кочеткова // Русская литература. – 1978. – № 2. – С. 224.
2. Степанов, Н. Л. Просветительский реализм XVIII – начала XIX века / Н. Л. Степанов // Проблемы типологии русского реализма : сб. ст. / под ред. Н. Л. Степанова, У. Р. Фохта. – М. : Наука, 1969. – С. 174.
3. Новиков, Н. И. Избр. соч. / Н. И. Новиков. – М. : Худож. лит., 1951.
4. Карамзин, Н. М. Избр. соч. / Н. М. Карамзин. – М. : Худож. лит., 1964.

IV. КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

*Н. А. Глухова,
аспирант АОУ ДПО УР «ИРО»*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Поиск оптимальной модели преподавания предмета и совершенствования существующих форм обучения, которые способствуют развитию личности, – это одна из основных задач деятельности педагога в современной школе.

Особенно актуальна эта задача в деятельности педагога, обучающего школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Это качественно иной уровень организации образовательного процесса, который позволяет удовлетворить интересы и образовательные потребности конкретного обучающегося, учесть его индивидуальные способности, обеспечить полноценное образование и сохранить здоровье.

Педагогическая технология «обучение в сотрудничестве» позволяет сформировать знания и повысить их качество у обучающихся с ЗПР, развить их навыки и познавательную активность, а главное, развить навыки продуктивного общения (умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми).

Имеющийся опыт доказывает, что чаще всего технология сотрудничества результативна на уроках изучения нового материала на этапе первичного закрепления, обобщения изученного материала по теме или разделу, на этапе решения проектных задач в проектной деятельности по математике.

Так, в 7-м коррекционном классе (обучающиеся с ЗПР, подробная характеристика класса, особенности образовательных потребностей обучающихся, трудности, результаты, достижения) на основе технологии сотрудничества были построены уроки алгебры (Макарычева Ю. Н., Миндюк Н. Г., Нешков К. И., Суворова С. Б. Алгебра: учебник. 9 кл. М.: Просвещение, 2015.

Темы «Решение квадратных уравнений», «Решение практических задач с помощью уравнений») и уроки геометрии (Атанасян Л. С., Бутузов В. Ф., Кадомцев С. Б., Позняк Э. Г., Юдин И. И. Геометрия: учебник. 7–9 кл. М.: Просвещение, 2014. Темы «Доказательства теорем», «Решение практических задач на основе доказательства»).

Несомненно, одним из самых важных компонентов технологии «обучение в сотрудничестве» является группа как фактор развития личности, как компонент формирования и развития субъект-субъектных отношений в педагогической практике обучения детей с ЗПР (описание форм, приёмов, этапов работы обучающихся в паре и группе, типов заданий для работы в группе по теме урока в обозначенном классе, обоснованность выбранных форм и приёмов, анализ их результативности, составление методических рекомендаций на основе обобщения опыта проведения уроков по развитию коммуникативных УУД у обучающихся с особыми образовательными потребностями).

Особенностью учебного процесса с применением технологии «обучение в сотрудничестве» является то, что центром деятельности становится ребёнок, который, исходя из своих индивидуальных способностей и интересов, выстраивает процесс познания. Учитель часто выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу, самостоятельность ученика.

*А. В. Коткова,
аспирант АОУ ДПО УР «ИРО»*

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ КАК ОДНОМУ ИЗ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В связи с приказом Минобрнауки России от 8 декабря 2014 г. № 1559 (г. Москва) «О внесении изменений в Порядок формирования федерального перечня учебников...» одним из условий для включения школьных учебников в федеральный перечень является наличие электронной формы учебника (далее – ЭФУ) [3].

На основе данного приказа в Институте национального образования УР начинают разрабатываться ЭФУ по двум линиям обучения удмуртскому языку: для учащихся, владеющих удмуртским языком, и для учащихся, не владеющих удмуртским языком. Более подробно остановимся на электронном учебнике «*Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!*», предназначенном для учащихся, не владеющих удмуртским языком, содержание и концепция учебника базируется на теоретических основах методики обучения иностранным языкам.

Основной принцип при обучении по ЭФУ «*Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!*» заключается в формировании речевой компетенции учащихся. Под речевой компетенцией подразумевается «свободное практическое владение речью на данном языке, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле» [4]. Данное определение подразумевает владение всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). Учитывая тот факт, что главная цель в обучении удмуртскому языку – это научить говорить на изучаемом языке, основное внимание направлено на один из видов речевой деятельности – говорение. Посредством говорения осуществляется формирование навыков устного общения, позволяющих учителю оценивать уровень владения учащимися удмуртским языком.

В соответствии с целью обучения удмуртскому языку в содержание ЭФУ включена система упражнений, в первую очередь направленная на формирование навыков говорения. Представленная система состоит из речевых упражнений, которые подразделяются на условно-речевые (предречевые) и речевые упражнения [1].

Согласно Е. И. Пассову, условно-речевое упражнение есть «форма общения, специально организованная таким образом, чтобы обеспечить однотипность фраз, их безошибочность и регулярность порождения при наличии речевой задачи и ситуации общения» [2].

При выполнении условно-речевых упражнений учащийся поставлен в условия, побуждающие его высказываться в процессе общения, начиная от простого восклицания (да/нет) («*Тон чош дышетскем эшъёсьдлэсь, дышетсконилэсь мӧзмид-а?*» – «*Ты скучал по школе и одноклассникам?*»), названия предмета («*Кни-*

галэн валтійсь персонажъёсыз сярысь таё планъя вера: “Кин та? Кызыы солэн нимыз? Кёня солы арес?”» – «Расскажи о персонажах книги по заданному плану: “Кто это? Как его зовут? Сколько ему лет?”», ответа на вопрос («Толпуйы тыныд юанъёс дасям. Вера со юанъёслы. “Кытчы тон туэ гужем ветлїд? Ма карид отын? Юрттэт: Кытчы? (Песянае доры, Москвае, Казане.) Ма кари? (Шутэтски, пыласьки, шудї.)”» – «Толпуйы подготовил для тебя вопросы. Ответ на них. “Куда ты ездил эти летом? Что там делал? Опора: Куда? (К бабушке, в Москву, в Казань.) Что делал? (Отдыхал, купался, играл.)”»), заканчивая небольшим высказыванием («Вера эшедлы, кытчы тон инвожое но пöсьтолэзе ветлїд. Тазыы: “Мон (кыёе?) инвожо толэзе (кытчы?) Москвае ветлї”» – «Расскажи другу, куда ты ездил в июне и июле. Образец: “Я (в каком месяце?) в июне» (куда?) ездил в Москву”»). В представленных упражнениях для учащегося даётся готовый ответ (фраза), представлены подсказки и опоры.

Благодаря использованию условно-речевых упражнений создаются условия, максимально приближённые к речевым, что в дальнейшем позволяет учащемуся научиться давать самостоятельные развёрнутые высказывания.

Решение условно-речевых упражнений готовит ученика к выполнению речевых упражнений. В ЭФУ представлены речевые упражнения для обучения монологической (подготовленной и неподготовленной) и диалогической речи.

Речевые упражнения на формирование умений подготовленной и неподготовленной монологической речи предполагают видоизменение и дополнение высказывания с опорой на ключевые слова, план, образец, картинку, текст, изученную тему. Например: воспроизвести высказывание с изменением начала или конца («Лыдзы, ма верало та персонажъёс школае ветлон формазы сярысь. Соослэн дїськутсы сярысь аслэсьтыд малпандэ вера». – «Прочитай, что говорят эти персонажи о своей школьной форме. Выскажи своё мнение об их школьной форме»); составить рассказ (по ключевым словам, плану) («Тон кунын песянаен песятаед дорын. Соос уг тодо Толпуйы сярысь. Вера соослы, кин со сыёе, ма карыны яратэ, уг яраты, маин тунсыкъяське, кыёе дышетске. Кутскы тазыы: “Толпуйы – со учебниклэн персонажес. Со...”» – «Ты в гостях у бабушки с дедушкой. Они не знают, кто такой Толпуйы. Расскажи им, кто он такой, что любит и не любит делать, чем увлекается, как учится. Начни так: “Толпуйы – это

персонаж из учебника. Он...”»); определить и кратко обосновать тему прочитанного или прослушанного текста («Нима кылбур люкетъёсты». – «Озаглавь части стихотворения»); выделить основные смысловые части рассказа («Текстэз лыдӟы. Сусыпулэн кулэлыкез сярись эшедлы вера». – «Прочитай текст. Расскажи другу о пользе можжевельника»); пересказать либо близко к тексту, либо кратко («Текстэз лыдӟы но пуштроссэ ас кылыныд вераны дасяськы». – «Прочитай текст и подготовься пересказать его содержание своими словами»); изменить диалог в монологическую речь («Ма сярись Визьпог но Мусокай верасько? Пуштроссэ вера». – «О чём говорят Визьпог и Мусокай? Передай содержание разговора»).

Упражнения для обучения диалогической речи подразумевают обучение речи, начиная с заучивания коротких диалогов, состоящих из нескольких реплик. В ЭФУ представлены следующие упражнения, направленные для подготовки диалогической речи: ответы на вопросы («Миша но тыныд юанӟёс дасям. Со юанӟёсты радъя но эшедлы сётъя: “Малы? Тыныд сыӟе куазь кельше-а? Кыӟе туннэ куазь?”» – «Миша подготовил для тебя вопросы. Расставь эти вопросы в нужном порядке и задай их своему другу: “Почему? Тебе нравится такая погода? Какая сегодня погода?”»); составление диалогов на заданную тему («Гужем шутэтскон нуналӟёс сярись эшеныд вачевераськон кылдыты». – «Совместно с другом создай диалог о проведённых летних каникулах»); дополнение или видоизменение диалогов («Кельтэм кыльёссэ пукты но эшеныд та вачевераськонэз возматыны дасяськы». – «Встать пропущенные слова и подготовься с другом инсценировать данный диалог»; «Та выллем репликаосын вачевераськон кылдыты». – «Создай диалог с подобными репликами»).

Рассмотренные речевые упражнения, включённые в содержание ЭФУ, способствуют развитию речевой активности учащихся, обеспечивают взаимодействие участников общения, продуктивность и самостоятельность их высказываний.

Апробация ЭФУ «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» показала, что использование электронной формы учебника в обучении удмуртскому языку повышает интерес русскоязычных учащихся. Использование системы речевых упражнений электронного учебника позволяет не только ввести учащихся в ситуацию общения, но и мотивировать их речевые действия, что способствует формированию у учащихся устойчивых навыков владения удмуртским язы-

ком. Таким образом, ЭФУ является эффективным средством обучения, представляющим собой средство реального общения.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во «ИКАР», 2009. – 448 с.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 8 декабря 2014 г. № 1559 «О внесении изменений в Порядок формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 г. № 1047» // URL: <https://fpu.edu.ru/dokumenty/Prikaz-MON-N-1559-08-12-2014/> (Дата обращения: 17.02.2020).
4. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – 2013 // URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/fc/slovar-208-14.htm#zag-14254> (Дата обращения: 23.02.2020).

*Т. В. Маратканова,
студентка ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
руководитель – Т. Б. Хорошева,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ АКТИВИЗИРУЮЩЕГО ОБЩЕНИЯ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речь – это особый вид деятельности, она сопровождает нас и развивается протяжении всей жизни, включается во все виды деятельности.

Слово является содержательной единицей речи, от того, как дети оперируют словами, строят из них предложения, выражают в

словах свои мысли и чувства, можно судить об уровне их речевого развития.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что многие учёные (Л. С. Выготский, А. М. Бородич, Е. А. Флерица, В. И. Яшина, М. М. Алексеева, О. С. Ушакова [2] и др.) считают проблему развития словарного запаса дошкольников основой речевого развития в целом. Авторами определены цели и задачи, методика развития словаря, а также содержание работы по развитию словаря детей. Обогащение словаря, по их мнению, – это планомерное расширение, углубление и обобщение знаний детей о предметном мире, жизни людей, их труде и взаимоотношениях.

В нашем исследовании мы обратились к проблеме обогащения словаря с использованием приёмов активизирующего общения и определили ведущее понятие.

По мнению А. Г. Арушановой, О. А. Белобрыкиной, В. К. Воробьёвой [1] и др., в рамках активизирующего общения на первый план выступают «недисциплинарные» приёмы привлечения и удержания внимания детей – это упражнения и игры, нацеленные на введение в лексику новых, незнакомых слов и активизацию пассивного словаря.

Анализ исследуемого дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) позволил нам сформулировать противоречия, определить *проблему исследования*: каковы возможности использования приёмов активизирующего общения в обогащении словаря детей младшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявить эффективность приёмов активизирующего общения в работе по обогащению словаря детей младшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс обогащения словаря детей младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: использование приёмов активизирующего общения в обогащении словаря детей младшего дошкольного возраста.

Наша экспериментальная работа проходила на базе МБДОУ «Детский сад № 132» г. Ижевска. В эксперименте участвовали 42 ребёнка в возрасте от трёх до четырёх лет, из них – 22 в экспериментальной группе (ЭГ) и 20 детей в контрольной группе (КГ). Экспериментальное исследование проводилось в *три этапа*: *констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты*, ка-

ждый этап имел свои цели и задачи. Для выявления уровня развития словаря детей была использована методика О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной [2].

Результат обследования детей показал, что уровень развития словаря в обеих группах оказался в основном низкий и средний. Детей с высоким уровнем не оказалось. У детей той и другой группы недостаточное количество слов-синонимов, прилагательных, в основном в речи преобладают существительные и глаголы.

Чтобы подтвердить либо опровергнуть гипотезу, был проведён формирующий эксперимент. Был разработан перспективный план, конспекты занятий с детьми, приёмы активизирующего общения. Мы обогатили игровое пространство новыми видами игрушек и дидактических игр. Наша работа на основном этапе эксперимента строилась по такому алгоритму: наличие игровой мотивации, использование только тех игрушек, которые детям интересны, использование приёмов игровой мотивации.

Работа с детьми началась с игровой мотивации. На экране появилась девочка из мультфильма «Маша и Медведь». Она предложила поиграть с ней в игру «Повторяй за мной», «Зеркало». Игры вызвали у детей интерес. В лексику детей вошли такие слова, как медвежонок, пушистый.

На втором и третьем занятиях мы активизировали в лексике детей прилагательные. Для этой цели были использованы приёмы: «Объяснялки», «Что ты видишь вокруг?», «Кто больше увидит красивых предметов и назовёт их». Трудно давались детям «Объяснялки». Поэтому этот приём стал для нас ведущим.

Всего нами было проведено 10 занятий. Некоторые приёмы активизирующего общения мы заимствовали, но многие были разработаны нами самостоятельно. Например, «Что где лежало?», «До и после»; «Что было раньше, а что теперь?», «Что я делаю?» и т. д. Игры использовались не только на занятиях, но и в режимных моментах. Например, когда у ребёнка был день рождения, то предлагали игру «Поздравлялки». Детям это очень нравилось. Формы организации детей также были разные: в паре, индивидуально, в группе.

После формирующего этапа был проведён контрольный этап эксперимента. Результат контрольного обследования показал динамику в ЭГ. На 14 % увеличилось количество детей с высоким уровнем, уменьшилось количество детей с низким уровнем. Словарь детей пополнился.

У детей КГ результаты не изменились. Следовательно, наша гипотеза подтвердилась. Нами разработаны методические рекомендации: определить содержание работы с детьми, разработать приёмы активизирующего общения с учётом возможностей и интереса детей, проводить работу в течение всего дня, использовать приёмы мотивации.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Арушанова, А. Истоки диалога / А. Арушанова, Е. Рычагова, Н. Дурова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 10. – С. 82–90.

*И. А. Резванова,
аспирант АОУ ДПО УР «ИРО»*

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Проблемы развития логического мышления школьников на сегодняшний день приобретают всё большую актуальность. Этой теме посвящено множество исследований в педагогике и психологии. В связи с этим много вопросов связано с использованием на уроках лингвистических игр.

Использование игр актуально, так как оно тесно связано с решением проблемы школы «Гуманизация учебно-воспитательного процесса». Оно позволяет решить главную проблему, стоящую перед современной школой, – нежелание детей учиться, большая информационная загруженность [1].

Используя лингвистические игры в урочной деятельности, учитель может повысить внимание к учебной информации, научить логически выстраивать и обосновывать собственные действия, проникать в суть явлений, делает учащихся активными субъектами учебно-воспитательного процесса. Всё это формирует у школьников познавательный интерес к предмету, а также воспитывает потребность в получении новых знаний и умений. В связи

с этим актуальным представляется обращение к методике использования лингвистических игр именно как средства развития логического мышления на уроках русского языка в младшей школе.

Формирование логического мышления – важнейшая составная часть педагогического процесса. Помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал – одна из основных задач современной школы.

Значительное место вопросу обучения младших школьников логическим задачам уделял в своих работах известный отечественный педагог В. А. Сухомлинский. Суть его рассуждений сводится к изучению и анализу процесса решения детьми логических задач, при этом он опытным путём выявлял особенности мышления детей [3].

Реализация этих задач требует эффективного и нового подхода к обучению детей. Обучение должно быть направлено на формирование и развитие логического мышления учащихся. Общеизвестно, что эффективное обучение находится в прямой зависимости от уровня активности учеников в этом процессе. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения (в частности, дидактические игры).

Лингвистическая игра – это языковая игра, связанная с изучением языка и обогащением речи, развитием логического мышления, коммуникативных особенностей речи с точки зрения учёта лексических, грамматических, орфоэпических, синтаксических особенностей речи. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что её предмет – сама человеческая деятельность [2].

Но не стоит забывать о том, какие интересы у младших школьников в настоящее время. В обществе протекает процесс информатизации, следовательно, детей интересуют компьютеры. Значит, привлекать внимание детей к обучению следует не только через обычную игровую деятельность, но и через компьютерную реализацию игр.

У младших школьников обширная учебная деятельность, усвоение которой требует достаточно большого количества повторений. Одним из наиболее эффективных средств для формирования и развития логического мышления младших школьников являются дидактические игры-тренажёры, которые позволяют сформировать умения и выработать навыки у учащегося в соот-

ветствии с гуманистическим подходом. Использование лингвистических игр-тренажеров позволяет существенно интенсифицировать работу учащихся, увеличить количество повторений действий за счёт повышения мотивации. Благодаря такому тренажеру ученики могут в удобном им режиме за более короткое время и меньшие затраты достичь цели обучения и развить логическое мышление.

Список использованной литературы

1. Лук, А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2005.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1973.
4. ФГОС начального общего образования.

Д. Ю. Скрябина,

канд. пед. наук,

*доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТАКТИЛЬНЫХ КНИГ

Вопрос о развитии связной речи у детей с нарушением зрения на сегодняшний день становится достаточно актуальным, так как подготовка детей с особенностями развития к школе и переход на обучение по Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) сейчас занимает важное значение в образовательном процессе. При нарушении зрения у дошкольников появляются специфические особенности в речевом развитии. В связи с этим слабовидящие и слепые дети не всегда могут понять несоответствие между словом и образом, возникающее вследствие ограниченности восприятия, приводящее к формальному усвоению знаний – вербализму. У детей наблюдаются ограниченность сло-

весного выражения, неправильное понимание конкретных значений слов, несформированность лексико-грамматического строя связной речи, обусловленная проблемами в чувственном восприятии окружающего мира.

Для детей-дошкольников со зрительной депривацией (недостаточностью), обычная книга часто является всего лишь предметом с гладкими страницами. Тексты книг, не подкреплённые наглядным материалом, воспринимаемым с помощью сохранных анализаторов, не способствуют пониманию их содержания, и даже если ребёнок понял содержание прочитанного в целом, то без опоры на наглядность многие слова остаются для него непонятными. Таким образом, вербальное восприятие книг, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда у ребёнка интенсивно идёт накопление чувственного опыта, не обогащает данный опыт и не способствует расширению представлений об окружающем мире. Умение рассказывать помогает ребёнку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах. Развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно, называется связной речью.

Для восприятия незрячими детьми иллюстративного материала через тактильные книги необходимо использовать осязание и остаточное зрение, если оно имеется, поэтому их необходимо научить делать это правильно. В своей работе мы активно используем различные варианты тактильных книг, а также специальные методические приёмы и способы.

В своей работе мы выделили три ступени сложности тактильной книги.

1. Книги 1-й ступени сложности – для самых маленьких – напрямую связаны с жизнью ребёнка – одеванием, умыванием, едой. Их задача – сделать понятным функциональное значение предметов, с которыми малыш контактирует каждый день. Для детей до 1 года – без текста, с использованием шумовых эффектов, запахов, игровых моментов; для детей от 2 до 4 лет книги могут быть с текстом. Цель книги 1-й ступени сложности – способствовать формированию запаса элементарных представлений о предметах и явлениях окружающего мира и умению соотносить контур и рельеф с объёмом.

2. Книги 2-й ступени сложности – для детей, у которых уже накоплен определённый запас представлений о предметах, сформировано умение соотносить контур и рельеф с объёмом. Для детей 5–6 лет в изображении предметов обозначается больше подробностей. Может быть использован простейший сюжет, например, знакомая сказка. В этом случае рельефное изображение играет роль наглядного пособия и источника знаний. Цель книг 2-й ступени сложности – обогащение идеей анализа запаса представлений о предметах и явлениях окружающего мира; углубление навыков соотношения контура и рельефа с объёмом; развитие когнитивных (то есть познавательных) процессов мышления у ребёнка.

3. Книги 3-й ступени сложности – для старших дошкольников и младших школьников. В них может быть изображён замкнутый сюжет, связанный с определённым персонажем. Он может быть подробно детализирован или более условен. Цель книг 3-й ступени сложности – углубление развития когнитивных процессов мышления у ребёнка.

Для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения нами были изготовлены тактильные книги: «Где мышка?», «Одень куклу Машу», «Фрукты», «Космос», «Летняя одежда», «Времена года», «Животные», «Учим буквы» и сказки: «Колобок», «Теремок», «Репка». Предложенный практический материал подходит не только для дошкольников, но и для детей младшего школьного возраста для закрепления коммуникативных навыков.

При знакомстве с книгой дети с нарушениями зрения с удовольствием «рассматривают» тактильно иллюстрации. После ознакомления с различными книгами дошкольникам было предложено рассказать, что в них изображено, по возможности описать предмет. Сначала им было сложно описывать предметы и на основе описания составлять мини-рассказы, поэтому нами предложены некоторые методические рекомендации.

Методические рекомендации по работе с тактильными (рельефно-контурными) книгами.

1. Педагогам, логопедам, воспитателям и родителям необходимо учитывать особенности формирования у детей с нарушениями зрения тактильных образов предметов окружающего мира при обучении их пониманию рельефных иллюстраций.

2. Процессом восприятия незрячими детьми иллюстративного материала тактильной книги следует управлять. Дети с на-

рушенным зрением для восприятия иллюстраций используют осязание и остаточное зрение, если оно имеется, надо учить их делать это правильно. Конечно, надо применять специальные методические приёмы и способы. Например, нужно обязательно учить ребёнка активно использовать для осязания обе руки. Причём необходимо приучать детей в ходе первичного общего знакомства с иллюстрацией симметричным движением обеих рук сориентироваться в ней, чтобы затем выделить контур, форму и детали для более тщательного обследования.

3. Соблюдение основных этапов знакомства с тактильными книгами.

4. Тактильные книги должны развивать связную речь у дошкольника с нарушенным зрением.

5. Очень важным является применение игровых методик: прослушав сказку, ребёнок может пересказать её при помощи имеющихся объёмных и съёмных предметов.

6. Также необходимо познакомить детей с инструкциями, как надо читать тактильные книги.

Таким образом, развитие связной речи у детей с нарушениями зрения – сложный и многократный процесс, так как у таких детей наблюдается ограниченность словесного выражения, неправильное понимание конкретных значений слов, также несформированность лексико-грамматического строя связной речи, обусловленная проблемами в чувственном восприятии окружающего мира.

В результате работы мы пришли к выводу, что для развития связной речи дошкольников с нарушениями зрения необходимы ежедневные занятия, но не в строгой обстановке и ненавязчиво; с ребёнком необходимо постоянно разговаривать; требовать от него полного ответа на поставленный вопрос; обучать самостоятельности; важно развивать мелкую моторику, так как она связана с речью.

Таким образом, можно заключить, что для детей дошкольного возраста с нарушенным зрением тактильная книга оказывает большое влияние на развитие связной речи, так как в книге предоставлен материал, максимально приближенный к реальности, они приятны на ощупь, в них есть элементы игры, что немаловажно для дошкольного возраста, иллюстрации в книге можно изучать детально, так как они съёмные и рельефные.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л. С. Выготский // Вопросы воспитателя слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. – М., 1924. – С. 21.
2. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – СПб. : КАРО, 2006.
3. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М. : РАО ИКП, 2005.
4. Скрыбина, Д. Ю. Особенности речевого развития дошкольника с расстройством аутистического спектра / Д. Ю. Скрыбина // Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений : материалы регион. науч.-практ. конф., март 2019. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т 2019. – С. 244–246.
5. Скрыбина, Д. Ю. Особенности вычислительной деятельности у дошкольников с ЗПР / Д. Ю. Скрыбина // Инновационные процессы в системе образования : материалы XIII науч.-практ. конф. – Глазов : Глазов. Гос. пед. ин-т, 2019. – С. 274–277.
6. Хватцев, М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их / М. Е. Хватцев // Учёные записки ЛГПИ им. А. Н. Герцена. – СПб., 2007. – Т. 13. – С. 122.

*О. Н. Фатихова,
аспирант АОУ ДПО УР «ИРО»*

О КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Исследование осуществлялось на базе кафедры дошкольного и начального образования АОУ ДПО УР «Институт развития образования». В исследовании были задействованы слушатели курсов повышения квалификации, а также педагоги дошкольных образовательных организаций, являющиеся участниками сетевого инновационного проекта по теме «Педагогическое сопровождение позитивной социализации детей в условиях дошкольной образовательной организации».

Достижение высокого уровня развития коммуникативно-организаторской компетенции слушателей возможно только при построении процесса их подготовки как целостной поликомпо-

нентной системы. В связи с этим была разработана модель развития коммуникативно-организаторской компетенции педагогов ДОО в курсовой и межкурсовой периоды повышения квалификации на основе использования возможностей:

- модульных курсов;
- выездных семинаров, мастер-классов;
- сетевого взаимодействия сообществ педагогов.

Так как педагоги чаще всего выбирают модульный курс, именно на нём необходимо «запустить» положительную мотивацию на дальнейшее развитие коммуникативно-организаторской компетенции. Предпосылкой для запуска процессов мотивации, по мнению Л. Г. Петерсон, является понимание системы нормативных требований.

Понимание приходит в процессе рефлексии, поэтому, на наш взгляд, наиболее действенным является проведение мероприятий, направленных на рефлексию затруднений значимых для педагога в профессиональной деятельности. Обсуждение, нахождение связей с отсутствием необходимых для этого знаний и умений, помогает раскрыть возможность дальнейшего развития коммуникативно-организаторской компетенции в процессе курсовой и межкурсовой подготовки на основе интерактивного обучения. Интерактивное обучение – это форма организации образовательной деятельности, в процесс которой вовлекаются практически все обучающиеся. Преподаватель взаимодействует со слушателями, а слушатели взаимодействуют не только с преподавателем, но и друг с другом.

Таким образом, в условиях смены рецептурно-информационного подхода на деятельностный, когда педагог становится активным участником поиска решения проблем, близких к его педагогическому опыту, наблюдается динамика развития коммуникативно-организаторской компетенции педагогов.

*Т. Б. Хорошева,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГТПИ им. В. Г. Короленко»,
Н. М. Шкляева,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГТПИ им. В. Г. Короленко»*

ПРИЁМЫ РАБОТЫ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОМ ГЕРОЯ В ПОВЫШЕНИИ ВАРИАТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫМ РАССКАЗАМ

Проблема обучения детей рассказыванию достаточно изучена (А. М. Бородич, Л. В. Ворошнина, Э. П. Короткова, О. С. Ушакова, Л. А. Пеньевкая, Е. И. Тихеева и др.) [1].

В течение нескольких лет студенты нашего вуза выполняют курсовые и выпускные работы, направленные на исследование разных сторон связной монологической речи. Например: «Обучение детей младшего дошкольного возраста элементарной структуре описательного рассказа»; «Обучение детей повествовательным рассказам по серии предметных картин»; «Дидактическая игра как средство обучения детей младшего возраста структуре описательного рассказа», «Использование проблемных ситуаций в рассказывании из личного (коллективного опыта)» и др.

Анализ литературы (Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова и др.) [3] позволил нам выделить основные направления работы по обучению детей рассказыванию:

- Развитие словаря, формирование грамматической и звуковой культуры речи детей (обогащение и активизация словаря красивыми словами: синонимами, антонимами, метафорами, фразеологическими оборотами; формирование грамматических форм речи в режимных моментах, разных видах деятельности и формах общения).

- Формирование запаса представлений у детей (наблюдение на прогулках, чтение книг, разговор и беседы с детьми о событиях, которые происходят в группе, в городе, стране; решение проблемных ситуаций и др.).

- Создание эмоционально-позитивного настроения, мотивации (ребёнок должен захотеть рассказать о тех событиях, которые его волнуют, о которых он знает, хочет поделиться с другими).

- Тематика рассказов должна быть интересна детям. Например: «Как мы готовились к Новому году», «Случай на прогулке», «Моя любимая игрушка», «Как я праздновал свой день рождения» и т. д.

- У детей должен быть выбор (темы, героя, сюжета, выразительных средств).

С младшего дошкольного возраста следует учить детей структуре описательного, а затем и повествовательного рассказа. Например: «Сегодня мы будем играть в игру “Магазин игрушек”. Чтобы купить игрушку, нужно выбрать её и назвать её, рассказать о том, как она выглядит, как с ней можно играть».

По мнению О. С. Ушаковой, педагог не обучает детей конкретному виду рассказа, а учит их монологу-описанию и монологу-повествованию. Анализ детских рассказов, беседа с педагогами ДОО выявили ряд трудностей, которые испытывают дети:

- рассказы недостаточно структурированы (может отсутствовать какая-то структурная часть: начало, середина и конец рассказа);

- рассказы невыразительны (не используются выразительные средства речи: мелодика, темп, пауза, сила голоса, эпитеты, метафоры, сравнение);

- отсутствует самостоятельность и вариативность рассказа (без помощи воспитателя дети не могут начать или продолжить свой рассказ, повторяют рассказы друг друга, присутствует один и тот же герой).

Цель нашей работы состояла в том, чтобы показать, что на одну и ту же тему можно придумывать разные рассказы, используя выразительные средства описания образа героя.

Впервые эту проблему раскрыла Л. В. Ворошнина. К элементам выразительного образа автор относит: портрет героя, его настроение, одежду, место действия [2].

Повествовательному рассказу мы начинаем обучать детей уже в среднем возрасте. Задача педагога состоит в том, чтобы рассказ ребёнка был самостоятельным, оригинальным, композиционно целостным. В каждом рассказе есть герой, описание его образа,

что позволяет решить поставленные цели при мотивации детей и умелом руководстве педагога.

Работу по раскрытию выразительного образа Л. В. Ворошнина рекомендует начинать на основе наглядности. Например, рассматривая игрушки, картины, иллюстрации в книгах, необходимо обращать внимание детей на портрет, место действия героя (где находится объект).

Опишем приёмы из опыта нашей работы, которые можно использовать на подготовительном этапе обучения:

- Посмотрите друг на друга и расскажите о настроении, о том, какие у вас волосы, глаза.
- Найдите в группе весёлую (грустную), голубоглазую (синеглазую) девочку с длинными чёрными ресницами.
- Если глаза голубые, то девочка какая (голубоглазая, черноглазая, кареглазая, зеленоглазая и т. д.)?

Первые занятия с детьми были направлены на описание портрета, настроение героя по картинке, реального героя. Использовались приёмы:

– Как твой герой может выглядеть? Как выглядит Наташа? (Какие глаза, волосы?) Если вы угадаете портрет девочки, то я его покажу (на экране появлялся портрет девочки).

– Найдите такой смайлик, как настроение у Саши (Веры). Какой у тебя смайлик? Почему он грустный (весёлый)? Какое ещё может быть настроение у Саши (Веры)?

– Посмотрите друг на друга и расскажите о цвете волос, если волосы белые, то как можно сказать про мальчика (девочку) (светловолосый (-ая), блондин (-ка), белокурый (-ая))?

– Угадайте, про кого я расскажу (этот приём очень полюбился детям)? Например, «...Эта девочка из нашей группы. Она с длинными чёрными волосами, заплетёнными в косички. Глаза у девочки карие, значит, она кареглазая. У неё всегда хорошее настроение, она улыбается. Кто это?»

Были рассказы и про вымышленных героев. Позже мы начали рассказывать про одежду, например, использовали приём сравнения. Такую работу мы проводили в качестве разминки на каждом занятии, на прогулке.

Далее детям предлагали рассказы на разные темы, например: «Как мы поздравляли Лену с днём рождения?», «Случай на прогулке», «В первый раз в детский сад», рассказы по картинам, серии картин и т. д.

Например, составление рассказа на тему «Как мы праздновали праздник 8 Марта». По фотографиям дети вспомнили прошедший праздник. Обратили внимание на лица детей и гостей. Какие они (весёлые, радостные, улыбочивые, и т. д.)? Какое у вас сейчас настроение? (Дети выбрали смайлики и прикрепили к доске.)

Вспомните, с чего начался наш праздник? Как мы поздравляли мам и бабушек? Что было самым интересным на празднике? Как закончился наш праздник?

Напомнили детям, о том, что начинать рассказ можно по-разному («Солнечным весенним утром...», «Это было...», «В детский сад мы пришли в хорошем настроении, потому что...» и т. д.), не забывать рассказать так, чтобы всем было интересно слушать.

Работа с детьми, безусловно, была результативной: пополнился их словарный запас, улучшилась структура текста, а главное – у детей появился интерес к составлению разных рассказов на одну и ту же тему.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 400 с.

2. Ворошнина, Л. В. Методика развития речи и общения детей, не посещающих ДОУ : практическое пособие для среднего профессионального образования / Л. В. Ворошнина [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2019. – 158 с. – (Профессиональное образование) // ЭБС Юрайт // URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/441357> (Дата обращения: 11.12.2019).

3. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. А. Стародубова. – 3-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 256 с.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В современный век информационных технологий актуальной является проблема речевого развития личности. Человек – носитель информации. От уровня речевого развития будет зависеть его способность получать и передавать большое количество информации. По мнению педагогов, психологов, логопедов, сенситивным для речевого развития является именно ранний возраст. Период раннего детства (по периодизации психического развития Д. Б. Эльконина) длится от 1 года до 3 лет. Данный возраст характеризуется появлением относительной самостоятельности и автономности в передвижении, возрастающим интересом к предметам. Взрослый воспринимается ребёнком раннего возраста не как посредник между ним и окружающим миром, а как помощник при их взаимодействии. На первый план выходит взаимодействие с предметами как с социальными орудиями (операционно-техническая сфера). К новообразованиям данного периода можно отнести: речь; открытие себя в качестве субъекта деятельности – стремление самостоятельно выполнять деятельность, которую выполняет взрослый; появление местоимения «я»; чувство гордости за свои достижения.

Ранний возраст заканчивается кризисом 3 лет – кризисом «Я сам». Ребёнок открывает себя как субъект деятельности, поэтому в течение кризиса происходит перестройка отношений между ребёнком и взрослым в пользу большей автономии ребёнка. Этот кризис обладает яркой симптоматикой: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, стремление к деспотизму.

Необходимость устанавливать социальное взаимодействие со взрослым определяет проблему формирования и развития речи ребёнка раннего возраста.

В. С. Мухина отмечает, что в раннем детстве развитие речи идёт по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых, формируется собственная активная речь ребёнка.

Умение относить слова к обозначаемым предметам и действиям приходит к ребёнку далеко не сразу. Сначала понимается

ситуация, а не конкретный предмет или действие. Ребёнок может по слову вполне чётко выполнять определённые действия при общении с одним человеком и вовсе не реагировать на те же слова, произносимые другим взрослым. В общении со взрослым ребёнок правильно реагирует на его слова, если они многократно повторяются в сочетании с определёнными жестами. Ребёнок очень быстро учится ответному действию. При этом он реагирует не только на слова, но и на всю ситуацию в целом.

Позднее значение ситуации преодолевается, ребёнок начинает понимать слова вне зависимости от того, кто их произносит и какими жестами они сопровождаются. Но и тогда связь слов с обозначаемыми предметами и действиями долго остаётся неустойчивой и все-таки зависит от тех обстоятельств, в которых взрослый даёт ребенку словесные указания. Однако и в случае, когда требуемый предмет находится в поле зрения ребёнка, его внимание легко отвлекается непосредственным восприятием предметов более ярких, более близких, более новых.

Лишь на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребёнка в разных условиях, вызывать и прекращать его действия, оказывать не только непосредственное, но и отсроченное влияние. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребёнок не только понимает отдельные слова, но и становится способным выполнять предметные действия по инструкции взрослого. Он начинает с интересом слушать любые разговоры взрослых, стремясь понять, о чём они говорят. В это время дети активно слушают сказки, рассказы, стихи – и не только детские, но и труднодоступные по смыслу. Слушание и понимание сообщений, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения, являются для ребёнка важным приобретением. Оно даёт возможность использовать речь как основное средство познания действительности.

В процессе формирования речи ребёнка раннего возраста необходимо обращать внимание на речь педагога и окружающих ребёнка людей. Среди требований к речи педагога выделяют: правильность – соответствие речи языковым нормам; точность – соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в её основе; логичность; чистота – устранение нелитературной лексики; выразительность; богатство – умение использовать

все языковые единицы с целью оптимального выражения информации; уместность.

Особые требования предъявляются и к наглядному дидактическому материалу, который используется в работе с детьми. Среди них: соответствие возрасту детей; эстетичность; красочность, привлекательность материала; доступность содержания.

Важное место занимают словесные методы: чтение и рассказывание стихов, потешек, сказок; разговор, беседа; рассмотрение картинок.

Учитель-логопед Е. В. Авдеева наиболее эффективным в процессе организации речевой деятельности детей считает игровой приём. Этот приём предусматривает использование разнообразных компонентов игровой деятельности в сочетании с вопросами, объяснениями, пояснениями, показом и т. д. Настольно-печатные, дидактические, подвижные игры, игры-забавы, инсценировки, игра в телефон стимулируют речевую активность, формируют уверенность в себе, повышают коммуникативную компетентность.

Актуальным на сегодняшний день является возвращение к традициям семейного чтения. По данным исследования Т. А. Микрюковой, 69 % опрошенных детей нравится, когда родители читают им книги вслух; 71 % детей интересно обсуждать прочитанные книги с родителями. Семейное чтение способствует не только развитию речи ребёнка, но и формированию познавательно-коммуникативных, эмоционально-эстетических навыков, развитию личности в целом.

Таким образом, специальные методы и приёмы, подобранные взрослым, могут способствовать более эффективному развитию речи ребёнка раннего возраста и дальнейшему коммуникативному развитию личности.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982–1984. – 433 с.
2. Микрюкова, Т. А. Коммуникация в семье : традиции семейного чтения в России / Т. А. Микрюкова // Вестник Вятского государственного университета. – 2019. – № 4 (134).

3. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студентов высших учебных заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 608 с.

4. Авдеева, Е. В. Консультация для воспитателей «Методы и приёмы стимулирования речевой деятельности у детей младшего дошкольного возраста» [Электронный ресурс] / Е. В. Авдеева // URL: <http://detsad10-orel.ru/kons-rech-det.php>.

**V. ЛЮДМИЛЕ ИВАНОВНЕ БЕЛЯЕВОЙ
ПОСВЯЩАЕТСЯ...**



9 декабря 2019 года

Людмиле Ивановне Беляевой исполнилось бы 80 лет.

Эта обаятельная, умная, тактичная и очень душевная женщина посвятила свою жизнь педагогике. Мы, преподаватели кафедры, помним Людмилу Ивановну и бесконечно ей благодарны.

*Г. С. Куликова,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «ГППИ им. В. Г. Короленко»*

УЧЁНЫЙ, ПЕДАГОГ, НАСТАВНИК...

В год 80-летнего юбилея нашего вуза мы с благодарностью вспоминаем самые важные и значимые моменты его истории, людей, которые создавали кафедры и факультеты, – наших дорогих и уважаемых ветеранов-преподавателей. Дети всегда точно описывают главные качества учителя, воспитателя, которого хотят видеть рядом с собой каждый день. Именно таким талантливым, внимательным, любящим детей педагогом была Людмила Ивановна Беляева – основатель кафедры дошкольной педагогики.

Родилась Людмила Ивановна 9 декабря 1939 г. в деревне Боярцино Псковской области. В 8 лет она пошла в первый класс сельской семилетней школы, а после её окончания поступила на дошкольное отделение педагогического училища.

Людмила Ивановна 6 лет работала воспитателем детского сада в посёлке Красный луч и одновременно училась на заочном дошкольном отделении Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена.

В своих статьях она всегда с теплотой вспоминала эти годы, когда лекции студентам-заочникам читали классики дошкольной педагогики и детской психологии: Вера Иосифовна Логинова, Анна Александровна Люблинская. Людмила Ивановна рассказывала, что «особое влияние на меня оказала Полина Григорьевна Саморудова, её лекции развивали интерес к дошкольной педагогике».



Люда идёт в первый класс. 1947 г.



Деревня Боярцино, Притчинская семилетняя школа. 1954 г.



Первая дошкольная группа Опочецкого педучилища. 1959 г.



Праздник выпуска в школу, посёлок Красный луч. 1963 г.

После успешного окончания института Людмила Ивановна с семьёй переехала в г. Глазов. Так случилось, что ни в одном детском саду не было места, и ей предложили временную работу в ГГПИ на кафедре общей педагогики, потом перевели в должность ассистента кафедры.

Так начался путь Людмилы Ивановны в нашем институте в качестве преподавателя. Работая в институте, Людмила Ивановна читала «Педагогику школы», интересовалась дошкольной педагогикой. Она не раз с благодарностью вспоминала, что, когда поступила в аспирантуру в Москве, её научным руководителем стала Роза Иосифовна Жуковская, которую в шутку и за глаза называли «доктором игровых наук».

Людмила Ивановна рассказывала: «Моё исследование шло в русле работы лаборатории нравственного воспитания и было направлено на изучение особенностей ознакомления детей дошкольного возраста с окружающей действительностью».



Воспитатель детского сада. Псков, 1963 г.



Семья Людмилы Ивановны. Глазов, 1972 г.



Аспирантура. Москва, 1975 г.

После окончания аспирантуры Людмила Ивановна была переведена на педагогический факультет, на кафедру педагогики и методики начального обучения.

Она особое внимание уделяла изучению проблемы преемственности детского сада и школы. Под руководством Людмилы Ивановны студенты выполняли курсовые и дипломные исследования по этой проблеме. Марина Алексеевна Захарищева (Кондратьева) рассказала: «...Меня не раз удивляли темы её дипломных работ. К примеру, о воспитании доброты у мальчиков. Да, мы привыкли, что будущих мужчин надо растить сильными, умными, смелыми, мужественными... А кто научит мальчишку быть добрым?.. Людмила Ивановна умела в обыденном увидеть удивительное...»



Кафедра педагогики и методики начального обучения. 1977 г.

Людмила Ивановна разработала спецкурс по изучению готовности детей к обучению в школе. Сегодня кафедра продолжает исследовать вопросы преемственности дошкольного и начального образования, преподаватели совместно со студентами проводят конференции по темам, посвящённым связи дошкольного и начального образования. Благодаря дальновидности Людмилы Ивановны студенты и сегодня проходят педагогическую практику «Первые дни ребёнка в школе», где будущие воспитатели опреде-

ляют уровень готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Много добрых слов по сей день звучат в адрес Людмилы Ивановны от выпускников дошкольного факультета. Студенты с теплотой вспоминают своего преподавателя. Например, Светлана Витальевна Гусарова (выпуск 1994 г.) рассказала: «Людмила Ивановна проводила с нами интереснейшие педагогические викторины... по иронии судьбы больше реальной практики в дошкольном учреждении у меня и не было. Перед выпуском Л. И. Беляева спросила меня о дальнейших планах на будущее. Сейчас, оглядываясь назад, я понимаю, что этот разговор самым решительным образом изменил мою судьбу...»

«Очень нравились лекции Л. И. Беляевой по педагогике, которые с нетерпением ждал весь курс», – вспоминает Лариса Эдуардовна Сахарникова (выпуск 1991 г.). Елизавета Артемьевна Торопова (выпуск 1995 г.) описала свои воспоминания: «Не забудется тот случай, когда вся группа сгорела от стыда из-за неготовности к семинару у Л. И. Беляевой...»

В 80-е гг. XX в. в детских садах в основном работали специалисты со средним педагогическим образованием, была большая потребность в компетентных специалистах, поэтому в 1984 г. в ГППИ открыли заочное отделение по подготовке педагогов для детского сада с высшим образованием, появилась необходимость создания кафедры дошкольной педагогики.

Годы создания кафедры были очень сложными для Людмилы Ивановны. Предстояло фактически на пустом месте создать и кафедру, и факультет. И Людмила Ивановна прекрасно справилась с этой сложнейшей задачей. Открытие в нашем институте факультета дошкольного образования помогло получить высшее образование руководителям дошкольных учреждений, старшим педагогам, заведующим дошкольными методкабинетами, воспитателям. Работать с такими опытными людьми ей было очень интересно.

Педагоги кафедры, вспоминая Людмилу Ивановну, называют её учителем, наставником. Они почти в один голос говорят, что она никогда не выходила из себя, не повышала голос на коллег, ни разу не проявила малейшего неуважения к преподавателям. Как заведующая кафедрой, она всегда чутко и внимательно определяла, кто на что способен, поддерживала каждого педагога, который начинал путь подготовки специалистов дошкольного образования.

Каждый преподаватель чувствовал её поддержку, в любой момент можно было получить совет, обсудить, как лучше выстроить лекцию, какие задания предложить студентам для подготовки по самым сложным темам предмета.



Сотрудники кафедры дошкольной педагогики. 1983 г.

Н. В. Куц рассказывала: «Людмила Ивановна... при встречах с нами находила такие слова одобрения, понимания, сочувствия и поддержки, что хотелось творить, не останавливаться на достигнутом и, главное, стремиться, несмотря ни на какие трудности сегодняшней жизни, оставаться человеком...»

Однако вновь созданная кафедра дошкольной педагогики переживала большие трудности. Основной из них было отсутствие кадров. В состав созданной кафедры вошли три преподавателя, имевшие специальную подготовку: заведующая кафедрой доцент Людмила Ивановна Беляева, старшие преподаватели Ольга Александровна Шилейн и Надежда Викторовна Куц, затем в состав кафедры вошли лучшие выпускники, которые имели большой опыт успешной работы в детском саду: Татьяна Николаевна Леонтьева, Ирина Витальевна Опалева, Елена Васильевна Новикова, Алевтина Константиновна Чиркова, Тамара Брониславовна Хоро-

шева, Мария Фёдоровна Мангушева, Татьяна Николаевна Пацукова. На первом этапе становления практически все преподаватели прошли стажировку на кафедре дошкольной педагогики Пермского педагогического института. За 25 лет кафедра дошкольной педагогики прошла славный путь, подготовила тысячи специалистов в системе дошкольного образования.

Это только кажется, что играть в куклы и солдатики проще простого. Профессионалы знают, что детская игра – дело серьёзное, здесь происходит таинство развития личности. Так, сейчас на кафедре разрабатывается проблема, которая исследовалась Людмилой Ивановной, – патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. «Патриотическое воспитание в школе было главным. Мы все гордились своей страной, нашей армией, победившей фашизм, боготворили И. В. Сталина. На переменах между уроками грелись у круглой металлической печи и пели гимн Советского Союза. Никто не заставлял нас это делать. Мы пели вдохновенно, от души. Такое было время», – рассказывала Людмила Ивановна.

Современные студенты факультета педагогического и художественного образования выполняют курсовые и выпускные квалификационные работы по ознакомлению детей с родным краем, Российской армией и в целом по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста. Так, например, проводятся исследования по темам «Новые информационные технологии как средство патриотического воспитания младших школьников», «Использование фольклора в формировании патриотизма младших школьников», «Краеведческие занятия как средство патриотического воспитания младших школьников».

Добрые традиции, заложенные Людмилой Ивановной – основателем кафедры дошкольной педагогики, продолжили ведущие кафедрой в последующие годы: 1992–1997 гг. – Марина Алексеевна Захарищева; 1997–2002 гг. – Татьяна Николаевна Пацукова; 2002–2009 гг. – Тамара Брониславовна Хорошева; 2009–2013 гг. – Надежда Викторовна Куш. Преподаватели и студенты также стараются сохранить и приумножить достижения кафедры. Продолжателем идей Людмилы Ивановны Беляевой в настоящее время является заведующая кафедрой педагогики и методики на-

чального и дошкольного образования Наталья Михайловна Шкляева (заведующая кафедрой с 2014 г.). Под её руководством написаны такие выпускные квалификационные и курсовые работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с армией, как: «Формирование представлений у детей старшего дошкольного возраста о маскулинных качествах личности в процессе ознакомления с Российской армией», «Условия формирования системы знаний детей старшего дошкольного возраста о Российской армии».

Таким образом, нами описан славный профессиональный путь Л. И. Беляевой. За свой многолетний педагогический труд в Глазовском государственном педагогическом институте Людмила Ивановна была награждена нагрудным знаком «За отличные успехи в работе» в области высшего профессионального образования СССР, значком «Отличник народного просвещения», почётной грамотой Министерства просвещения Удмуртской АССР. Имя Людмилы Ивановны Беляевой занесено на Доску почёта института и г. Глазова, она также была удостоена звания «Ветеран труда».

Будучи специалистом в области педагогики, Людмила Ивановна с особым трепетом занималась воспитанием своих внуков.



Л. И. Беляева со своими внуками: Михаилом, Леонидом и Сергеем. 2008 г.



Л. И. Беляева на кафедре дошкольной педагогики. 2009 г.

После выхода на пенсию Людмила Ивановна успешно реализовала себя как мудрая и любящая бабушка, её «бабушкина педагогика» оказалась очень эффективной, о чём с теплом и благодарностью говорят трое её внуков – успешные молодые люди. Младший внук – Сергей Мерзляков – с любовью и нежностью описал лучшие черты характера своей бабушки: «Я же всегда вспоминаю о структурированности нашей с бабушкой работы, после каждого выполненного задания она говорила: “Так, достаточно, пять минут отдыхай и к следующему”. Я думаю, это сильно повлияло на моё отношение к любой работе, будь то университет или после него. В итоге я могу сказать, что бабушка была для нас образцом уверенности в себе, уверенности в своём разуме и образцом доброты. Я, как младший внук, конечно, посещал вместе с ней встречи с её друзьями и коллегами. И оттуда я вынес, наверно, один из самых важных уроков в моей жизни – урок о том, как должен вести себя человек интеллигентный. И я думаю, это останется со мной до конца».

В своём интервью старший внук Людмилы Ивановны – Михаил Мерзляков – называет основные качества, которые были характерны для неё и которые она своим примером воспитала в сво-

их внуках: решительность, умение брать ответственность на себя, объективность, беспристрастность, доброта и позитив, чистый разум, умение мыслить критически в любой ситуации.

Список использованной литературы

1. Беляева, Л. И. Путь в профессию / Л. И. Беляева // Вестник педагогического опыта. – Глазов, 2013. – Вып. 34. – С. 15–16. – (Дошкольное образование).
2. История и современность... // Вестник педагогического опыта. – Глазов, 2008. – Вып. 29. – С. 55–56. – (Сер. «Дошкольное образование»).
3. Они работали на кафедре дошкольной педагогики // Факультет дошкольного образования, 1984–2004. – Глазов, 2008. – С. 15–16.
4. Они создавали кафедру дошкольной педагогики... // Вестник педагогического опыта. – Глазов, 2013. – Вып. 34. – С. 17–20. – (Дошкольное образование).
5. Фото из личного архива Людмилы Ивановны Беляевой.

Л. А. Каракулова,

канд. пед. наук,

доцент,

филиал ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске

Я ВСЁ ПОМНЮ, И МНЕ ЭТО ОЧЕНЬ ДОРОГО...

Известие о том, что Людмилы Ивановны Беляевой нет больше с нами, повергло меня в шок! Я до сих пор не могу понять и осознать, что Людочка Беляева, моя коллега и подруга, умерла. Действительно, трудно с этим смириться, потому что нас связывают долгие годы совместной учёбы в аспирантуре, работы в Глазовском пединституте, дружбы.

Помню, наше общение началось в далеком 1970 году. Людмилу Ивановну, работавшую лаборантом на кафедре педагогики и психологии, перевели на должность ассистента этой кафедры, а меня приняли лаборантом на освободившееся место. Хорошо помню Людмилу Ивановну той поры: стройная фигура, красивое улыбочивое лицо, ненашенский (псковский) говор. «Мы псковские!» – любила говорить Людмила Ивановна, и в этих словах

звучала её любовь к малой родине, к маме, которая жила в то время отдельно от дочери в маленьком посёлке под Псковом.

Мы как-то очень быстро подружились, и когда представилась возможность вместе поехать в Москву, в очную аспирантуру Академии педагогических наук СССР, без раздумий согласились. Обе успешно сдали вступительные экзамены и были зачислены: Людмила Ивановна в НИИ дошкольного воспитания, а я – в НИИ общих проблем воспитания АПН СССР. В Москве нас ждала наша коллега и подруга Людмила Борисовна Шмыгина, которая поступила в аспирантуру на год раньше нас. Мы поселились в общежитии АПН СССР в Горках Ленинских все втроём в одной комнате. Как мы были счастливы! Предстояла долгая творческая работа над диссертационными исследованиями, интересная культурная жизнь, ведь в Москве нас ждало столько театров, выставок, музеев, экскурсий! Мы были полны планов, мечтаний и много разговаривали по душам долгими вечерами. Но, конечно, скучали по дому, по своим мужьям, детям, ведь свои семьи мы оставили в городе Глазове.

Совместная жизнь в Москве, вдали от родного дома, нас очень сдружила. Все три года учёбы в аспирантуре мы жили вместе, питались вместе, вместе ездили из Горок Ленинских на электричке в Москву, сидели рядом за одним столом в научных библиотеках. И хорошо узнали друг друга. Но ни одной отталкивающей черты в характере Людмилы Ивановны я не обнаружила. Впрочем, и не искала. Людмила всегда была очень приветливой, доброжелательной, сдержанной в оценках других людей, аккуратной, у неё всегда было ровное, хорошее настроение. Всегда очень заботилась о своей маме. Из не очень большой стипендии (тогда 100 рублей) каждый месяц высылала маме какую-то сумму, при первой возможности навещала её, все-таки к Москве мама была поближе, чем к Глазову.

Людмила Ивановна обладала развитым чувством юмора, часто рассказывала разные забавные истории, которые случались с её подопечными в детском саду, на базе которого она вела опытно-экспериментальную работу по теме своего диссертационного исследования, тепло и с большим уважением отзывалась о своём научном руководителе докторе педагогических наук, профессоре Розе Иосифовне Жуковской.

Работа над кандидатской диссертацией шла у Людмилы Ивановны достаточно успешно и в 1977 году состоялась её защита.

После окончания аспирантуры мы вернулись на работу в родной пединститут. Работали с Людмилой Ивановной на одной кафедре педагогики и психологии. В ректорате появилась идея создать дошкольный факультет и открыть при нём кафедру дошкольной педагогики. Идея была вполне реализуемой, так как появился дипломированный специалист по проблемам именно дошкольного образования и воспитания – Людмила Ивановна Беляева. Именно Людмиле Ивановне было поручено создать кафедру педагогики дошкольного образования, пригласить специалистов-преподавателей, разработать учебные и рабочие программы, создать соответствующие учебные кабинеты и лаборатории. Со всей этой работой она успешно справилась и в течение многих лет была бессменным заведующим созданной ею кафедры. В этот период мы часто встречались на заседаниях, рабочих совещаниях, разного рода собраниях, созванивались, ходили друг к другу в гости, в общем, продолжали дружить и тесно общаться.

Хочется отметить, что в профессиональной деятельности Людмилы Ивановны всё складывалось весьма успешно, её любили и уважали студенты и преподаватели, высоко ценили в деканате педагогического факультета и в ректорате института.

А вот в личной жизни было по-разному. Рано ушёл из жизни любимый муж Людмилы Ивановны Леонид Иванович Беляев, кандидат философских наук, доцент. Ему не было ещё и 50 лет. Вскоре, буквально через год, не стало и мамы Людмилы Ивановны. Но радовала дочь Надежда. Она успешно окончила Пермский государственный университет по специальности «Экономика», вышла замуж. Вместе с мужем переехала жить в Глазов, к маме. И постепенно Людмила Ивановна стала бабушкой трёх прекрасных внуков – Михаила, Леонида и Сергея.

В воспитании внуков Людмила Ивановна принимала самое активное участие, ведь жили они все вместе дружной семьёй. Людмила Ивановна всегда с уважением говорила о своём зяте Викторе Мерзлякове, с удовольствием рассказывала о достижениях, успехах, шалостях и проделках своих внуков. В её рассказах о своих внуках была большая любовь к ним, она говорила о том, какие они все разные, но какие всё-таки замечательные!

И в самом деле, любимые внуки Людмилы Ивановны выросли хорошими людьми, все трое получили высшее образование, они успешно реализуются в профессиональной деятельности, двое уже женаты и имеют детей, строят свои дома. В общем, основательные люди!

В последние годы жизни Людмилы Ивановны мы виделись достаточно редко. Особенно редкими стали наши встречи после того, как я уехала из Глазова в другой город. Но мы общались по телефону, и иногда наши разговоры длились до тех пор, пока телефон не отключится. В последнее время я чувствовала по голосу Людмилы Ивановны, что она очень больна, чувствует себя не очень хорошо и говорит, преодолевая боль. Голос её становился всё слабее и 17 октября 2018 года Людмилы Ивановны не стало.

Людмила Ивановна ушла из жизни на 79-м году. А как мы все хотели побывать на её 80-летию, говорили, что обязательно встретимся втроём, две Людмилы и Любовь, поговорим, поздравим с юбилеем. Увы, к сожалению, этого уже не случится, но светлая память о Людмиле Ивановне Беляевой навсегда останется в наших сердцах.

*Л. Б. Шмыгина,
канд. пед. наук,
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ПОДРУГИ

Уже более года нет с нами Людмилы Ивановны Беляевой. Наш друг, коллега, человек, о котором мы вспоминаем не только самыми высокими, но и самыми тёплыми, ласковыми, светлыми и чистыми словами. Не стало у нас с Любовью Афанасьевной Каракуловой, а мы все аспирантские годы в Москве жили в общежитии Академии педагогических наук СССР в одной комнате, близкого человека, умевшего порадоваться за нас, взгрустнуть вместе с нами, поделиться проблемами, нередко возникавшими то в семье, то в научной работе. Людмила Ивановна умела снять груз с наших плеч не многословием, а просто проникновенным взглядом, сочувствующим, а иногда и осуждающим. Она была внимательна к нам во всём. И это внимание мы ощущали и после аспирантуры.

«Не трусь», – такую телеграмму я получила от неё накануне защиты кандидатской диссертации. И это вся она: немногословна, понятлива и с тобой.

Преподавательская работа в Глазовском пединституте развела нас по разным кафедрам и факультетам. Но в целом оценка её научно-педагогической деятельности, сложившаяся в коллективе, была объективно высокой. Людмила Ивановна была авторитетным вузовским преподавателем, руководителем кафедры, членом Учёного совета института. Этим самым она вносила заметный вклад в работу дошкольных учреждений Глазова. Да, подготовка будущих педагогов-воспитателей для начальной школы и детских дошкольных учреждений всегда была в центре научной деятельности Людмилы Ивановны.

И один из главных её результатов – это воспитание собственной дочери Надежды и её трех сыновей, т. е. внуков нашей Людмилы.

Довольно рано оставшись вдовой (супруг Людмилы Ивановны кандидат философских наук, доцент Леонид Иванович Беляев ушёл из жизни в 1985 году), она весь свой внутренний, духовный и физический мир отдаёт своим внукам и правнукам. Людмила из мамы дочери Надюши преобразуется в любящую и любимую бабушку своих внуков Миши, Лени и Серёжи, а позднее, когда появились правнучки – и правнучек. Сегодня это уже взрослые мужчины, двое старших уже сами отцы. Все беляевские внуки получили высшее образование в университетах Перми, работают с полной отдачей сил в сфере новейших технологий.

И здесь мне бы хотелось порассуждать о роли бабушки в воспитании внуков и, в частности, о влиянии на формирование личности своих внуков Людмилы Ивановны Беляевой. Как верно отметила в одном из своих интервью известная певица, а ныне уже тоже бабушка Ирина Понаровская, что как мало мы видим в наши дни ответственных, мудрых бабушек. Да, к сожалению, это так. Бабушек, как и родителей, надо обучать воспитанию детей, внуков и правнуков. Великий педагог прошлого Ян Амос Коменский, создавая свою педагогическую науку, утверждал, что наряду со школой для детей следует создавать и школы для взрослых. Подготовку к воспитанию детей, своеобразную школу, должны окончить мамы, папы, бабушки и дедушки. Эту идею горячо поддер-

живали и современные педагоги, писатели, учёные, например, В. А. Сухомлинский, Д. С. Лихачёв и др.

Мы попросили младшего внука Людмилы Ивановны Сергея, выпускника факультета иностранных языков Пермского государственного университета, ныне работающего переводчиком на зарубежном туристическом судне, поделиться своими воспоминаниями о детстве, в том числе и об ушедшей бабушке, о той роли, какую она, по его мнению, играла в их семье, формировании в целом их семейных отношений. И эти воспоминания, впечатления о роли бабушки Людмилы Ивановны в жизни Сергея и старших его братьев, очень интересные, непосредственные, с конкретными примерами и фактами, мы публикуем в данном издании.

Думаем, что этим самым мы вновь и вновь воскрешаем память о незабываемой Людмиле Ивановне Беляевой.

*Т. Н. Шикалова,
канд. пед. наук,
доцент АОУ ДПО УР «ИРО»*

ВОСПОМИНАНИЯ О МОЁМ УЧИТЕЛЕ И НАСТАВНИКЕ Л. И. БЕЛЯЕВОЙ

Мои воспоминания о Людмиле Ивановне Беляевой связаны с 1990-ми годами. Второй курс моего обучения в Глазовском государственном педагогическом институте. Кафедру и студентов дошкольного факультета перевели из основного корпуса в здание, расположенном на аэродроме (район г. Глазова). Мы называли его «взлётка».

Новое место учёбы, новые предметы, новые преподаватели. С 1 курса мы с сокурсницами педагогику не считали предметом, достойным изучения. То ли на нас так повлияла позиция некоторых учёных, что педагогика – это не наука, а в лучшем случае междисциплинарная вещь. То ли сыграл свою роль тот факт, что на первом курсе этот предмет нам преподавала вчерашняя студентка, так наивно утверждавшая, что в дошкольной педагогике самое важное – овладеть дидактическими приёмами. В память врезались эти практические занятия: «Накорми куклу Катю»,

«Уложи спать куклу Катю» и т. д. Это было так трогательно, забавно, но наивно и несерьёзно.

И тут... на втором курсе к нам пришла преподавать. Конечно, нам, 18-летним, Людмила Ивановна показалась дамой зрелой и суровой. Привыкшие болтать, перебивать и не слушать на парах прежнего преподавателя, мы испытывали трудности с дисциплиной. Но поскольку содержание лекций было увлекательным и полезным, то скоро все мы привыкли сидеть и слушать не потому что боялись, а потому что нам было интересно.

Лекции Людмилы Ивановны всегда были чётко структурированы, содержательны, проиллюстрированы интересными примерами из её практики. Конечно, такую оценку студенты дать не могли, нам было просто ИНТЕРЕСНО. Оценила их так высоко я сегодняшняя, доцент кафедры, человек, преподающий в вузе более 20 лет.

До её появления в своей жизни, я никогда не думала о преподавании, как о профессии. Я искренне собиралась пойти в детский сад, работать с детишками. Но на её парах стала задумываться о мастерстве преподавания и, простите, сравнивать, как преподают разные педагоги в вузе.

Людмила Ивановна – это тот педагог, который задавал высокую планку преподавания.

Вот несколько зарисовок с её лекций. Как сейчас помню, прежде чем привести пример из практики, она непременно начинала улыбаться и даже подсмеиваться. Аудитория оживлялась, студентки тоже начинали непроизвольно улыбаться, а дальше следовало что-нибудь *этакое*, что и является *слагаемым педагогического мастерства*.

Что интересно, когда Людмила Ивановна приводила примеры из своей педагогической практики, она не прибегала к такому приёму, что «сейчас выдам вам перлы своего профессионального совершенства». Часто на примере собственных ошибок она доходчиво объясняла, как стоит поступать в тех или иных ситуациях.

Из рассказа Людмилы Ивановны Беляевой: «Стою за кафедрой, читаю лекцию в большой аудитории. Посреди аудитории сидит девушка и вяжет. Я рассказываю, она вроде как слушает, головой кивает, вяжет, но не записывает лекцию. Меня это ужасно отвлекает и раздражает. Я рассердилась. Говорю ей: «Покиньте

помещение». Она так растерялась, вскочила, клубки полетели, пытается выйти. И вдруг, я понимаю, что она на большом сроке беременности. Живот ей мешает протиснуться, застряла посередине ряда. В итоге лекция прервалась, студенты загудели, стали заниматься своими делами, отвлекаться. Я уже и сама не рада была, что всё это затеяла. Фактически лекция сорвалась по моей собственной вине». И дальше следует вопрос к аудитории: «А как бы вы поступили в данной ситуации?»

Этот и многие другие примеры из опыта работы Людмилы Ивановны составляют кладёз её педагогического мастерства, на который можно опираться в своей работе.

Правда, меня всегда изумляло, что Людмила Ивановна обращалась к нам по фамилии, без добавления имени. «Шикалова, что вы думаете по этому вопросу?» Я помню, что сама себе придумала легенду: она поступает так, как делали в Пансионе благородных девиц, обращаясь к смолянкам по фамилии.

Прослушав курс «Педагогика» у Людмилы Ивановны, я взглянула на неё с другого ракурса, поняла, что педагогика – это наука, заниматься научной и исследовательской деятельностью очень интересно. Абсолютно осмысленно я выбрала в качестве научного руководителя курсовой работы по дошкольной педагогике Людмилу Ивановну Беляеву. Дальше последовали несколько интереснейших часов индивидуального консультирования, когда студентка могла высказывать своё мнение, свою позицию по теме исследования.

Курсовая успешно защищена, тема нравится, хочу писать дипломное исследование. Обратилась с просьбой о научном руководстве к Людмиле Ивановне. На что Людмила Ивановна мне ответила: «Мне содержательно вам дать больше нечего, я передам вас Марине Алексеевне, с ней вы напишете интересную дипломную работу».

На тот момент я, конечно, не сумела своим студенческим умишком оценить масштаб личности выдающегося преподавателя – Людмилы Ивановны Беляевой. Я посчитала, что это её вежливый отказ, чтобы просто со мной не работать.

Вспоминая и оценивая эту ситуацию с высоты опыта преподавательской и исследовательской деятельности в вузе, я понимаю, насколько чётко Людмила Ивановна могла оценивать потенциал каждого студента и отдавать себе отчёт, для кого она будет содер-

жательно полезна, а кого стоит перепоручить другому специалисту. И в этом тоже проявлялось её педагогическое мастерство.

После успешной защиты дипломного исследования я поступила в аспирантуру и стала работать в вузе. Я всегда задавалась вопросом: «Каким должен быть он – хороший преподаватель, работающий со студентами на высоком уровне профессионализма?» И эталонной моделью по-прежнему являлась Людмила Ивановна Беляева. В меру строгая, справедливая, содержательная, хорошо говорящая, вдохновляющая на дела и исследования, женщина с юмором и самоиронией.

Следующее воспоминание. Я уже работаю. Диссертация защищена рано, а опыт преподавания очень мал. Важна внешняя оценка, суждение коллег. Преподаватели кафедры особо не поддерживают. Я их вчерашняя студентка, но в отличие от многих уже со степенью.

Случайно встречаю Людмилу Ивановну. Как всегда, очень ей рада. Она в свойственной ей манере говорит: «Ну что, Шикалова, как работаете? Я тут с заочниками беседовала, они мне поведали, что с такой-то дамой им неинтересно, она на парах только допрос по книгам устраивает, а вот Шикалова много интересного рассказывает».

Я со свойственной мне в тот момент скептической иронией подумала: «Ну вот, нашли сказочницу». А спустя время поняла, что это была опосредованная оценка Людмилы Ивановны моей преподавательской деятельности. Помню, как часто Людмила Ивановна говорила, что ей больше нравится работать с заочниками, среди которых много педагогов со стажем работы по специальности, людей, понимающих профессию и адекватно оценивающих содержание лекций.

Потом я была у неё на каком-то юбилее. Не помню и не закликаюсь на цифрах. Она всё такая же женственная, юморная, в окружении трёх внуков и дочери. Вся такая тёплая и уютная.

Последняя наша встреча была случайной, на «Калининском» рынке. Конечно же, она расспрашивала о работе, преподавании, наверное, о жизни. И стала рассказывать о своих правнучках. О том, какие они маленькие женщины и каждая умело пользуется своими несомненными достоинствами – одна умная, другая красивая. Обе просто потрясающие. Я в тот момент подумала, как

чётко и просто она умеет обозначать мысль. Скажет фразу, и не нужны долгие пояснения. Всё точно и логично.

Вот такая она для меня – моя Людмила Ивановна.

Сентябрь 2019 г.

*М. А. Захарищева (Кондратьева),
д-р пед. наук,
профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»*

СЕКРЕТЫ ЛЮДМИЛЫ ИВАНОВНЫ БЕЛЯЕВОЙ

В моей студенческой книжке нет фамилии и подписи Людмилы Ивановны Беляевой, хоть я и училась в ГГПИ тогда, когда она уже работала. Я не была её студенткой и не сдавала ей зачёты и экзамены. Уже много лет учусь у неё другим, не учебным премудростям, а верности своему профессиональному долгу и умению управлять делом и людьми.

С 1966 года трудится в Глазовском государственном педагогическом институте кандидат педагогических наук, доцент, отличник народного просвещения Л. И. Беляева. Готова поспорить, не найдёте в республике ни одной школы, ни одного детского сада, где бы не занимались с малышами педагоги, которых приобщила к этому делу Людмила Ивановна.

Она была не просто основателем факультета дошкольного образования, но и создателем, первой заведующей, ведущим преподавателем кафедры дошкольной педагогики. Л. И. Беляева для меня – живое воплощение традиций, педагогической и научной школы Ленинградского пединститута, окончив который, она приехала работать в наш город, и научно-исследовательского института дошкольного воспитания Академии педагогических наук, где Людмила Ивановна защитила кандидатскую диссертацию. Это только кажется, что играть в куклы и солдатики и рассказывать детям сказки проще простого. Профессионалы знают, что детская игра – дело серьёзное, здесь происходит таинство развития личности. Вот какие секреты раскрывает студентам наша Людмила Ивановна.

Она уверенно ведёт студентов и по пути научных исследований. Её дипломники всегда успешно выступают на региональных межвузовских конференциях. Меня не раз удивляли темы этих дипломных работ. К примеру, о воспитании доброты у мальчиков. Да, мы привыкли, что будущих мужчин надо растить сильными, умными, смелыми, мужественными. А кто действительно научит мальчишку быть добрым? Так умеет Людмила Ивановна в обыденном увидеть удивительное, ненавязчиво, опосредованно повлиять на практику дошкольного образования в городе и республике.

Раскрою ещё один маленький секрет. Лет пять назад она предложила мне: «Марина Алексеевна, возьмитесь за руководство дипломной работой Тани Шикаловой, – и добавила: – Умная студентка».

Рекомендация Людмилы Ивановны многое значит для меня. Взялась. Студентка в самом деле оказалась умной, да ещё с сильным характером, блестяще выполнила дипломную работу, поступила в аспирантуру и через три года под моим же научным руководством защитила кандидатскую диссертацию. Сейчас Татьяна Николаевна наша коллега, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики. Управленческий приём Л. И. Беляевой прост – она верит в человека, а подвести её невозможно. Умеет Людмила Ивановна и выслушать, и понять, советом и добрым словом помочь, разделить радость и развеять сомнения.

Уже несколько лет Людмила Ивановна вполне могла бы заслуженно отдыхать. Но каждый год заведующий кафедрой просит её ещё поработать. Пока она не отказывается. Она нам очень нужна. Это надёжный коллега, наставник и помощник молодых преподавателей, значимый и важный для факультета человек.

И в семье Людмила Ивановна незаменима. Воспитав единственную дочь, она стала трижды самой замечательной бабушкой. Так считают гимназисты Миша, Леня и младший Серёжа, подрастающие три богатыря, которым повезло в жизни иметь бабушку – кандидата педагогических наук.

*Статья была опубликована в газете «Красное знамя». 1999 г. 8 декабря. № 140 (10978). Перепечатана с согласия автора.

С. В. Мерзляков,
внук Л. И. Беляевой

УРОКИ ЖИЗНИ МОЕЙ ЛЮБИМОЙ БАБУШКИ

Бабушка всегда рядом
Как добрый дух дома.

Васильцова З. П. «Мудрые заповеди народной педагогики»

Я, наверное, последний человек в списке участвующих в этой работе, который сможет наиболее осознанно сказать, какую роль Людмила Ивановна имела в моей жизни. И вроде бы ответ очевиден: я – внук, она – бабушка. Но этим, наверное, не получится выразить ничего, и в то же время – всё.

К своему несчастью (хотя вряд ли говорить так будет правильно), я вырос, зная лишь одного человека поколения родителей моих родителей. Кроме моей бабушки, у меня не было никого. Стоит заметить, что само слово «бабушка» никогда не имело для меня какого-то общего понятия – для меня это всегда был один конкретный человек. Более того, для всей моей семьи, для всего того мира, в котором я рос, бабушка всегда была одна, её роль в семье нельзя было переоценить. Но и оценить её роль без лишних эмоций, которые могут сделать мой рассказ не соответствующим действительности, будет крайне непросто. Но, я думаю, это моя главная задача в данный момент, поэтому... Голова моя полна воспоминаний, сердце моё рвется в желании выразить чувства, которые сложно обратить в словесную форму, а «перо» моё остро.

Очевидно, что та благодарность, которую я должен выразить своей бабушке, не поддаётся измерению. Не поддаётся измерению также и то влияние, которое она оказала на мой характер, моё мировосприятие и на моё отношение к самому себе. Я понимаю, что будет сложно вспомнить наиболее значимые моменты воспитания, тем не менее некоторые ситуации всплывают сразу же, как только я начинаю об этом думать.

Одним из наиболее важных факторов, повлиявших на значимость бабушки в моей жизни, было унаследованное мной хроническое заболевание легочных путей – астма. Она страдала от этого недуга всю жизнь. Из всей нашей семьи, родственной с Людмилой Ивановной, а это моя мама, я, два моих родных брата и

три их дочери, астму унаследовал только я. Потому главным беспокойством моей бабушки с самого раннего детства было моё здоровье. Как человек, не понаслышке знающий, что значит жить с этим заболеванием и насколько это опасно для ребёнка с его постоянным желанием носиться везде, где только можно, бабушка с самого раннего моего детства ограждала меня от значительных физических нагрузок, постоянно напоминая об имеющейся опасности. Осознавая всю серьёзность возможных последствий, до определённого возраста она лично контролировала выполнение условий ограничения нагрузки в тех ситуациях, когда нагрузка была обязательной. Главным образом, конечно же, в начальных классах школы.

Моя первая школа находилась буквально во дворе дома, в котором мы на тот момент жили, и, когда я пошёл в первый класс, бабушка в первую очередь обеспокоилась личной встречей с учителем физкультуры. Подробно описав ситуацию, попросила проявлять индивидуальный подход и ограничивать мою нагрузку. Она делала это, хотя у меня, конечно же, была справка о моей непригодности к занятиям в общей группе. Одна ситуация запомнилась мне особенно ярко. Школьный учитель тогда проявил профессионализм и небезразличие, услышав мою жалобу на самочувствие, подошёл ко мне, прислонил голову к моей грудной клетке и начал слушать тяжесть моей одышки. Увидев это, бабушка, присутствовавшая на спортивной площадке и наблюдавшая за ходом урока (она делала это часто, но не всегда), подошла и в свойственной ей лёгкой и позитивной манере поблагодарила учителя за его профессиональный поступок. Я ушёл в сторону, сел отдыхать и видел, как бабушка ещё долгое время разговаривала с учителем, то рассказывая что-то достаточно серьёзно, то смеясь, явно вспомнив одну из историй своей практики. Позже, она не раз вспоминала этого учителя в разговорах с семьёй, друзьями и коллегами как образец профессионализма и ответственности. Она понимала ценность доброты в человеке и, постоянно помня об этом, всегда возвращала доброту и уважение в ответ.

В этом я вижу достаточно сильное влияние моей бабушки на мой характер. Образец доброты и уважительного отношения друг к другу был с детства показан мне на примере её общения со своими друзьями и коллегами. Я знаком со многими из них. С самых ранних лет понимал, почему нужно уважать взрослых людей,

в чём это уважение должно проявляться. Она специально брала меня, когда я был маленьким, а позже и просто звала на свои встречи. И, как ни странно, я всегда не был против. Мне нравилось общаться с коллегами бабушки, потому что с самых ранних лет я понимал, что это очень мудрые люди. Я видел лёгкую простоту их общения, которая была глубоко культурной и пропитана интеллектуальностью. Они рассказывали истории, смеялись, вспоминали своих ушедших из жизни коллег и всегда, кто бы это ни был, вспоминали человека добрым словом.

Я никогда не видел у бабушки (во всяком случае, в присутствии меня) проявления пренебрежительного отношения к человеку. Я видел, хоть и всего один-два раза в жизни, как она вела себя в конфликтной ситуации, но никогда её реакция не выходила за рамки культурного общения. Она всегда сдержанно, но по делу проявляла негативные эмоции, но никогда не ограничивала себя в похвалах. В связи с этим я вспоминаю пару историй.

В своей первой школе и в своём первом классе школы, о чём я начинал говорить ранее, у меня неизбежно возникала конфликтная ситуация с одноклассником. Даже, наверное, не так. Я с ним дружил, но он был, так сказать, не самым воспитанным ребёнком. Вспоминая сейчас, я, конечно же, понимаю, что его поведение выходило за рамки дозволенного, а порой и разумного. Но так получилось, что на фоне общей нелюбви к математике мы подружились. Хотя это не мешало моему однокласснику задирать кого-то, в том числе и меня. Узнав о поведении моего «друга», заметив моё недовольство школой, бабушка настояла на моём переводе в другое учебное заведение. При всём этом она часто и по долгу разговаривала со мной о том, что с такими людьми дружить не надо. И самым жёстким, что мне тогда говорила бабушка было: «Он ведёт себя как дурак. Ты же не дурак? Ну вот и нечего с ним дружить». Просто и по делу.

В ходе моего перевода в новую школу именно бабушка была во главе этого процесса. Она ходила со мной на встречи со старыми и новыми преподавателями. Выбор, конечно, пал на школу, где учились двое моих старших братьев. Мне было легче так адаптироваться к большим переменам. Кроме этого, она вместе со мной ходила на вступительные экзамены (а такие там тоже были) и потом часто вспоминала о моей первой реакции на новое учеб-

ное заведение. Мне, как ни странно, понравились длинные коридоры.

Моя новая учительница начальных классов жила в том же доме и в том же подъезде, что и наша семья, поэтому мы часто сталкивались с ней, когда ходили с бабушкой в магазин. Она тогда подолгу разговаривала с учителем, интересуясь обо всех моих успехах и неудачах, а её собеседница всегда внимательно слушала, рассказывая в ответ. Становится понятно, что всю свою начальную школу я был под пристальным и заботливым вниманием как учителей, так и моей бабушки.

С моими переходами в среднюю, а потом и в старшую школу возникал вопрос о моей будущей дороге – что мне делать и чему посвятить свою жизнь. В этом плане я сильно отличался от своих братьев. В то время старший брат уже жил в Перми и учился в Пермском государственном политехническом университете на факультете прикладной математики и механики, а средний оканчивал обучение в Глазовском колледже, позже планируя тоже поступать в Пермь. Мои отношения с точными науками не задались ещё в детском садике, поэтому в девятом классе, когда происходило распределение на техническое или гуманитарное направление, передо мной встал серьёзный выбор, куда мне следует пойти. Я, очевидно, не выражал желание связать свою жизнь с техническими дисциплинами, так как не находил в них никакого для меня интереса.

Родители же мои, напротив, считали, что я должен пойти по стопам братьев и, переборов свою нелюбовь, пойти в технический класс. Руководствовались они очевидными перспективами как при поступлении в университет, так и в последующем поиске работы. Между нами возник серьёзный конфликт на этой почве. И тут в дело вмешалась бабушка, внеся, наверное, решающий аргумент в наш спор. Она тогда сказала, и я отчётливо помню ту ситуацию, что ребёнок должен заниматься тем, к чему у него лежит душа. Принуждение к занятию не интересными мне предметами приведёт меня лишь к ещё большему отчуждению от них, а в последствии и к возможной утрате веры в свои силы. «Пусть идёт туда, куда он хочет идти, нечего заставлять его делать то, что ему не нравится», – сказала она тогда. Это был решающий момент в моей школьной жизни, и сейчас я могу выразить ей свою благодарность за то, что она тогда настояла на своём.

Я, конечно, не могу предполагать, как сложилась бы моя жизнь, поступи я тогда в технический класс, да и история не любит сослагательных наклонений. Но её наставления о том, что человек должен заниматься тем, к чему у него лежит душа, надолго засели во мне и в конце концов привели меня к тому, что я обладаю профессиональной квалификацией, которой горжусь. Более того, весь мой путь получения высшего образования был наполнен интересом к тому, что я изучал, и постепенно развивал во мне любовь к своей профессии. Сейчас я понимаю, что всё это результат того важнейшего разговора между мной, моими родителями и бабушкой. Впоследствии она всегда хвалила меня и радовалась, когда я делился своими успехами в профессиональной сфере. Когда меня поставили работать одним из двух переводчиков IV Международной летней студенческой школы «Геоэкологические проблемы Приуралья», которая проводилась Пермским государственным национальным исследовательским университетом совместно с Университетом Оксфорда (Великобритания), бабушка очень обрадовалась моему назначению, но при этом выразила большое «бабушкино» беспокойство – школа предполагала три недели исследований в выездном формате на территории Пермского края. Рассказав ей, что мне нужно будет жить такой продолжительный срок в полевых условиях, я, конечно же, услышал много переживаний с её стороны.

Я бы сказал, что то, как наша бабушка нас воспитывала, можно разделить на два вида. Она была нам нашей бабушкой и проявляла типичные для бабушек заботы – беспокойство о нашем здоровье, о том, тепло ли мы оделись, не голодны ли мы через полчаса после сытного обеда и другие «бабушкины» беспокойства в том же духе. Кроме этого, наша бабушка была моральным ориентиром, она с детства вложила в нас понятия интеллигентности, достоинства, доброты и уважения к разуму, что можно встретить не в каждой семье. И это определило с самого раннего возраста направления нашей жизни. Ни один из трёх её внуков никогда не пытался связать свою жизнь с достижением благ каким-либо иным способом, кроме собственного труда. Ни один из нас никогда даже не помышлял о противоправных деяниях, а когда в детстве во дворах возникала конфликтная ситуация, мы избегали её и действовали по тому же правилу – «Нечего с дураками общаться». Каждый из нас понимал ценность образования и позже связывал свою

жизнь только лишь с той областью знаний, к которой у каждого был интерес. Мои старшие братья, став отцами, обращались за советом при трудностях в воспитании детей только к одному человеку.

Наибольшим же счастьем было как для самой бабушки, так и для нас видеть, как она проводит время с её правнучками. Когда они оставались с прабабушкой, случалось самое настоящее чудо. В этом, я думаю, и заключался годами наработанный профессионализм в области дошкольного образования. Вопросы о том, можно ли оставить ребёнка с прабабушкой, не возникало ни разу ни у одного из моих братьев. И, когда те оставались, я вспоминал давно забытые сцены моего детства. Как она общалась со мной, как мы с ней делали уроки, рисовали. Как она ставила так называемые «концерты». Про это стоит рассказать подробнее.

Каждый раз, когда уже подросшие правнучки оставались у прабабушки, они на протяжении всех, допустим, каникул, репетировали театральную сценку. Учили фразы, интонации, простые хореографические движения. И в заранее запланированный вечер, когда собиралась вся семья, девочки на импровизированной сцене разыгрывали спектакль. Это были либо сказка, либо стихотворение, либо песня. Дети, не по-детски волновавшиеся перед выступлением, стояли за дверями комнаты. Когда все взрослые занимали свои места, бабушка приглашала детей, а те с высоко поднятой головой, держа кончики пышных цветастых юбок пальчиками, выходили на «сцену» и громко, с театральной интонацией и с видимым волнением рассказывали сказку, при этом всё время украдкой поглядывая на прабабушку в поиске поддержки. Когда видели её счастливую одобрительную улыбку, то ещё громче заливались звонким пением, говорили грозным голосом волка или хитрым голосом лисы. Для них эти концерты были настоящими, когда в конце они слышали громкие аплодисменты родителей, бабушки, дедушки, дяди, они низко кланялись и отходили в сторону, а прабабушка их тихо хвалила и, пока не видят родители, давала по шоколадному яйцу каждой. Для детей не было ответственности больше, но и не было больше радости слышать, как их потом хвалит прабабушка.

Я вспоминаю свои концерты того же рода, правда, уже в начальной школе – как правило, я играл какое-нибудь произведение на фортепиано, когда у нас дома собирались бабушкины друзья и

коллеги. Не знаю, так это или нет, но предполагаю, что именно после этого у меня появилась страсть к сцене, одним из своих главных увлечений в жизни я позже выбрал музыку.

Мы попрощались с бабушкой. В октябре 2018 года её не стало. Но все мы знаем, что она вложила часть своей души в три поколения нашей семьи – в свою дочь, в её трёх внуков и трёх правнучек. И пусть даже с самой младшей из них бабушка провела не так много времени, да и она на тот момент была совсем маленькой, мы, как отцы, знаем, что каждый раз, когда наш ребёнок будет искать в наших глазах ответ на очередной вопрос, мы будем искать его в нашей памяти, аккуратно перебирая каждый урок когда-либо данный нам нашей бабушкой. Уже сейчас мы понимаем, что она ушла слишком рано. Моя мама, дочь Людмилы Ивановны, говоря о её младшей внучке, недавно, как будто мысли вслух, сказала: «Она капризничает, а я даже не знаю, что делать. Вот бы бабушка была здесь, она бы мне сразу сказала. Но ведь её нет...» Она есть. Она как добрый дух, как одно звено, соединяющее нас всех, всё ещё живёт в нашей семье, в каждом из нас. И пока мы живы, мы будем передавать нашим детям, нашим внукам и правнукам те заветы воспитания, которые дала нам наша бабушка. Они будут бережно храниться в самом тёплом уголке нашей памяти, а если в нашей жизни станет темно, мы будем искать свет там – мы будем спрашивать у бабушки.

ДЛЯ ЗАПИСЕЙ

ДЛЯ ЗАПИСЕЙ

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник материалов
XIV итоговой научно-практической конференции

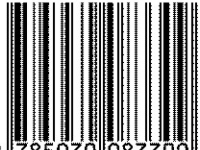
Технический редактор, корректор *Л. В. Ларионова*
Оригинал-макет: *И. С. Леус*

Подписано в печать 29.10.2020. Напечатано на ризографе. Формат 60×84^{1/16}.
Усл. печ. л. 20,2. Уч.-изд. л. 16,1. Тираж 80 экз. Заказ № 2538–2020.

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко»

427621, Россия, Удмуртская Республика,
г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25
Тел./факс: 8 (34141) 5-60-09, e-mail: izdat@mail.ru

ISBN 978-5-93008-330-9



9 785930 083309