Министерство просвещения Российской Федерации
Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ

Материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции преподавателей и студентов
(с международным участием)

Ижевск
2023

УДК 37(063)
ББК 74.00я431+К
О–75

Под редакцией:

С.Л. Скопкаревой, директора Филиала, канд. филол. наук, доцента, доцента кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования ФГБОУ ВО «ГИПУ имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске;
И.А. Гришановой, д-ра пед. наук, доцента, проф. кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования Филиала ФГБОУ ВО «ГИПУ имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске.

Научный редактор: *Н.Н. Закирова*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ имени В.Г. Короленко», г. Глазов.

О–75 **Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития:** материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции (с международным участием) / под ред. С.Л. Скопкаревой, И.А. Гришановой. – Ижевск: Шелест, 2023. – 614 с.

ISBN 978-5-907677-29-6

УДК 37(063)
ББК 74.00я431+К

ISBN 978-5-907677-29-6

© Авторы статей, 2023
© ФГБОУ ВО «ГИПУ имени В.Г. Короленко», 2023
© Издательство «Шелест», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие……..……..….12

I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Александрова А.А. Формирование ценностного отношения к окружающей среде у детей младшего школьного возраста…….….14
Арасланова А.О. Из опыта работы школьных волонтёрских отрядов Устиновского района г. Ижевска…….….19
Артемихина Д.М. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по обучению грамоте…….....…...23
Барышников А.В., Голубева И.А. Интеграция участников университетских смен в образовательную систему: исторический аспект…….…25
Богданова Е.А., Новикова Е.В. Музыка П.И. Чайковского как средство обогащение выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста…….30
Ботова М.Г. Взаимодействие учителя, ученика и родителя как фактор формирования личности для будущей жизни…….……...34
Ботова М.Г. Каузальная атрибуция. Обыденные схемы объяснения причин поведения человека в общении……..…...41
Владыкина А.А., Максимов Ю.Г. Формирование мотивации познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста на уроках математики……...……44
Воронова В.В., Неклюдова Л.В. Формирование проектных умений на уроках технологии в начальных классах…….…..48
Ганиева А.А. Формирование у младших школьников ответственного отношения к природе посредством экологических игр……55
Долгова П.В. Деловая этика в деятельности спортивного тренера…….58
Доробеков Д.Д. Компьютеризация образования в России: векторы развития, национальные и федеральные проекты…….….64
Дорофеева А.В. Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников…….…...68
Дорофеева М.А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства…….71
Дымова И.А., Кароян А.А. Инновационные педагогические технологии на уроках ОБЖ……..…77

Дюкина А.Р. Формирование представлений у детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе в процессе экспериментирования……..….81
Дюкина Н.Г., Клабукова О.Н. Как разнообразить дистанционный урок……85
Емельянова А.Ю. Технология развития критического мышления как средство формирования осознанного чтения у младших школьников на уроках литературного чтения……...90
Желудкова Е.С. Формирование представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста на основе системного оператора как метода ТРИЗ……95
Завалина Н.И., Сабрекова М.С. Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников посредством образовательных ситуаций……..98
Иванова Л.Н. Формирование экологической культуры младших школьников на основе личностно-развивающих ситуаций на уроках окружающего мира……...106
Казаринов А.С., Дюкина Н.Г. О реальных задачах по математике…….……109
Камалетдинова А.И., Куликова Т.С. Формирование представлений о пожарной безопасности у детей старшего дошкольного возраста в процессе решения проблемных ситуаций……112
Каракулова В.Н., Давлетшина А.А. Прогулка как средство формирования логико-математического опыта детей старшего дошкольного возраста……...115
Касимов В.Г. Постижение мира музыкальной культуры как основа для формирования положительного отношения к профессиональной деятельности учителя музыки……...119
Каткова С.В., Ерусланова О.С. Формирование метапредметных образовательных результатов обучающихся в процессе проектно-исследовательской деятельности……121
Килина Е.А. Роль олимпиады по анатомии в повышении качества обучения студентов СПО……...134
Князева Е.М., Куликова Т.С. Дидактическая игра как средство формирования финансовой грамотности у детей подготовительной к школе группе…….……..…….138
Коломеец Д.А. Использование мемов как нетрадиционного средства обучения географии……140
Комлева О.Г. Использование возможностей мастерских в подготовке молодых специалистов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования……144

Крестьянинова А.Ю., Максимов Ю.Г. Педагогические условия формирования экологической культуры посредством кейс-технологии……148
Кузнецова-Белоусова В.В., Давлетшина А.А. Палочки Кюизенера как средство формирования количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста…….151
Лихачева Л.А. Тематические задания проблемного типа к уроку «Военные походы фараонов» в 5 классе……154
Марьина А.С., Куликова Т.С. Дидактический планшет как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста…….158
Матвеева А.А. Игровые технологии как средство развития познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира…….162
Матушкина О.Д. Мультфильмы как средство развития эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста……166
Мерзлякова О.Н., Неклюдова Л.В. Формирование правовых знаний школьников во внеурочной деятельности……..170
Мирошниченко А.А. Оценка результативности воспитательной работы на основе технологий больших данных……..177
Неклюдова Л.В., Шакирова Н.А. Развитие воображения младших школьников на занятиях математики……181
Неустроева Д.М. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с технической игрушкой в процессе экспериментирования…....186
Перминова Е.В. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с человеком-изобретателем……189
Подчезерцева А.Г. Развитие критического мышления у детей подготовительной к школе группе в конструировании……..192
Родыгина Ю.А. Развитие позитивной социализации у детей старшего дошкольного возраста в процессе общения детей друг с другом……196
Руденко А.И. Камчатский след Валентина Сергеева……....…199
Рябова А.О. Формирование когнитивного компонента экологической культуры в начальной школе во внеурочной деятельности по литературному чтению…….202
Селукова Н.С. Условия формирования профессионального общения будущих специалистов дошкольного образования…….207

Селукова Н.С., Матвеева А.А. Сказка как средство развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста……..210
Ситникова У.Г. Проблемы формирования картографических умений у школьников на уроках географии…….....213
Соколов И.Е., Дымова И.А., Кароян А.А. Инновационные подходы к проведению уроков ОБЖ……...……216
Соколова Д.А., Дымова И.А., Кароян А.А. Влияние уроков ОБЖ на формирование ЗОЖ у обучающихся 7-х классов……...220
Соловьев Г.Е., Вершинина Д.С. Профилактика девиантного поведения молодежи (конфронтационный подход)……..……..224
Сунцова О.Е., Давлетшина А.А. Использование интерактивной доски в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач…….…..228
Тарасенко Н.В., Зиязетдинова О.Х., Каткова С.В. Реализация наставнической деятельности в ГБОУ УР «Лицей № 14»…….....…....231
Тепляков З.Д. Рынок услуг дополнительного образования в России: особенности, проблемы, возможности развития……235
Тройникова Е.В. Направления организации межкультурного воспитания в вузе……239
Трошкина У.В., Неклюдова Л.В. Формирование ценностного отношения у младшего школьника к семье в условиях общеобразовательной организации…….….243
Утемова Н.В. Игровые упражнения как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста……249
Фельдман М.А. Особенности развития самооценки личности…….252
Хлобыстова И.Ю., Рылова К.А. Изучение трехмерной графики на дополнительных образовательных услугах по информатике в 7 классе……256
Ходырева М.В. Интерактивные методы обучения как средство формирования наблюдательности у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира……259
Хорошева Т.Б. Формирование педагогической рефлексии у педагогов дошкольного образовательного учреждения……..……263
Чернявская Л.В. Реализация интеграции русского языка с историей на уроках и мероприятиях……..…266
Широбокова М.А. Формирование нравственных понятий у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения…..271
Шутова С.А. Методические аспекты изучения источников в курсе географии……...……276

Щенина Т.Е. Антропологические законы и принципы воспитания человека (по материалам исследований К.Д. Ушинского)…….....280
Щенина Т.Е., Дерюшев Д.С. Патриотическое воспитание в системе воспитательной работы образовательной организации высшего образования: вопросы теории и практики……285
Щенина Т.Е., Корепанова К.И. Создание профильных классов по направлению «Поисковая деятельность» как решение проблемы гражданско-патриотического воспитания школьников……..….289
Щенина Т.Е., Шибанова Ю.А. Актуальные проблемы профилактики преступлений в студенческой среде высших учебных заведений.…293

II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Баженова В.В. Применение технологии формирования речемыслительной деятельности в развитии связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития……298
Бреннер Д.А., Васильева С.В. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях социально-реабилитационного центра……..…302
Гоголева Т.Р., Баженова В.В. Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством игр «Мерсибо»……..308
Гришанова И.А., Катаева Е.Н. Использование метода замещающего онтогенеза в процессе развития сенсомоторного компонента речи у старших дошкольников с дизартрией……311
Гришанова И.А., Клековкина Ю.А. Преодоление нарушений голоса у педагогов на основе фонопедического обучения……319
Гришанова И.А., Лебедева А.С. Формирование словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи……325
Гришанова И.А., Нуриева Ю.В. Развитие сукцессивных функций в процессе логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников……332
Гришанова И.А., Печенина Е.А. К вопросу об устранении акустической дисграфии у младших школьников……..….334
Гришанова И.А., Решетникова И.М. Проявление ошибок письма у младших школьников с дисграфией в условиях осетинско-русского двуязычия……336
Гришанова И.А., Учанова М.А. Формирование связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием с использованием лего-конструирования……339

Гришанова И.А., Чулкова О.В. Использование приёма алгоритмизации в процессе формирования навыка образования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи….....342
Дементьева А.А. Динамические паузы как средство релаксации у детей с умеренной, тяжелой умственной отсталостью и ТМНР.....347
Дорофеева С.С. Тьютор в инклюзивном образовании……...350
Елшанская Е.В., Николаева С.В. Игровые приемы как средство коррекции слоговой структуры слова у детей с ОНР…….....…353
Журавлёва М.С. Нарушение психоречевого развития ребенка старшего дошкольного возраста…….…..358
Зарипова И.В. Использование игровых приемов для реализации задач по развитию речевой коммуникации обучающихся с нарушением интеллекта……..362
Захарова О.М. Коррекция нарушений лексической стороны речи у детей с умеренной умственной отсталостью……366
Куншина Е.Д., Захарищева М.А. Особенности формирования математических представлений младших школьников с интеллектуальными нарушениями…….370
Лялина И.В., Дзюина Н.Я., Тебенькова А.А. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе воспитания и обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательной деятельности…….....…374
Макайда М.В., Журавлёва Л.С. Научно-теоретические подходы к изучению алалии у детей……378
Мальцева О.В., Аникина Л.А. Адаптация учебного материала по чтению для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, как способ преодоления трудностей в обучении…….….383
Николаева Н.Р. Театрализованная деятельность как средство успешной социализации, активизации речевых ресурсов детей с ОВЗ в общеобразовательной школе……..387
Сектерева О.М. Адаптация к школьному обучению детей с расстройством аутистического спектра……393
Скрябина Д.Ю. Коррекция артикуляционной и мимической моторики дошкольников с использованием палочек Кюизенера……397
Стрелкова О.С., Неклюдова Л.В. Изучение самооценки младших школьников, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях……404
Тулеева Т.И. Использование метода демонстрации в обучении математики на уроках с детьми ОВЗ……411

Шалыгина С.В. Использование дидактических игр на развитие пространственной ориентировки в процессе обучения детей с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ТМНР……..415
Шкляева Ю.А., Баженова В.В. Теневой театр как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи……419

III.ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ

Акмарова П.С., Булычева Е.А. Молодежный жаргон в разговорной речи удмуртских студентов…….....……422
Булычева Е.А., Князева Р.В. Удмуртские глаголы пребывания субъекта в положительном эмоциональном состоянии…….....……..426
Дулебова А.В. Образ матери в повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант»……431
Емельянова А.Ю. Лингвокультурные возможности текстов народных сказок в процессе обучения русскому языку……434
Жданова А.Н., Закирова Н.Н. Литературная жизнь современного Глазова……440
Желватых О.Р., Котикова Е.Д., Закирова Н.Н. Союз муз: художественная пушкиниана юных глазовчан…….…...445
Закирова Н.Н. От Чепцы до Янцзы: (о популяризации русской культуры в Глазовском педагогическом институте)……...451
Закирова Н.Н. Первое пятилетие «Творческой лаборатории»……..456
Закирова Н.Н., Мартьянова В.Н. О конкурсе ораторского мастерства…….….461
Закирова Н.Н., Скопкарева С.Л. Экогуманизм короленковско-гранинской трактовки мира детства в русской литературе……466
Закирова Н.Н., Тверитина Д.А. Попаданчество в русской фантастической литературе……...473
Калинина Л.А. Лексико-семантическая группа «Глаголы движения» в тестовых материалах РКИ (элементарный уровень)……...…476
Корепанова А.М. Использование экранизаций литературных произведений на современном уроке литературы…….…..480
Маринин А.В. ИКТ на уроках русского языка, литературы и внеклассных мероприятиях……484
Маринин А.В. Опыт применения электронной формы учебника на уроках русского языка и литературы……...487

Маринин А.В. Парадигматические отношения в промысловой лексике говоров Вадского района Нижегородской области…..……491
Маринин А.В. Промыслы и ремёсла Вадского муниципального округа Нижегородской области: прошлое и настоящее…….....……497
Мартьянова В.Н., Перевощикова С.Н. Материал для знакомства учащихся педагогических классов с историей письменности славян……501
Никифорова О.П., Олчат-Оол С.Б. Особенности удмуртской и тувинской сказки как фольклорного жанра……..504
Панкратова М.С. Формы работы с поэтическим текстом при изучении лирики А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова……508
Семибратов В.К. Глазов – Малмыж: точки интеллектуального соприкосновения……...…….512
Скопкарева С.Л. Влияние детской художественной литературы на формирование личности ребенка…….....….516
Скопкарева С.Л. Эффективные практики нравственного и патриотического воспитания молодежи……519
Скопкарева С.Л., Ешкеев А.С. Педагогическая деятельность Зои Алексеевны Богомоловой (к 100-летию со дня рождения)…….521

IV.КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

Ахметсафина А.А., Лыскова И.Ю. Развитие аудитивных навыков обучающихся в рамках работы англоговорящего клуба…….……526
Баталова Е.Ю. Формирование активного словарного запаса у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения.….529
Белослудцев Д.Н. Интерактивные технологии как средство формирования орфографического навыка у младших школьников....532
Вотинцева О.А. Формирование грамматического понятия глагол посредством интерактивных методов у младших школьников…….....535
Закирова Г.М. Психологические границы личности студентов как субъектов учебной и коммуникативной активности……...539
Зыкова Е.А. Сказка как средство развития речевого творчества у младших школьников…….……545
Костюкович Г.Ю. Чек-лист проверки развития речи ребенка для мам……..……549
Смирнова М.Н., Юшкова Е.А. Формирование коммуникативных навыков как средства развития личности обучающегося….....……551
Шакирова Т. Н., Бреннер Д.А. К вопросу развития образной речи детей старшего дошкольного возраста……555

Шкляева О.А., Кароян А.А., Дымова И.А. Развитие коммуникативных УУД посредством проектной деятельности на уроках ОБЖ……559

V. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТОЧКИ РОСТА

Азиатцева А.В., Орлов Н.А., Егорова О.Н. Робототехнические соревнования для детей 4–10 лет, как старт в «Большую робототехнику»…….564
Головкова Н.А., Струкова Г.Б. Универсальные компетенции и новые подходы к оценке личностных качеств обучающихся в условиях обновленного дополнительного образования…….……567
Головкова Н.А., Чернов П.М., Струкова Г.Б. Инновационная деятельность МБОУ ДО ДД(Ю)Т в условиях «трансформации» образования…….…….572
Дьолог Н.А., Струкова Г.Б. Новые подходы к оценке личностных качеств обучающихся при выполнении кейс-заданий на учебном занятии по дополнительной общеобразовательной программе «Парикмахерское искусство»…….577
Емельянова Н.С., Баженова В.Р. Применение игровых технологий на занятиях по туризму в системе дополнительного образования……...584
Пашкова И.А. Проблемы национально-государственного строительства в национальных районах Урала в период Гражданской войны……589
Поздеева И.Н. Дополнительная общеобразовательная программа «Основы робототехники» как средство повышения качество образования…….593
Чернов П.М., Азиатцева А.В. Инженерно-технологические классы как способ развития инженерно-технического творчества школьников……..597
Чернов П.М., Азиатцева А.В., Орлов Н.А. Соревнования «интернет вещей», как способ формирования функциональной грамотности обучающихся……600

ПРЕДИСЛОВИЕ

Университетский уровень достигнут

История Глазовского государственного педагогического института отражает основные тенденции современного российского образования. Возникший на основе педагогического училища, учительский, а затем педагогический институт, сегодня по всем своим показателям дорос до статуса университета. «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» – так в год 170-летия писателя и правозащитника стал называться единственный в Удмуртии педагогический вуз.

Достойная современная материально-техническая база, обилие факультетов и профилей, необходимое количество студентов, включая иностранных обучающихся, солидный и постоянно повышающийся уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, привлекательный имидж в просветительской, культурной и социальной сферах в общероссийском масштабе – всё это и многое другое характеризует сегодня Короленковский университет как флагман отечественной педагогики и передовых практик воспитательной работы. И, естественно, его гордость – значительный научный потенциал исследовательских школ, ежегодно успешно реализующих многомиллионные грантовые программы и государственные задания Министерства просвещения Российской Федерации. И в этой связи очевидна и значима роль филиала головного вуза в г. Ижевске.

Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием «Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития» традиционно выпускается филиалом ГГПИ в столице Удмуртии. В этот знаковый Год педагога и наставника в РФ конференция привлекла внимание 160 исследователей разных поколений из Удмуртии и Татарстана, из Республик Казахстан и Тува, из Камчатского края и Нижегородской области, из Москвы, Кирова, Мелитополя.

Ижевский сборник состоит из пяти разделов, включающих 138 статей!

Первый, самый объёмный раздел «Психолого-педагогическое образование» – настоящий триумф педагогической фундаментальной науки и её практико-ориентированного вектора в учебной и воспитательной деятельности школ, вузов и ссузов. В нём представлен региональный опыт волонтёрской работы и наставнической деятельности, проведения университетских смен в ГИПУ, игровых технологий, ме-

тапредметных практик и синтеза искусств, формирования экологической культуры и межкультурного воспитания при изучении различных дисциплин.

Второй солидный раздел посвящён актуальным проблемам логопедии и специальной психологии, вопросам инклюзии и коррекционной педагогики.

Третий раздел освещает проблемы современного филологического образования, включает наряду с методическими, краеведческими, лингвистическими и литературоведческими статьями, материалы по короленковедению.

Специальные разделы посвящены также современным коммуникативным практикам и бурно развивающемуся сегодня дополнительному образованию детей.

Научные изыскания и методические находки авторов статей сопровождаются иллюстративным материалом (графиками, таблицами, фотографиями, рисунками, гистограммами), большинство из них представляет интерес и заслуживает особого внимания и масштабирования не только в нашем регионе, но и в образовательном пространстве страны, а также и на вновь присоединившихся территориях.

кандидат филологических наук, доцент,
доцент ГИПУ им. В.Г. Короленко,
заслуженный деятель науки Удмуртской Республики
Н.Н. Закирова

I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А.А. Александрова
(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова****)*

Формирование ценностного отношения к окружающей среде у детей младшего школьного возраста

Аннотация: В процессе учебной деятельности создаются наиболее важные условия, необходимые для формирования ценностного отношения к окружающей среде у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: окружающая среда, ценностное отношение, интерактивные методы.

В настоящее время проблема экологии чрезвычайно актуальна и привлекает к себе все больше внимания. Экологическая проблема взаимодействия человека и природы, а также воздействия человека на окружающую среду стала очень острой и приняла огромные масштабы. Так, ускорение темпов научно-технического прогресса характеризуется все усиливающимся антропогенным воздействием на природную среду. Результатом экологического кризиса может стать разрушение окружающей среды, приведение ее в непригодность для обитания живых организмов или использования в качестве природного ресурса.

В связи с чем, становится очевидным, что решение экологических проблем требует усилий не только в области хозяйственно-экономической деятельности людей, но и в сфере нравственного совершенствования человека, культуры его взаимоотношений с природой и другими людьми. Так, вопрос о выживании человечества во многом зависит от уровня экологической образованности и воспитанности граждан, которые обладают экологической культурой. Для того, чтобы избежать сценария всемирной экологической катастрофы, необходимо осознать реальную значимость происходящего и изменить свое отношение к природе, как на уровне государств, так и на уровне каждого человека, что сложно осуществить за короткое время. Поэтому так важно уделять пристальное внимание развитию экологической культуры подрастающего поколения.

Некоторые исследователи [1, 2] проблему экологического кризиса видят в упадке нравственности, смене ценностных ориентиров, от-

сутствии ценностного отношения к окружающей среде у подрастающего поколения.

Поэтому вопросы формирования ценностного отношения к окружающей среде являются актуальными и по сей день.

Ценностное отношение к окружающей среде является одним из компонентов экологической культуры, важнейшая роль в формировании которой принадлежит начальной школе.

Бесспорно, что на сегодняшний день разработаны методы и приемы по формированию экологической культуры школьников. Но, несмотря на это, проблема формирования ценностного отношения к окружающей среде у младших школьников остается недостаточно разработанной в теоретическом и практическом плане.

Отсюда проблема исследования: каковы возможности уроков окружающего мира, способствующие формированию ценностного отношения к окружающей среде у младших школьников?

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать возможности уроков окружающего мира в формировании ценностного отношения к окружающей среде у младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования ценностного отношения к окружающей среде у младших школьников.

Предмет исследования: возможности уроков окружающего мира в формировании ценностного отношения к окружающей среде у младших школьников.

Экспериментальная база: МБОУ «СОШ № 22», г. Набережные Челны, Республика Татарстан, 4А, 4Г классы.

Цель экспериментального исследования — проверить эффективность разработанной программы, направленной на формирование ценностного отношения к окружающей среде у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира.

Для проведения диагностики уровня сформированности ценностного отношения к окружающей среде у младших школьников была выбрана методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда (адаптированная).

Формирование ценностного отношения к окружающей среде у детей младшего школьного возраста осуществлялся с помощью следующих методик: «Пиктограмма», «Незаконченные предложения», «Кейс-технологии».

На формирующем этапе экспериментальной работы было проведено семь уроков окружающего мира. Фрагменты уроков представлены в Таблице 1.

Таблица 1

№	Тема урока	Фрагмент урока	Интерактивные методы
1	В ледяной пустыне	- Перед вами лежат чистые листочки. Я читаю вам по одному словосочетанию, а вы делаете рисунок к этому словосочетанию. Обязательно подписывайте номер вашего рисунка. 1) таяние льдов 2) грязный водоём 3) голодный белый медведь 4) новый дом 5) плохой воздух 6) уменьшение количества растений 7) браконьерство 8) страх 9) исчезновение белой чайки 10) охрана природы	«Пиктограмма»
2	В холодной тундре	Попробуйте закончить предложения. 1. Когда я думаю о природе тундры, я представляю... 2.Окружающая тебя разнообразная живая и неживая природа – это твое природное...	«Незаконченные предложения»
3	Среди лесов	- Сейчас мы с вами поиграем в игру, а название её вы догадаетесь сами в конце игры. - На доске расположены 7 картинок. 1. Растение 2. Животное 3. Насекомое 4. Птица 5. Человек 6. Червяки 7. Вода - Что будет, если я уберу растения? Что произойдёт с оставшимися объектами? (Без растений не будет кислорода и это приведет к нарушению пищевой цепочки. Растения вырабатывают кислород, которым дышит почти всё живое. Если их не будет, то скоро кислород закончится и нам нечем будет дышать. При этом растения – это часть пищевой цепи. Нет растений – травоядным нечем питаться, нет травоядных – хищникам нечем питаться, нет хищников и траво-	«Кейс-технологии»

		ядных – микроорганизмам нечем питаться. В итоге всё живое на Земле умрет.)	
4	В широкой степи	- Вам будут предложены для запоминания слова и словосочетания. Запоминать будем по-особенному: чтобы было легче запомнить, ты должен воспользоваться карандашом и бумагой – для каждого слова тебе нужно нарисовать что-то, небольшой рисунок, который потом поможет вспомнить словосочетание. 1) счастье 2) грязное море 3) берегите цветы 4) голодный зверь 5) богатство 6) чистый водоем 7) шум в лесу 8) болезнь 9) природа 10) истощение почвы 11) пожар 12) браконьерство	«Пиктограмма»
5	В жаркой пустыне	- Закончите предложения: 1. Когда я думаю о природе пустыни и полупустынь, я представляю ... 2. Отходы производства, повышенный уровень шума, активная человеческая деятельность, являются причиной того, что ... 3. Уничтожение редких представителей различного вида приводит к … 4. Растения вырабатывают кислород, которым дышит почти всё живое. Если их не будет, то … 5. В пустыне Мохаве существует свалка 14 тысяч автомобилей, она приводит к …	«Незаконченные предложения»
6	У теплого моря	Необходимо в паре и написать ответ на вопрос. 1. Что будет, если один человек будет убивать медузу, ловить крабов? Два человека? Десять человек? (Животные будут находиться под угрозой исчезновения) 2. Что будет, если девочка не будет выбрасывать мусор в мусорные баки? Две девочки? Пять? …	«Кейс–технологии»

7	Мы – дети родной земли	Закончите предложения. 1. Когда я думаю о природе, я представляю... 2. Окружающая тебя разнообразная живая и неживая природа – это твое природное... 3. Непотушенные костры не вредят природе. Это неправильно, потому что… 4. Растения вырабатывают кислород, которым дышит почти всё живое. Если их не будет, то … 5. Если человек не будет заботиться об окружающей среде, то …	«Незаконченные предложения»

Мы сравнили результаты контрольного этапа экспериментальной работы в двух группах, результаты представлены на Рис. 1.

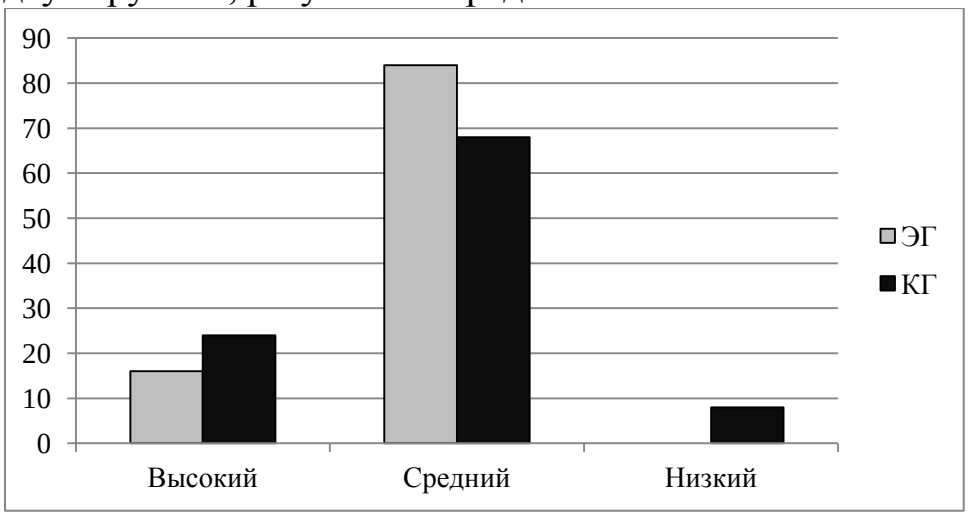


Рис. 1. Сравнительный анализ уровней сформированности ценностного отношения к окружающей среде ЭГ и ЭК.

Таким образом, формирование ценностного отношения младших школьников возможно на каждом уроке окружающего мира, не зависимо от темы занятия.

Список использованной литературы

1. Глазачев С.Н. Экологическая культура, образование и цивилизованный выбор России / С.Н. Глазачев // Наука и школа. – 1997. - № 3. – С. 4-11.
2. Дежникова Н.С. Воспитание экологической культуры : учеб. пособие / Н.С. Дежникова, Л.Ю. Иванова, Е.М. Клемяшова, И.В. Снитко, И.В. Цветкова. – 3 изд., перераб. – М.: Пед. о-во России, 2019. – 91 с.

А.О. Арасланова

Из опыта работы школьных волонтёрских отрядов Устиновского района г. Ижевска

Аннотация: Целью статьи является анализ волонтерской деятельности, перечислены следующие виды деятельности: пропаганда здорового образа жизни, экология, культура, СМИ. Описана система поощрения подростков-волонтеров. Статья представляет собой методическое обобщение опыта школьных коллективов. Автор пришел к выводу, что школьные волонтерские отряды необходимы и всегда будут актуальны.

Ключевые слова: дополнительное образование, волонтерство, подростки, школа, центр детского творчества, деятельность.

Волонтёрская деятельность – это широкий круг деятельности, включающий традиционные формы взаимопомощи, гражданского участия, которое осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение [1]. В настоящее время в Удмуртии, а особенно в г. Ижевске, волонтерское движение находится на пике своего развития: действуют как детские волонтерские отряды, так и центры для молодежи, взрослых людей. В 2020 году был открыт Ресурсный центр поддержки добровольчества (АВЦ).

Волонтёрские отряды Удмуртии объединяет Республиканская детско-молодёжная общественная организация «Волонтёры Удмуртии». Эта организация официально зарегистрирована с 2004 г. при поддержке Государственного комитета Удмуртской Республики по делам молодёжи и при участии «Республиканского методического центра «Психолог плюс» и Городского центра «Подросток». История развития детского и подросткового волонтерства на территории Удмуртии уходит своими корнями еще в 1999 г. Основной темой данного движения стала пропаганда здорового образа жизни среди сверстников, профилактика зависимости употребления психоактивных веществ. Уже тогда в Удмуртии осуществляли профилактическую деятельность восемь волонтёрских отрядов в Ижевске, Дебёсах, Воткинске, Глазове, Сарапуле и Игре. В Ижевске это были волонтёрские отряды за ЗОЖ в Устиновском ЦДТ, Индустриальном ЦЭВД и шк. 83 Октябрьского района и идея о создании волонтёрской организации появилась именно среди кураторов волонтёрского движения столицы Удмуртии.

В 2019 г был принят закон «О поддержке добровольческой (волонтёрской) деятельности на территории Удмуртской Республики» [2]. По данным, представленным Председателем постоянной комиссии по науке, образованию, культуре, национальной, молодежной политике и спорту Т.В. Ишматовой, уже в то время (2019 г.) «в реестре добровольческих организаций и волонтерских отрядов состояло 471 объединение с общим количеством волонтеров 22 тысячи человек» [3]. Сегодня количество волонтерских отрядов остаётся стабильным, особенно широкое распространение получило школьное волонтерское движение.

Однако в данной статье мы обратимся к структуре районной детской волонтерской организации. Центр детского творчества Устиновского района г. Ижевска является городской опорной площадкой «Волонтерский центр как ресурс развития активной гражданской позиции детей и подростков г. Ижевска на 2020–2023 гг.». Это база для более 50 отрядов, созданных на базе школ и учреждений дополнительного образования нашего района и всего г. Ижевска. Количество участников-волонтеров составляет более 2000 человек в возрасте от 7 до 17 лет. В каждом районе города работает координатор волонтерского движения (методист ДО или учитель СОШ). Более 20 лет руководит данным движением бессменный лидер и вдохновитель Хисматова Роза Фаритовна, методист ЦДТ Устиновского района, именно она стоит у истоков школьного волонтерства г. Ижевска.

В нашем районе сложился стабильный коллектив руководителей волонтёрских отрядов, многие имеют многолетний опыт работы. Более 50 % педагогов – руководителей волонтерских отрядов работают более 10 лет.

Деятельность городской опорной площадки осуществляется на двух уровнях: педагогическом и ученическом. Для кураторов районов и руководителей школьных отрядов регулярно (1 раз в четверть) согласно содержанию программы проводятся обучающие семинары, мастер-классы, ежемесячно проходят совещания на базе ЦДТ Устиновского района. Педагоги активно представляют свой опыт работы на НПК разного уровня. В 2020–2022 уч. г. 4 педагога стали участниками конкурсов профессионального мастерства различного уровня («Сердце отдаю детям», «Педагогический дебют», «Педагог года», «Доброволец России»).

Для подростков-волонтеров также открыты широкие возможности для личностного роста. Ежегодно проводится обучение в форме мастер-классов, семинаров, встреч с интересными людьми, электив-

ных курсов краткосрочных от 1 дня до долговременных до 2 месяцев. Одним из самых ярких событий является Академия волонтеров, рассчитанная на подростков 14–17 лет.

Для стимулирования и поощрения волонтеров с 14 лет выдаются волонтёрские книжки. С 2021 г. книжку волонтера в электронном виде может зарегистрировать каждый участник волонтерского отряда на сайте ДОБРО.ру. Детей до 14 лет регистрируют родители (опекуны), с наступлением 14 лет и получением паспорта ребёнок может быть зарегистрирован самостоятельно. Личная книжка волонтера – это главный документ добровольца. Личная книжка волонтера не просто позволяет фиксировать все достижения добровольца, но и дает несколько ощутимых бонусов. Например, некоторые вузы при поступлении добавляют к баллам за ЕГЭ абитуриента дополнительные баллы за волонтёрский опыт. Волонтерская книжка может стать дополнительной рекомендацией при трудоустройстве на работу. Она также пригодится, когда проходит отбор на крупные добровольческие мероприятие с большим количеством желающих принять в них участие [4].

Качественным показателем расширения данного движения может служить разнообразие направлений деятельности. Созданное еще в начале 2000-х гг как движение, ориентированное на пропаганду ЗОЖ и спортивно-оздоровительную деятельность, волонтерство продолжает существовать. Досуговая деятельность и социально-значимые дела тесно связаны между собой – участие в районных конкурсах обеспечивается организацией данного конкурса в школе, где работает отряд. Традиционными мероприятиями в рамках данного направления являются «Академия волонтёров», фестиваль социальных акций, фестиваль волонтерского творчества, уроки здоровья, игровые профилактические программы и др.

К активной пропаганде ЗОЖ в 2020 – 2023 гг. присоединились следующие направления:

1. Милосердие. Подростки-волонтеры проводят мероприятия в социальных учреждениях для детей с ОВЗ (мастер – классы, праздники), оказывают помощь в проведении спортивных соревнований для людей с ОВЗ (фестиваль инвалидного спорта и другие), принимают участие в общегородских акциях «Клубок добра», «Звезда Победы» для ветеранов и одиноких пожилых людей. В этом направлении зарекомендовали себя два отряда: «Помогаторы» ХЭЛ № 98 и «Драйв» СОШ № 34.

2. Экологическое волонтерство. Среди уже традиционных мероприятий выделяем следующие: акции и субботники, сотрудничество с

организацией «Зеленый паровоз» по раздельному сбору мусора. Особенно активно это направление представляет отряд «Добро» МБОУ СОШ № 77 под руководством учителя экологии Михайловой А.В.

3. Событийное, спортивное волонтерство. Благодаря сотрудничеству с Федерацией черлидинга УР, в 2020-2022 гг. дважды был проведён городской конкурс групп поддержки для школьных волонтерских отрядов. Также ежегодным традиционным является конкурс физкультминуток «Ты умеешь танцевать!». В данном направлении развиваются все отряды, так как оно продолжает первоначальную идею создания волонтёрского движения.

4. Медиаволонтерство. Это направление представляет ежемесячный выпуск республиканской газеты «ЖИВИ» (выпускается с 2008 года на базе ЦДТ Устиновского района), киноклуб «ЖИВое кино», конкурс для волонтеров и педагогов «Проба пера», семинар по журналистике и IT-технологиям. Кроме того, каждый отряд имеет свою страницу ВК, где необходимо регулярно публиковать отчёт по деятельности, а также текущие новости, планируемые события.

Таким образом, форм работы волонтеров достаточное количество. Основным направлением остается пропаганда ЗОЖ, но с приходом новых руководителей, с расширением сети отрядов, увеличилось и количество направлений. Несмотря на их разнородность, эти направления тесно переплетены друг с другом. И каждый школьный волонтерский отряд с той или иной степени развивает деятельность во всех сферах. Привлечение подростков к волонтерству позволяет охватить профилактической, общественно значимой работой большую подростковую аудиторию, развить у них чувство самоуважения и ответственности, через полезное дело сформировать навыки, необходимые для взрослой жизни. Эти подростки в большей степени ориентированы на социальное окружение, для них значимы дружеские отношения и близкие связи в волонтерской среде. Такую систему ценностей важно сформировать именно в подростковом возрасте посредством вовлечения всё большего круга детей в данную деятельность.

Список использованной литературы

1. Козырев А.И. Развитие современного волонтерского движения в России [Электронный ресурс] / А.И. Козырев. – Режим доступа: https://amgpgu.ru/upload/iblock/82a/kozyrev_a_i_razvitie_sovremennogo_volonterskogo_dvizheniya_v_rossii.pdf. (дата обращения 19.01.2023)
2. Закон Удмуртской Республики от 27.12.2019 № 78-РЗ "О поддержке добровольческой (волонтёрской) деятельности на территории

Удмуртской Республики" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/1800201912310011
3. Алексеева Д. В Удмуртии в первом чтении приняли закон о поддержке добровольчества_[Электронный ресурс] / В. Алексеева. – Режим доступа: https://udmpravda.ru/rubrics/politika/372257-v_udmurtii_v_pervom_chtenii_prinyali_zakon_o_podderzhke_dobrovolchestva
4. Главный документ добровольца: что такое паспорт волонтера и зачем он нужен? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dobro.ru/news/346-glavnyj-dokument-dob

Д.М. Артемихина
(научный руководитель: ***Т.Б. Хорошева)***

Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по обучению грамоте

Аннотация: В статье раскрывается понятие познавательный интерес, а также формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по обучению грамоте, который проявляется при проведении разных специально подобранных и адаптированных игр и современных технологий.

Ключевые слова: познавательный интерес, любопытство, любознательность, обучение грамоте, занятие, подготовка к обучению грамоте, дети.

Проблема развития познавательного интереса детей дошкольного возраста, безусловно является актуальным, так как обладая мотивационными и регулятивными возможностями, он содействует продуктивному становлению ребенка как субъекта познавательной деятельности.

Вопросам развития познавательного интереса посвящены исследования многих ученых, среди которых Б.Г. Ананьев, Л.Н. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, Н.В. Рубинштейн, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин.

Познавательный интерес – это избирательная направленность на понимание явлений, предметов и событий окружающего мира, которая активизирует психические процессы, познавательные возможности и деятельность человека [3, С. 108].

Этапы развития познавательного интереса у детей (любопытство, любознательность, познавательный интерес) раскрыты в исследо-

ваниях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, И.Г. Морозовой.

А.П. Усова, Е.И. Тихеева, Г.И. Щукина и др. выделяют разные виды занятий с детьми старшего дошкольного возраста, среди них – обучение детей грамоте.

Л.Е. Журова, Н.С. Варенцова, Л.А. Венгер и другие предлагают разные технологии обучения детей грамоте, которые по-нашему мнению, позволят развить у детей познавательный интерес.

Анализ планов образовательной работы показывает, что работа с детьми в данном направлении проводится, но педагоги, в основном, используют готовые конспекты и недостаточно активизируют детей на выполнение заданий; однообразные приёмы повторяются на каждом занятии, что не способствует развитию познавательного интереса у детей.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально выявить возможности занятий по обучению грамоте в развитии познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по обучению грамоте будет эффективнее при соблюдении следующих условий:

– определения содержания и последовательности обучения детей грамоте на занятии;

– использования приемов развития познавательного интереса на занятии с учетом особенностей и возможностей детей;

– мотивации детей на работу.

База исследования: Удмуртская республика, г. Ижевск, МАДОУ «Детский сад № 131», старшая группа (экспериментальная и контрольная группа), 26 человек.

Для диагностики уровня развития познавательного интерес мы использовали следующие показатели и критерии:

1) эмоциональное отношение к деятельности;
2) действия, направленные на познание;
3) самостоятельность в выполнении заданий.

Выявленный в ходе исследования уровень развития является недостаточным: дети не задают вопросы, не всегда испытывают эмоциональные проявления во время занятий, самостоятельность проявляется только в некоторых случаях. Все это дало нам основание для проведения формирующего эксперимента.

Было проведено восемь занятий. Например, на подготовительном этапе была определена последовательность обучения грамоте детей (звуковой анализ слова) разработаны конспекты занятий, подобран дидактический материал: картинки, карточки, видеоролик.

Мотивационно-целевой этап был связан с эмоциональным настроем детей на занятие, провоцированием детей на самостоятельное формулирование вопросов, пониманием сути задания. Так, с целью различения гласных и согласных звуков на экран были выведены картинки с изображением разных предметов, позже предложили детям найти предметы в групповой комнате и определить количество звуков. Эффективными оказались игры, разработанные Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. [1, С. 22].

Таким образом, мы завершили свое исследование, полученные результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу.

Список использованной литературы

1. Бугрименко Е.А. Чтение без принуждения / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 96 с.
2. Журова Л.Е. Обучение дошкольников грамоте : метод. пособие / Л.Е. Журова. Н.С. Варенцова, Н.В. Дурова, Л.Н. Невская / под ред. Н.В. Дуровой. – М.: Школа Пресс, 1998. - 144 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от17.10.2013 г.

А.В. Барышников,
И.А. Голубева

Интеграция участников университетских смен в образовательную систему: исторический аспект

Аннотация: Статья посвящена историческому опыту России в организации интеграционных процессов в образовании. Рассмотрены особенности таких процессов в дореволюционный период отечественной истории, в интербеллум, в послевоенный период и период 90-х годов.

Ключевые слова: интеграция в образовательную систему**,** история отечественного образования, Университетские смены.

В современной геополитической ситуации перед Россией вновь остро встает вопрос интеграции, которая здесь подразумевает комплексные взаимосвязанные и взаимозависимые процессы. Приоритетные задачи политической и экономической интеграции не могут полноценно решаться без социокультурного аспекта, реализуемого, не в последнюю очередь, на основе выстраивания образовательных отношений. Вопросы образовательных контактов, академической мобильности и научно-исследовательской кооперации начинают рассматриваться в качестве драйверов интеграционных процессов [1]. Один из инструментов, позволяющих эффективно реализовать интеграцию участников образовательных отношений новых субъектов Российской Федерации в отечественную систему образования на современном этапе, – организация педагогическими вузами страны Университетских смен.

Ключевым вопросом интеграционного процесса является целеполагание основных его факторов – какой образ будущего они проектируют, исходя из реальных нужд и имеющейся ресурсной базы. В данном контексте интересным представляется обращение к историческому опыту интеграции в нашей стране.

Учеными выделяется несколько концептов, лежащих в основе интеграционных процессов в различные периоды истории. Для дореволюционного периода характерен подход, который условно можно заключить в концепцию «Москва – третий Рим», где Москве/России отводится роль духовного, в первую очередь религиозного, центра. Мессианский посыл спасения становится, таким образом, главным вектором интеграции. Советский период характеризуется определенным развитием мессианской идеи, однако на первый план выходит социально-экономическое, а не духовное начало [2]. Материалистический подход и идеалы равенства формируют иной облик интеграционных процессов. Постсоветский период характеризуется дезинтеграционными процессами в условиях кризиса старой, квази-имперской системы, на которой, так или иначе, выстраивалась интеграция в предыдущие периоды. Однако стоит обязательно учитывать, что постсоветский период продолжается, демонстрируя на актуальный момент необходимость государства обращаться к ретро-инновационному подходу и суверенизации.

Рассмотрим каждый период подробнее, акцентируя внимание на интеграции в отечественную образовательную систему.

Реализация имперского проекта в дореволюционный период была напрямую связана с освоением и интеграцией новых территорий и

проживавших на них народах. Экономические интересы и задачи модернизации, стоявшие перед государством, требовали выстраивания отношений с местным населением. Для успешной интеграции инородцев (официальный термин, использовавшийся в 1812-1917 гг.), правительство осуществляло образовательную деятельность, учитывая конкретные потребности в рамках взаимоотношений «центр-окраина». Российская империя старалась унифицировать политику на новых территориях, создать единую систему управления. Не обошла унификация и сферу образования.

В ходе массовых переселений русских в новые регионы в течение второй половины XIX в. начинают создаваться учебные заведения для местного (коренного) населения, до этого они обучались в русских учебных заведениях. В пореформенный период, особенно в годы правления Александра III осуществляется политика «русификации», направленная на адаптацию инородцев к русской культуре. В определенном смысле реализовывалась цивилизаторская миссия. Целью стало нивелирование различий между метрополией и окраиной. Правительство открывало государственные инородческие школы, в основу которых было положено светское образование на русском языке [3].

Особого внимания заслуживает проблема подготовки специалистов для работы в инородческих школах. Если в 1860–70-е гг. правительство не создает условий для развития педагогического образования, направленного специфически на инородцев, то уже в 1880–90-е гг. особые комиссии изучают потребности местного населения в образовательных учреждениях. Идёт подготовительная работа по открытию специализированных учреждений для обучения педагогических кадров, которые направлялись в инородческие школы.

Таким образом, в дореволюционный (конкретно в позднеимперский) период образовательная интеграция происходила в рамках более широкого процесса модернизации государства.

В советский период присоединение новых территорий носило иной характер по сравнению с предыдущим периодом истории России. Интербеллум (1920–30-е гг.) характеризовался в нашем государстве попытками интеграции на основе построения социализма – ликвидации эксплуатационных отношений, борьбе с религией, достижение материального равенства. Безусловно, эти процессы оказывают влияние и на сферу образования. Так, например, в Белорусской ССР уже в 1920 году был создан Народный Комиссариат Просвещения БССР, основные принципы организации образования, методы управления им и нормативные документы были переняты у РСФСР. Преобразования в образовании проходили, как и на всей территории страны, революционным методом, в его основе были заложены идеи коммуни-

стического воспитания [4]. Интеграция в сфере образования того периода может быть охарактеризована как инвариантная, идеологически обусловленная.

В послевоенные 1940–50-е гг. интеграционные процессы во многих аспектах развивали линию построения социализма на приобретенных территориях, но имели и специфические черты, связанные с Холодной войной и научно-техническим прогрессом. Примером новых территорий тех лет может быть Калининградская область (несколько месяцев – Кёнигсбергская область). До 1945 г. территория относилась к немецким владениям, с 1945 года – к СССР. Основы существующей системы образования были заложены в условиях массового заселения территории переселенцами, перед которыми стояли проблемы создания руководящих образованием органов, формирования учебно-материальной базы, обеспечения педагогическими кадрами. Безусловно, стояла глобальная проблема интеграции вновь создающейся системы образования региона в систему образования страны. Уже в 1948 году в области был открыт педагогический вуз, к 1950 году область самостоятельно обеспечивала себя учителями для организации обязательного начального обучения на селе и семилетнего в рабочих поселках и городах. Исторические условия послевоенного становления системы образования в Калининградской области отразились на дальнейшем её развитии, интеграции в отечественную систему образования. По мнению И.Ф. Сюбаревой, особенностями развития образования этих территорий и в последующие годы стал «акцент на социально-нормативную и идеологическую линию» [5].

Проблема советской идентичности, как одного из итогов процесса интеграции, заключалась в том, что к идеалам социализма люди приходили зачастую уже после осознания себя представителями определенного этноса, который входил в состав единого государства.

Эта проблема способствовала процессам дезинтеграции, начавшимся в эпоху Перестройки. Они получили бурное развитие в 1990-е годы, после распада Советского Союза. Постсоветский период характеризовался этнизацией, вестернизацией и кризисом идентичности. Вероятно, одной из главных причин кризиса стала «дегероизация» истории России [6]. Этот процесс начался изнутри и был поддержан внешним влиянием. В образовании «дегероизация» выразилась в пересмотре оценок прошлого, не редко знак менялся с минуса на плюс из чувства противоречия. По мнению М.В. Богуславского, в это время происходят сущностные, системные и структурные ретроизменения, в российское образование вернулось множество исторических феноменов, существовавших в дореволюционной России: частное негосударственное образование, кластер религиозного образования, гимназии,

кадетские корпуса, пансионы и институты благородных девиц и другие феномены [7]. Российское образование в этот период проходит этап интеграции с собственным историческим опытом на сокращённой после распада СССР территории.

Таким образом, у нашего государства в историческом прошлом есть немало опыта интеграции в образовательную систему участников образования разных территорий. Стоит отметить, что прослеживается несколько схожих черт процессов, происходящих в разные периоды развития государства, при организации образовательной интеграции: особое внимание к развитию сетей образовательных учреждений, к подготовке учительских кадров, к совпадению аксиосферы системы образования основной и вновь присоединившихся территорий. Базой для процессов образовательной интеграции выступали образовательные учреждения, готовящие будущих учителей. Так и сегодня педагогические вузы выступают основным драйвером в образовательной, и более широко, в социокультурной сфере, где одним из инструментов реализации интеграционных процессов являются Университетские смены.

Исследование выполнено по проекту «Разработка модели университетской смены как формы интеграции участников образовательных отношений новых субъектов Российской Федерации в отечественную систему образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (дополнительное соглашение Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» № 073-03-2023-026/2 от 20.06.2023 к соглашению № 073-03-2023-026 от 27.01.2023, регистрационный № НИОКТР 1022102900001-0-5.3.1).

Список использованной литературы

1. Левченко А.В. Возможна ли евразийская интеграция в сфере образования? [Электронный ресурс] / А.В. Левченко. – URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and comments/analytics/vozmozhna-li-evraziyskaya-integratsiya-v-sfere-obrazovaniya (дата обращения: 07.04.2023).
2. Попова С.В. Социокультурная интеграция российского общества как способ консолидации этнических культур [Электронный ресурс] / С.В. Попова, М.Е. Попов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 7 (57) : в 2-х ч. –

Ч. I. – С. 130–132. – URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2015_7-1_35.pdf(дата обращения: 07.04.2023).
3. Чуркина Н.И. Инородческое образование в Омском Прииртышье в контексте задач имперской политики второй половины XIX – начала XX в. [Электронный ресурс] / Н.И. Чуркина // Вестник Омского университета. Сер. «Исторические науки». – 2018. – № 4 (20). – С. 122–129. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inorodcheskoe-obrazovanie-v-omskom-priirtyshie-v-kontekste-zadach-imperskoy-politiki-vtoroy-poloviny-xix-nachala-hh-v/viewer(дата обращения: 07.04.2023).
4. Бондарь М.А. Стратегия принятия управленческих решений системе народного образования в БССР В 20–30-е годы XX века [Электронный ресурс] / М.А. Бондарь // Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна. – 2016. – № 1 (47). – С. 82–89. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-prinyatiya-upravlencheskih-resheniy-v-sisteme-narodnogo-obrazovaniya-bssr-v-20-30-e-gody-hh-veka (дата обращения: 08.04.2023).
5. Сюбарева И.Ф. История становления и развития образования и педагогической мысли в Восточной Пруссии и Калининградской области : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ф. Сюбарева. – Калининград, 2000. – 18 с.
6. Иванова С.Ю. Современная российская идентичность: цивилизационное и историко-культурное измерения / С.Ю. Иванова // Вестник ВЭГУ. – 2012. – № 2 (58). – С. 21–28.
7. Богуславский М.В. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике [Электронный ресурс] / М.В. Богуславский // Ученые записки ОГУ. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 3 (80). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/retroinnovatsionnye-volny-v-sovremennoy-rossiyskoy-obrazovatelnoy-politike (дата обращения: 08.04.2023).

Е.А. Богданова,
Е.В. Новикова

Музыка П.И. Чайковского как средство обогащения выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: В статье раскрываются результаты экспериментального исследования обогащения выразительного образа в рисовании

детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с музыкальными произведениями П.И. Чайковского.

Ключевые слова: выразительный образ, музыкальный образ, дети старшего дошкольного возраста, Чайковский.

Н.А. Ветлугиной было выдвинуто следующее определение: «Детский выразительный образ – это процесс переживания ребенком своего замысла и выражение своего нравственно-эстетического отношения к нему доступными средствами выразительности». [1]

О взаимосвязи художественно-выразительных образов в изобразительном и музыкальном искусстве писали многие авторы. Так Д.Б. Кабалевский говорил о необходимости открывать детям не только внешнесюжетные, но и глубокие внутренние связи между музыкой и другими видами искусства «видеть» музыку и «слышать живопись». Наиболее плодотворным, по его мнению, является синтез музыки, живописи и литературы, дающие большие возможности для развития художественной культуры ребёнка. [2]

Анализ литературы по проблеме обогащения выразительного образа в рисовании с использованием музыкальных образов музыки П.И. Чайковского и диагностика исходного уровня выразительности образов в рисунках детей старшего дошкольного возраста дали нам основание для проведения формирующего этапа экспериментальной работы. Базой исследования явилось МБДОУ № 45 г. Воткинска Удмуртской республики. Цель формирующего эксперимента: разработать систему занятий по обогащению выразительного образа детей с использованием музыки П.И. Чайковского.

Для реализации этой цели нами был составлен перспективный план, который включал в себя слушание музыкальных произведений П.И. Чайковского и занятия по рисованию. Например, первым мы провели интегрированное занятие «Осенняя печаль». Нашу работу мы начали с рассматривания портрета композитора, была проведена короткая беседа о П.И. Чайковском. Предварительно мы прослушали музыкальную пьесу композитора «Осенняя песнь» из цикла «Времена года» на музыкальном занятии. Детям понравилась музыка. Она звучала спокойно, задумчиво, проникновенно, рассказывая о чем-то сокровенном. Детям предложено было описать осень, которую им навеяла музыка. Дети описывали, что видят ее хмурой, грустной, увядающей. Они говорили, что наступило такое время, когда осень прощается с нами, птицы улетают в теплые края, дождик за окошком льет, солнце светит меньше, листочки опадают, травка вся темнеет. Музыка

описывает позднюю осень. Детям было предложено еще раз прослушать пьесу, рассказать сколько в ней частей, есть ли одинаковые, повторяющиеся. Мы обращались к образному мышлению детей, например, спрашивали: «Какие звуки природы слышатся в музыке? Какие чувства выражены? Понравилась ли вам музыка?». Для создания эмоционального настроя детей и подкрепления музыкального образа использовали художественное слово – стихотворение А.К. Толстого «Осень», беседу об осени и осенних явлениях, иллюстрации. При создании творческих работ в рисовании, все дети выбрали сдержанные темные, серые тона, объяснив это тем, что осень прощается с нами и ее краски уже не такие яркие. Осень дети изображали в основном синими, серыми красками. Рисовали большие темные лужи, опавшую листву и хмурое небо. В процессе работы дети старались передать образ, представленный ими в процессе слушания музыки. Музыка звучала и во время работы детей, напоминая о скором приближении зимы. В конце занятия был сделан анализ детских работ. После, совместно с воспитателем и детьми, бал создан альбом «Осенняя печаль». Дети с удовольствием рассматривали свои работы.

Второе занятие было проведено по «Детскому альбому» пьесы «Марш деревянных солдатиков». Отвечая на вопрос какое настроение у музыки, дети отвечали – веселое, радостное. А какой характер? Характер легкий четкий, кто-то говорил боевой, смелый, решительный. Везде ли одинаково звучала музыка? Нет, солдатики вначале и в конце музыки маршировали, а когда звучала вторая часть, то играли на барабане. Детям были представлены иллюстрации с изображение солдатиков. Чтобы услышать четкий ритм в музыке, детям было предложено взять в руки деревянные палочки и простучать ритм музыки, помочь солдатам шагать на параде. Для отображения этой темы в рисовании дети выбирали яркую, насыщенную цветовую палитру.

Третье занятие «Наша кукла» было проведено так же по «Детскому альбому», дети слушали пьесы «Болезнь куклы» и «Новая кукла». Это занятие мы начали с беседы о дружбе, о том, как важно дружить и быть помощником и другом. Другом для ребенка может быть мама, бабушка, папа и игрушка, в которую он часто играет. И сегодня к ребятам в гости пришла кукла Маша, только она очень грустная. Дети слушали стихотворение «Наша Маша заболела». Далее была проведена беседа. Что случилось с куклой Машей? Как мы можем ей помочь? Дети отвечали, что кукла заболела, нужно вылечить, дать лекарство и сделать укол. Для того, чтобы понять чувства заболевшей куклы Маши, детям дали послушать пьесу «Болезнь куклы». Далее была беседа

на тему «Наше здоровье». Почему болеют люди, животные? Как мы можем им помочь? Чем лечит мама вас, когда вы болеете? Дети отвечали, что нужно проявить заботу и внимание к больному человеку, принести витамины или конфет, и тогда человек обязательно поправиться. На вопрос как тебя лечила мама, девочка ответила, что мама ее лечила витаминами, давала пить сироп от кашля и давала таблетки и говорила, что нужно кушать лимон и чеснок.

На вопрос о том, похожа ли музыка Чайковского на историю нашей куклы Маши дети отвечали, что похожа, потому что музыка грустная, печальная, жалобная. Настроение детей после прослушивания пьесы «Болезнь куклы» стало грустным они стали сопереживать кукле. Тогда решили, что пора покачать нашу Машу. Куклу дали девочке в руки она начала ее качать, а фоном тихо зазвучала следующая пьеса Чайковского «Новая кукла». Когда закончилась музыка, то у девочки, что качала куклу, на лице появилась улыбка и радость от того, что кукла стала здоровой. И дети заметили, что характер музыки изменился, так как музыка стала веселой, задорной. Наша кукла больше не болеет, она у нас стала как новая.

После прослушанных пьес, детям предлагалось нарисовать ту куклу, которую им больше всего хочется. Во время рисования каждый пытался передать настроение куклы и музыки. Дети с удовольствием подбирали краски, выбирали им наряды. Анализ рисунков показал, что почти все девочки выбрали тему «Новая кукла», она была яркая красивая. Дети использовали яркие, теплые цвета – красный, желтый, розовый, фиолетовый. Каждый пытался украсить наряд куклы яркими узорами. Только две девочки создали рисунки на тему «Болезнь куклы. Они рисовали девочку, с куклой, которая сильно плачет. При анализе рисунков спросили девочек, какая музыка им помогла нарисовать грустный образ куклы? Дети отвечали, что это пьеса, «Болезнь куклы».

На последующих занятиях дети слушали музыкальные произведения «Щелкунчик», «Сладкая греза». В план также входила экскурсия в Музей-усадьбу П.И. Чайковского в Воткинске.

Анализ результатов контрольного этапа показал, что динамика роста выразительности рисунков произошла у всех детей экспериментальной группы. Результаты эксперимента показали эффективность нашей системы работы по обогащению выразительного образа в рисунках детей в процессе ознакомления их с музыкой П.И. Чайковского.

Список использованной литературы

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 2005. – 69 с.
2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.

М.Г. Ботова

Взаимодействие учителя, ученика и родителя как фактор формирования личности для будущей жизни

Аннотация: В статье рассматривается аспект взаимодействия учителя и ученика в образовательном пространстве. В процессе обучения происходит не просто воздействие педагога на ученика, а именно их взаимодействие. Определяются условия, при которых учебный процесс может стать средой взаимодействия учителя и ученика. Прописаны основные причины неудач и неэффективности труда учителя.

Обусловлена модель взаимодействия «учитель – ученик», назначение которой – оптимизировать учебный процесс.

Ключевые слова: взаимодействие, образовательные процесс, учитель, ученик, влияние.

Учитель и ученик растут вместе.
Конфуций

Двадцать первый век – век технического прогресса, телевидения и компьютеризации, век переоценки духовных ценностей, моральных и нравственных норм, и в связи с этим острой необходимости в исследованиях, раскрывающих влияние образования на интеллектуальный и психологический потенциал личности, ее творческие возможности и способности. Ни для кого, ни секрет, что учебно-воспитательный процесс в современной школе направлен на формирование и развитие культурного потенциала личности ученика, ее способности к творческой инициативе, самореализации, ответственности, активности в достижении успеха в будущем. Школа, на сегодняшний день, является одним из институтов социализации.

«Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов (объектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур в группе, в которой появляются признаки, характеризующие эту группу как взаимосвязанную устойчивую структуру определенного уровня развития». (Психологический словарь). Взаимодействие – процесс посредством которого учитель в учебно-воспитательном процессе достигает целей по формированию активности, инициативности, самостоятельности, ответственности. Взаимодействие – это взаимная связь двух явлений (С. Ожегов), универсальная форма движения и развития. Взаимодействие рассматривается как плодотворное общение учителя и ученика.

В жизни, как в обучении и воспитании невозможно обойтись без общения. Все в школе опирается на взаимоотношения учителя и учеников. Обучение невозможно без одновременной деятельности преподавателя и обучаемых, без их дидактического взаимодействия. Как бы активно ни стремился сообщать знания учитель, если при этом нет активной деятельности самих учеников по усвоению знаний, если учитель не обеспечил мотивацию и организацию такой деятельности, то процесс обучения фактически не протекает — дидактическое взаимодействие реально не функционирует. Поэтому в процессе обучения происходит не просто воздействие педагога на ученика, а именно их взаимодействие, реализуется единство обучающих и личностных влияний педагога, внутреннего отражения, преломления этих влияний учеником, возникновение самостоятельных усилий ученика по овладению знаниями, умениями, навыками, определенными элементами воспитанности и развитости.

Взаимодействие педагога и обучаемых, о чём было сказано ранее, может протекать как в непосредственной, так и опосредованной форме. При непосредственном взаимодействии педагога и обучаемых совместно реализуются задачи обучения. При опосредованном взаимодействии обучаемые выполняют задания и инструкции, данные учителем ранее. Общение в процессе обучения оказывает исключительно сильное влияние на мотивацию учения, на формирование положительного отношения к учебе, на создание благоприятных морально-психологических условий для активного учения. Увлеченное отношение учителя к своему предмету, четкость, организованность в работе, такт в отношениях с учениками, своевременное оказание им помощи в учебе, объективность в оценивании успехов и выдержка в сложных

ситуациях — все это чрезвычайно сильно влияет на процесс усвоения, способствует выработке у учащихся стремления подражать примеру учителя.

Попробуем определить условия, при которых урок может стать средой взаимодействия учителя и ученика.

Первым условием из них является целенаправленное планирование урока, когда все его компоненты (цель, содержание, методы, средства и формы) тщательно продуманы и подобраны так, что все они вместе или в отдельности способствуют созданию на уроке среды взаимодействия. Двусторонний процесс предполагает взаимодействие учителя и ученика, рассмотрим составляющие этого процесса как обмен опытом познания, как обмен содержанием.

Учитель:	Ученик:
• Организует работу ученика с различной информацией; • Учитель предоставляет разнообразные варианты и сам выступает носителем социокультурных образцов в социальном пространстве; • Реализует свой опыт в виде собственной позиции, суждений, оценки; • Добивается освоения учеником общепринятого содержания, опираясь на его субъектный опыт.	• Формирование навыков поиска необходимой информации для решения конкретной жизненной ситуации; • Осваивает и адекватно использует представленные образцы в конкретной жизненной ситуации. Выходит на новый образовательный продукт. • Обучение ученика самостоятельному поиску альтернативных вариантов суждений оценки и собственной позиции. • Соотносит свое поведение с принятым в обществе.

Вторым условием является учет факторов, влияющих на самостоятельность, активность, инициативность ученика (актуальный уровень интересов и потребностей ученика, качественный состав классного коллектива, взаимоотношения в коллективе), а также влияние на ученика в процессе взаимодействия с учителями, сверстниками и членами семьи

Третьим условием создания среды взаимодействия учителя и ученика является организация учебно- воспитательного и образовательного процесса.

Сюда включается урок, воспитательные мероприятия и внеурочная деятельность. Немаловажную роль в воспитании активной, инициативной, самостоятельной и ответственной личности играют родители. Процесс координации работы с родителями играют традиционные родительские собрания по определенным темам, индивидуальные

беседы и консультирования по актуальным темам: «Трудовое воспитание в семье», «Занятость во внеурочное время», «Развитие устной и письменной речи детей», «Психологические особенности детей с ЗПР» и др. Положительным опытом в нашей работе является обсуждение на родительских собраниях наиболее сложных вопросов по конкретным темам и предметам. Эти консультации позволяют родителям своевременно оказывать помощь своему ребенку без обращения к учителю. Вторым моментом является знакомство родителей с особенностями психологического развития детей определенного возраста. Немаловажным моментом является работа с конфликтами. На собраниях освещаются вопросы конфликтов детей на уроке, в школе, в семье и путях и способах их разрешений.

Рассмотрим качества необходимые родителям с целью формирования и воспитания социально-активной личности:

1. Человеческие качества – доброта, весёлость, ответственность, уравновешенность.

2. Организационные качества – справедливость, последовательность, честность, уважение других.

3. Деловые качества – полезность, демократичность, умение заинтересовать.

В работе с родителями в нашей школе учитываются структура семьи (полная, неполная), количество детей в семье, экономическое положение, образование, условия жизни. Все эти факторы нами учитываются и при организации индивидуальной работы с родителями.

На уроке выстраивается определенная схема взаимоотношений, и во многом от качества этих взаимоотношений и определяется эффективность самого урока.

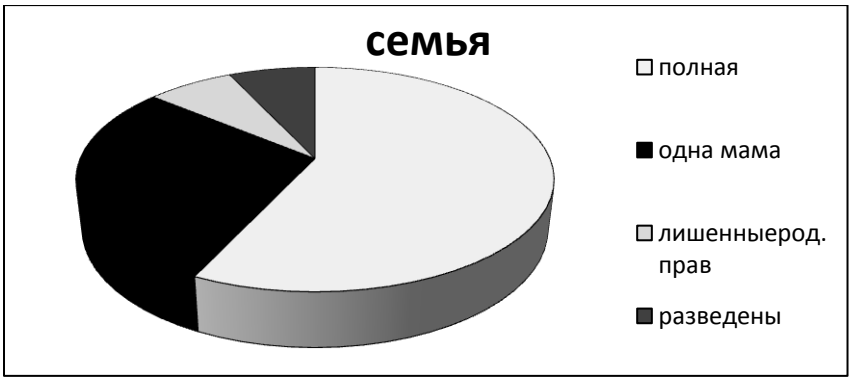
1. Мотивация ученика. Она предполагает определенные изменения в подаче материала для учащихся с задержкой психического развития: использование наглядности, урок должен быть эмоционально насыщенным, занимательным и обязательно с опорой на имеющийся опыт ученика. Ученик, в большинстве своем, не стремиться к усвоению материала, он, совершенно естественно предпочитая расслабление напряжению, выстраивает определенную психологическую защиту против всего того, что происходит на уроке. Ребенок уже до звонка настроил свою психологическую программу таким образом, чтобы всячески защищаться от возможной агрессии как со стороны учителя, так и со стороны учебного материала. Настроенная программа довольно эффективно работает, определяя ту или иную

форму защиты: например, ученик замыкается на себе, невольно отключая любые источники поступления информации, или ведет себя вызывающе на уроке, пытаясь таким образом переиграть учителя в агрессии. Предугадывая у данного учителя агрессию, ребенок атакует первым, пытаясь защититься.

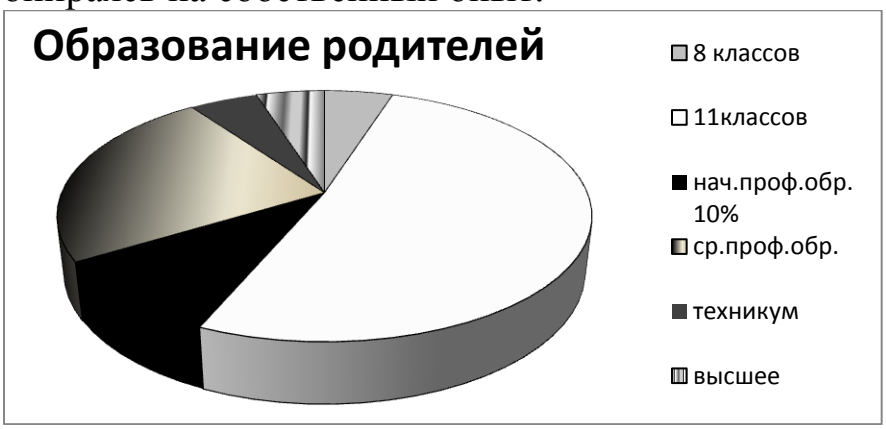
2. **Культура общения во взаимодействии** «учитель-ученик»», «ученик-ученик».

Деформация взаимодействия является препятствием для участия детей в учебно-воспитательном процессе, а также затрудняет их личностный рост. В последние годы наблюдается тенденция увеличения числа учащихся, не справляющихся со школьной программой. Дети с задержкой психического развития отличаются отсутствием школьной готовности: знания и представления об окружающей действительности у них неполноценны, обрывочны, основные мыслительные операции сформированы недостаточно, познавательные интересы выражены слабо, учебная мотивация зачастую отсутствует, произвольная регуляция поведения на низком уровне. Вследствие этих особенностей детям с ЗПР чрезвычайно трудно соблюдать школьный режим, подчиняться правилам поведения. Во время урока им сложно усидеть на месте. У них проявляются недостатки внимания, гиперактивность. На переменах они бесцельно бегают, кричат, часто затевают бессмысленную возню. Эти дети достаточно общительны. Однако у них отмечается частая смена настроений, и в ходе выполнения учебных заданий они нуждаются в помощи учителя. (О.В. Защиринская, СпбГУ) Проведенные исследования особенностей межличностного общения детей с ЗПР свидетельствуют о том, что поведение таких детей нельзя назвать социально адекватным. Полученные результаты позволяют говорить о том, наличие агрессивных тенденций связано с незащищенностью со стороны семейного окружения, неадекватным и не всегда доброжелательным отношением к ним. Агрессивные тенденции (желание драться, грубить и др.) наблюдается у значительной части исследуемых детей с ЗПР. В то же время у нормально развивающихся детей этот процент составил всего 10 % (Ю.С. Галлямова, СПбГУ).

Проблема взаимодействия учащихся с ЗПР на сегодняшний день достаточно актуальна. В 4б классе, школы 7 вида обучается 14 учеников. Один из обучающихся имеет статус ребенок – инвалид. 57 % обучающихся воспитывается в полной семье, 36 % детей воспитывается только мамой, 1ребенок из детского дома (это 7 %).



52 % родителей имеют полное среднее образование, 5% родителей имеют высшее образование, 10 % – начальное профессиональное образование, 24 % – среднее профессиональное образование. При работе с родителями, имеющими высшее образование, мы оперируем теми знаниями, которые они получили, обучаясь в институте; с родителями, имеющими среднее и профессиональное образование, чаще оперируем, опираясь на собственный опыт.



В классе 14 % учащихся, которые дважды оставались на повторное обучение, 50 % учеников, которые оставались на второй год обучения, 36 % – переведены из общеобразовательной школы, как не справляющиеся с программой.

Для построения оптимального взаимодействия с учащимися, как показала практика необходимо учитывать психологические особенности развития каждого ученика. Развитие взаимоотношений «учитель – ученик» происходит на всех этапах учебно-воспитательной работы, как непосредственно на уроке, так и во внеурочной деятельности. Все ученики 4 «б» посещают разные кружки: техническое моделирование, робототехника, бассейн, брейк-данс, карате. В этом учебном году некоторые дети самостоятельно записались в кружки по желанию. При посещении этих кружков, были проведены беседы с тренерами. Было приятно, когда об успехах учеников отзывались положительно. Обязательно рассказывала всему классу об этом. Это формировало у ре-

бят положительную самооценку и уважение к одноклассникам. С целью улучшения взаимоотношений с одноклассниками использовались инсценировки сказок для учащихся младших классов, изготовление для них небольших подарков (интересных закладок и пр.). Все эти проводимые мероприятия дают свои небольшие положительные результаты. Очень любим всем классом ходить в кино, что также способствует сплочению. Ученики стали дружнее.

Одной из основных причин неудач и неэффективности труда учителя становится неумение строить отношения с учащимися. Данное положение обосновано в работах Е.Н. Ильина, Я.Л. Коломенского, Т.Н. Мальковской, Н.П. Шульца и др.

Поэтому возникает, необходимость найти ответ на вопрос: **как построить взаимоотношения с учеником**, чтобы взаимодействие с ним позволяло получать максимальный результат в сфере образования и личностного развития, и в то же время оставалось бы перспективным для дальнейшего конструктивного общения. Ответом на этот вопрос может стать модель взаимодействия «учитель – ученик», назначение которой – оптимизировать учебный процесс.

Педагогический такт, чуткое отношение к ученикам, безусловно, играют решающую роль в успешности труда учителя. Это весьма важная сторона мастерства педагога. И от нее во многом зависят взаимоотношения между учителем и учеником. Важнейшие аспекты такого сотрудничества:

– умение прислушиваться друг к другу;

– принимать совместные решения; - доверять друг другу;

– ощущать свою ответственность за работу группы.

Каким же хотят видеть ученики своего учителя?

1. Нравственное качество (справедливость, уважает человеческое достоинство, доверяет).

2. Любовь к своему предмету.

3. Качественный хороший классный руководитель, хочет сделать жизнь детей увлекательной, интересной, не любит командовать, дает дельные советы.

4. Внешний вид – хорошо одет, приятный голос, общая привлекательность.

Отрицательные качества учителей:

1. Кричит, обрывает, не выслушивает до конца.
2. Выделяет отдельных учеников.
3. Придирчивый, старается наказать за каждый проступок.
4. Требует от ученика подчинения.

5. Относится как к маленьким.
6. Относится неуважительно.
7. Не умеет хранить тайну.

3. Консультации с медиками и психологом.

4. Фиксация факторов личностного роста по формированию активности, инициативности, самостоятельности, ответственности у детей с ЗПР.

Таким образом, при формировании у детей активности, инициативности, самостоятельности, ответственности в будущей жизни предполагается активное взаимодействие учителя, ученика и родителей.

Подведя итог всему сказанному нужно отметить, что какие бы новации не вводились, в школе как сотни и тысячи лет назад встречаются участники образовательного процесса: учитель и ученик. Между ним (всегда) – океан знаний и рифы противоречий. И это нормально. Любой океан противоречит, препятствует, но преодолевающих его – одаривает постоянно меняющимися пейзажами, неохватностью горизонта, скрытой жизнью своих глубин, долгожданным и неожиданно вырастающим берегом. А учитель всегда будет капитаном в этом плавании.

М.Г. Ботова

Каузальная атрибуция. Обыденные схемы объяснения причин поведения человека в общении

Аннотация: В данной статье освещен один из интересных вопросов психологии - применение каузальной атрибуции в жизни. Раскрываются характеристики данного феномена.

Ключевые слова: каузальная атрибуция, социальная желательность, феномен, поведение.

21 век – век интернет технологий, век программирования и СМИ. Век, когда происходит перестройка внутренних ценностей, нравственных и моральных норм, что влечет за собой изменения в поведении человека, его жизненной позиции. Понять, интерпретировать причину поступков помогает феномен межличностного восприятия, который в психологии называется – каузальная атрибуция.

А не задумывались ли вы над тем, почему одни люди склонны приписывать свои неудачи другим. Винить их в слабости и находить любые зацепки для перекладывания своей ответственности.

Другие же склонны обвинять обстоятельства, не задумываясь о конкретном виновнике, не затрудняя себя его поиском.

Третьи хотят найти причину случившегося в объекте, или субъекте, который подвергается определенному действию.

Оказывается, у каждого человека есть свои схемы приписывания причин, т.е. схемы, которые помогают в интерпретации поступков, действий, поведения другого человека.

Феномен каузальной атрибуции определяется следующими характеристиками:

1. Является человек «участником» или «наблюдателем» действий.

Объяснение данной особенности психологического феномена заключается в следующем: если человек участвует, в каком-либо действии, оценка его определяется положительным или отрицательным исходом данного действия.

Если человек является участником действия, он оценивает свои достижения (успех или неудачу) через призму определенного правила: причину ошеломительного успеха люди, в большинстве случаев приписывают себе, а неудачу условиям, ситуации, и т.д. Это можно подтвердить следующими примерами: на «отлично» защитил кандидатский минимум по специальности «социальная психология». – «Я, Молодец! Я подготовился!» «Я старался!»; и противоположный исход ситуации: «Не защитил», «Ну, что здесь можно сказать»: «Мне не повезло. Рецензии плохо написаны. Комиссия преподавателей в плохом настроении. Отвлекали другие и т.д.».

Оценка будет другая, если вы являетесь «наблюдателем». Основная закономерность проявляется в том, что значимость случившегося переходит от обстоятельственной атрибуции к личностной. Кроме того, человек, оценивая другого, стремится построить свою систему интерпретации поведения, выраженного в определенном поступке. При чем, данная интерпретация исключает знание реального положения вещей. Сегодня многие не знают настоящих оснований для того или иного поведения, либо лишь догадываются о них. Это можно подтвердить следующим примером: в интернете, не зная подробностей ситуации, весь мир решает чужие проблемы или участвует в политике государства, не углубляясь в законы Российской Федерации.

2. Степень уникальности или типичности поведения.

Характерное, свойственное поведение это поступки, действия, типичные для определенных ролей, исходя из этого, оно проще интерпретируется человеком. Поведение, встречающееся очень редко, не типичное поведение, дает огромный запас интерпретации различ-

ного рода поступков, только исходя из того, что человек может сам объяснить тот или иной поступок, не ссылаясь на опыт.

3. Степень социальной желательности или нежелательности поступка.

Социально желательное поведение понимается, поведение, которое соответствует определенным нормам и правилам при социальном и культурном становлении человека. Как правило, оно легко и однозначно объясняется, не имея преград: уступил место в автобусе – молодец!

При социально не желаемом поведении происходит обратный эффект: правила нарушаются, а горизонт возможных вариантов решения данного поведения увеличивается.

4. Личностные особенности.

Ученые определили, что психический процесс восприятия определяется особенностями личности, воспринимаемой тот или иной объект: некоторые замечают в большей степени физические черты, область приписывания тогда уменьшается, другие замечают в большей степени психологические особенности. В данном случае расширяется область приписывания.

Из всего выше сказанного, можно отметить, что приписывание тех или иных характеристик, расшифровывание поведения, действий, поступков человека зависит так же и от оценки интересующего объекта, которая была выставлена до этого: позитивная, нейтральная, негативная оценка восприятия. Если оценка человека положительная, и мы наделяем его положительными чертами: улыбается – значит, он добрый веселый. И наоборот, если хмурый – мы сами наделяем его отрицательными характеристикам: «хмурый» значит сердитый, требовательный и т.д.

Таким образом, размышляя над вопросом о каузальной атрибуции, можно отметить, что данный феномен рассматривает механизмы, факторы с помощью которых человек, объясняет для себя причинно-следственные связи тех событий, которые он воспринимает. В связи с этим, поведение человека может быть рассмотрено под разным углом, и на объяснение, приписывание, понимание поведения, поступков и действий человека влияют разные особенности: субъект является участником или наблюдателем; степень уникальности или обыденности поведения; личностные особенности и т.д.

Список использованной литературы

1. Минюрова С.А. Психология самопознания и саморазвития : учебник / С.А. Минюрова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 315 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
4. Михайлова И.В. Специфика восприятия ситуации как сложной: каузальная атрибуция и самоатрибуция / И.В. Михайлова // Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы : сб. науч. тр. (по материалам междунар. науч.-практ. конф., г. Кемерово, 15–16 февраля 2007 г.). – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. – С. 51 - 55.

А.А. Владыкина,
Ю.Г. Максимов

Формирование мотивации познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста на уроках математики

Аннотация: В данной статье рассматривается вопрос эффективности использования технологии проблемного обучения на уроках математики. Применение на уроках проблемных ситуаций даёт повышение эффективности обучения, активизирует умственную деятельность большинства обучающих.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, урок математики, мотивация, мотив, ФГОС НОО.

В современном постоянно меняющемся мире на первый план выходит личность учащегося, как будущего активного деятеля, который обеспечит общественный прогресс, сохранение и развитие жизни на Земле. Поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет одной из основных задач воспитание ответственной личности, которая способна к самообразованию и саморазвитию в будущей взрослой жизни, умеет и желает учиться [1], то есть мотивирована к учению.

По мнению Исакиной А.Р. и Шиловой З.В. [2, 3], формировать мотивацию познавательной деятельности у младших школьников позволяет содержание курса математики. На уроках математики учащие-

ся выделяют проблему, выдвигают гипотезы, выбирают наиболее эффективные пути решения, рассуждают, строят логическую цепь рассуждений, определяют основную и второстепенную информацию, опровергают и объясняют, моделируют, формулируют выводы.

Одной из эффективных форм, способствующих развитию активности, мотивации познавательной деятельности у учащихся, Быкова Е.В., Меджидова А.А., Мендыгалиева А.К. рассматривают проблемное обучение.

Суть проблемного обучения заключается в интеллектуальном затруднении учащегося, при котором он не может объяснить какой-либо факт, явление действительности, процесс, не представляет путей достижения цели известными ему способами действия, что побуждает его к поиску нового способа действия. Тем самым в процессе самостоятельного поиска необходимой информации формируется мотивация познавательной деятельности учащихся.

На практике нам удалось увидеть положительный результат внедрения технологии проблемного обучения на уроках математики. Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение уровня мотивации познавательной деятельности. Для этого использовались следующие методики:

1. Методики «Направленность на получение знаний» и «Направленность на отметку» (разработанные Е.П. Ильиным и Н.А. Кудрюковой);

2. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой.

Согласно интерпретации методики «Направленность на получение знаний» можно распределить обучающихся по степени выраженности мотивации: сумма баллов от 8 до 12 свидетельствует о высокой степени выраженности, от 4 до 7 – о средней степени, менее 4 баллов – о низкой.

Опираясь на результаты, полученные с помощью методики «Направленность на приобретение знаний», можно сделать вывод, что высокий уровень мотивации на получение знаний имеют 12 обучающихся, средний – 4, отсутствуют обучающиеся с низким уровнем.

Результаты диагностики «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение уровня школьной мотивации обучающихся

Уровень	Количество человек
Высокий	0
Хорошая школьная мотивация	1
Позитивное отношение к школе	9
Низкий	2
Негативное отношение к школе	4

Из таблицы мы видим, что в группе есть обучающиеся с низкой школьной мотивацией и даже с негативным отношением к школе. Обучающиеся с высоким уровнем мотивации отсутствуют.

На формирующем этапе исследования уроки в экспериментальной группе проводились с использованием технологии проблемного обучения. Основой для работы в данном направлении явились беседа с использованием проблемных вопросов и приём «Удивляй». Всего было проведено 10 уроков.

Построение урока с применением технологии проблемного обучения проводилось следующим образом:

1. Мотивационно-целевой этап (организация устного счёта с помощью приёма «Удивляй», постановка проблемного вопроса, либо проблемная ситуация; определение темы урока)

2. Ориентировочный этап (определение задач)

3. Поисково-исследовательский этап (изучение темы урока)

4. Практический этап (включение нового материала в систему знаний)

5. Рефлексивно-оценочный этап (подведение итогов урока)

На контрольном этапе эксперимента мы решали такую задачу: провести проверку эффективности используемой технологии формирования положительной мотивации познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста. Для этого мы применяли те же методики, что на констатирующем этапе исследования.

Сравним данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ распределения обучающихся по уровням мотивации на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровни	До применения методики (% обучающихся)	После применения методики (% обучающихся)
Высокий	75,00	81,25
Средний	25,00	18,75
Низкий	0	0

Сравнивая полученные данные, мы видим, что возрос процент обучающихся с высоким уровнем мотивации. Обучающихся с низким уровнем мотивации на последнем этапе эксперимента нет.

Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ данных по уровням школьной мотивации обучающихся

Уровень	До применения методики (кол-во человек)	После применения методики (кол-во человек)
Высокий	0	0
Хорошая школьная мотивация	1	9
Позитивное отношение к школе	9	7
Низкий	2	0
Негативное отношение к школе	4	0

Опираясь на полученные результаты, мы видим, что после применения на уроках технологии проблемного обучения значительно возросло количество обучающихся с хорошей школьной мотивацией. Не стало обучающихся с низким уровнем мотивации и школьной дезадаптации.

Таким образом, проведя анализ полученных результатов опытно-поисковой работы, мы увидели положительную динамику процесса формирования познавательной мотивации. Следовательно, использо-

вание технологии проблемного обучения на уроках математики оказало влияние на желание учиться.

Список использованной литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении Федерального образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс.
2. Исакина А.Р. Методы мотивации и стимулирования деятельности учащихся на уроках математики / А.Р. Исакина, М.А. Пилипенко, Л.Г. Зверева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 5-3 (44). – С. 134-136.
3. Шилова З.В. Стимулирование и мотивация учебной деятельности учащихся на уроках математики [Электронный ресурс] / З.В. Шилова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 16. – С. 61-65.
4. Быкова Е.В. Проблемная ситуация как условие развития познавательной мотивации дошкольника / Е.В. Быкова, Е.А. Пыльненькая, И.В. Булыгина, Н.Г. Гончарова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 3 (9). – С. 64-68.
5. Меджидова А.А. Технологии применения проблемного подхода в процессе обучения математике в начальных классах / А.А. Меджидова // Наука и школа. – 2016. – № 5. – С. 196-200.
6. Мендыгалиева А.К. Проблемные задания на уроках математики в начальной и основной школе / А.К. Мендыгалиева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 9. – С. 3-16.

В.В. Воронова,
Л.В. Неклюдова

Формирование проектных умений на уроках технологии в начальных классах

Аннотация: В статье описан опыт по внедрению проектной технологии по изготовлению перчаточных кукол в муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Селтинская СОШ».

Ключевые слова: урок технологии, проектная деятельность, перчаточная кукла.

Современные тенденции развития общества, связанные с интенсивным внедрением новых технологий, предъявляют новые требования к образованию. Быстрорастущий поток информации, развитие техники и современных технологий потребовало смены образовательной парадигмы: не образование на всю жизнь, а образование через всю жизнь. Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной жизненной позиции. Эта задача успешно реализуется через развитие проектных умений детей младшего школьного возраста.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО второго поколения для повышения качества образования на ступени начального образования значимым является формирование у младших школьников умения учиться и способности к организации своей деятельности, что в ФГОС НОО обозначено как умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять контроль и оценку, взаимодействовать и сверстниками в учебном процессе.

Проектные умения также включают умение ставить цели, планировать деятельность, осуществлять практическую деятельность, контроль, оценку и умение презентовать результат этой деятельности.

Развитие проектных умений наиболее эффективно происходит у детей младшего школьного возраста, так как основными новообразованиями личности младшего школьника являются произвольность психических функций, рефлексия, внутренний план деятельности. Эти психологические новообразования относятся к механизмам произвольной саморегуляции поведения и выражаются в возрастающей целенаправленности поведения.

Изучением особенностей проектной деятельности занимались такие педагоги, психологи и практики как С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, Н.В. Засоркина, Т.В. Лебедева, И. Кругликова, А.К. Бешенкова, П.П. Блонский, Б.В. Игнатьева, Н.Н. Иорданского, П.Ф. Каптерева, Н.В. Матящ, П.Р. Полякова, В.В. Рубцова, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева, В.Н. Шульгина.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Селтинская СОШ». В исследовании приняли участие 20 детей 4-го класса: по 10 детей в экспериментальной и контрольной группе.

Цель педагогического эксперимента: формирование проектных умений у детей 4-го класса на уроках технологии.

Диагностика проектных умений младших школьников осуществлялась по методике Шишова С.Е. «Мониторинг сформированности проектных умений школьников», которая позволяет изучить уровень сформированности проектных умений по основным критериям (таблица 1).

Таблица 1

Критерии для диагностирования сформированности проектных умений

Критерии	Умения
Способность к целеполаганию (Задание 1)	1. умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний; 2. умение анализировать факты, видеть проблемы и ставить вопросы; 3. умение ясно поставить цель и определить задачи; 4. умение планировать свою работу.
Способность работать с информацией (Задание 2)	1. умение самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; 2. умение запросить недостающую информацию у эксперта (учителя, консультанта, специалиста) 3. умение наблюдать; 4. умение работать с источниками информации (специальная литература, Интернет и др.).
Способность обработки полученных данных (Задание 3)	1. умение ассоциировать и дифференцировать факты; 2. умение интерпретировать данные, делать умозаключения и выводы; 3. умение классифицировать; 4. умение давать определения понятиям.
Способность к презентации продукта (Задание 4)	1. способность оценивать идеи; 2. умение использовать различные средства наглядности при выступлении; 3. способность логично и последовательно излагать результаты собственных проектных решений; 4. умение объяснять, доказывать.

Описание заданий представлено в приложении 1.

Методика позволяет изучить выделенные критерии сформированности проектных умений у младших школьников.

Полученные результаты подвергались количественной и качественной обработке.

В экспериментальной группе 1 ребенок (10 %) имеет низкий уровень сформированности проектных умений, средний уровень имеют 8 детей (80 %), высокий уровень выявлен у 1 ребенка, что составляет 10 %.

В контрольной группе 1 ребенка (10 %) имеет низкий уровень сформированности проектных умений, средний уровень имеют 9 детей (90 %), высокий уровень не выявлен.

Далее представлен сравнительный рисунок результатов диагностики экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента в процентном соотношении к количеству детей (рисунок 1).

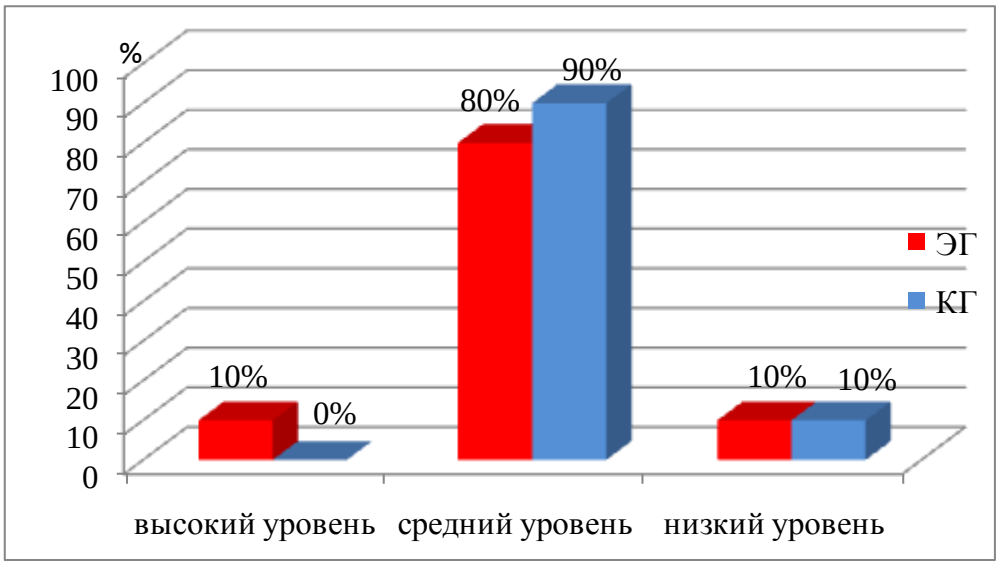


Рис.1. Распределение детей экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности проектных умений на констатирующем этапе эксперимента

Результаты показали, что по 10 % детей в обеих группах имеют низкий уровень проектных умений. Учащиеся не видят самостоятельно проблему. Не называют тех субъектов, которые могут быть заинтересованы в решении проблемы. Свои высказывания не аргументируют. Не могут сформулировать цель на основании проблемы и определить, какие действия необходимо совершить для решения задач.

Для большинства учащихся проектные умения сформированы на среднем уровне (ЭГ-80 %, КГ-90 %), они с помощью учителя формулируют противоречие между реальной и идеальной ситуацией, но затрудняются высказывать предположения, допускают ошибки при постановке задач и планировании деятельности.

Только 10 % детей экспериментальной группы имеют высокий уровень проектных умений: они самостоятельно формулируют противоречие между реальной и идеальной ситуацией, видят проблему и формулируют цель. Активно высказывают предположения, гипотезы, предлагают различные решения. Расставляют в хронологической последовательности действия, которые необходимо сделать. Самостоятельно определяют, какие действия следует предпринять для решения задач.

Нами был определен проект по изготовлению перчаточных кукол.

Идея создания проекта «Изготовление перчаточных кукол» пришла благодаря детям. Всем очень нравится учиться, на каждом уроке они узнают что-то новое и интересное. Недавно на уроке чтения они читали сказку по ролям. Было сложно разобраться в технике чтения по ролям и ребята чуть не рассорились. Тогда решили, что срочно нужны помощники! Такие, которые и проблему смогут решить и веселой сказкой рассмешить. И тут ребята вспомнили, как однажды они ходили в кукольный театр, там всех зрителей веселил озорной герой – Петрушка – это кукла, которую надевают на руку, он герой русского народного театра. А, чтобы было веселей, таких кукол надо сделать много. На этом этапе ставился проблемный вопрос: «Что такое кукла на перчатке»? Дети познакомились с историей перчаточных кукол и их видами. Ребята выбрали перчаточную куклу для школьного кукольного театра. В заключение учащиеся предложили показать на презентации кукольный спектакль «Лиса сирота» с использованием изготовленных кукол.

После выполнения проектной работы было проведено обобщение результатов.

В экспериментальной группе низкий уровень не выявлен, средний уровень имеют 6 детей (60 %), высокий уровень выявлен у 4 детей, что составляет 40 %.

В контрольной группе у всех детей (100 %) выявлен средний уровень сформированности проектных умений.

Далее представлен сравнительный рисунок результатов диагностики экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе эксперимента в процентном соотношении к количеству детей (рисунок 2).

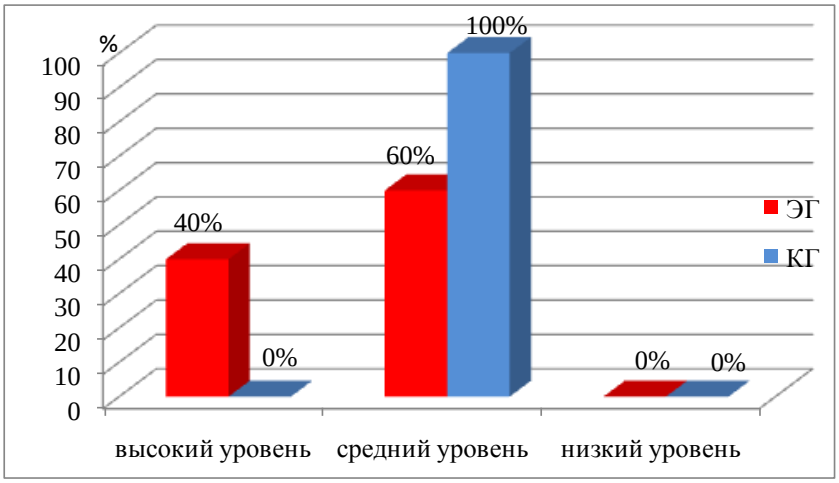


Рис. 2. Распределение детей экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности проектных умений на контрольном этапе эксперимента

Результаты показали, что у большинства учащихся проектные умения сформированы на среднем уровне (ЭГ-60 %, КГ-100 %). Результаты среднего уровня контрольной группы повысились всего на 10 %, в то время как средний уровень экспериментальной группы уменьшился на 20 %, но повысился высокий уровень на 30 %.

Так же было выявлено, какие умения у детей после проведенной работы сформировались больше. Для этого так же был подсчитан средний балл каждого умения. В таблице 2 представлены результаты среднего значения сформированности проектных умений у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Таблица 2

Результаты среднего значения сформированности проектных умений у детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Умения	Средний балл	
Способность к целеполаганию	Конст. этап	Контр. этап
1.умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний;	2,1	2,3
2.умение анализировать факты, видеть проблемы и ставить вопросы;	1,8	2,0
3.умение ясно поставить цель и определить задачи;	*1,3**	2,0
4. умение планировать свою работу.	*2,5***	*2,8***
Способность работать с информацией		
1. умение самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания;	*1,6**	2,1

2. умение запросить недостающую информацию у учителя	*2,7***	*2,9***
3. умение наблюдать;	*2,8***	*2,9***
4. умение работать с источниками информации	2,4	*2,8***
Способность обработки полученных данных		
1. умение ассоциировать и дифференцировать факты;	*1,5**	*1,7**
2. умение интерпретировать данные, делать выводы;	1,8	2,3
3. умение классифицировать;	2,2	2,2
4. умение давать определения понятиям.	*1,6**	1,9
Способность к презентации продукта		
1. способность оценивать идеи;	*2,9***	*3,0***
2. умение использовать различные средства при выступлении;	1,9	2,3
3. способность логично и последовательно излагать результаты собственных проектных решений;	1,8	2,1
4. умение объяснять, доказывать.	1,7	2,2

**1,2 – курсивом с одной звездой выделены наименьшие значения*

***2,5 – курсивом с двумя звездами выделены наибольшие значения*

Если рассматривать умения отдельно, то можно увидеть, что следующие умения хорошо повысили свои значения:

— умение ясно поставить цель и определить задачи;

— умение самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания;

— умение интерпретировать данные, делать выводы;

— умение использовать различные средства при выступлении;

— способность логично и последовательно излагать результаты собственных проектных решений;

— умение объяснять, доказывать.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что результаты экспериментальной группы повысились, а результаты контрольной группы остались прежними. Сравнительный анализ позволил определить эффективность проделанной работы.

Список использованной литературы

1. Громова Л.А. Проектная деятельность младших школьников в ходе внедрения образовательных стандартов : метод. пособие / Л.А. Громова - М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 148 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

3. Иванова Н.В. Как организовать проектную деятельность в начальной школе : метод. пособие / Н.В. Иванова, Г.Н. Марунина. – М.: АРКТИ, 2013. – 128 с.
4. Неклюдова Л.В. Диалогическая культура в рамках педагогической компетенции / Л.В. Неклюдова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Девятые Есиповские чтения» / ФГБОУ ВПО «ГГПИ им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 200-204.

А.А. Ганиева
(научный руководитель: ***М.С. Сабрекова)***

Формирование у младших школьников ответственного отношения к природе посредством экологических игр

Аннотация: Целью исследования стало теоретическое обоснование и изучение эффективности использования экологических игр в формировании ответственного отношения к природе у младших школьников.

Ключевые слова: ответственное отношение к природе, дидактические экологические игры, экологическое образование.

Мировое сообщество пришло к выводу о необходимости перехода общества к модели экологически безопасного социально-экономического развития, которое позволит предотвратить современный экологический кризис. Главенствующая роль в этом переходе отводится образованию, которое должно быть направлено на формирование у обучающихся экоцентрических ценностей, мировоззрения и мышления. В этом направлении положения ФГОС НОО, которые ориентированы на формирование у учащихся начальной школы позитивного взаимодействия с окружающей средой, воспитание бережного отношения к природе, неприятие действий, приносящих ей вред, формирование стремления действовать в окружающей среде в соответствии с экологическими нормами поведения [1].

Наше исследование ориентировано на поиск оптимальных средств для формирования у младших школьников ответственного отношения к природе. Именно к таким средствам можно отнести дидактические экологические игры. Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного

опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [2]. Правильно организованная дидактическая игра позволяет получить личный опыт сочувствия и содействия живым существам, переживания той или иной ситуации, поведения в ней и принятия решения, основанного на знаниях о запретах природы (экологическом императиве) [3].

Вопросами формирования экологической культуры, ответственного отношения к природе, нравственных качеств учащихся посредством экологических игр занимались Л.И. Алексеева [4], С.В. Зиннурова [5], Е.Г. Маковская [6], Е. Симановская и Е. Кудрявцева [7], А.О. Халаим [8], В.А. Ясвин [9] и др.

Существуют различные классификации экологических игр по разным основаниям: специфическим характеристикам (творческие и игры с правилами), тематическому распределению содержания, форме организации и мере регламентации (самостоятельная игровая деятельность, под руководством взрослого), направленности действий (сенсорно-моторные, предметные, с перевоплощением, соревновательные) [10]. С.Л. Новоселова выделяет три класса игр, сформированных по принципу «инициативы», исходящей из субъектов игры: возникающие по инициативе самих детей («Тонет – не тонет», «Бегите ко мне», «Колобок путешествует» и др.), по инициативе взрослого и народные игры («Сбор урожая», «Масленица», «Золотая осень» и др.) [11]. В основу экологических игр В.А. Ясвина («Природа в моей жизни», «Тотем», «Сороконожка», «Человечек из коры», «Мир кролика и мир муравья» и т.д.) положены принципы безоценочности действий и личности участников, приоритета процесса деятельности над ее формальным результатом [3]. Интересна классификация игр С.А. Шмакова, который выделяет игры с готовыми жесткими правилами, «вольные» (правила устанавливаются в ходе игры), «комбинированные», включающие игры первых двух типов [12].

Экологическая игра имеет структурные компоненты. О.Я. Савченко в структуре игры выделяет дидактическое задание, игровой замысел, игровое начало, игровые действия, правила игры [13].

В процессе формирования у младших школьников ответственного отношения к природе необходимо использовать различные методы и приемы организации экологических игр: экологических представлений (лабилизации, ассоциаций, художественной репрезентации природных объектов), отношения к миру природы (идентификации, эмпатии, рефлексии), индивидуальных способов взаимодействия с природой (ожиданий, ритуализации экологической деятельности, экологической заботы) [2].

Экологическое развитие младших школьников обеспечивается, если учащийся имеет возможность присваивать опыт экологически грамотных решений. Использование в учебно-воспитательном процессе комплекса экологических игр позволит воссоздать экологический опыт, осуществляя стимуляцию мотивов поведения в природе. Учащиеся в игровой форме могут включиться в жизнь взрослых, удовлетворяя собственную потребность в причастности к происходящему в этой жизни.

Список использованной литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?ysclid=ldha5om1qb956145628
2. Терещенко А.А. Игра как средство педагогического воздействия и ее потенциальные возможности в процессе формирования предпосылок коммуникативных учебных действий у старших дошкольников / А.А. Терещенко // Обучение и воспитание: методики и практика 2013/2014 учебного года : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 31 октября 2013 г. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2013. – С. 218-226.
3. Ясвин В.А. «Зеленая психология» в школе. Развивающие игры в экологическом контексте / В.А. Ясвин // Школьный психолог. – 2009. – № 18. – С. 17-32.
4. Алексеева Л.И. Активные экологические игры и их роль в экологическом образовании / Л.И. Алексеева // Региональный опыт экологического образования и просвещения : материалы I Всерос. заоч. науч.-практ. конф., Якутск, 10 декабря 2014 года / под ред. О.М. Кривошапкиной. – Якутск: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2015. – С. 192-196.
5. Зиннурова С.Н. Экологические игры как средство воспитания экологической культуры младших школьников / С.Н. Зиннурова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 1(2). – С. 142-143.
6. Маковская Е.Г. Экологические игры в воспитании младших школьников / Е.Г. Маковская // Образование XXI века : материалы X(55) итог. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Витебск,

24–25 марта 2010 года. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2010. – С. 393-394.
7. Симановская Е. Интел-Эко-Спорт (Интеллектуальные экологические подвижные игры) / Е. Симановская, Е. Кудрявцева // Обруч. Образование: ребенок и ученик. – 2017. – № 1. – С. 42-44.
8. Халаим А.О. Имитационные экологические игры как инструмент образования для устойчивого развития / А.О. Халаим // В мире научных открытий. – 2010. – № 4-7(10). – С. 130-132.
9. Ясвин В.А. Мир природы в мире игры / В.А. Ясвин // Образовательные технологии. – 2019. – № 2. – С. 89-112.
10. Вологдина И.В. Дидактическая игра как педагогическое условие организации экологического образования детей старшего дошкольного возраста / И.В. Вологдина // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2020. – № 1(57). – С. 13-26.
11. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста : пособие для воспитателя дет. сада / [Е.В. Зворыгина, Н.С. Карпинская, И.М. Кононова и др.] ; под ред. С.Л. Новоселовой. – 4-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1985. – 156 с.
12. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.
13. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. - Киев: Абрис, 1997. – 416 с.

П.В. Долгова
(научный руководитель: ***Е.В. Емельянова)***

Деловая этика в деятельности спортивного тренера

Аннотация: В статье поднимается вопрос о деловой этике спортивного тренера, влияния ее на других людей и на эффективность спортивной подготовки, общее содержание принципов спортивной этики в рамках формирования профессионализма. Автор затрагивает также особенности педагогических конфликтов и их разрешение с учетом умений построения конструктивного диалога.

Ключевые слова: компетентностный подход, спортивная этика, спортивная справедливость, кодекс этики.

Современный специалист должен, в первую очередь, обладать хорошо сформированной профессиональной компетенцией, то есть

иметь профессиональные навыки и умения, а также их совершенствовать в постоянно меняющихся условиях образования и трудовой деятельности. В современной науке это называется компетентностным подходом. Для каждого специалиста, особенно для той категории, которая имеет социальное значение (к ним относятся педагоги, воспитатели, психологи, тренера) важно наличие и коммуникативной компетенции, как одной из самых важных составляющих компетентностного подхода. Коммуникативные навыки способствуют активизации всего процесса обучения и эффективности усвоения обучаемыми практических навыков. Коммуникативные навыки помогают также преодолеть низкий уровень познавательных интересов, помогают определить цели и действия (набор технологий и методов), ведущих к ее достижению.

При этом нельзя забывать еще об одной стороне компетентностного подхода–умения вести конструктивный коммуникативный диалог в самых разных коммуникативных ситуациях, использовать этические нормы как в процессе обучения в целом, так и для разрешения конфликтов, которые нередко возникают именно в процессе подготовки спортсменов в силу специфики этой самой подготовки. Формированию таких умений способствуют знания деловой этики и применение этих знаний в практической деятельности.

Являясь студентом первого курса в Поволжском Государственном Университете Физической Культуры, Спорта и Туризма в городе Казань, я задалась вопросом, присутствует ли деловая этика среди спортивных тренеров и как она влияет на юных спортсменов? Анализируя источники популярных сайтов, мы можем утверждать, что деловая этика начинается с кодекса. Согласно авторской платформе Pandia.ru Кодекс деловой этики включает следующие положения:

Развитие человеческого общества начинается с того, что сменяется поколение людей, и появляется потребность передавать приобретенный опыт, что, в свою очередь, приводит к появлению нового вида деятельности – педагогической. Педагогическая деятельность имеет социальную направленность и моральные критерии имеют в этом случае исключительно важное значение. К таким критериям относится профессиональная этика педагога, в нашем случае, педагога – тренера, ведь тренер в своей профессиональной деятельности, как, впрочем, и любой другой педагог совмещает образовательные и воспитательные задачи. Профессиональная этика педагога является частью общей этики. Она изучает специфические особенности педагогической деятельности, выделяет наиболее важные из них. Прежде всего,

подчеркивается основной концепт, что индивидуальное нравственное сознание педагога активно влияет на индивидуальное нравственное сознание обучаемых и способно перестроить его как в положительном, так и в отрицательном направлении. Огромное значение в процессе обучения и воспитания имеет моральный авторитет педагога. Наука о педагогической морали отвечает на вопросы его формирования и укрепления, способствует гуманизации отношений между родителями, детьми и учителями (тренерами в том числе), обеспечивает повышение уровня нравственно-этической культуры всех педагогических работников [1, эл. рес.].

Наука о педагогической морали помогает развить способности вовремя выявлять конфликты и находить способы их разрешения. Конфликты в любой профессиональной деятельности занимают огромное место. Игнорировать конфликт нельзя – его развитие может имеет самые непредсказуемые варианты. Особенно сложными и трудноразрешимыми являются конфликты в деятельности спортивного тренера. Ученые вывели несколько видов конфликтных ситуаций, которые встречаются в профессиональной деятельности тренера. В таблице № 1 показаны основные виды педагогических конфликтов, встречающихся в работе спортивного тренера подростково-юношеских групп.

Таблица 1

Примеры конфликтов в деятельности тренера

№	Вид конфликтов	Причины возникновения	Способы разрешения
1	конфликты учебно-тренировочной деятельности	Возникают по поводу выполнения учеником тренировочных заданий	Адекватно оценивать ситуацию, к разрешению конфликтов привлекать наиболее авторитетных членов команды, не зависящих от конфликтующих сторон ни материально, ни морально
2	конфликты поведения	Возникают по поводу какого-либо поступка ученика	Исключать предвзятость в изучении конфликтов, стремление оправ-

			дать одного из конфликтующих, признавая правильность его поведения
3	конфликты отношений	Возникают на эмоциональном уровне в сфере спортивно-педагогического взаимодействия	Нацеливать конфликтующих на конструктивный подход к поиску выхода из ситуации; учитывать при этом личностные особенности конфликтующих, в первую очередь те, которые могут усугублять трения

Содержание и развитие конфликтов изменяется в зависимости от возраста, особенностей психологического и физического развития [2, эл. рес.]. То, как мы решаем конфликты, способствуют снятию их источников возникновения. Уважительное взаимоотношение нормализирует решением всех глобальных проблем, которые встречаются в спорте, где тренер играет большую роль.

Тренер всегда вовлекается почти в каждый значительный или незначительный конфликт, возникающий в коллективе и в команде. К сожалению, спортивная деятельность практически всегда сопровождается разногласиями и конфликтными ситуациями. Особенно часто это проявляется в соревнованиях, которые являются неотъемлемой частью спортивной деятельности. Основной причиной можно назвать высокую конкуренцию между участниками соревнований как источник разногласий среди команд, болельщиков, спортсменов, тренеров, судей и спортивных организаций. Конфликты в спорте бывают разного масштаба от мелких между членами команд до разногласий между государствами. Одним из главных источников конфликтов в спорте является нарушение правил честной конкуренции, которое может быть, как неумышленным (связанное, например, с некомпетентностью арбитра), так и умышленным действием, направленным против других участников конкурентных отношений. Желание опередить соперников любыми методами заставляет отдельных спортсменов, трене-

ров, менеджеров и букмекеров прибегать к методам недобросовестной конкуренции, под которыми понимают поведение неэтичного характера, связанное с нарушением обычаев и традиций в спорте. Недобросовестная конкуренция появилась в спорте очень давно; некоторые ее формы известны еще со времен античности. История знает немало случаев подкупа судей и соперников, сговоров участников состязаний и обмана зрителей, применения различных уловок с целью облегчения победы над соперником. В современной спортивной практике используется большой набор методов недобросовестной конкуренции. Они чрезвычайно разнообразны в своих проявлениях и применяются везде, где имеется возможность каким-либо образом (прямо или косвенно) повлиять на своего соперника [3, С. 2]. В этом случае возникает вопрос о справедливости. Справедливость – одно из наиболее общих понятий морального сознания и одна из самых важных категорий этики. Определенная специфика педагогической справедливости состоит в том, что, во-первых, оценка действия и ответная реакция на нее находятся на разных уровнях нравственной зрелости у педагога и учащихся; во-вторых, уравнивание оценочных санкций, определение меры объективности в моральной оценке поступков зависит в большей степени от педагога; в-третьих, общей моральной оценке подвергается взаимодействие сторон с неравной самозащитой; в-четвертых, педагогически должное и необходимое, заранее запрограммированное учителем, может не осознаваться учениками. Спортивному тренеру просто необходимо соответствовать основным принципам справедливости и уметь воспитывать это качество у своих подопечных.

Конечно же, невозможно отделить морально-нравственные нормы и этику спортивного тренера от его прямых обязанностей по обучению. Если тренер плохо выполняет свою работу, тем самым он показывает пренебрежение к профессиональной чести и достоинству. Уважение учителем личного достоинства ученика важнейшее условие признания его собственного достоинства в среде воспитанников. Такое же чувство тренер должен воспитать и у своих учеников, причем с высокой требовательностью. Но ни в коем случае нельзя подменять требовательность невыполнимыми заданиями, грубостью и зачастую даже оскорблениями. Это указывает и на невоспитанность тренера, и на его непрофессионализм. От тренера зависит будущее спортсменов и поэтому он осторожно относится к своим словам и поступкам. Педагогическая деятельность учителя может быть успешной, если он пользуется высоким авторитетом среди учащихся, своих коллег и родителей [4, С. 29]. Итак, в заключение можно подвести выводы о де-

ловой этике педагогов-тренеров. Координируя свое поведение в рамках деловой этики, тренер формирует свой авторитет – моральный статус среди коллег и учащихся, что помогает ему регулировать поведение подопечных и влиять на их побуждения. Авторитет тренера позволяет ему устанавливать доверительные отношения и со спортсменами, и с их родителями, и с конкурентами. Авторитет зависит от личных и профессиональных качеств педагога и его отношения к общественным ценностям. Нельзя завоевать подлинного авторитета, возвышая свои достоинства и унижая достоинство окружающих. Так часто случается у молодых, начинающих тренеров, которые в общении с подростками не учитывают ни возраст, ни темперамент, ни психологические особенности поведения и восприятия в целом. Да, спортивная деятельность достаточно трудное в волевом отношении дело, но основная задача тренера в том и состоит, чтобы раскрыть потенциал своего воспитанника, а не заглушить в нем любое желание заниматься спортом. В этом и состоит, по нашему мнению, основное предназначение деловой этики спортивного тренера. Профессиональная этика спортивного тренера является относительно новым разделом этической науки в целом. Ее основные задачи направлены на разъяснение особенностей педагогической морали и нравственности в сфере спорта, что одинаково важно и для учителя физической культуры в средней школе, и для спортивного тренера. В ней выделяются основные нравственные проблемы, которые могут возникнуть у тренера в его профессиональной деятельности и даются рекомендации по их решению. Большое внимание педагог-тренер должен уделять сознательному подходу к своим морально-нравственным качествам, постоянно заниматься самосовершенствованием и критически оценивать свое поведение, ведь он является практически первым наставником для своих воспитанников в их спортивной деятельности и, соответственно, образцом для поведения и в спорте, и в жизни.

Поэтому мы считаем, что высокие моральные качества, все поведение педагога – в нашем случае – спортивного тренера не только способствует эффективности процесса спортивной подготовки, но и формирует нравственную позицию и соответствующие моральные качества будущих спортсменов.

Список использованной литературы

1. Тимофеева В.А. Кодекс профессиональной этики тренера [Электронный ресурс] / В.А. Тимофеева // Авторская платформа Pandia.ru.

2. Неверкович С.Д. Педагогические конфликты в деятельности спортивного тренера / С.Д. Неверкович // Спортивный психолог. – 2006. – май. – 128 с.
3.Дубинкина Ю.А. Этика тренера в разрешении конфликтов в спортивно-педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Ю.А. Дубинкина ; УФУ им. Б.Н. Ельцина // Студенческий научный форум (scienceforum.ru).
4. Белогородцева Э.И. Основы педагогической и спортивной этики : учеб. пособие / Э.И. Белогородцева, Н.В. Кожевникова ; под общ. ред. В.И. Криличевского ; Национальный гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – Ч. 1, 2. – СПб.: [б. и.], 2010. – 131 с.

Д.Д. Доробеков
(научный руководитель: ***И.А. Пашкова)***

Компьютеризация образования в России: векторы развития, национальные и федеральные проекты

Аннотация: Рассматривается потенциал национального проекта «Образование» и федерального проекта «Современная школа». Проанализированы основные направления развития компьютеризации образования в России.

Ключевые слова: компьютеризация образования, цифровизация, национальный проект «Образование», федеральный проект «Современная школа».

В настоящее время компьютеризация обучения является одним из важнейших направлений развития образования в России. С использованием современных технологий, таких как компьютер, интернет и другие электронные средства, учебный процесс может быть более эффективным, доступным и интересным для студентов и школьников [1].

Нацеленность государства на развитие образования подтверждается рядом масштабных проектов и программ. Одним из ключевых является национальный проект «Образование», который стартовал в 2019 году и предполагает вложение более 1 трлн. рублей в развитие образования до 2024 года. Главная цель проекта – повышение качества образования в России, приведение его к мировым стандартам и повышение конкурентоспособности выпускников.

Первым из векторов развития образования, определенных в рамках национального проекта, является цифровизация образовательной среды. Реализация данного направления включает в себя внедрение современных информационных технологий в учебный процесс, создание цифровых образовательных ресурсов и электронных учебников, обеспечение широкополосного доступа к интернету во всех образовательных учреждениях.

В рамках федерального проекта «Современная школа», являющегося частью национального проекта «Образование», предусмотрено множество мероприятий для модернизации образовательной системы [2]. В частности, планируется создание инфраструктуры цифрового образования, обновление содержания и методик обучения, повышение квалификации учителей и создание условий для инновационного развития учебного процесса.

Одним из основных принципов проекта «Современная школа» является переход от преподавания к обучению. Это означает, что акцент делается не на передаче знаний, а на развитии компетенций, критического мышления и умений работать с информацией. Для этого планируется использовать современные методы обучения, такие как проектная деятельность, интеграция предметов, мультимедийные технологии и т.д.

Кроме того, федеральный проект «Современная школа» предусматривает:

•развитие инклюзивного образования, создание условий для развития творческих способностей детей и подростков, а также формирование у них ценностных ориентиров и патриотических чувств

•модернизацию инфраструктуры образовательных учреждений и повышение качества образования. В рамках проекта планируется обновление учебных программ и методических материалов, а также повышение квалификации педагогов.

Второй важный вектор развития компьютеризации образования в России — это создание сетевых образовательных ресурсов, которые позволяют доступно и качественно обучаться удаленно. Так, например, национальный проект «Образование» предусматривает развитие электронных образовательных ресурсов, в том числе открытых онлайн-курсов. Такие ресурсы позволяют получить образование без привязки к месту проживания и без ограничений по времени [3].

Третьим увлекательным вектором развития является использование современных технологий, таких как компьютерная графика, 3D-моделирование и виртуальная реальность. Они позволяют создавать интерактивные и увлекательные образовательные программы, что существенно повышает мотивацию учащихся к учебе. Виртуальная реальность даёт возможность студентам и школьникам получать более глубокое понимание материала и иметь более реалистичный опыт обучения. Например, виртуальные экскурсии в музеи и другие культурные объекты помогают лучше понимать историю и культуру, а виртуальные лаборатории позволяют проводить опыты без необходимости использовать реальное оборудование.

Четвертым вектором развития компьютеризации образования является онлайн-обучение. Оно позволяет проходить подготовку удаленно, из любой точки мира, используя интернет. Онлайн-образование включает в себя курсы, лекции, задания и тесты, а также общение с преподавателями и другими студентами [4].

Пятый вектор развития – это расширение возможностей дистанционного обучения. В связи с пандемией COVID-19 удаленное обучение стало основным методом для многих школ и университетов. Этот опыт подтвердил потенциал дистанционного образования и показал, что многие процессы обучения могут быть перенесены в онлайн-режим. В будущем наиболее перспективным направлением развития дистанционного образования является введение элементов виртуальной и дополненной реальности в процесс обучения.

Шестой вектор развития – это возможность использования искусственного интеллекта в образовании. Он уже широко применяется в различных сферах, и учебный процесс не является исключением. Он может быть использован для адаптивной настройки учебных программ и персонализации образования в зависимости от индивидуальных потребностей каждого ученика. Также искусственный интеллект может работать с целью автоматической оценки знаний и создания интеллектуальных систем поддержки обучения [5].

Седьмой вектор развития – это использование цифровых технологий для создания новых форм и методов подготовки обучающихся. Например, это может быть создание мобильных приложений, использование виртуальных классов и лабораторий, интерактивных игр. Такие новые формы обучения будут более увлекательными и интересными для учащихся, а также помогут им лучше запоминать материал [6].

Таким образом, компьютеризация имеет огромный потенциал для образовательной системы России. Она позволит создать более эффективную, инновационную систему образования, которая будет соответствовать требованиям современного мира. Также повысит качество образования, сделает его более доступным и удобным для учащихся и педагогов, сократит временные и бюрократические затраты образовательных учреждений. Вместе с тем, внедрение новых технологий требует значительных инвестиций и квалификации специалистов, что является вызовом для системы образования и общества в целом.

Список использованной литературы

1. Официальный сайт Правительства Российской Федерации // https://government.ru/ (дата обращения: 28.03.2023).
2. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации // https://minobrnauki.gov.ru/ (дата обращения: 28.03.2023).
3. Сайт Федерального портала «Российское образование» // https://www.edu.ru/(дата обращения: 28.03.2023).
4. Компьютеризация образования: как изменится учебный процесс в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.tadviser.ru/index.php/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F:%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F:_%D0%BA%D0%B0%D0%BA_%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%82%D1%81%D1%8F_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%81_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8 (дата обращения: 28.03.2023).
5. Федеральный проект «Современная школа»: какие изменения ждут российское образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nplus1.ru/news/2019/05/24/modern-school (дата обращения: 28.03.2023).
6. Национальный проект «Образование»: цели, задачи, механизмы реализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.tadviser.ru/index.php/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F:%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D1%80%D0% (дата обращения: 28.03.2023).

А.В. Дорофеева
(научный руководитель: ***М.С. Сабрекова)***

Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников

Аннотация: Статья посвящена воспитанию духовно-нравственных качеств младших школьников. Одним из средств решения данного вопроса является народная сказка. Именно в ней отражаются ценностные установки, мировоззрение, этические нормы народа. Автор предположил, что организация работы по воспитанию духовно-нравственных качеств младших школьников посредством народных сказок на уроке будет эффективной при следующих условиях: соблюдение этапности урока, учет возрастных особенностей младших школьников, использование в работе творческих заданий, разнообразных педагогических технологий, методов и форм.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные качества, народная сказка.

В настоящее время наше общество заинтересовано в том, чтобы сохранить накопленный опыт и традиции народа. Это связано с тем, что сформированность нравственных ценностей является одним из важнейших показателей культуры и самобытности общества. Развитие представления детей о духовно-нравственных ценностях является трудным процессом. Не стоит забывать, что духовно-нравственное воспитание является неотъемлемой частью развития и становления личности ребенка. От того, как учитель осознает эту проблему, будет в дальнейшем зависеть судьба младшего школьника и общества в целом, так как только полноценно сформированная личность может стать достойным членом общества.

Вопросы духовно-нравственного воспитания нашли отражение в трудах И.А. Ильинского, Н.И. Ильминского, Н.И. Новикова, Н.И. Пирогова, К.П. Победоносцева, С.А. Рачинского, В.С. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и других. В этот период получили распространение представления о воспитании как «вопросе жизни», «о всестороннем изучении человека в целях воспитания», о «воспитании человека духовно-нравственного» [3].

Наше исследование ориентировано на обоснование роли народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников. Одним из проверенных временем способом воспитания

является восприятие и осмысление русских народных сказок. Именно сказки отражают культуру, мировоззрение и моральные нормы русского народа.

Ребенок получает жизненный опыт на примере сказочных персонажей. Сказки, написанные народом и проверенные временем, являются важным воспитательным средством. Г.Н. Волков считал, что «дети и сказка – не разделимы, они созданы друг для друга и поэтому знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка» [1, с. 121].

Э.В. Померанская дала такое определение русской народной сказке: «это эпическое художественное произведение русского народа, преимущественно прозаического, волшебного и авантюрного или бытового характера с установками на вымысел» [4, с. 218]. Сказка «будит» воображение ребенка. Она дает ему образы доброго и злого, прекрасного и безобразного. Именно через сказки дети начинают сочувствовать и сопереживать героям, а они (герои) в свою очередь, становятся для детей близкими и знакомыми.

Организация работы со сказкой требует внимательного отношения к выбору приемов и методов. Так, например, необходимыми элементами урока можно считать использование объяснительно-иллюстративного метода при первичном восприятии сказки и проблемного – при анализе поступков главных героев. При ознакомлении младших школьников с русской народной сказкой предполагается применение разнообразных педагогических технологий: развития критического мышления, проблемно-диалоговой, информационно-коммуникативных и др. Инсценировка и задание на составление новой концовки сказки – приемы, которые способствуют лучшему восприятию и осмыслению (творческая работа развивает познавательную активность школьников) [2].

Очень важно отметить, что все методы и приемы, которые были описаны выше, будут эффективными только тогда, когда соблюдаются определенные условия, а именно: гуманное отношение к детям, логическая завершенность, систематичность и регулярное применение.

С целью формирования духовно-нравственных качеств младших школьников, нами были разработаны и апробированы уроки внеклассного чтения, на которых проводилось ознакомление с русскими народными сказками. Данная работа была ориентирована на формирование духовно-нравственных качеств младших школьников, а именно:

– уважение к труду, трудолюбие;
– милосердие, справедливость, доброта;
– любовь к близким, забота о старших и младших;
– любовь к природе.

Уроки внеклассного чтения были разработаны по русским народным сказкам, таким как «Морозко», «Хаврошечка», «Каша из топора», «Снегурочка» и «Пузырь, Соломинка и Лапоть». Данный комплекс включал разнообразные творческие задания, которые считаются эффективными инструментами духовно-нравственного воспитания младшего школьника.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что народная сказка аккумулирует в себе нравственные ценности, идеалы, мировоззрение, веками накопленную мудрость народа, что является мощным средством воспитания духовно-нравственных качеств младших школьников при специально организованных условиях учебно-воспитательного процесса.

Список использованной литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика [Электронный ресурс] : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 168 с. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0078/1_0078-121.shtml (дата обращения: 23.09.2022).
2. Зелинский К. Духовно-нравственное воспитание в школе: возможности и ограничения / К. Зелинский // Воспитательная работа в школе. – 2013. – № 5. – С. 19-28.
3. Лазаревич С.В. Психолого-педагогическая сущность и взаимосвязь понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственное воспитание» [Электронный ресурс] / С.В. Лазаревич // Студенческий научный форум – 2017: IX Междунар. студенческая науч. конф. – Режим доступа : https://scienceforum.ru/2017/article/2017036230#:~:text=Идеи%20духовно-нравственного%20воспитания%20берут%20начало,«воспитании%20человека%20духовно-нравственного»%20%5B10%2C%20с.41%5D (Дата обращения: 12.10.2022).
4. Русский фольклор / сост. М.Я. Мельц ; под ред. А.М. Астаховой, С.П. Луппова ; Институт русской литературы (Пушкинский дом). – М.: Наука, 1981. – 471 с.

М.А. Дорофеева
(научный руководитель: ***М.С. Сабрекова)***

Развитие творческих способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства

Аннотация: Статья рассматривает преимущества использования нетрадиционных техник рисования на уроках изобразительного искусства как одного из средств развития творческих способностей обучающихся. Творческие способности – один из важных аспектов становления всесторонне развитой личности. Автор предполагает, что методические рекомендации по применению нетрадиционных техник рисования будут полезны педагогам, работающим с предметами художественно-эстетического цикла.

Ключевые слова: изобразительное искусство, творческие способности, нетрадиционные техники рисования.

Педагогическая наука и практика ведут активный поиск методов, приемов и средств, способствующих открытию творческого потенциала каждого человека. Причиной такого направления образования является представление о человеке как о свободной личности, которая сама выбирает то, что соответствует ее интересам, жизненным установкам и ценностям. Поэтому сегодня педагогика наряду с традиционными задачами по передаче подрастающему поколению накопленных обществом знаний решает задачи развития творческих способностей личности, что является неотъемлемым фактором развития научно-технического прогресса и социальной жизни общества [1].

Способности в отечественной психологии трактуются как индивидуально-психологические особенности личности, благодаря которым она успешно выполняет те или иные виды продуктивной деятельности [2]. Способности человека формируются в процессе обучения и деятельности на основе задатков. Выделяются учебные способности, связанные с овладением знаниями, умениями, навыками [3] и творческие способности, отвечающие за реализацию значимых для социума достижений [4]. Согласно педагогическому словарю, творческие способности определяются как «синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и обусловливающих уровень ее результативности» [5, с. 70]. Существуют разные точки зрения на природу развития творческих способностей. Согласно

первой, творческих способностей как самостоятельного феномена не существует [6]. Представители второй точки зрения считают, что творческие способности являются самостоятельным фактором, который либо не зависит, либо слабо зависит от интеллекта. На корреляцию высокого уровня развития креативности и уровня развития интеллекта указывают представители третьей точки зрения [7].

Младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития творческих способностей [8]. Однако современное школьное образование ориентировано на достижение предметных результатов, а развитие творческих способностей отходит на второй план, что может привести к оскудению воображения и обеднению личности в целом.

Развитие творческих способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства возможно при использовании передовых знаний и технологий, нестандартного подхода, творческих заданий и т.д. Большинство педагогов отдают предпочтение нетрадиционным техникам рисования. Нетрадиционные техники рисования – «способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: и цвет, и линия, и сюжет» [9, с. 145]. Проблемой развития нетрадиционных техник рисования занимались В.Н. Волчкова, Р.Г. Казакова, О.В. Недорезова, Т.И. Сайганова и др.

Нетрадиционные техники рисования, как и другие техники изображения, направлены на раскрытие правостороннего мышления. Но их главное преимущество заключается в том, что они не только позволяют школьнику освоить базовые умения (создание эскиза, рисование красками при помощи кисточек, видеть предметы в объеме и т.д.), но и знакомят с различными видами изобразительной деятельности, нестандартными материалами и приемами работы с ними. Нетрадиционные техники рисования позволяют показать обучающимся, что искусство можно создавать при помощи всего и из чего угодно [10].

Для развития творческих способностей детей в начальной школе можно использовать нетрадиционные техники рисования как в рамках учебной программы, так и во внеурочное время. Каждый учитель и учебное заведение самостоятельно выбирает программу, которая будет использоваться для составления учебного плана. В любой программе по изобразительному искусству (Т.А. Копцевой, В.С. Кузина, Б.М. Неменского, Т.Я. Шпикаловой и др.) решаются задачи по развитию творческих способностей учащегося.

Материал, который будет использоваться на уроках изобразительного искусства, должен быть специально запланирован таким об-

разом, чтобы сначала обучающиеся применяли в своих работах уже изученные и усвоенные техники, а затем дополняли их новыми и ранее неизученными элементами. Важно отметить, что нетрадиционные техники можно применять на различных этапах урока:

– при изучении новой темы – выполнение практических заданий в сочетании с нестандартными техниками;

– при восприятии художественного произведения на уроке – анализ произведения искусства, выполненного необычной техникой;

– при повторе предыдущей темы – может быть мини-задание на закрепление изученной темы, связанной с необычным изображением какого-либо объекта;

– при первичном закреплении – может быть использование традиционных упражнений в сочетании с нетрадиционными техниками рисования.

При применении нетрадиционных техник рисования на уроках изобразительного искусства учителю необходимо учитывать некоторые методические особенности:

– перед использованием тех или иных приемов, учителю необходимо сначала объяснить новую технику, провести ее анализ, показать образец применения и только затем применять в работе с детьми;

– в процессе использования сложных нетрадиционных техник рисования (монотипия [11], линография [12]) необходимо использовать памятку работы с данными техниками;

– такие техники, как «пальчики-палитра» [13] и оттиск печатками из картофеля, могут применятся на уроках для отработки понятия «ритм», а также для изображения отдельных элементов запланированного изображения;

– некоторые техники, такие как кляксография [14], набрызги [15], отпечатки листьев [16], могут быть как самостоятельным рисунком, так и быть использованы для подготовки фона для изображения [17].

На уроках будут достигнуты следующие результаты:

– предметные: овладение навыками анализа и оценки классических и современных произведений искусства; овладение базовыми практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности;

– метапредметные: расширение ключевых компетенций (коммуникативных, деятельностных и др.) художественно-эстетическим содержанием; умение самостоятельно организовать художественно-творческую и предметно-продуктивную деятельность; способность

адекватно оценивать результаты собственной художественно-творческой деятельности.

– личностные: в познавательной сфере – способность к художественному познанию мира; умение применять полученные знания на уроке в собственном творчестве; понимание важность художественно-эстетического развития.

Очень важно создать на уроках изобразительного искусства такие условия, при которых обучающийся будет положительно реагировать на сформулированные задания, на произведения искусства, создавая эмоционально окрашенные образы. В процессе обучения школьники сначала приобретают базовые умения и навыки рисования традиционными способами и материалами, а затем усложняют свою творческую деятельность нетрадиционными техниками. Для этого необходимо включать в процесс работы самые необычные средства изображения: ватные палочки, овощи, расческу, швейные нитки и многое другое. Также использовать для нанесения изображения не только традиционную бумагу, но и природные материалы (листья, брусок дерева и др.), тарелки, яйца и др. Важно помнить, что любой материал при использовании нетрадиционных техник может стать вдохновением и предметом для творчества на уроке.

Нестандартное решение простых заданий на уроках изобразительного искусства развивает детскую фантазию и творческие способности младших школьников. Нетрадиционные техники рисования предоставляют уникальную возможность нарушить установленные правила работы с художественными материалами (рисование пальцем, разливание краски на поверхность и т.д.). Проведение таких уроков способствует снятию эмоциональных зажимов школьника, развитию абстрактного и креативного мышления.

Таким образом, нетрадиционные техники рисования:

– расширяют возможности обучающихся посредством богатого выбора художественных материалов и видов изобразительной деятельности для создания собственных образов;

– на занятиях по изобразительному искусству создаются условия, позволяющие ученикам выразить свои мысли и эмоции через художественные образы;

– помогают развивать чувствительность и восприятие, что является основой умственного роста;

– предоставляют возможность индивидуализировать урок, учитывая потребности и интересы учащихся в классе.

– создают ситуацию успеха для каждого ученика [18].

Список использованной литературы

1. Бунчужная Н.А. Творческие способности детей – сущность понятия / Н.А. Бунчужная, С.Н. Горбунова // Наука через призму времени. – 2018. – № 2(11). – С. 80-82.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий ; под ред. И.Н. Чуприковой. – М.: Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 416 с.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины : [краткий терминологический словарь] / М-во образования Российской Федерации, Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., Каф. рус. яз. Каф. методики технологии и предпринимательства ; [М.Ю. Олешков, В.М. Уваров]. – М.: Компания Спутник+, 2006. – С. 70.
6. Антоновский А.Н. К вопросу о способностях руководителя образовательной организации / А.Н. Антоновский, О.Ф. Алексеева, О.В. Лаврик // Актуальные проблемы практической психологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Тверь, 20 декабря 2019 г. – Тверь: СКФ-офис, 2020. – С. 201–206.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
8. Литвиненко Н.В. Проблема развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Н.В. Литвиненко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 44–50.
9. Соболева М.В. Нетрадиционные техники рисования [Электронный ресурс] / М.В. Соболева. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-tehniki-risovaniya/viewer
10. Слепцова Л.И. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческих способностей младших школьников / Л.И. Слепцова // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2015. – № 4(4). – С. 199-202.
11. Токарева И.Е. Использование техник изодеятельности для развития креативности учащихся / И.Е. Токарева // Педагогические систе-

мы развития творчества: творческий потенциал дополнительного образования : материалы 5-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 12–13 декабря 2006 года. –Ч. II. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2006. – С. 118-125.
12. Семина Е.Д. Влияние изобразительного искусства на речь и письмо младшего школьника [Электронный ресурс] / Е.Д. Семина // Форум. Сер.: Гуманитарные и экономические науки. – 2018. – № 1(13). – С. 82-85. – Режим доступа: https://open-resource.ru/journals/2-rus/81736-forum-seriya-gumanitarnye-i-ekonomicheskie-nauki/?ysclid=ljmgghmcvh385708183
13. Джемилова С.И. Нетрадиционные приёмы рисования в развитии чувства цвета младших школьников на уроках изобразительного искусства / С.И. Джемилова // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 05 июня 2019 года. – В 4 ч. – Ч. 4. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 137-141.
14. Благославская Е.Г. Применение нетрадиционных техник и материалов на уроках изобразительного искусства как средство развития творческой активности младших школьников / Е.Г. Благославская // Современные тенденции обучения и воспитания учащихся средствами искусства : материалы регион. науч.-метод. семинара педагогов музыкального и художественного образования, Могилев, 20 марта 2020 года / под ред. Б.О. Голешевича. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2020. – С. 18-20.
15. Игнатенко М.В. Формирование первичных представлений в сфере дизайна у младших школьников / М.В. Игнатенко, Э.П. Агаркова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-3. – С. 57-66.
16. Решетова С.К. Экспериментальные виды рисования (на примере техник коллаж и штамп) / С.К. Решетова, М.В. Решетова // Проектная культура и качество жизни. – 2022. – № 29. – С. 48-70.
17. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – С. 36.
18. Психология творчества и одаренности : материалы всерос. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 апреля 2018 года / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2018. – 500 с.

И.А. Дымова,
А.А. Кароян

Инновационные педагогические технологии на уроках ОБЖ

Аннотация: В статье представлены инновационные педагогические технологии, используемые в организации учебного процесса на уроках ОБЖ. Урок, построенный с использованием современных технологий, позволит обучающимся самостоятельно приобретать знания и применять их в различных ситуациях.

Ключевые слова: инновационные технологии, индивидуальный подход, игровые технологии, информационные технологии.

На уроках основы безопасности жизнедеятельности обучающиеся узнают о локальных чрезвычайных ситуациях, их последствиях и принципах безопасного поведения; о природных и техногенных катастрофах, их последствиях и мерах, принимаемых государством для защиты населения; знакомятся с организацией Единой государственной системы предупреждения и ликвидации угроз (РСЧС) и гражданской обороны (ГО).

Целью обучения дисциплины ОБЖ в школе является формирование у обучающихся правильного понимания смысла жизни, своего места и роли в ней, овладение приемами и методами самосовершенствования, и основами обеспечения безопасности жизнедеятельности, приобретение практических навыков поведения в сложных ситуациях.

Традиционные технологии в учебном процессе в полной мере не позволяют обучающимся ориентироваться в больших информационных потоках, способствуют развитию стереотипного поведения, ориентированы в основном на запоминание и сохранение материала в памяти. Конечно, они уже не соответствуют современным требованиям и постепенно уходят в прошлое.

В образовательной деятельности становится важным использование новых подходов к организации учебного процесса. Урок, построенный на современных инновационных технологиях, позволит обучающимся самостоятельно приобретать знания и применять их в различных ситуациях.

Инновационные технологии в условиях реализации требований ФГОС включают в себя технологии проблемного и дифференцированного обучения, игровые технологии, технологии интегрированного

обучения, здоровьесберегающие технологии, технологии проектной и поисково-исследовательской деятельности и информационно-коммуникационные технологии [1, с. 11].

Мощным источником мотивации познавательной деятельности обучающихся является создание и решение проблемных учебных ситуаций.

Постановка проблемы включат в себя четкое формулирование темы урока. К основным методам постановки проблемы относят:

1. Проблемный диалог. Учитель создает проблемную ситуацию и проговаривает специальные моменты позволяющие учащимся понять противоречие и сформулировать проблему.

2. Подводящий диалог. Это система вопросов и заданий помогающие школьникам шаг за шагом приблизиться к формулированию темы. На этапе поиска решения учитель выстраивает логическую цепочку к новой задаче. Суть подводящего диалога в том, что в процессе последовательного выполнения заданий и ответов на вопросы учащиеся приходят к формулировке темы урока и постановке нового задания.

3. Сообщение темы с использованием техники мотивации. Это самый простой способ поставить задачу на уроке. Учитель сам разъясняет тему урока и вызывает интерес у класса с помощью одного из мотивирующих приемов.

Например, прием «яркое пятно» – интригующий материал, по теме урока, позволяющий увлечь учащихся. «Ярким пятном» могут служить легенды, эпизоды из повседневной жизни, демонстрации видео материалов.

Результатом технологии дифференцированного обучения становится индивидуальный подход, направленный на развитие интересов и способностей обучающихся. Появляется возможность заинтересовать слабого школьника, и открыть новые горизонты познания для тех обучающихся, которые успешно осваивают основную учебную программу.

Таким образом, игровые технологии способствуют активизации интересов, формируют творческую активность, выражают индивидуальность и способствуют выполнению определенных задач, таких как:

- образовательные: усвоение учебных материалов, расширение кругозора;
- развивающие: развитие творческого мышления, умение применять на практике навыки и умения, усвоенные на уроке;
- воспитательные: формирование нравственных взглядов и убеждений, самореализация.

Игровые технологии развивают интерес к теме, способствуют лучшему усвоению материала. Данные технологии используются поразному, в виде фрагмента игровой деятельности, либо весь урок. Например, в рамках урока при изучении темы «Здоровый образ жизни» можно предложить ученикам вспомнить русские народные пословицы, связанные со здоровьем, разгадывать кроссворды, ребусы, головоломки, что повысит интерес к теме занятия, можно провести интеллектуальную игру «Что? Где? Когда?». [2, с. 17].

В творческой ролевой игре обучающийся может представить себя пожарным, спасателем, медицинским работником и продемонстрировать накопленные знания в той или иной ситуации. Такие игры можно назвать практическими действиями творческого воображения.

Игровую деятельность на уроках ОБЖ можно применять:

- как самостоятельное исследование и освоение темы. Например, в ролевой игре ученик – врач и должен оказать первую помощь при различных травмах;

- как элементы более широкой технологии. При проведении проблемного занятия учащиеся получают роли «Знаток», «Хранитель времени» и т. д.;

- как технология урока или его фрагмента (введение, объяснение, закрепление, упражнение, контроль). Ученикам можно предложить разгадывать кроссворды, головоломки и загадки;

- как технология вне учебной деятельности. Организация различных онлайн-игр по основам безопасности жизнедеятельности, военно-спортивная игра «Зарница» и др. [3, с. 33].

Использование игровых технологий в процессе обучения и воспитания способствует активизации познавательной деятельности учащихся, развитию мышления и творческих способностей, обеспечивает комфортный психический микроклимат, эмоциональное удовлетворение всех участников игры.

Применение здоровьесберегающих технологий, в частности чередование умственной и физической деятельности в образовательном процессе сохраняют здоровье школьников и исключают переутомление во время учебного процесса.

К дидактическим преимуществам занятий с использованием информационных технологий относится эффект присутствия, у школьников появляется интерес, желание узнать и увидеть больше.

Одним из разделов изучения школьного предмета ОБЖ является военно-патриотическое воспитание учащихся. Хороший результат достигается демонстрацией фильмов и рассказов о подвиге, патриотизме, чести, любви к Родине и т.д.

Информационные технологии в школах являются эффективным способом передачи знаний учащимся [4, с. 90]. К ним относятся: мультимедийная поддержка учебных материалов (презентации, видео ролики, фильмы); компьютерное тестирование; использование Интернет-ресурсов.

Проектная и исследовательская деятельность в области обучения ОБЖ усиливает мотивацию к самообразованию, обеспечивает самореализацию творческого потенциала, расширяет возможности углубленного познания предмета, развивает коммуникативность, способствует расширению круга общения.

Рассматривая проектирование как творческую деятельность при моделировании чрезвычайных ситуаций, учащиеся вырабатывают свой индивидуальный стиль поведения, формируя у себя определенный поведенческий акт, характерный только для одного человека в определенной ситуации.

В ходе проектной или исследовательской работы могут использоваться методики, которые являются частью дидактического процесса в области основ безопасности жизнедеятельности, как в классе, так и во внеурочное время, такие как:

- выполнение творческих работ по предмету (написание рассказов и сочинений), в содержании которых присутствует план деятельности;
- подготовка рисунков, показывающих событие или ситуацию, и рисунков, иллюстрирующих конкретное действие;
- выпуск стенгазет на основе информации, полученной из газет, телевидения, радио, глобальной сети Интернет;
- использование проблемных ситуаций, для решения которых необходимо разработать план будущей деятельности;
- использование готовых алгоритмов, содержащих инструкции для выполнения определенных действий (поведенческих действий) с целью преодоления ЧС;
- использование незавершенных проектов действий в конкретной ситуации;
- использование творческих заданий «Разработай проект», при выполнении которых школьники самостоятельно разрабатывают проект предстоящей деятельности и т.д. [5, с.56].

Таким образом, современные инновационные технологии мотивируют учащихся к учебной деятельности, снимают психологические барьеры во взаимодействии учитель и ученик, открывают творческие возможности и создают здоровую конкуренцию.

Список использованной литературы

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 17.12.2010 № 1897 // Вестник образования. – 2011. – № 4. – С. 10-77 ; Администратор образования. – 2011. – № 5. – С. 32-72.
2. Костыко Г.С. Организация развивающего пространства в учреждении профессионального образования / Г.С. Костыко. – М.: НИИ РПО, 2008. – 48 с.
3. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии : учебник / М.Н. Гуслова. – М.: Academia, 2018. – 672 с.
4. Куликова М.В. Потенциальные резервы и педагогические условия, стимулирующие инновационную методическую деятельность в гимназии / М.В. Куликова, Н.А. Муштакова // Управление качеством образования. – 2008. – № 5. – С. 38–45.
5. Бессолицина Р.В. Инновационные подходы к организации научно-методической работы / Р.В. Бессолицина // Методист. – 2006. – № 1. – С. 25.

А.Р. Дюкина
(научный руководитель: ***Н.М. Шкляева****)*

Формирование представлений у детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе в процессе экспериментирования

Аннотация: В статье описывается проблема формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе, особенности экспериментирования, анализируется экспериментальная работа.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, экспериментирование, неживая природа, дошкольное образование.

На сегодняшний день экологическое образование детей стало одной из актуальнейших проблем. Дошкольный возраст отличает высокая сензитивность к формированию представлений о природе. В этот период у ребенка появляется способность накапливать знание об окружающем мире, исследовать взаимосвязи и зависимости в естественном окружении, приобретать навыки выполнения элементарных

трудовых поручений в природе. Современные психологи (С.Д. Дерябо, А.М. Левочкина, В.А. Сребец, В.А. Ясвин и др.) считают, что старший дошкольный возраст является важным периодом для общего развития личности ребенка и экологического образования.

Вопросы формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста представлены в исследованиях С.Д. Дерябо, О.В. Дыбиной, А.И. Ивановой, Е.Н. Илларионовой, Л.А. Каменевой, А.М. Левочкиной, А.К. Матвеевой, М.Д. Маханевой, С.Н. Николаевой, Н.Н. Поддъякова, Н.П. Рахмановой, Н.А. Рыжовой, И.Т. Суравегиной, В.М. Сенкевич, Г.П. Тугушевой, А.Е. Чистяковой, В.В. Щетининой, В.А. Ясвиным и др. Как указывают авторы, дети должны иметь представление об объектах и явлениях живой и неживой природы. Представления об объектах и явлениях неживой природы в системе разнообразных знаний об окружающем мире занимают особое место. Неживая природа непрерывно воздействует и на развитие ребенка [1].

Одним из эффективных методов ознакомления дошкольников с неживой природой является экспериментирование.

Так, огромное значение экспериментированию придает Н.Н. Поддъяков [4], выделяя его в качестве основного вида поисковой деятельности детей дошкольного возраста.

Проблема исследования: какова последовательность формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе в процессе экспериментирования?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать на практике последовательность формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе в процессе экспериментирования.

Объект исследования – процесс формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе.

Предмет исследования: последовательность формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе в процессе экспериментирования.

Экспериментальная база: исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 11» г. Глазова УР. В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста в количестве 16 человек.

Для подтверждения или опровержения нашей гипотезы была проведена экспериментальная работа, которая проходила в три этапа.

В процессе выдвинутой нами гипотезы экспериментальной работы на основе исследований С.Н. Николаевой [3] и О.А. Соломенниковой [5] мы выделили показатели сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе, на основе которых сформулировали уровни:

- представление о характерных особенностях объектов неживой природы;
- представление о природных явлениях;
- представление о временах года.

В соответствии с указанными показателями были подобраны диагностические задания для определения уровня представлений о характерных особенностях объектов неживой природы «песок», «глина», «вода», «воздух» (модификация методики С.Н. Николаевой).

Для определения уровня представлений о природных явлениях Диагностическое задание «Природные явления» (модификация методики О.А. Соломенниковой).

1. Для определения уровня представлений о временах года Диагностическое задание «Времена года» (модификация методики О.А. Соломенниковой).

Анализ каждого выполненного ребенком диагностического задания проводилось в соответствии с баллами по 3-х балльной шкале, характеристика которых составлена на основе рекомендаций С.Н. Николаевой [3] и Л.М. Маневцовой [2]. Исходя из этого, были определены следующие критерии оценки:

Исходя из суммарного результата выполнения предложенных заданий, были определены уровни сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о неживом в природе.

В ходе анализа результатов, полученных при проведении диагностических методик, мы распределили детей по трем уровням: высокий, средний, низкий.

Следующим был формирующий этап эксперимента. Нами были разработаны и проведены занятия-экспериментирования с объектами неживой природой: «Какая бывает вода?», «Вода – растворитель. Очищение воды», «Твердая вода. Почему не тают айсберги?», «С водой и без воды», «Этот удивительный песок», «Песчаный конус», «Пластичная глина», «Песок, глина – наши помощники», «Воздух», «Почему дует ветер?». Так же нами были подготовлены материалы и оборудования, необходимые для проведения экспериментов.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах показал положительную динамику: на 25 % уменьшилось количество воспитанников с низким уровнем сформированности представлений о неживом в природе и на 12,5 % увеличилось количество учащихся с высоким уровнем.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности использования экспериментирования в формировании представлений о неживом в природе у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Захарова А.С. Роль детского экспериментирования как метод познавательного развития в ознакомлении старших дошкольников с миром неживой природы / А.С. Захарова // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 954-958.
2. Мир природы и ребенок. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие / под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: «Детство-пресс», 2019. – 342 с.
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – 5-е изд., исправ. – М.: Юрайт, 2019. – 192 с.
4. Поддьяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника / Н.Н. Поддьяков // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца (Москва, 15 декабря 2015 года). – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2016. – С. 174-179.
5. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду : программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2–7 лет / О.А. Соломенникова. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 124 с.

Н.Г. Дюкина,
О.Н. Клабукова

Как разнообразить дистанционный урок

Аннотация: Дистанционное обучение становится актуальной формой организации учебного процесса. В статье рассматривается классификация информационных технологий по функциональному назначению. Более подробно представлено их применение на различных этапах урока.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, учебный процесс.

Сегодня дистанционное обучение стало одним из удобных форм проведения занятий в тех случаях, когда очно осуществить этого не удаётся. Например, когда обучение в онлайн формате неизбежно:

— карантинные меры: 6 февраля 2022 года в силу вступило Постановление Главного государственного санитарного врача России, согласно которому основанием для перевода классов на дистанционное обучение является отсутствие по болезни более 20 % детей в коллективе;

— проведение пробных экзаменов в 9-ых и 11-ых классах требует концентрации ее участников, поэтому разумно перевести остальные классы на дистанционный формат обучения, главное, чтобы школа располагала необходимыми ресурсами в плане техники;

— «морозные гудки»: установление отрицательной температуры, ниже нормы.

Можно сказать, что благодаря дистанционному обучению удается сохранить учебный процесс. В дистанционном обучении есть свои преимущества и недостатки. Оговоримся, что данный режим не хуже и не лучше традиционной формы. Он имеет ряд отличительных черт. Основная разница дистанционного и очного способа обучения состоит в том, что при традиционном способе обучения, знания и навыки передаёт учитель напрямую через общение, а при дистанционном способе, обучающийся, как правило, самостоятельно получает новые навыки и знания с использованием сети Интернет и общение с преподавателем происходит удаленно. Именно на фоне отсутствия живого общения возникают споры об уместности и целесообразности внедрения дистанционного обучения. Но в наше время в жизнь плотно вошло виртуальное общение, что дилеммы об этом уже неуместны.

Другой вопрос о том, что не все обучающиеся могут правильно распределить свое время во время обучения в дистанционном формате. Однако и в этом вопросе можно высказать аргумент в сторону онлайн-обучения. Современные смартфоны и ноутбуки/лэптопы оснащены камерами, поэтому можно вести видеоконференции и вести диалог напрямую учитель-ученики. Кроме того, на сегодняшний день каждая школа ведет школьный журнал на специальных ресурсах. С помощью системы электронных журналов школьники получают задания. Выполненную домашнюю работу ученики отправляют учителям через специальный чат [1].

Какой бы формат обучения не был бы использован, остаётся неизменным одно: обучение должно быть результативным. Для того чтобы достичь большего, необходимо вносить разнообразие в учебный процесс. Технологии не стоят на месте, поэтому и наука педагогика тоже движется вперед и разрабатывает все новые и новые образовательные технологии. К ним можно отнести и цифровые технологии, благодаря которым и происходит процесс развития дистанционного образования.

Рассмотрим несколько информационных технологий обучения, которые можно применять и на уроках, проводимых дистанционно.

Существуют разные классификации информационных технологий. Опишем по функциональному назначению устройств (по А.В. Дворецкой) [2]. Представим более подробно эту классификацию:

1. Презентации – это электронные диафильмы, которые могут включать в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты, элементы интерактивности. Для создания презентаций используются программные средства, например, PowerPoint, так же онлайн-ресурсы, например, Google Slides.

2. Электронные энциклопедии – являются аналогами обычных справочно-информационных изданий – энциклопедий, словарей, справочников и т.д. Для создания таких энциклопедий используются гипертекстовые системы.

3. Дидактические материалы – сборники задач, диктантов, упражнений, а также примеров рефератов и сочинений, представленных в электронном виде, обычно в виде простого набора текстовых файлов в форматах doc, txt и объединенных в логическую структуру средствами гипертекста.

4. Программы-тренажеры выполняют функции дидактических материалов и могут отслеживать ход решения и сообщать об ошибках.

5. Системы виртуального эксперимента – это программные комплексы, позволяющие обучаемому проводить эксперименты в “виртуальной лаборатории”. Главное их преимущество – они позволяют обучаемому проводить такие эксперименты, которые в реальности были бы невозможны по соображениям безопасности, временным характеристикам и т.п. К таким программам можно отнести GeoGebra, Математический Конструктор, VirtuLab.

6. Программные системы контроля знаний**,** к которым относятся опросники и тесты. Главное их достоинство – быстрая удобная, беспристрастная и автоматизированная обработка полученных результатов. Такие программы удобно делать на онлайн-платформах, на таких как LearningApps, Wordwall, eТреники, Взнания, OnlineTestPad. На всех этих сервисах есть шаблоны, используя которые можно создавать различного типа задания.

7. Электронные учебники и учебные курсы – объединяют в единый комплекс все или несколько вышеописанных типов. Например, обучаемому сначала предлагается просмотреть обучающий курс (презентация), затем проставить виртуальный эксперимент на основе знаний, полученных при просмотре обучающего курса (система виртуального эксперимента). Такие курсы можно сделать в системе Moodle, Stepik, «АнтиТренинги» или Google сайт, на котором можно размещать учебные материалы

8. Обучающие игры и развивающие программы – это интерактивные программы с игровым сценарием. Обучающие игры можно найти в сервисах Яндекс, Human Resource Machine. Кроме готовых игр можно создавать свои на таких платформах, как eТреники, Joyteka.

Рассмотрим эти виды применительно к уроку. Форма проведения: дистанционная. Тема урока «Элементы теории графов». Класс 6. Разумеется, применять их все в рамках одного урока не стоит. Это не всегда уместно и реализуемо.

Для начала выберем способ демонстрации. Нагляднее всего это презентация. Презентацию можно показать во время видеоконференции, демонстрируя экран. Опишем, применение цифровых технологий по этапам урока.

1. Этап мотивации. Детям предлагается ответить на вопрос: по какому пути, по их мнению, быстрее добраться от школы до дома (интересуемые объекты отмечены на карте). На рисунке 1 продемонстрирован слайд с использованием ресурса 2ГИС.

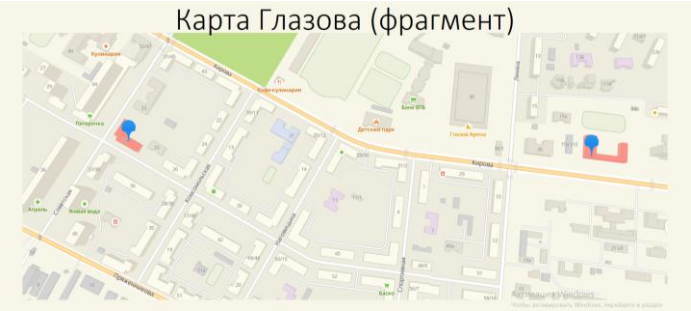


Рис. 1. Фрагмент карты Глазова

2. Этап «открытие новых знаний». На данном этапе обучающиеся определяют всевозможные маршруты и сопоставляют изображение, получившееся построением путей, и с помощью учителя приходят к новому понятию «граф». Для построения путей можно использовать GIMP для создания контура дорог. На рисунке 2 показано, как изображение выглядит после обработки его в редакторе.

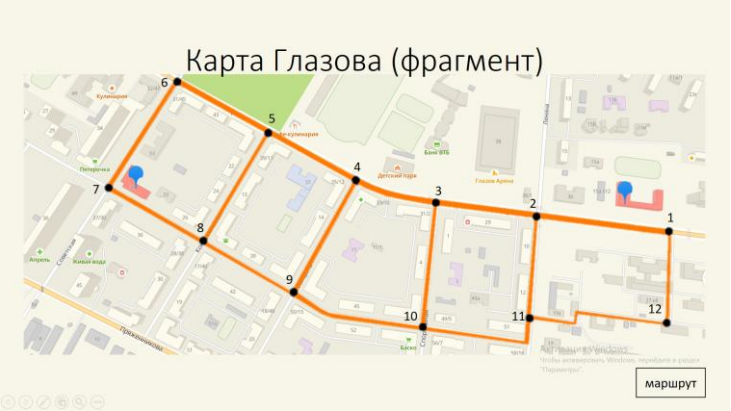


Рис.2. Контур дорог

3. Этап первичного закрепления. На данном этапе обучающиеся решают задачи по теме «элементы теории графов». Пример задания представлен на рисунке 3. Решение задачи производилось на сайте Графы онлайн. Как выглядит решение задачи на сайте можно посмотреть на рисунке 4.

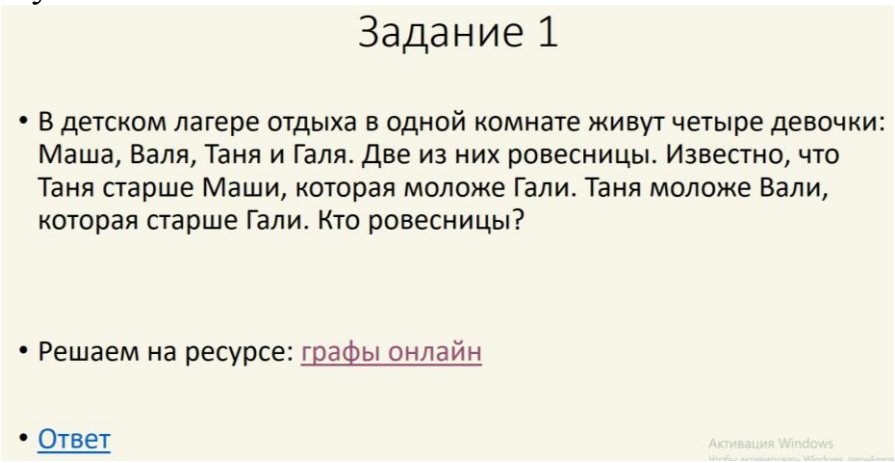


Рис. 3. Задание на построение графов

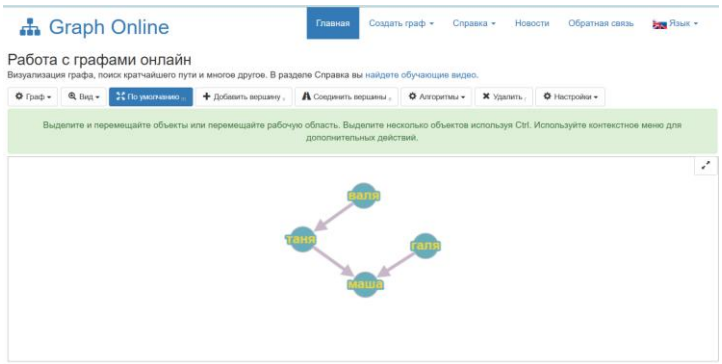


Рис. 4. Ответ на задание 1

4. Самостоятельная работа. Данный этап выполняется на онлайн-ресурсе Wordwall. Пример тестового задания представлен на рисунке 5.

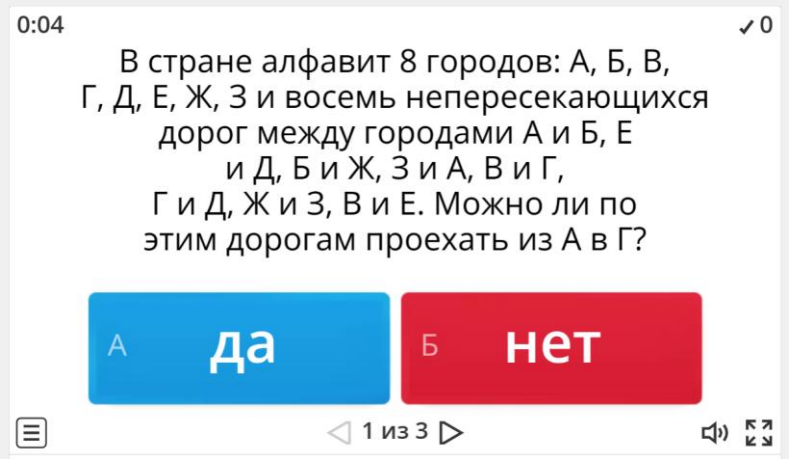


Рис. 5. Фрагмент тестового задания

5. Этап рефлексии. На этапе рефлексии обучающимся предлагается выбрать карточку, на которой будет написано прилагательное, описывающее то, как прошел урок на рисунке 6 продемонстрирован пример карточки.

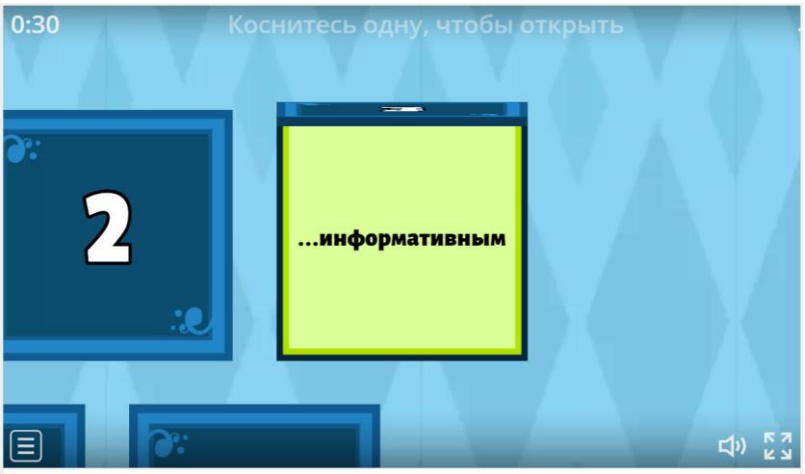


Рис. 6. Пример карточки из рефлексии

Таким образом, мы показали, что на каждом этапе занятия можно использовать различные ресурсы. Их применение способствует тому,

что урок в дистанционном формате тоже можно провести достаточно интересно. Кроме того, использование различных приложений, программ, онлайн-ресурсов, тренажеров показало, что информационные технологии обучения в дистанционном формате обучения гармонично вписываются в его рамки.

Несмотря на достоинства и недостатки, дистанционное обучение прочно входит в образовательную практику. Оно развивается колоссальными темпами, чему способствует и развитие сети Интернет, и рост ее информационных и коммуникационных возможностей. Система дистанционного образования может и должна занять свое место в системе образования, поскольку при грамотной ее организации она может обеспечить качественное образование, соответствующее требованиям современного общества сегодня и ближайшей перспективе, а грамотное использование информационных технологий обучения помогут достичь результатов обучения на должном уровне.

Список использованной литературы

1. Дюкина Н.Г. Инструменты для дистанционного обучения математике в учебной и внеучебной деятельности / Н.Г. Дюкина, И.В. Владыкина // Вестник педагогического опыта. – 2022. – № 53. – С. 77-81. – EDN LAQCEV.
2. Использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://urok.1sept.ru/articles/534736 (Дата обращения: 25.02.2023).

А.Ю. Емельянова
(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова)***

Технология развития критического мышления как средство формирования осознанного чтения у младших школьников на уроках литературного чтения

Аннотация: Ученики начальной школы не всегда владеют навыками осознанного чтения. При систематическом применении технологии развития критического мышления у учащихся повышается активность, самостоятельность, творческий потенциал, развивается навык осознанного чтения.

Ключевые слова: технология развития критического мышления, осознанность чтения, смысловое чтение.

Актуальность исследования обуславливается тем, что в настоящее время дети читают бессознательно, без понимания и осознания прочитанного.

Сегодня младший школьник не может самостоятельно получить информацию из книги или учебника, не может с первого раза понять содержание задания к упражнению, к условию задачи, это происходит из-за того, что ученик начальной школы не владеет навыками осознанного чтения.

Над проблемой формирования навыков смыслового чтения у учащихся работали такие ученые, как В.Г. Асмолов, Ф.И. Буслаев, Л.А. Мосунова, Н.Н. Сметанникова, Т.И. Фисенко, К.Д. Ушинский и др.

Современной образовательной технологией, которая отвечает всем требованиям ФГОС НОО и способствует формированию УУД, является технология развития критического мышления. Целью технологии является развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс [1].

Проблему развития критического мышления в своих трудах рассматривали: Л.С. Выготский, положения о зоне ближайшего развития; Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, идеи развивающего обучения; Ш.А. Амонашвили и В.А. Сухомлинский, идеи о развитии познавательной деятельности, возможности отрицать собственные мысли. Отдельные аспекты формирования критического мышления у учащихся рассматривались в работах С.И. Векслера, А.С. Байрамова, А.И. Липкиной, В.М. Синельникова.

При систематическом применении данной технологии у учащихся повышается активность, самостоятельность и творческий потенциал. Таким образом, ученики на уроке становятся главными действующими лицами, происходит процесс сотворчества и сотрудничества учителя с учениками. Их объединяет общая цель урока, коллективный творческий поиск в решении поставленных задач.

Проблема исследования: каковы возможности ТРКМ для формирования осознанного чтения у младших школьников?

Цель исследования: выявить возможности ТРКМ для формирования осознанного чтения у младших школьников на уроках литературного чтения.

Объект исследования: процесс формирования осознанного чтения младших школьников на уроках литературного чтения.

Предмет исследования: методические приёмы ТРКМ на уроках литературного чтения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что формирование осознанного чтения у младших школьников на уроках литературного чтения будет осуществляться наиболее эффективно при следующих педагогических условиях:

- применение методических приёмов ТРКМ: «чтение с остановками», «ассоциации», «толстые и тонкие вопросы», «уголки», «логические цепочки», «перепутанные логические цепочки», «верные и неверные утверждения»;
- систематическая работа с текстом художественного произведения;
- использование технологии продуктивного чтения.

База исследования: МБОУ «Балезинская СОШ № 1», п. Балезино, классы: 4а, 4б.

Для диагностики в опытно-экспериментальном исследовании мы использовали показатели сформированности смыслового чтения, выделенные А.В. Сапа:

- понимание фактического содержания текста: понимание и выделение из текста фактов, определение главной темы, нахождение соответствий между частями текста;
- интерпретация текста: понимание подтекста, выявление позиции автора, смысловой структуры текста;
- рефлексия, оценка текста: осознание собственного отношения к содержанию текста, аргументация своего мнения, понимание общего настроения произведения [2].

При проведении диагностических методик, основываясь на вышеперечисленных показателях, нами были выделены уровни сформированности осознанного чтения:

1 уровень, очень низкий уровень: чтение текста без выделения фактов, позиции автора, непонимание общего настроения произведения;

2 уровень, низкий уровень: понимание и выделение из текста фактов, выявление отношения автора к героям произведения, формирование своей точки зрения;

3 уровень, средний уровень: определение главной темы текста, выявление основной и второстепенной информации, главной темы текста, осознание позиции автора и собственного отношения к содержанию текста;

4 уровень, высокий уровень: нахождение соответствия между частями текста, установление последовательности, понимание под-

текста, оттенков смысла, иронии, идеи произведения, осознание и аргументация собственного отношения к тексту, сравнение своей позиции с позицией автора.

В ходе анализа результатов, полученных при проведении трех методик, можно распределить учеников 4-х классов по четырем уровням сформированности осознанного чтения на уроках литературного чтения. Данные представлены в таблице №1.

Таблица 1.

Исходный уровень сформированности осознанного чтения КГ и ЭГ

Уровни	**Экспериментальная группа**		**Контрольная группа**	
	Количество	**%**	**Количество**	**%**
1 уровень	1	5	1	5,8
2 уровень	6	30	8	36,6
3 уровень	12	60	10	51,7
4 уровень	1	5	1	5,9

Были разработаны и проведены семь уроков литературного чтения с использованием ТРКМ и технологии продуктивного чтения, они представлены в таблице № 2.

Таблица 2.

Тематическое планирование уроков

№	**Тема урока**	**Приёмы ТРКМ**	**Формируемое умение с помощью ТРКМ**
1	Д.Н. Мамин-Сибиряк «Вертел»	Прием «Чтение с остановками»	Умение понимать подтекст, выявлять позицию автора; умение извлекать необходимую информацию из прослушанного текста.
2	Д.Н. Мамин-Сибиряк «Вертел» (продолжение)	Прием «Верно - неверно»	Умение осмысливать цели чтения; умение опираться на авторские ремарки для характеристики персонажей.
3	Виктор Гюго «Козетта»	Прием «Толстые и тонкие вопросы»	Умение отвечать на вопросы по содержанию словами

		Прием «Ассоциации»	текста; умение определять основную и второстепенную информацию. Умение определять эмоциональный характер текста; умение определять характер книги по обложке, заглавию, рисункам.
4	Виктор Гюго «Козетта» (продолжение)	Прием «Толстые и тонкие вопросы»	Умение осознавать собственное отношение к содержанию текста; умение аргументировать своё мнение.
5	Марк Твен «Приключения Тома Сойера»	Прием «Перепутанные логические цепочки» Прием «Уголки»	Умение пересказывать текст по плану. Умение осознавать авторское и собственное отношение к персонажам.
6	Марк Твен «Приключения Гекльберри Финна»	Прием «Прогнозирование по иллюстрации» Прием «Верные - неверные утверждения»	Умение прогнозировать содержание текста на основе заглавия, иллюстраций; умение определять характер книги по обложке, заглавию, рисункам. Умение опираться на авторские ремарки для характеристики персонажей.
7	Ганс Христиан Андерсен «Дикие лебеди»	Прием «Прогнозирование по иллюстрации» Прием «Корзина идей»	Умение определять характер книги по обложке, заглавию, рисункам; умение прогнозировать содержание читаемого. Умение понимать и выделять из текста факты; умение находить соответствия между частями текста.

Результаты контрольного этапа экспериментальной работы представлены в таблице № 3.

Таблица 3.

Уровни сформированности осознанного чтения у учащихся КГ и ЭГ на контрольном этапе

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
1 уровень	0	0	1	4,9
2 уровень	3	18,3	6	30
3 уровень	12	60	12	60
4 уровень	5	21,7	1	5,1

Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах показал положительную динамику: на 12 % уменьшилось количество учащихся со вторым уровнем сформированности осознанного чтения и на 17 % увеличилось количество учащихся с четвертым уровнем.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности использования технологии развития критического мышления на уроках литературного чтения в формировании осознанного чтения у младших школьников.

Список использованной литературы

1. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – 2-е изд., стереотип. – М.: Юрайт, 2018. – 284 с.
2. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования / А.В. Сапа // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 5. – С. 23-42.

Е.С. Желудкова

(научный руководитель: ***Н.М. Шкляева)***

Формирование представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста на основе системного оператора как метода ТРИЗ

Аннотация: В статье доказывается актуальность проблемы формирования представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста на основе системного оператора как метода ТРИЗ, даются основные понятия темы, раскрываются этапы формирования

представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста на основе системного оператора как метода ТРИЗ.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, живая природа, признаки живой природы, системный оператор, ТРИЗ-технология, образование, представления.

В настоящее время перед образованием стоит задача формирования экологически развитой личности. Задача носит характер государственного уровня и предусмотрена ФГОС ДО. Уже в дошкольном возрасте важно формировать первичные представления о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы [1]. Живая природа — это удивительный, сложный и многогранный мир. Необходимо проводить экологическое образование и воспитание таким образом, чтобы дети узнавали о природе, приобретали практические навыки, знали, как передвигаться на природе, рационально использовать природные ресурсы, защищать природу, любить и уважать природу. Именно поэтому важно использовать методы, которые дают достоверные знания, направленные на формирование представлений о живом в природе.

Исследования по формированию знаний о многообразии животного мира проводились А.М. Федотовой [2]. В исследованиях Б.Н. Боневой, В.Г. Грецовой, Л.Ф. Захаревич, И.А. Хайдуровой, Т.В. Христовской и других раскрывается значение растений в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками.

По мнению В.Г. Грецовой, основой формирования положительного отношения к растениям является наличие у дошкольников знаний о растениях как живых существах.

Несмотря на разнообразие исследований, выявленных подходов, приемов и методов формирования представлений о живом в природе у старших дошкольников, на наш взгляд, в настоящее время многие из них устарели.

По нашему мнению, большим потенциалом в формировании представлений о живом в природе обладают приёмы ТРИЗ-технологии.

Целью нашего исследования было теоретически обосновать, разработать и экспериментальным путём проверить эффективность программы формирования знаний о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста на основе системного оператора как метода ТРИЗ.

Объект исследования: процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о живом в природе.

Предмет исследования: использование системного оператора как метода ТРИЗ в процессе формирования представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста.

Первым был констатирующий этап эксперимента. Его целью было выявление начального уровня сформированности представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста.

Для установления исходного уровня сформированности представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста была проведена беседа с использованием иллюстраций с изображением живых объектов на основе рекомендаций С.Н. Николаевой [3], Л.М. Маневцевой, Н.Н. Кондратьевой [4], Н.А. Рыжовой [5].

На основе исследований Л.М. Маневцовой нами были определены критерии сформированности представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста (4):

1. Правильность (относит объекты природы к живой и неживой).

2. Полнота (называет пять признаков живого: дыхание, питание, движение, рост и развитие, размножение).

3. Проявляет интерес к объектам живой и неживой природы.

На основе критериев нами были выделены уровни сформированности представлений о живом в природе: «низкий уровень», «средний уровень», «высокий уровень».

Таким образом, исходя из результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента, мы можем сделать вывод о недостаточном уровне сформированности представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах.

Следующим был формирующий этап эксперимента, на котором мы разработали последовательность занятий по формированию представлений у детей о живом в природе с использованием системного оператора как метода ТРИЗ-технологии, а также перспективный план работы по формированию представлений о живом в природе у детей старшего дошкольного возраста («Признаки живого. Питание животных», «Признаки живого. Питание растений», «Признаки живого. Движение животных и растений», «Признаки живого. Дыхание животных и растений», «Признаки живого. Рост и развитие животных и растений», «Признаки живого. Размножение животных и растений», «Живое в природе»).

На данный момент мы находимся на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы.

Список использованной литературы

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г.
2. Федотова А.М. Формирование представлений о многообразии животного мира у детей старшего дошкольного возраста / А.М. Федотова // Воспитание общественной направленности личности ребенка дошкольного возраста : Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: ПГПИ, 1990. - С. 75-87.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студентов вузов / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2012. – 336 с.
4. Мир природы и ребенок: Методика экологического воспитания дошкольников / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева, Л.М. Маневцова, Е.Ф. Терентьева ; под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой. - СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 319 с.
5. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду : кн. для педагогов дошк. учреждений, преподавателей и студентов пед. ун-тов и колледжей / Н.А. Рыжова. — М.: Издат. Дом "Карапуз", 2001. — 432 с.

Н.И. Завалина,
М.С. Сабрекова

Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников посредством образовательных ситуаций

Аннотация: Статья посвящена формированию у младших школьников ценностного отношения к природе. В качестве средства формирования этого личностного интегративного образования у младших школьников выступают образовательные ситуации. В статье показана эффективность использования рассматриваемого средства в формировании ценностного отношения к природе.

Ключевые слова: ценностное отношение, природа, образовательные ситуации.

Проблема формирования ценностного отношения к природе на современном этапе человеческого развития очень актуальна. В индивидуальном и общественном сознании доминируют антропоцентрические установки, согласно которым человек – хозяин природы, распоряжающийся ее благами по своему усмотрению. Сегодня ценностные свойства природы все больше приобретают экономическое звучание, определяясь через стоимость ее ресурсов [1]. Результатом необдуманной хозяйственной деятельности человека становится резкое ухудшение качества окружающей среды, что побуждает мировую общественность пересмотреть взгляды на взаимоотношения в системе «человек – природа».

Ценностное отношение – это особый вид субъект-объектных отношений, при котором индивид осознает ценность объекта и оценивает его. Ценностное отношение находит отражение в убеждениях, мировоззрении, действиях, поступках индивида, составляет структуру личности и способствует творческому освоению мира [2]. Ценностное отношение к природе должно быть детерминировано новой системой ценностей – экоцентрических, транслирующих понимание природы как самоценности, всеобщего мироздания, в которое человек органически входит как часть [3]. В структуре ценностного отношения к природе выделяются эмоциональный (чувственно-эмоциональное восприятие природы), когнитивный (эмоциональное восприятие системы знаний о природе как ценности) и деятельностный (использование в практической деятельности усвоенных правил и норм поведения в природе, в быту, в повседневной трудовой деятельности, согласующихся с экологическим и нравственным императивом) компоненты [4]. В исследованиях В.В. Николиной в структуре эмоционально-ценностного отношения наряду с общеизвестными тремя выделяются аксиологический (идеалы, ценности) и коммуникативный (отношение) компоненты [5].

Генеральная цель формирования ценностного отношения к природе у подрастающего поколения состоит в том, чтобы экоцентрические мировоззренческие позиции стали внутренними, субъективными и детерминировали деятельность в окружающей среде [2].

Проблеме формирования ценностных отношений к природе посвящены исследования М.Д. Андреева [6], В.П. Полуянова [1], С.С. Рябовой [2], Л.И. Терентьевой [7], С.В. Чубаро [8] и др.

Наиболее сенситивным периодом в формировании ценностного отношения к природе выступает младший школьный возраст, так как именно тогда у детей формируется собственное мировоззрение, ценности, система чувств и знаний [9].

Формой организации образовательного процесса в совместной деятельности педагога и детей, которая целенаправленно организуется педагогом, избрали образовательную ситуацию. Образовательные ситуации позволяют формировать у обучающихся как социальный (сведения об экологических ценностях), так и личностный опыт, позволяя выражать собственное отношение к объекту, усваивать личностное содержание. Согласно исследованиям В.В. Серикова, образовательная ситуация, названная им личностно ориентированной, – это «педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление и переосмысление сложившейся ситуации» [10, с. 74]. А.В. Хуторской определял образовательную ситуацию как ситуацию образовательного напряжения, возникающую спонтанно или организуемую учителем, требующую своего разрешения через совместную деятельность всех ее участников [3]. Изучением использования образовательных ситуаций в учебном процессе занимались Е.Н. Землянская, В.С. Ильин, И.А. Колесникова, Е.Н. Лазаренко, А.В. Хуторской и др.

Целью исследования стало выявление возможностей образовательных ситуаций в формировании ценностного отношения к природе у младших школьников.

В исследовании мы опирались на структуру образовательной ситуации, предложенную А.В. Хуторским [11, с. 189]

1. Мотивация деятельности / целеполагание.

2. Проблематизация деятельности / создание образовательной напряжённости.

3. Личное решение проблемы участниками ситуации.

4. Демонстрация образовательных продуктов.

5. Сопоставление образовательных продуктов друг с другом и с культурно-историческими аналогами.

6. Рефлексия результатов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3-х классах на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Глазова Удмуртской Республики. В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы для определения исходного уровня ценностного отношения к природе у младших школьников были использованы методики «Неоконченные предложения» В.В. Зотова [12] и «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда [13]. По итогам диагностики были вы-

явлены следующие результаты: у обучающихся экспериментальной и контрольной групп преобладает низкий уровень сформированности ценностного отношения к природе (рисунки 1, 2).

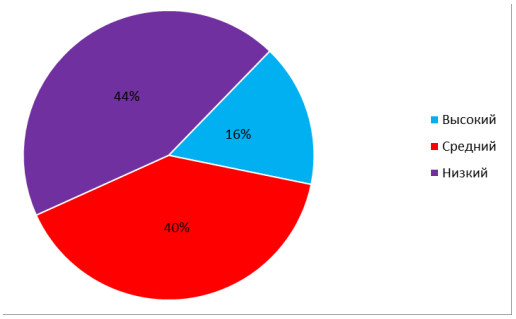


Рис. 1. Результаты диагностики экспериментальной группы

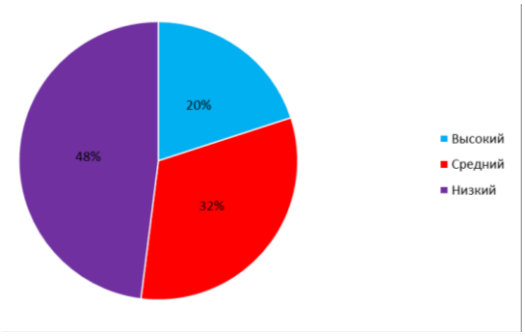


Рис. 2. Результаты диагностики контрольной группы

Результаты диагностики побудили нас к созданию специальной программы по формированию ценностного отношения к природе посредством образовательных ситуаций на уроках окружающего мира (УМК «Школа России»). В своей работе использовали методы развития представлений, партнерских взаимодействий, стратегий и индивидуальных технологий, предложенных В.А. Ясвиным [14], а также стратегии смыслового чтения Н.Н. Сметанниковой [15].

Фрагмент тематического планирования, используемые на уроке методы и приёмы, формируемые УУД и предметные действия представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент тематического планирования уроков с использованием образовательных ситуаций

№	Тема урока	Используемые методы и приёмы	Формируемые УУД и предметные действия
1	Охрана растений	метод экологической лабилизации, экологической идентификации, метод развития экспектаций, прием смыслового чтения «Чтение в кружок»	*Предметные:* - иметь представления о значении растений в природе, охране растительного мира. *Личностные*: - оценивать конкретные ситуации поведения людей по отношению к природе. *Познавательные:* - устанавливать причинно-следственные связи между деятельностью человека и ее по-

			следствиями для окружающей среды. *Регулятивные:* - выделять и осознавать то, что уже известно и то, что предстоит усвоению. *Коммуникативные:* - включаться в коллективное обсуждение нравственные коллизии.
2	Кто что ест	метод развития ассоциаций, метод экологической идентификации, метод развития рефлексии, прием смыслового чтения «Ключевые слова»	*Предметные:* - классифицировать животных по способу питания, составлять цепи питания, иметь представления о приспособлении животных к добыванию пищи, к защите от врагов. *Личностные:* - осознавать одинаковую ценность для биосферы всех форм жизни; ставить себя на место другого, погружаясь в его жизненную ситуацию; анализировать собственное отношение к объектам природы. *Познавательные:* - анализировать схемы цепей питания; использовать знаково-символические средства представления информации для создания цепей питания. Регулятивные: - понимать роль самоограничения, исходя из знаний о запретах со стороны природы. *Коммуникативные:* - разыгрывать экологически проблемные ситуации с обращением за помощью к врачу, специалистам, взрослому.

3	Природа в опасности	прием «Перекрёстная дискуссия», метод развития эмпатии, прием смыслового чтения «Фишбоун»	*Предметные:* - иметь представления о положительном и отрицательном влиянии человека на природу на основе знаний об экологическом императиве. *Личностные:* - сопереживать состоянию другого, сочувствуя ему; осознавать роль самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений об экологическом императиве. *Познавательные:* - устанавливать причинно-следственные связи между поведением людей, их деятельностью и состоянием окружающей среды; моделировать в виде схемы воздействие человека на природу. *Регулятивные:* - прогнозировать влияние человеческой деятельности на биосферу. *Коммуникативные:* - вести коллективное обсуждение о том, как каждый может помочь природе.
4	Впереди лето	метод художественной репрезентации образов, прием смыслового чтения «Тематический алфавит»	*Предметные:* - иметь представления о летних явлениях в неживой и живой природе. *Личностные:* - планировать экологически направленную деятельность в окружающей среде по образцу (инструкции); планировать безопасное поведение в экстремальных ситуациях, типичных для места проживания.

			Познавательные: - использовать иносказательные образы и символы для переноса смысла из одной области знания в другую; анализировать последствия совершенных действий с точки зрения знаний о запретах природы. *Регулятивные:* - предвидеть экологические последствия собственной практической деятельности для природной среды, здоровья людей, мира вещей и культуры. *Коммуникативные:* - грамотно строить речевое высказывание о красоте животных, исходя их собственных наблюдений.

Надеемся, что благодаря внедрению таких ситуаций в учебный процесс начальной школы мы сможем добиться глубокого осознания учениками своего духовного единства с окружающим миром, понимания его красоты и хрупкости, осознания необходимости нравственного поведения как в отношении природного, так и культурного наследия.

Список использованной литературы

1. Полуянов В.П. Ценностное отношение к природе как необходимое условие экологизации человеческого сознания / В.П. Полуянов // Система ценностей современного общества. Религиоведение, философская антропология, философия культуры. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – № 5(1). – С. 31-33.
2. Рябова С.С. Ценностное отношение к природе как компонент экологической культуры / С.С. Рябова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 133. – С. 245-250.
3. Кобылянский В.А. Философия социоэкологии: проблемы общей теории взаимодействия природы и общества / В.А. Кобылянский. – Новосибирск: РИФ, 2004. – 318 с.

4. Лазаренко Е.Н. Формирование у младших школьников ценностного отношения к природе в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.Н. Лазаренко. – Волгоград, 2009. – 23 с.
5. Николина В.В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии : автореф. дис. … д-ра пед. наук / В.В. Николина. – СПб., 1999. – 47 с.
6. Андреев М.Д. Экологическое воспитание и просвещение как эмоционально-ценностное отношение к природе / М.Д. Андреев // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 7 (приложение). – С. 76-78.
7. Терентьева Л.И. Педагогическая сущность понятия "ценностное отношение к природе" / Л.И. Терентьева // Вестник Поморского университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 3. – С. 138-143.
8. Чубаро С.В. Эмоционально-ценностное отношение к природе как компонент экологической культуры личности / С.В. Чубаро // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта. – 2002. – № 2(24). – С. 46-49.
9. Кадырова Р.М. Проблема экологического воспитания дошкольников в современной педагогической теории / Р.М. Кадырова // Педагогическое мастерство, Москва, 20–23 ноября 2014 г. : материалы V Междунар. науч. конф. – М.: Буки–Веди, 2014. – С. 160–162.
10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
11. Хуторской А.В. Современная дидактика : учеб. пособие / А.В. Хуторской. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – 638 с.
12. Зотов В.В. Воспитание у младших школьников эмоционально-ценностного отношения к природе / В.В. Зотов. – Нижний Новгород: Изд-во «Вектор-ТИС», 2011. – 89 с.
13. Кожевникова О.В. Психосемантика. Метод семантического дифференциала : учеб.-метод. пособие для студентов высших учеб. заведений / О.В. Кожевникова, С.А. Вьюжанина. – Ижевск: Издат. центр «Удмуртский университет», 2016 – 120 с.
14. Ясвин В.А. «Зеленая психология» в школе. Развивающие игры в экологическом контексте / В.А. Ясвин // Школьный психолог. – 2009. – № 18. – С. 17-32.
15. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС [Электронный ресурс] : пособие для учителя / Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2011. – 128 с. (Образовательная система «Школа 2100»). – URL: https://nashol.com/20180628101498/ obuchenie-strategiyam-. chteniya-v-5-9-klassah-kak-realizovat-fgos-posobie-dlya-. uchitelya-smetannikova-n-n-2011.html.

Л.Н. Иванова
(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова)***

Формирование экологической культуры младших школьников на основе личностно-развивающих ситуаций на уроках окружающего мира

Аннотация: В процессе учебной деятельности создаются наиболее важные условия, необходимые для формирования экологической культуры у младших школьников. По мере овладения личностными УУД, у детей младшего школьного возраста формируется экологическая культура личности.

Ключевые слова: экология, культура, экологическая культура, личностно-развивающие ситуации, окружающий мир.

Вопрос формирования экологической культуры рассматривается в работах Д.С. Лихачева, Н.М. Мамедова, Н.Н. Моисеева, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой и др. Экологическому образованию студентов и школьников в процессе изучения отдельных дисциплин посвящены диссертации Л.С. Глушковой, В.В. Соколовой, Н.А. Чуйковой, в которых отражена практическая работа, проводимая в рамках учебных проектов, конкретной природоохранной деятельности, экспедиций экологической направленности, экологических клубов.

Личностно-развивающая ситуация позволяет соединить социальный и личностный опыт отношений с окружающей средой, осуществить запуск субъектных проявлений ребенка в направлении осваиваемого образовательного содержания, соединить когнитивный и некогнитивный опыт познания.

Это «педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление и переосмысление сложившейся ситуации» [1].

Проблема исследования: каковы возможности личностно-развивающих ситуаций в формировании экологической культуры детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира?

Цель исследования: разработка и экспериментальная проверка программы формирования экологической культуры младших школьников на основе использования личностно-развивающего обучения на уроках окружающего мира.

Экспериментальная работа была организована на базе МБОУ «Гимназия № 14» города Глазов в 3 «Б» и 3 «В» классах.

Опишем методики исследования:

1. Диагностика интенсивности субъективного отношения к природе «Натурафил» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин);

2. Анкетирование «Мое отношение к природе» (С. Глазычев).

На констатирующем этапе был выявлен исходный уровень сформированности экологической культуры младших школьников.

На формирующем – была апробирована программа по формированию экологической культуры младших школьников.

На контрольном – проведен сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе опытно-экспериментальной работы.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы стало определение исходного уровня экологической культуры у учащихся 3 класса.

По итогам теоретического исследования мы выделили компоненты экологической культуры младших школьников: эмоциональное отношение к природе; осознанность; знания об экологической культуре; эколого-практическую деятельность.

На формирующем этапе экспериментальной работы было проведено семь уроков окружающего мира. Фрагменты некоторых уроков представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Планирование уроков окружающего мира

Тема урока	Фрагмент урока
Охрана воздуха	На этом занятии делали коллаж «Мы и природа», при этом акцентировано было внимание на том, что люди влияют на природу, а природа влияет на людей. Нами было реализовано условие: рассматривать взаимодействие человека не только с природой, но и с обществом и миром вещей на основе экоцентризма, то есть, воспринимать дикую природу как самостоятельную ценность. Учащиеся разделили коллаж на две части, в одной из которых они представили, что будет с миром и обществом, если не беречь природу, в другой части – как будет прекрасен мир, если заботиться о природе. Также мы просили детей отразить, какие действия человека будут влиять на природу.

Состав почвы	На следующем уроке мы провели беседу о почве и ее составе. Мы обсудили с детьми, какие виды почв бывают. Класс опытным путем доказал, что в почве содержатся перегной, вода, воздух, соли, песок и глина. Дома они должны были рассмотреть почву в горшках комнатных растений и рассказать потом всем, какие частички там есть.
Жизнь и охрана растений	На данном уроке обсуждалась тема охраны растений. Речь шла о том, почему многие растения стали редкими, что можно сделать для сохранения этих растений. На этом уроке мы активно пользовались учебником «Мой край Удмуртия». Детям было интереснее изучать растения, которые они могут увидеть у себя в лесу, нежели те, которые растут где-то в другом месте. Мы предложили детям подумать над оформлением зеленого уголка в классе, для этого учащимся нужно было узнать про определенное растение класса и красиво оформить эту информацию на бумаге, чтобы в последующем повесить ее.

Цель контрольного этапа экспериментальной работы – определение эффективности системы уроков окружающего мира, направленных на формирование экологической культуры младших школьников. Мы сравнили результаты учащихся экспериментальной и контрольной групп, результаты сравнительного анализа представлены на Рис. 1 и 2.

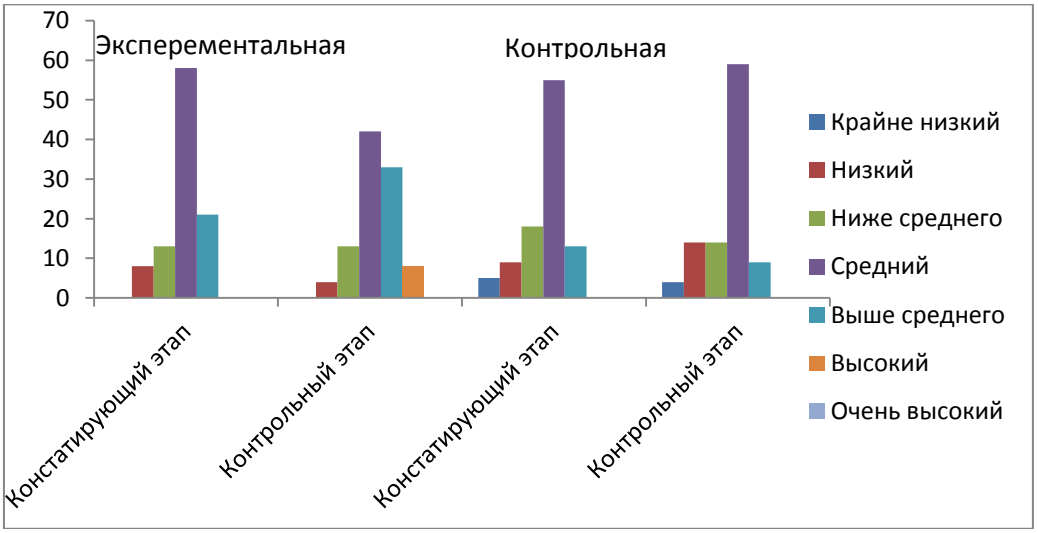


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа интенсивности субъективного отношения к природе у младших школьников на контрольном этапе исследования

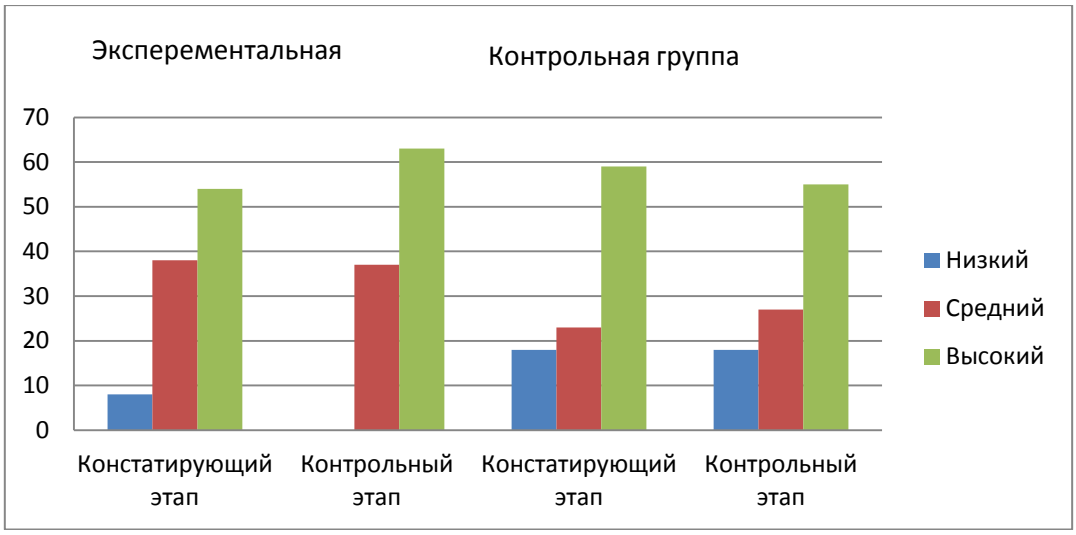


Рис. 2. Уровень отношения к природе на констатирующем и контрольном этапе эксперимента у младших школьников

Результаты контрольного этапа исследования показали, что произошли позитивные изменения в показателях: дети стали положительно относится к природе, поняли, что природа является большой ценностью, у них расширились знания о природе.

Список использованной литературы

1. Сериков В.В Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 24.

А.С. Казаринов,
Н.Г. Дюкина

О реальных задачах по математике

Аннотация: Практикоориентированность процесса обучения математике является сегодня одной из актуальнейших проблем школьного образования. В статье описано применение метапредметного подхода, как наиболее перспективного, для обучения школьников уметь интерпретировать полученные результаты при решении задач, описывающих реальные экологические ситуации задач.

Ключевые слова: метапредметный подход, процесс обучения математике, школьное образование.

На протяжении последних лет на территории РФ разработана единственная форма государственной (итоговой) аттестации выпускников школ в виде Государственного основного экзамена и единого государственного экзамена.

Содержание заданий определяет, прежде всего, общекультурный уровень школьника, его умение применять полученные знания, умения и навыки для решения задач, в содержании которых описываются реальные практические ситуации. Подобные задачи составляют раздел «Реальная математика». Решение задач этого раздела направлено на формирование представления у обучающихся о математике как о теоретической базе, необходимой для практического применения во всех сферах общечеловеческой жизни.

Сегодня образовался разрыв содержанием обучения школьной математике и действительностью, аргументированный прежде всего тем, что многие школьники не имеют понятия применения школьных знаний в жизненных ситуациях. Для преодоления этого, мы предлагаем и используем метапредметный подход на уроках математики как наиболее перспективного. В этом случае, считаем, что учебный процесс для ученика становится и исследовательским, и проблемно-ориентированным, и личностно-деятельностным.

Предлагаем рассмотреть в качестве примера реализацию метапредметного подхода при формировании экологической культуры школьников в процессе обучения математике.

В ФГОС общего и среднего образования указано, что экологическое образование, обучение и воспитание учащихся должно осуществляться в духе неразрывной связи с окружающим миром. Сегодня это является одной из актуальных проблем современной школы.

Формирование экологической культуры в системе общеобразовательной школы с учётом метапредметного подхода можно рассматривать как преобладание умения получать, приобретать и использовать информацию экологического содержания над математическими знаниями. Привитие учащимся культуры отношения с нею должно осуществляться не только во время специально организованной внеурочной деятельности, но и в процессе усвоения знаний, умений и навыков в общеобразовательной школе. Приведём примеры задач, фабула которых содержит экологическую информацию, но решаются с помощью математических вычислений.

1. Количество контролируемых предприятий по г. Глазову насчитывалось в 2007г. – 29 шт., в 2008г. – 21 шт. Всего загрязняющих веществ в атмосферу выброшено 3,66 тыс. тонн и 4,368 тыс. тонн

соответственно. Определить долю выброса загрязняющих веществ от одного предприятия за каждый год. Во сколько раз больше в 2008г. было выброшено предприятиями загрязняющих веществ? (Ответ округлить до десятых).

2. В 2011 г. использование воды природных водных объектов Удмуртской Республики возросло по сравнению с показателем предыдущего года на 0,21 % и составило 303,28 млн. м^3. При этом: использование поверхностной воды в 2011 г. уменьшилось на 5,62 % по сравнению с данными за 2010 г. и составило 206,46 млн. м^3; использование подземной воды возросло на 15,41 % по сравнению с данными за 2010 г. и составило 96,82 млн. м^3. Сколько воды природных водных объектов было использовано в 2010 году? Найдите суммарное количество использованной поверхностной воды и подземной воды в 2010 г?

После решения подобных задач полученные результаты целесообразно обсуждать с учащимися. В процессе беседы школьник пополняет свой багаж знаний, развивает умения сопоставлять состояние природных объектов и развиваются новые умения сопоставлять состояние природных объектов и явлений, положительных и отрицательных последствий деятельности человека в природном и социальном окружении. На подобных дискуссиях необходимо привести учащихся к мысли, что экологическая культура – это одна из проблем, которая остро встала в связи с тем, что человечество уже вплотную подошло к глобальному экологическому кризису. Стоит обратить внимание на то, что многие территории по причине хозяйственной деятельности человека оказались загрязнёнными, что сказалось на здоровье и на качестве населения. Не оставлять без обсуждения и то, что именно в результате антропогенной деятельности окружающая природа оказалась перед прямой угрозой уничтожения. В беседе подчеркнуть, что именно из-за неразумного отношения к ней и к её ресурсам, из-за неправильного понимания своего места и положения во вселенной человечеству грозит деградация и вымирание [1].

Реализация метапредметного подхода к обучению математике действительно активизирует познавательную деятельность школьников, повышает интерес к математике как к предмету, к окружающей природной среде, приводит к совместному конечному результату. Его практическая значимость проявляется в самостоятельном приобретении реальных знаний, конкретных умений и развития навыков в учебной и мыслительной деятельности. Все описанное выше подтверждается статическим методом хи-квадрат Пирсона. Результаты итоговой контрольной работы по математике свидетельствуют о том, что предметный уровень усвоения знаний учащимися не ухудшился.

Задачи практической направленности составляют вторую часть итоговой аттестации выпускников школы. В учебниках по математике присутствуют подобные задачи, но их количество недостаточно. Поэтому учителю необходимо проделать огромный объем работы для обогащения содержания учебного материала задачами практического содержания.

На основании выше изложенного, можно заключить, при выполнении заданий реальной математики обучающийся решает уже жизненную ситуацию и тем самым показывает уровень усвоения учебного материала, а значит, уровень достижения результата обучения. Это означает, что математическая компетенция учащегося способствует адекватному применению математики для решения возникающих в повседневной жизни проблем. В этом случае достигаемый образовательный результат по математике будет соответствовать, с одной стороны, традиционной академической направленности школьного курса, с другой – возможности свободного использования математики на практике. А это и есть один из основных элементов метапредметных требований в содержании Федеральных образовательных стандартов основного и среднего общего образования.

Список использованной литературы

1. Дюкина Н.Г. Познание окружающего мира как основа формирования математических компетенций учащихся основной школы / Н.Г. Дюкина // Вестник Ижевского государственного технического университета. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2012. – Вып. № 2. – С. 186–188.
2. https://fipi.ru // Официальный сайт ФГБНУ «ФИПИ».

А.И. Камалетдинова,
Т.С. Куликова

Формирование представлений о пожарной безопасности у детей старшего дошкольного возраста в процессе решения проблемных ситуаций

Аннотация: В статье описывается теоретическое и практическое обоснование необходимости формирования представлений о пожарной безопасности у детей. В работе доказывается эффективность использования проблемных ситуаций в ходе формирования представлений о пожарной безопасности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: безопасность, безопасное поведение, проблемная ситуация, пожарная безопасность, старший дошкольный возраст.

На сегодняшний день основы знаний по безопасности жизнедеятельности закладываются, начиная с дошкольного возраста. Одной из главных задач в работе с детьми дошкольного возраста определено обучение правилам пожарной безопасности, привитие навыков правильных действий в случае возникновения пожара.

Вопросы привития представлений основ пожарной безопасности дошкольникам отражены в исследованиях Авдеевой Н.Н., Бойчук В.А., Григорян Р.В., Ивановой Т.В., Князевой О.Л., Скрипник Л.Ю., Стеркиной Р.Б., Тимофеевой Л.Л., Шорыгиной Т.А.

Необходимо, чтобы каждый ребенок знал правила поведения и умел действовать в пожароопасной ситуации. Особую роль в этом играет педагог, который, подбирая правильные методы и приемы, знакомит ребенка с социальным миром. В детских садах детям в самой доступной форме должны даваться первоначальные знания по пожарной безопасности, необходимо регулярно проводить беседы по предупреждению пожаров дома и в детском саду, формировать у детей навыки безопасного поведения при возникновении пожаров.

Для того, чтобы дети не только помнили определенные правила пожарной безопасности, но и научились применять их в своей практике, необходимо не просто знакомить, а учить понимать значимость и последствия опасных ситуаций, используя для этого объективные формы и методы работы. Активизировать деятельность воспитанников можно путем использования разнообразных методов, в частности метода проблемных ситуаций, поскольку он дает возможность осуществить отработку не только теоретических знаний, но и практических умений дошкольников.

Особый вклад в развитие проблемного обучения внесли Бабанский Ю.К., Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Махмутов М.И., Рубинштейн С.Л., Скаткин М.Н. Современными исследователями Е.В. Быковой, И.Г. Калининой, С.В. Кузнецовой, Л.В. Лапиной определена возможность использования проблемного обучения и в работе с детьми дошкольного возраста.

Цель нашего исследования - теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности проблемных ситуаций в формировании представлений о пожарной безопасности у детей старшего дошкольного возраста.

Наша экспериментальная работа проводилась нами в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Констатирующий этап проводился в начале исследования. Дети были поделены на две

экспериментальную и контрольную группы. В ходе индивидуальной беседы нами был выявлен уровень сформированности представлений о пожарной безопасности, для этого каждому ребенку мы задавали вопросы по соответствующей теме. Вопросы были оставлены на основе двух парциальных программ – «Безопасность» Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Стеркиной Р.Б. [1], Л.Л. Тимофеева «Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет» [2].

В ходе формирующего этапа была организована работа по формированию уровня представлений о пожарной безопасности с помощью решения проблемных ситуаций. Работа проводилась на базе МБДОУ № 11, с воспитанниками старшего дошкольного возраста. Были проведены занятия по темам: «Пожароопасные предметы», «Пожар», «Знаешь ли ты свой адрес, телефон и можешь ли объяснить, где живешь?», «Пожарная служба», «Отчего бывает пожар? Как справиться с огнем?», «Что будет, если …?», «Пожарные на учениях», викторина «Пожарная тревога». К каждой теме были сформулированы соответствующие проблемные ситуации. Проблемные ситуации связаны с темами и содержанием занятий.

Тема занятия: «Пожар». Педагог знакомит детей с номером вызова пожарной службы «101», объясняет, что нужно говорить диспетчеру (что загорелось, улица, дом, подъезд, квартира, фамилия, имя ребенка), решает вместе с детьми проблемную ситуацию: представьте себе, что мама ушла к соседке, так как ей стало плохо, мама забыла выключить утюг и загорелась гладильная доска. Что вы будете делать? Педагог обсуждает последовательность решения проблемной ситуации. 1. Нужно вызывать пожарных (номер 101), затем сказать, что горит (в данном случае гладильная доска), далее назвать свой домашний адрес (улицу, дом, подъезд, квартиру). 2. Если возгорание еще совсем небольшое, попытаться потушить водой. 3. Если дома нет телефона, выйти либо на улицу и попросить прохожих позвонить пожарным, либо попросить соседей. 4. Если вдруг не получается выйти из квартиры, выбежать на балкон и кричать, звать на помощь.

Тема: «Как справиться с огнем?». Педагог предложил детям отгадать загадку «Накормишь – живет; напоишь – умрет». После чего дети наблюдали за ходом опытов (видео): горящая спичка заливается водой; горящая спичка засыпается песком; спичка догорает, огонь гаснет; горящая спичка плотно накрывается стеклянной колбой. Затем дошкольники решали проблемную ситуацию: Однажды Вика с бабушкой сидели дома и смотрели телевизор, вдруг произошло замыкание и из телевизора пошел дым, а потом появился огонь. Бабушка сразу побежала за водой, правильно ли она сделала? Что нужно делать в

такой ситуации? Педагог помогал детям решить проблемную ситуацию. 1. нужно накрыть телевизор плотным одеялом – это прекратит доступ кислорода, огонь исчезнет. 2. Выдернуть из розетки шнур от телевизора (обесточить электроприбор), чтобы воздействие тока не усиливало процесс горения. 3. Если горение не удалось ликвидировать с помощью одеяла, нужно залить водой отверстия на задней панели, но нужно находиться сбоку от телевизора. 4. Если телевизор продолжает гореть, вызвать пожарных.

Целью контрольного этапа является определение уровня сформированности представлений о пожарной безопасности. Исходя из результатов повторной диагностики, можно сделать вывод, что процент успешного выполнения задания на этапе контрольного эксперимента значительно выше процента выполнения задания на этапе констатирующего эксперимента.

Таким образом, по итогам экспериментальной работы можем сделать вывод об эффективности проведенной нами серии занятий (с решением проблемных ситуаций) по формированию представлений о пожарной безопасности у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Авдеева Н.Н. Безопасность : учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 144 с.
2. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в старшей группе : метод. пособие / Л.Л. Тимофеева. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 192 с.

В.Н. Каракулова,
А.А. Давлетшина

Прогулка как средство формирования логико-математического опыта детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: В статье представлены результаты экспериментальной работы, направленной на выявление наличествующего уровня сформированности логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, прогулка, логико-математический опыт, эксперимент, констатирующий этап эксперимента.

Формирование логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста не является самоцелью, но включается в реализацию задач, направленных на общее развитие ребенка. В основе формирования логико-математического опыта детей – реализация четырёх направлений: развитие интеллектуально-творческих способностей (простейшие действия с математическими объектами – классификация, разделение), развитие сенсорных процессов (формирование перцептивных способностей, совершенствование зрительного, слухового, тактильного и кинестетического восприятия), формирование первоначального понятийного мышления (масса, объем, размер, форма) и формирование причинно-следственных отношений в области математики (свойства, отношения, множества, логические операции) [1, 2].

Для формирования логико-математического опыта у детей в дошкольных образовательных учреждениях используются разнообразные методы и средства: экспериментирование, моделирование, проблемные ситуации, различные виды игр и пр. Для нашего исследования особый интерес представляет использование в формировании логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста прогулки.

Прогулка – это отдельный режимный момент, имеющий свою структуру и временные рамки, в которых дети могут удовлетворять не только двигательную активность, но и познавательный интерес, желание и привычку мыслить, овладевать умственными операциями и практическими навыками [3]. Прогулка влияет не только на восстановление функциональных ресурсов организма, но и на всестороннее развитие ребёнка, включая и формирование логико-математического опыта, развитие математических представлений у детей в целом.

Опытно-экспериментальная работа в ракурсе настоящей темы проводилась на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1 «Солнышко» Кезского района Удмуртской Республики». В эксперименте было задействовано 22 ребенка старшего дошкольного возраста, средний возраст которых, на начало эксперимента, составил 5, 8 лет.

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы – выявить уровень логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах.

Для достижения обозначенной цели использовались методы, позволяющие в полной мере охарактеризовать уровень сформированности логико-математического опыта каждого ребенка из исследуемых групп. Диагностика проводилась с каждым ребенком индивидуально и включала в себя следующие методики «Последовательные картины» (А.Н. Бернштейн), «Нелепицы» (Р.С. Немов), «Что здесь лишнее?» (Р.С. Немов), «Раздели на группы» (Р.С. Немов), измерение величины.

На основе изучения научной литературы по проблеме исследования, а также программных требований были определены критерии сформированности логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста, включающие в себя: когнитивный критерий, операциональный критерий, деятельностный критерий.

Когнитивный критерий: элементарные образные представления об математических операциях и о логических связях и отношениях, существующих в них.

Операциональный критерий: умение проводить анализ и синтез; умение делать обобщения; умения строить самостоятельные умозаключения; умение определять причинно-следственные связи.

Деятельностный критерий: умение использовать логико-математический опыт в ходе решения нестандартных задач.

В соответствии с обозначенными критериями были определены уровни сформированности логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий.

Анализ полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента данных позволяет судить о том, что уровень сформированности логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста преимущественно низкий. Наглядно представим полученные данные в виде круговой диаграммы, общие для детей контрольной и экспериментальной групп (рис.1).

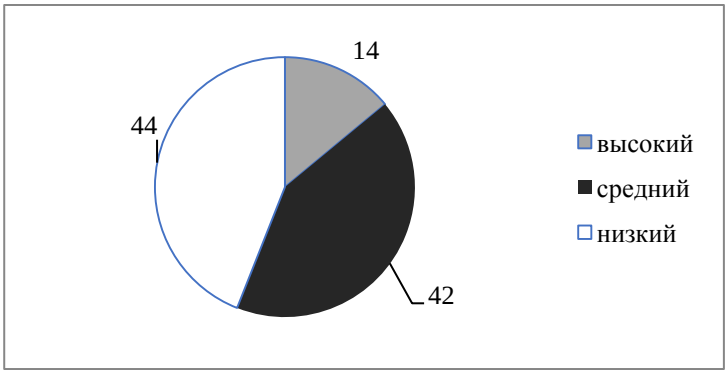


Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста, констатирующий этап, %.

Распределение детей по уровням в контрольной и экспериментальной группе представлено на рисунке 2.

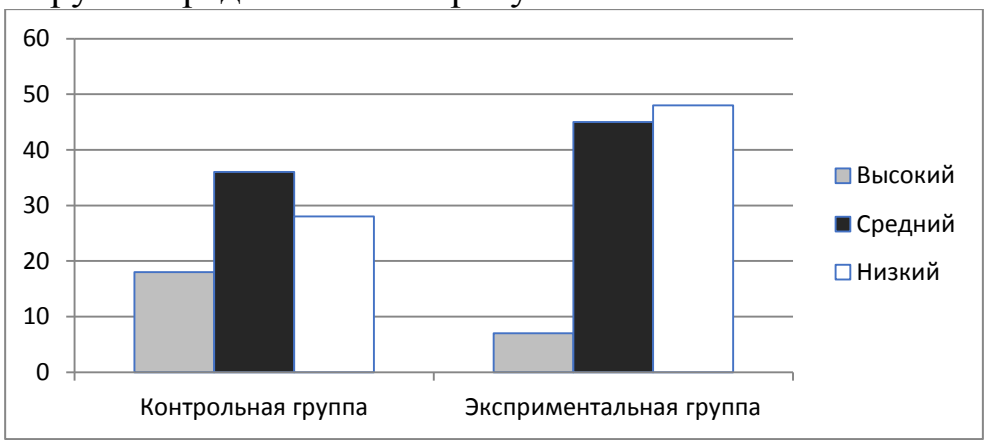


Рис. 2. Результаты диагностики уровня сформированности логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах, констатирующий этап, %

Так, например, в контрольной группе высокий уровень зафиксирован у 18 % детей, в экспериментальной – у 7 %, средний уровень сформированности логико-математического опыта выявлен у 36 % контрольной группы и 45 % – экспериментальной группы. Низкий уровень в контрольной группе зафиксирован у 28% детей, в экспериментальной – у 48 % детей старшего дошкольного возраста. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы детерминируют необходимость осуществления целенаправленной и последовательной работы по формированию логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста посредством использования прогулки, что и обуславливает необходимость дальнейшей работы в ракурсе исследуемой проблемы.

Список использованной литературы

1. Касабуцкий Н.И. Давайте поиграем: математические игры для детей 5–6 лет / Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А. Столяр. – М.: Просвещение, 1991. – 84 с.
2. Корнеева Г.А. Методика формирования элементарных математических представлений у детей / Г.А. Корнеева, Т.А. Мусейибова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 236 с.
3. Савченко В.И. Организация образовательной деятельности со старшими дошкольниками в ходе режимных моментов / В.И. Савченко. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 224 с.

В.Г. Касимов

Постижение мира музыкальной культуры как основа для формирования положительного отношения к профессиональной деятельности учителя музыки

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования положительного отношения к деятельности учителя музыки у студентов педагогических вузов через познание мира музыкальной культуры, а также изменение ценностных ориентаций в процессе индивидуальных занятий.

Ключевые слова: философия, музыка, положительное отношение, индивидуальные занятия, ценностные ориентации.

Постижение картины мира музыкальной культуры является фундаментальной основой музыкальной образовательной системы. Музыка является носителем общечеловеческих ценностей и в этом аспекте необходимы разнообразные подходы для решения существующей проблемы.

Влияние музыки изучаемых произведений на отношение учащихся к окружающему миру, а также на их внутренний мир составляет своеобразное звено эстетического развития и нравственного воспитания в процессе учебно-воспитательной деятельности. Развитие профессиональных компетенций, способностей, которые обеспечивают успешным овладением соответствующей деятельностью, возможно при условии объективных и субъективных отношений между свойствами личности, лежащими в их основе. В своем труде «Проблемы способностей» В.Н. Мясищев подчеркивал, что «способность – синтез взаимоусиливающих друг друга свойств личности» [1, с. 8].

С древних времен проблема философии постижения картины мира музыкальной культуры являлась фундаментальной основой музыкальной образовательной системы. Она определяло разницу в подходе с одной стороны о том «не как писать музыку или исполнять или анализировать ее, а о том, что она собой представляет как феномен в ее отношениях к другим явлениям и, прежде всего, таким глобальным как Бог, бытие, мир, человек и т.п.» [2, с. 48], а с другой, по мнению знаменитого римского философа V–VI в.в. Боэция, только люди «обладающие опытом умозрения и могущие судить о ритмах и кантиленах, ладах и песнях, оцениваясь на оценках разума, суть действительно музыканты» [3, с. 143]. Постижение картины мира музыкальной

культуры как философской категории, является одним из важных направлений профессионального образования учителя музыки. К, сожалению, данной дисциплины нет в учебном плане подготовки бакалавров музыки, как нет таких предметов как музыковедение, музыкознание, искусствоведение и др., которые хотя бы отчасти могли приблизить и приобщить будущего учителя музыки к философским понятиям музыкального образования**,** а обращение к музыкальной философии происходят от случая к случаю, нерегулярно, отдельно в преподавании музыкальных дисциплин как музыкально-теоретических, так и инструментально-вокальных.

Как известно, одной их основных форм организации процесса подготовки учителя музыки является индивидуальный урок. Разностороннее развитие студентов при творческом отношении педагога к делу получается именно разносторонним на индивидуальных занятиях, являясь, в то же время, связующим звеном межпредметных связей учебного процесса, так как на них затрагиваются многие области музыкальной педагогики теоретического и индивидуального цикла, а также, помимо смежных видов искусства живописи, литературы, поэзии - преподаватели нередко обращаются и к таким областям знаний, как философия, эстетика, физиология, анатомия и др. [4, с. 16]. Вместе с тем обучение на музыкально-педагогических факультетах имеет и ясно выраженную четкую цель: овладение профессиональными умениями и навыками с целью исполнения музыкальных произведений перед слушателями (учащимися общеобразовательных школ). В процессе овладения соответствующими компетенциями и накоплением индивидуального опыта, происходит более глубокое понимание отношения как избирательной связи с внешним миром и вызывают появление качественно новых реакций.

Среди факторов, формирующих положительное отношение к профессии музыканта-просветителя, особо значимыми признаны учет предварительной подготовки студентов, учет индивидуальных особенностей личности, которые включают: возрастные, психологические, потребностные, мотивационные, эстетические, профессиональные, интеллектуальные и коммуникативные сферы учащихся, а основным содержанием положительного отношения – цель, потребности, интересы, мотивы, эмоции и чувства, индивидуальные свойства личности, художественная деятельность, восприятие, общение. «В данном ракурсе важное место занимает создание системы «центров музыкальной эстетики и творчества», «творческих мастерских», «лабораторий творчества», «музыкальных студий» и др.». [4, с. 29].

Список использованной литературы

1. Мясищев В.Н. Проблемы способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи / В.Н. Мясищев // Проблемы способностей : материалы конф., 22–24 июня 1960 г., Ленинград / Акад. пед. наук РСФСР. О-во психологов ; отв. ред. чл.-кор. АПН РСФСР проф. В.Н. Мясищев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С 8.
2. Холопов Ю. Философия гармонии Боэция [Электронный ресурс] / Ю. Холопов, Р. Поспелова // Онлайновая библиотека работ Ю.Н. Холопова. – Режим доступа: http://www.kholopov.ru/hol-posp-boet.pdf.
3. Уколова В.И. «Последний римлянин» Боэций / В.И. Уколова. – М.: Наука, 1987. – 160 с.
4. Касимов В.Г. Сценическое волнение студентов-музыкантов как реальность / В.Г. Касимов. – Рига: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. – 60 с.

С.В. Каткова,
О.С. Ерусланова

Формирование метапредметных образовательных результатов обучающихся в процессе проектно-исследовательской деятельности

Аннотация: В статье проанализированы некоторые аспекты работы в данном направлении: выбор тематики проектов по видам и по учебным предметам, обозначены особенности, которые требуют дальнейшей доработки, даны рекомендации. Сделан анализ рабочей программы курса «Основы проектно-исследовательской деятельности» на соответствие требованиям обновлённых ФГОС по части ожидаемых метапредметных результатов.

Ключевые слова: метапредметные результаты, основы проектно-исследовательской деятельности, системно-деятельностный подход, тема проекта.

Проектно-исследовательская деятельность обучающихся становится всё более актуальной в современной педагогике. И это закономерно, так как именно в ходе правильной самостоятельной работы над созданием проекта формируется культура интеллектуального тру-

да учащихся. Согласно обновлённым ФГОС, методологической основой в современном образовании является системно-деятельностный подход [1. п. 31.3,41]. Всесторонне реализовывать данный подход позволяет проектно-исследовательская деятельность. Именно с её помощью формируются метапредметные образовательные результаты обучающихся, прописанные в Стандарте [1. 31.3] и в Приложении I.

В Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении УР «Лицей № 14» исследовательская работа обучающихся реализуется в рамках курса «Основы проектно-исследовательской деятельности». Программа осваивается в течение учебного года в 5-8 и 10 классах за 34 учебных недели.

Основная цель курса – формирование ключевых компетенций учащихся (проектной, рефлексивной, технологической, социальной, коммуникативной, информационной) для решения конкретных практических задач с использованием проектного метода.

В самом начале курса ребята сталкиваются с проблемой выбора темы исследования. Поэтому на уроке «Выбор темы проекта» учитель знакомит обучающихся с тремя группами тем:

1) Фантастические (несуществующие) – разрабатываете сами;

2) Эмпирические (основанные на опыте) – проводите собственные наблюдения и эксперименты;

3) Теоретические (научное познание) – проводите работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных источниках.

Далее ученикам предлагается в ходе «мозгового» штурма сформулировать ответы на вопрос «Какой должна быть тема проекта?». Учитель записывает все ответы на доске, оформляя их в виде кластера. В конце данного задания необходимо подвести учеников к следующим выводам:

- Тема должна быть интересна, исследовательская работа, как и всякое творчество, эффективна только на добровольной основе.
- Тема должна быть выполнима, решение её должно быть полезно участникам исследования.
- Тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент неожиданности.
- Тема должна быть доступной. Выбирая проблему, нужно учесть наличие необходимых средств и материалов для ее решения.
- Тема должна соответствовать содержанию.

Чтобы окончательно определиться с темой проекта, ребятам предлагается ответить на следующие вопросы: Что меня интересует

больше всего? Чем я хочу заниматься прежде всего (поэзией или физикой, экономикой или биологией, математикой или географией и т.д.)? Чем я чаще всего занимаюсь в свободное время? По каким учебным предметам я получаю высокие отметки? Что из изученного на уроках мне бы хотелось узнать более глубоко?

К групповым проектам в 8 классе применяется комплексный подход: исследования выполняются на стыке нескольких учебных предметов. Это усиливает актуальность и новизну работ. Для формирования навыка формулировки тем данных проектов обучающимся предлагается следующее задание:

Попробуй сформулировать темы проектов, заполни таблицу, обрати внимание на то, что проект охватывает несколько предметов:		
1.		История + Право
2.		Русский язык + Иностранный язык
3.		Литература + МХК
4.		Информатика + Обществознание и т.п.

В результате были утверждены следующие темы групповых проектов:

1. Стажерская площадка «Поколение NEXT» (предметы – химия и биология, продукт - методическая разработка, сценарий мероприятия);

2. Создание интерактивной карты «Пушкин и декабристы» (предметы – литература и география, продукт – ***гугл-карта);***

3. Создание модели солнечной системы / галактики (предметы – астрономия, ИЗО, технология, продукт – макет);

4. Русские – глазами иностранцев (предметы – обществознание, иностранные языки**,** продукт – мероприятие: беседа, дискуссия и т.п. с привлечением иностранных граждан; возможно видео – интервью или фильм);

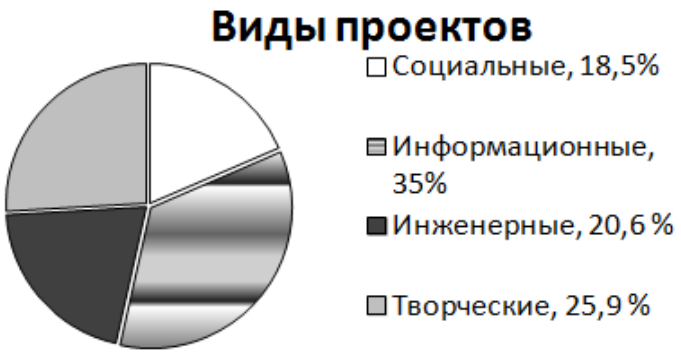
5. Стеновой декор в учебном кабинете (предметы – технология. ИЗО, математика).

Курс разработан учителем Катковой С.В. и преподаётся первый год, тем не менее, нами были проанализированы некоторые аспекты работы в данном направлении: выбор тематики проектов по видам и по учебным предметам.

В 2022-2023 учебном году обучающимися будет реализовано и представлено 97 проектов: индивидуальных и групповых по 15 предметам и направлениям:

Предмет /направление	Количество проектов
Биология	14
Рукоделие	12
Техническая направленность	10
Психология	10
История	9
Экология	8
Обществознание	7
Информатика и компьютерные технологии	6
География	4
Литература	4
Химия	3
Физическая культура	3
Музыка	3
Русский язык	3
Английский язык	2

Распределение проектно-исследовательских работ по видам выглядят следующим образом:



Защита проектов 5, 6, 7 классах будет проходить в апреле 2023 года по параллелям, потом лучшие работы будут представлены в актовом зале перед остальными обучающимися. В 8 и 10 классах в апреле 2023 года сначала пройдёт предзащита, а в мае защита проектов в форме проектного экзамена. Ежегодно лучшие проекты участвуют в научно-практических конференциях республиканского и всероссийского уровня, в мероприятии «День Науки» (8 февраля). В 2022 году Городилов А. выступил в МОиН УР с проектом по теме «Характеристика некоторых показателей донных отложений реки Сепыч Удмуртской Республики» (на фото четвертый слева во втором ряду):

В ходе корректировки рабочей программы «Основы проектно-исследовательской деятельности» в соответствии с новыми ФГОС, мы учли в той или иной степени все ожидаемые метапредметные результаты [2]. В Приложении I представлена таблица соответствия метапредметных результатов освоения программ образования в обновлённых ФГОС [1, п.43] и образовательных действий учителя и учебных действий обучающихся, предусмотренных рабочей программой по предмету.

Опыт первого года преподавания данной дисциплины в 2022-2023 учебном году выявил некоторые особенности, которые требуют дальнейшей доработки:

1. Низкая степень ответственности обучающихся (особенно в 5-6 классах) в работе над групповыми проектами: в ходе еженедельных проверок по выполнению этапов проекта ребята часто приходят не готовыми, перекладывают ответственность друг на друга, в частности на отсутствующих учеников.

Рекомендации: в классах этих параллелей предлагать выполнение индивидуальных проектов; предлагать ребятам вести чаты проектных групп для оперативного обмена информацией [3. С. 92-97].

2. Некоторые ребята почти не работают в составе проектной группы.

Рекомендации: по согласованию с остальными участниками проекта делить группу на 2 и более на ранних этапах выполнения работы;

3. В результате выбора тем отметим, что среди исследований естественнонаучной направленности мала доля, в частности, работ по

химии (3 проекта из 97), по физике тем нет вообще; в то время как, по биологии и экологии, предметам преподаваемым одним учителем выбрано 22 темы. Говоря о распределении по видам, слишком велика доля информационных работ – 35 %.

Рекомендации: во избежание неравномерной нагрузки по руководству проектной деятельностью между учителями ввести требование к первому заседанию методических объединений в следующем учебном году – подготовить не менее 3 тем для индивидуальных и групповых проектов от каждого учителя, уменьшая при этом количество информационных проектов.

Отметим, что после окончания курса «Основы проектно-исследовательской деятельности» в этом учебном году будут подведены окончательные итоги и разработаны задачи на следующий по следующим направлениям:

а) во введении общих и частных методов научного исследования в процесс учебного познания на всех его этапах (от восприятия до применения на практике);

б) в организации учебной и внеучебной научно-образовательной, поисково-творческой деятельности;

в) в актуализации внутрипредметных и межпредметных связей;

г) в усложнении содержательной и совершенствовании процессуальной сторон исследовательской деятельности;

д) в изменении характера взаимоотношений «учитель-ученик-коллектив учащихся» в сторону сотрудничества.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденного приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287.
2. Рабочая программа по дисциплине «Основы проектно-исследовательской деятельности» для 5-6 классов / С.В. Каткова – ГБОУ УР «Лицей № 14». - 2022.
3. Неклюдова Л.В. Формирование лидерских качеств у подростков во время внеклассной работы / Л.В. Неклюдова, М.А. Дулисова // Молодежь. Наука. Современность : VI всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Воткинск, 10 апреля 2019 г. : сб. ст. / науч. ред. Н.Н. Сергеев. – Ижевск: Издат. дом «Удмурт. ун-т», 2019. – С. 92-97.

Приложение I

Метапредметные результаты	Образовательные действия учителя (темы уроков, примеры заданий)	Учебные действия обучающихся
<u>Овладение универсальными учебными познавательными действиями:</u>		
1) Базовые логические действия:		
Выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений);	Проведение уроков по теме «Формулирование цели и задач проекта», «Определение объекта и предмета исследования»	Составляют характеристику о предмете своего исследования, определяют существенные признаки, необходимые для дальнейшей их классификации
Устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа;	Сообщение о применении классификации (как теоретическом методе научного исследования)	Составляют классификацию(-и) по признакам, определяемым темой проекта
С учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях;	Проведение уроков по теме «Определение проблемы исследования», «Мыслительные операции, необходимые для проектной и исследовательской деятельности»	Составление сравнительных и сопоставительных таблиц в теоретическом обзоре по изучаемой теме
Выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи;	Проведение уроков по теме «Сбор материала для исследования. Работа в библиотеке с печатными изданиями», «Поиск информации в сети Интернет»	Работают в библиотеке, с интернет-поисковиками (напр., «COOGLE.Академия») Посещают консультации учителей-предметников (по теме своего проекта)

Выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов;	Проведение урока по теме «Определение предмета, объекта и продукта предметной деятельности» Задание «Соотнесите объекты и предметы исследования»	Проводят своевременную корректировку на всех этапах проекта. Выполняют задания на выделение в вопросе следствия, в следствии объекта анализа и т.п. [3, с.26]
Делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях	Сообщение о применении дедукции, индукции, аналогии, сопоставления (как методов научного исследования). Использование приема «Карусель идей» Задание «Сформулируйте темы проектов, обращая внимание, что они могут охватывать несколько предметов, например: рус.яз+англ.яз., информатика+ обществознание и т.п.»	Участвуют в задании «Карусель идей», чтобы формулировать гипотезы о взаимосвязях различных умозаключений, составляют сопоставительные таблицы.
Самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев);	Проведение уроков по теме «Формулирование целей и задач проекта», «Планирование работы над проектом», «Анализ и синтез» Задание «Постарайтесь доказать актуальность следующих проектов (список тем)»	Определяют, в каком виде будет представлен проект и продукт их исследования, составляют паспорт проекта
2) Базовые исследовательские действия:		
Использовать вопросы как исследо-	Проведение урока по теме «Анкетирова-	Составляют вопросники для анкет, социо-

вательский инструмент познания;	ние и беседа. Правила проведения и обработки»	логических опросов, бесед. Оформляют в соответствующем параграфе главы 2
Формулировать вопросы, фиксирующие разрыв между реальным и желательным состоянием ситуации, объекта, самостоятельно устанавливать искомое и данное;	Проведение урока по теме «Обоснование актуальности выбранной темы, выделение проблемы», проведение дебатов по теме «Проблемы современности»	Формулируют проблему(-ы) своего исследования во введении, прорабатывает их в ходе исследования, в заключении делает выводы. Участвуют в дебатах.
Формировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других, аргументировать свою позицию, мнение;	Проведение урока по теме «Понятие о гипотезе»; Задает доклады по различным темам и мотивирует участников задавать вопросы докладчикам. Задание «Сформулируйте гипотезы к следующим темам проектов»	Формулируют гипотезу(-ы) своего исследования во введении, прорабатывает их в ходе исследования, в заключении делает выводы. Докладчики аргументируют свои ответы
Проводить по самостоятельно составленному плану опыт, несложный эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей объекта изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов между собой;	Проведение урока по теме «Понятия «опыт» и «эксперимент»; Задание по просмотру обучающих видеороликов по проведению опытов по темам своего проекта.	Проводят опыты и эксперименты по своей теме. Описывают их в практических главах своей работы, оформляют в приложении, делают выводы

Оценивать на применимость и достоверность информации, полученной в ходе исследования (эксперимента);	Проведение урока по теме «Понятие «Продукт» проектной деятельности. Виды продукта»; Разъяснение понятий «Теоретическая и практическая значимость исследования»	Оформляют в приложении продукт проекта в виде фото- и видеоотчёта. Демонстрируют его на защите. Формулируют теоретическую и практическую значимость во введении, делают качественный вывод в заключении
Самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования, владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений;	Сообщение о применении обобщения (как метода научного исследования), контролирует ход наблюдений, опытов, обсуждает с обучающимися	Делают ориентировочные выводы по главам 1, 2 и в заключении обсуждают их в проектных коллективах и с учителем
Прогнозировать возможное дальнейшее развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах;	Задание в продолжение тем «Понятие о гипотезе», «Теоретическая и практическая значимость исследования» - составление кластера (ментальной карты)	Составляют кластер (ментальную карту) «Область применения моего исследования»: выдвигают предположения о его развитии в новых условиях и контекстах
3) Работа с информацией:		
Применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отбо-	Проведение уроков по теме «Выбор методов и средств достижения цели», «С	Задание: проанализировать, какие методы будут использовать в своей работе, пропи-

ре информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев;	чего начать поиск информации»	сывают их во введении своего проекта
Выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления;	Проведение уроков по теме «Виды и формы источников информации», «Виды справочной литературы»	Готовят доклады по темам, работают в библиотеке
Находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках;	Практическое задание по применению сравнения и аналогии (как методов научного исследования)	Выполняют задание, работая по своей теме, описывают данные в первой теоретической главе и в выводе к ней
Самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями;	Проведение уроков по темам «Обработка результатов экспериментов, опытов, социологических исследований», «Способы представления информации»	Составление схем, диаграмм, иной графики по результатам исследования, их описание во второй практической главе и в выводе к ней
Оценивать надежность информации по критериям, предложенным педагогическим работником или	Проведение урока по теме «Содержание критериев оценки проекта» Задание «ТОП-5 авторов»	Знакомятся с критериями; выполняют задание «ТОП-5 авторов», идеи которых они используют в своём проекте

сформулированным самостоятельно;		
Эффективно запоминать и систематизировать информацию.	Проведение уроков по темам «Психологический аспект в подготовке к предзащите проекта», «Подготовка тезисов и презентации к предзащите проекта»	Составление и презентация устных сообщений и докладов; создание презентаций
Овладение универсальными учебными коммуникативными действиями:		
Общение, совместная деятельность:	Организует выполнение заданий в группе: составление кластеров, карусель идей, мозговой штурм, дебаты и т.п.	Активно участвуют в групповых заданиях. Общаются в коллективных чатах при выполнении групповых проектов
Овладение универсальными учебными регулятивными действиями:		
1) Самоорганизация:	Проведение урока по теме «Этапы работы над проектом» Задание «Расставьте этапы работы над проектом в правильной последовательности»	Составляют план своей работы над проектом Оформляют папку проекта
2) Самоконтроль:	Проведение урока по теме «Содержание и структура отчёта проекта» Организация предзащиты проекта	После предзащиты делают промежуточные выводы, обсуждают в своей проектной группе и с учителем
3) Эмоциональный интеллект: различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмо-	Задание по выбору темы: «Ответьте на вопросы: Что меня интересует больше всего? Чем я хочу заниматься в буду-	Выполняют задания, отвечают на вопросы учителя и объединяются по группам, исходя из общих интересов (по необходимо-

циями других; выявлять и анализировать причины эмоций; ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого; регулировать способ выражения эмоций;	щем (поэзия или физика, экономика или биология и т.д.)? Чем я чаще всего занимаюсь в свободное время? О чём из изученного мне хотелось бы узнать более глубоко?» Задание «Обсудите виды проектов, придумайте названия к каждому виду проекта. Какой вид проекта вам понравился больше всего? Почему?»	сти)
4) Принятие себя и других: осознанно относиться к другому человеку, его мнению; признавать свое право на ошибку и такое же право другого; принимать себя и других, не осуждая; открытость себе и другим; осознавать невозможность контролировать все вокруг.	В начале работы предлагает выбрать ученикам направление исследования, опираясь на их интересы. Проведение урока по теме «Подготовка к публичной защите проекта»	На предзащите обсуждают недочёты своих работ и выступлений. Помогают выявить недочёты других выступающих.

Е.А. Килина

Роль олимпиады по анатомии в повышении качества обучения студентов СПО

Аннотация: В данной статье рассматривается роль олимпиады по анатомии человека в повышении качества обучения студентов. Олимпиада по анатомии человека включает вопросы, позволяющие оценить познавательную и творческую деятельность студента. Задания олимпиады по анатомии позволяют выявить не только знания фактического материала, но и умение эффективно применять их в новых условиях, требующих нестандартного подхода и творческого мышления.

Ключевые слова: олимпиада, учебные и развивающие цели олимпиады, общие компетенции, топография органов, строение органов, анатомические понятия, практико-ориентированное задание.

С развитием общества, совершенствованием научно-технического прогресса и повышением требований к уровню знаний студентов, все чаще возникают вопросы о качестве образования и его практической направленности. В современных условиях образования чрезвычайно важную роль играет совершенствование и активизация интеллектуально-познавательной и проектно-исследовательской деятельности студентов. Развитие интеллектуальных способностей студентов рассматривается сегодня как необходимое условие повышения качества модернизации образования. Неотъемлемой частью образовательного процесса, без овладения которой невозможно повысить его качество, становятся предметные олимпиады. Олимпиады способствуют углублению и расширению знаний студентов по изучаемым учебным дисциплинам, повышению уровня учебной мотивации.

Предметные олимпиады нацелены на подготовку творчески саморазвивающейся личности в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации сложных творческих задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит качественное совершенствование образовательного уровня обучающегося. Участие в предметных олимпиадах способствует формированию устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности: студент чувствует себя субъектом учебно-познавательного процесса, понимая, что этот процесс организован для него, что цели и задачи этого процесса – его личные цели. Кроме того, участие в олимпиадах помогает применить

имеющиеся знания в нестандартной ситуации, понять их значимость в профессиональной деятельности. Таким образом, олимпиада по учебной дисциплине – это не только проверка образовательных достижений студента, но и познавательное, эвристическое, интеллектуально-поисковое соревнование в творческом применении знаний, умений, способностей, компетенций при решении нестандартных заданий и заданий повышенной сложности.

Дисциплина «Анатомия», изучаемая в цикле общепрофессиональных дисциплин специальности 49.02.01 Физическая культура, является базовой для изучения таких учебных дисциплин, как физиология с основами биохимии, гигиенические основы физического воспитания, биомеханика и другие. Знания, полученные студентами при изучении анатомии, также являются базовыми для изучения программ профессиональных модулей. Поэтому проведение олимпиады по анатомии способствует формированию общих компетенций и повышению качества подготовки специалиста.

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

Учебными и развивающимися целями олимпиады по анатомии являются:

- создание условий для систематизации знаний студентов по дисциплине и формированию общих компетенций;
- повышения мотивации студентов к изучению изучаемой дисциплине; повышения их образовательного уровня и познавательного интереса;
- совершенствование качества подготовки специалистов, повышение интереса к избранной специальности;
- развитие творческой составляющей личности студента, его эрудиции и находчивости.

Олимпиада проводится в два тура. Первый тур проводится заочно в онлайн режиме. На выполнение заданий первого тура студентам отводится 5 дней. Выполненные задания сдаются для проверки преподавателю дисциплины не позже указанного срока. Участие студентов в первом туре является добровольным.

Комплект заданий для заочного тура включает:

№ п/п	Тип задания	Суть задания
1.	Выполнение теста studolimp.ru› Анатомия человека	Выбор одного ответа из четырёх предложенных;
2.	Ответы на познавательные вопросы	Умение устанавливать внутрипредметные связи, работать с интернет-ресурсами

Кандидатами для участия в очном туре олимпиады становятся студенты, у которых количество набранных баллов соответствует оценкам «5» и «4». При этом используется общепринятая система перевода количества баллов в конкретные оценки.

Комплект заданий для очного тура включает:

№ п/п	Тип задания	Суть задания
1.	Знай анатомические термины	Дать определения понятиям
2.	Дополните предложения ответами	Определять строение костей и суставов, установить связь химического состава костей и их свойств
3.	Задание на установление соответствия	Определить особенности строения позвонков и топографию плоскостей, общий план строения нервной системы
4.	Задание на установление последовательности	Определить последовательность расположения органов в системе органов
5.	Задание по «слепому» рисунку	Назвать анатомическую структуру, распознать элементы строения (обозначены цифрами);
6.	Найти ошибки и их исправить	Исправить ошибки в тексте
7.	Ситуационная задача	Выполнить практико-ориентированное задание

Для каждого тура, к каждому заданию разработаны конкретные критерии оценивания ответов и выставления баллов. К большинству заданий олимпиады применим критерий:

за полный и верный ответ на вопрос задания – 1 балл, за неверный ответ – 0 баллов. Определяется максимальное количество баллов за каждое задание каждого тура и за каждый тур в целом.

Помимо достижения широкого спектра воспитательных целей, олимпиады способствуют решению многих образовательных задач. Прежде всего, предметные олимпиады – это интеллектуальные соревнования студентов в определенной образовательной области. Они позволяют выявить не только знания фактического материала, но и умение эффективно применять их в новых условиях, требующих нестандартного подхода и творческого мышления. Для успешного решения олимпиадных заданий необходима мобилизация всего творческого потенциала, исследовательских навыков и смекалки.

Полученный опыт каждого участника олимпиады, станет полезным стимулом к углублению своих знаний по анатомии и расширению кругозора

Список использованной литературы

1. Замараев В.А. Анатомия для студентов физкультурных колледжей : учебник и практикум для СПО / В.А. Замараев, Е.З. Година, Д.Б. Никитюк. – М.: Юрайт, 2018. – 416 с.

2. Николаева В.В. Роль предметных олимпиад школьников в совершенствовании муниципальной системе оценки качества образования / В.В. Николаева, Е.И. Соколова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2018. – № 2(5). – С. 45—53.

3. Тарасенко Ю.А. Роль предметной олимпиады в формировании профессиональных компетенций [Электронный ресурс] / Ю.А. Тарасенко // Образование и воспитание. – 2017. – № 1. – С. 50-54. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/52/1789/ **infourok.ru**›

4. Сборник тестовых заданий, морфо-функциональных и ситуационных задач и ответов для студентов по предмету «Анатомия и физиология человека». – М.: ФГОУ «ВУНМЦ Росздрава», 2006. – 93 с.

5. **studolimp.ru**› Анатомия человека

Е.М. Князева,
Т.С. Куликова

Дидактическая игра как средство формирования финансовой грамотности у детей подготовительной к школе группе

Аннотация: В статье описан процесс обучения основам финансовой грамотности, который помогает педагогу развить у детей экономическое мышление, приобрести элементарные навыки, необходимые для успешной жизни в современном рыночном мире.

Ключевые слова: финансовая грамотность, дидактическая игра, дошкольный возраст, подготовительная к школе группа.

Финансовая грамотность – это степень показывающая осведомлённость в финансовых вопросах, умение зарабатывать деньги и грамотно ими управлять. Л.Ю. Рыжановская формулирует рассматриваемое понятие следующим образом: «Способность принимать осознанные решения в отношении использования личных финансовых ресурсов и управления такими ресурсами» [1. С. 9]

О.Е. Кузина пишет о том, что «финансовую грамотность принято определять, как знание о финансовых институтах и предлагаемых ими продуктах, а также умение их использовать при возникновении потребности и понимание последствий своих действий» [2. С. 158].

Исходя из всех вышеизложенных определений понятию «финансовая грамотность», можно сделать вывод, о том, что основы финансовой грамотности детей дошкольного возраста – это совокупность знаний и установок ребенка в сфере финансового поведения, необходимых для решения жизненных задач.

Большой вклад в развитие экономического воспитания дошкольников внесла Е.А. Курак. Она разработала программу «Экономическое воспитание дошкольников», где отдельно рассматривается проблема ознакомления детей понятием «деньги». Основной формой работы с дошкольниками она предлагает ролевые игры «Магазин», «Подбери витрины магазинов», «Праздник первой покупки» и другие игры. При ознакомлении детей с деньгами Е.А. Курак рекомендует привлекать родителей для обогащения жизненного опыта детей, развития умения распределять деньги, делать выбор между «желаемым и необходимым» [3. С. 58].

Содержание работы по формированию у дошкольников представлений о финансовой грамотности состоит из нескольких блоков: «Че-

ловек и его потребности», «Работник. Производство товаров. Товар», «Потребитель. Расход денег. Семейный бюджет», «Деньги, обмен, торговля, реклама».

Следует отметить, что дидактические игры – это эффективное средство формирования представлений у детей дошкольного возраста. Для удобства все дидактические игры мы разделили по блокам, описанным выше. В дидактических играх уточняются и закрепляются представления детей о мире экономических явлений, терминах, приобретаются новые экономические знания, умения и навыки. Дошкольники, совершая большое количество действий, учатся реализовывать их в разных условиях, с разными объектами, что повышает прочность и осознанность усвоения знаний так же моделируются реальные жизненные ситуации: операции купли-продажи, производства и сбыта готовой продукции и др. Соединение учебно-игровой и реальной деятельности наиболее эффективно для усвоения дошкольниками сложных экономических знаний.

Цель первого блока – формирование у детей представлений о материальных и духовных потребностях человека, воспитание осознанно правильного отношения к предметам и явлениям окружающего мира.

Второй блок игр направлен на знакомство детей с производителями товаров и услуг, на то, чтобы показать взаимосвязь потребления и производства товаров, потребления и предлагаемых услуг; воспитание уважительного отношения к труду и людям труда.

Цель третьего блока – формирование умений у детей выделять основные направления использования денег людьми, дать представление о семейных доходах и расходах, о семейном бюджете, развивать основы экономического мышления, формировать привычки правильного нравственно-экономического поведения.

Например, цель игры «Запланированная покупка» – формировать умение у детей составлять «список покупок», закрепление умение следовать составленному «списку покупок», приобретать товары на заданную сумму денег. Ход игры: предлагаем детям составить «список покупок» для определенного события и собрать в корзинку, на которой написано: день рождения, поездка на пикник, приготовление завтрака (обеда, ужина), отправляемся в путешествие, ждем гостей. После того как составили список покупок, его называют и обсуждают все ли нужные покупки запланировали купить.

Четвертый блок ориентирован на закрепление представления детей о деньгах как универсальном средстве обмена, спросе и предло-

жении, их влиянии на величину цены, об обмене товарами и услугами; формирование основ экономической культуры личности ребенка.

Итак, изучив проблему формирования финансовой грамотности у детей дошкольного возраста, можно сказать, что это важное направление работы современных педагогов. Следует уже в дошкольном возрасте формировать у детей элементарные представления о товарно-денежных отношениях и грамотном отношении к собственным деньгам и о рациональном их использовании. Педагог успешно использует дидактические игры для формирования финансовой грамотности у детей.

Список использованной литературы

1. Ржановская А.Ю. Финансовая грамотность как элемент человеческого капитала и фактор социально-экономического развития / Л.Ю. Ржановская // Финансовый журнал. – 2010. – № 1. – С. 151-158.
2. Кузина О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: проблемы, методики и результаты применения в России / О.Е. Кузина // Вопросы экономики. – 2015. – № 8. – С. 129-148.
3. Экономическое воспитание дошкольников : примерная программа, перспективное планирование, конспекты занятий / авт.-сост. Е.А. Курак [и др.]. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 80 с.

Д.А. Коломеец
(научный руководитель: ***И.А. Пашкова)***

Использование мемов как нетрадиционного средства обучения географии

Аннотация: Главной целью образования по ФГОС является общекультурное, личностное и познавательное развитие учеников.

Для всестороннего развития ученика требуется активизировать его познавательный интерес. Современный ученик сильно отличается от предыдущих поколений обучающихся. В связи с быстрой изменчивостью современного мира в области распространения и использования информации постоянно требуется обновлять методические приемы обучения.

Ключевые слова: образование, география, мем, урок.

Для современного обучающегося характерны некоторые следующие особенности:

Во-первых, клиповое мышление подростков и молодежи [1]. Это такой тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, небольшими объемами и яркими образами, не может сосредоточиться на больших массивах информации. Таким людям крайне сложно читать или работать над большими текстами, книгами, смотреть длинные видеосюжеты и фильмы. Современным ученикам для успешного усвоения информации, требуется ее структурировать и представлять в виде блоков, которые могут привлечь внимание яркостью и необычностью подачи, оригинальностью материала или его элементов. Помочь в лучшем усвоении материала школьникам с клиповым мышлением может применение мемов как способа сосредоточения внимания.

Во-вторых, зависимость от гаджетов и интернета. По данным Фонда развития интернета 89 % детей от 12 до 17 лет, пользующихся интернетом, выходят в сеть каждый или почти каждый день в любое время и в любом месте, где есть такая возможность [6]. Из этого следует, что зависимость от гаджетов и интернета у детей достигает огромных масштабов. Мемы довольно распространенное явление в интернет-среде, они служат для развлечения и общения. Таким образом, мем – это форма подачи информации, которая будет понятна почти любому пользователю интернет-пространства.

Когда мы говорим о применении мемов в образовательном процессе встает вопрос о том насколько это целесообразно. Использование мема в образовательном процессе обусловлено следующими целями:

1. Повышение интереса, как к предмету, так и к учителю, который его преподает. Современный учитель должен не только обладать теоретическими знаниями, но и суметь заинтересовать ученика, поспособствовать его самостоятельному дальнейшему развитию. Учитель должен владеть современными средствами коммуникации, чтобы ученик видел в учителе современного, идущего в ногу со временем человека, таким образом авторитет учителя в глазах ученика растет.

2. Формирование умения осознанного и разумно использовать гаджеты и Интернет. Правильное использование мемов на уроках географии помогает научить детей тому, что с помощью мемов можно получать и легче усваивать информацию из школьного курса географии [2]. Обучающиеся начинают воспринимать гаджеты и интернет не только как средство организации досуга, но и как инструмент по-

лучения знаний, расширения кругозора. Таким образом, можно научить школьников осознанному пользованию гаджетами и интернетом.

3. Активизация и сохранение устойчивого внимания учеников. Правильно использованный мем способен заинтересовать и сконцентрировать внимание ученика, стать своеобразной платформой для формирования и расширения знаний.

4. Формирование долговременной памяти. Отечественный исследователь Р.Ю. Ильюченок считает, что степень запоминаемости информации зависит от степени её эмоциональной окрашенности в момент ее предъявления. Если воспринимаемая информация эмоционально окрашена, то запомненная информация легко считывается даже по прошествии времени, намного большего, чем это допускается при хранении в кратковременной памяти. Таким образом, мемы помогают не только увлечь внимание ученика, но и лучше запомнить сложную информацию [3]. Также в статье Л.В. Цеценко и Д.Л. Савиченко утверждают, что мемы позитивно влияют на запоминание, так как они являются всем известными образами, которые в зависимости от ситуации или цели их применения могут изменяться в требуемую сторону и подстраиваться под материал урока [4].

Использование мемов на различных этапах уроков, рассмотрим несколько примеров:

1. Мем можно использовать в мотивационном этапе урока [5]. Перед обозначением проблемы урока мы можем вызвать интерес к материалу при помощи мема, дать поразмышлять и попробовать предложить тему урока.

2. Возможно использовать мемы при изучении и закреплении нового материала. Например, школьникам при изучении административно-территориального деления сложно показать на карте и запомнить, что Калининградская область отделена от основной части России.

3. Мемы можно использовать на этапе повторения изученного материала.

4. Также мы можем дать и творческое домашнее задание в виде создания интернет-мема по пройденной теме. Здесь мы сталкиваемся с риском того, что ученики пойдут по самому простому пути - скопируют все из Интернета. При этом педагог вряд ли сможет отследить оригинальность такого творческого задания. Поэтому не стоит ограничивать детей при подготовке данного задания. Они могут, либо создать свой мем, либо представить готовый, указав при этом источник получения информации и пояснив смысл содержания.

В заключении можно сказать, что мемы сегодня являются частью интернет-культуры и в связи со все большим проникновением технологий и информатизации в нашу жизнь становятся частью повседневной жизни и культурой не только отдельных интернет-сообществ, но и общества в целом. Не смотря на разные взгляды на использование мемов в учебном процессе, это скорее положительная тенденция, которая поможет модернизировать учебный процесс и развить интерес к обучению. Использование мемов сегодня осложнено недостаточностью методического материала по данной теме и малым практическим опытом применения мемов на уроках.

Список использованной литературы

1. Большедворская М.В. Особенности обучения современных обучающихся [Электронный ресурс] / М.В. Большедворская // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2018. – № 10(18). – С. 162–164. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-sovremennyh-obuchayuschihsya (дата обращения: 20.05.2022).
2. Елисеева Е.Ю. Изучение зависимости от интернета и мобильных устройств у школьников, гендерные и возрастные особенности [Электронный ресурс] / Е.Ю. Елисеева, А.И. Карева // Смоленский медицинский альманах. – 2019. – № 1. – С. 98–100. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-zavisimosti-ot-interneta-i-mobilnyh-ustroystv-u-shkolnikov-gendernye-i-vozrastnye-osobennosti (дата обращения: 20.05.2022).
3. Ильюченок Р.Ю. Память хорошая, память плохая / Р.Ю. Ильюченок ; отв. ред. Л.В. Девойно. – Новосибирск: Наука, 1991. – 161 с.
4. Калугин А.М. Интернет-мемы как средство формирования интереса у учащихся к уроку истории [Электронный ресурс] / А.М. Калугин // Вестник науки и образования. – Пермь. – 2017. – Т. 1. – № 12(36). – С. 88–91. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-kak-sredstvo-formirovaniya-interesa-u-uchaschihsya-k-uroku-istorii (дата обращения: 22.12.2022).
5. Цаценко Л.В. Мемы как форма иллюстрации в науке и образовании [Электронный ресурс] / Л.В. Цаценко, Д.Л. Савиченко // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 114. – С. 582–591. – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/memy-kak-forma-illyustratsii-v-nauke-i-obrazovanii (дата обращения: 20.12.2022).

6. Исследование цифровой социализации разных поколений: подростки и родители (2018-2020 гг.) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.fid.su/projects/research/digital-socialization-in-adolescents (дата обращения: 24.12.2022).

О.Г. Комлева

Использование возможностей мастерских в подготовке молодых специалистов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой будущих молодых специалистов - педагогов к работе с детьми ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования. Раскрывается опыт работы педагогического коллектива колледжа по данному направлению с использованием современного оборудования, приобретенного в рамках реализации грантовского проекта.

Ключевые слова: инклюзивное обучение; инклюзивная система образования; особые образовательные потребности; интеграция в общество; чемпионат «Абилимпикс»; стажировочная площадка; волонтерский корпус.

В настоящее время, после принятия Федерального закона от 03.05. 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», система образования России претерпевает существенные изменения.

В декабре 2014 года было принято решение о введении инклюзивного обучения, а после утверждения Федерального государственного образовательного стандарта инклюзивного образования (2016 г.) в начальных классах детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), были закрыты более 300 специальных школ для детей с ОВЗ.

По результатам проведённого совместного исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения, Фонда «Обнаженные сердца» и Ассоциации «Аутизм-Регионы» две трети россиян (66 %) положительно относятся к совместному обучению детей с особенностями развития с детьми без особенностей. Об отрицательном отношении заявили 16 % респондентов, 13 % относятся нейтрально.

Больше позитивных оценок среди молодежи от 18 до 24 лет (81 %), меньше – среди людей старшего возраста – от 60 лет (57 %).

Именно эти показатели, говорят о том, что специальную подготовку к работе с детьми ОВЗ и инвалидами необходимо начинать уже на ступени среднего профессионального педагогического образования, в тоже время, не забывая об опытных педагогах, в рамках прохождения ими курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Внедрение и развитие инклюзивной системы образования требует тщательной подготовки: создание специальных условий для детей с ОВЗ – наличие пандусов на лестницах, информационных табличек, отдельных туалетов для маломобильных детей, специальной мебели и оборудования, дидактического материала и т.д.; выделение тьюторов (наставников) и ассистентов (помощников); наличие гибкого, ясного, доступного обучения, которое позволит обучающимся осваивать учебные программы с разной скоростью и в разных объемах; профессиональная подготовка персонала и подбор сотрудников, готовых работать в условиях инклюзии.

Как говорят руководители образовательных организаций, всё было бы просто, если бы дело касалось только пандусов, лифтов и туалетов для детей-колясочников. Совместное обучение обычных детей и детей с ОВЗ на всех ступенях образования требует от педагогов существенного изменения методик. В связи с этим, к педагогическим работникам учреждений среднего и высшего профессионального образования, готовящих педагогические кадры, предъявляются повышенные требования к подготовке специалистов к работе с детьми и взрослыми с особыми образовательными потребностями.

В рамках реализации грантовского Проекта «Молодые профессионалы» по обеспечению соответствия материально-технической базы современным требованиям в БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» в 2021 году были созданы четыре Мастерские: «Дошкольное воспитание», «Преподавание в младших классах», «Социальная работа» и «Физическая культура, спорт и фитнес».

Приобретенное современное оборудование и дополнительная профессиональная подготовка, пройденная преподавателями колледжа, позволяет по-новому организовать теоретическое и практическое обучение студентов, а также повышение квалификации специалистов дошкольных учреждений, средних общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования, социально-реабилитационных центров, детских домов и интернатов, комплексных центров социального обслуживания населения Удмуртской Республики.

Начиная с 2019 г. по настоящее время в колледже, а теперь и на базе Мастерских, реализуются не только программы среднего профессионального образования (СПО), но и основные программы профессионального обучения профессиональной подготовки (ОП ПО ПП), дополнительные профессиональные программы (по уровням), нацеленные на формирование новых компетенций специалистов-педагогов, а, в частности, – компетенции по работе в условиях инклюзивного образования.

Каждый выпускник колледжа, кроме получения основной квалификации в дипломе специалиста, в течение всего курса обучения в колледже получает вторую квалификацию в дипломе о профессиональной переподготовке. Например, воспитатель коррекционной группы детского сада, педагог дополнительного образования, педагог по физической культуре и спорту, учитель начальных классов коррекционной школы и др.

Только за последние два года (2021 и 2022 гг.), на базах четырех Мастерских прошли обучение:

– по программам СПО – 449 выпускников колледжа (трудоустройство составило – 60,5 %);

– по программам ПО и ДПО – 659 слушателей (486 из них под заказ работодателей);

– по программам дополнительного образования детей и взрослых – 409 человек.

В 2022 г. по результатам конкурсного отбора колледж стал стажировочной площадкой для преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений СПО России по направлению «Социальная работа». С 05.12.2022 г. на базе Мастерской прошли стажировку 30 слушателей из разных регионов РФ по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Практическая подготовка обучающихся в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями».

Педагогами-наставниками колледжа проведено 97 профориентационных мероприятий для школьников 6-11 классов (ФП «Билет в Будущее», РП «Открытые Мастерские», Дни открытых дверей, профуроки, мастер-классы), в которых приняло участие более 1200 обучающихся СОШ, в т.ч. дети с ОВЗ и инвалидностью. Результатом данного направления работы педагогического коллектива, на наш взгляд, является ежегодное увеличение абитуриентов, имеющих статус лиц с ОВЗ и инвалидов, и поступление в колледж данной категории детей (в настоящее время на педагогических специальностях обучается 11 инвалидов и 1 обучающийся с ОВЗ).

Заключено 10 Договоров о сетевой форме реализации образовательных программ профессионального обучения профессиональной подготовки между колледжем и школами города Ижевска и Удмуртской Республики в рамках реализации регионального проекта «Педагогический класс» (Приказ МОиН УР от 25.10.2022 г. №1815 «О реализации проекта «Педагогический класс» в Удмуртской Республике»).

За 2021-2022 гг. получили первую профессию с присвоением квалификации «Младший воспитатель» 173 школьника (9-11 кл.). Сто пятьдесят студентов учреждений СПО УР получили Свидетельство о профессии рабочего, должности служащего «Вожатый» по программе ПО ПП «Организация деятельности вожатого в детском оздоровительном лагере (в т.ч. с детьми ОВЗ)», с прохождением инструктивного сбора в загородном оздоровительном комплексе «Лесная сказка», оборудованном для отдыха и оздоровления детей с ОВЗ и инвалидностью.

С 2017 г. колледж – региональная площадка подготовки участников (студенты и школьники) и база проведения Регионального Чемпионата «Абилимпикс» для лиц с ОВЗ и инвалидностью по компетенциям: «Учитель начальных классов»; «Социальная работа»; «Туризм» и «Адаптивная физическая культура» (планируется открытие в 2023 г. новой компетенции «Дизайн»). Ежегодно увеличивается количество участников Чемпионата (от 5 чел. в 2017 г. до 35 чел. в 2022 г.), а результатом работы в данном направлении – победы студентов и школьников на региональном уровне и в Национальных Чемпионатах «Абилимпикс» (1 место «Учитель начальных классов» – 2018 г., 3 место «Адаптивная физическая культура» – 2022 г. возрастная категория – школьники).

Волонтерский корпус колледжа «VD-Содействие» более пяти лет сотрудничает с Общественной организацией инвалидов «БЛАГО» и ежегодно сопровождает детей с ОВЗ и инвалидов на мероприятиях разного уровня и разной направленности.

И, в заключении, необходимо отметить, что инклюзивное (франц. Inclusif) – означает «включающее в себя». Это совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, что обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. И насколько качественно будет проведена подготовка (или переподготовка) специалистов к работе с данной категорией детей, настолько инклюзия поможет детям с ОВЗ и инвалидам интегрироваться в общество, стать полноценными его членами, а их здоровым сверстникам – стать толерантными, способными сопереживать и помогать окружающим людям.

А.Ю. Крестьянинова,
Ю.Г. Максимов

Педагогические условия формирования экологической культуры посредством кейс-технологии

Аннотация: В статье рассмотрено формирование экологической культуры посредством одного из эффективных средств – кейс-технологии, а также используемые в работе педагогические условия.

Ключевые слова: экологическая культура, кейс-технология, педагогические условия, учет возрастных особенностей обучающихся, личностный подход, внеурочная деятельность.

На сегодняшний день формирование экологической культуры стало одной из актуальных и приоритетных задач. Процесс формирования строится исходя из конечного результата – изменения отношения человека и общества к миру природы.

Необходимо как можно раньше закладывать основы экологической культуры в человеке, так как чем раньше этот процесс начнется, тем больше про нее можно узнать. Следовательно, человек научится осмысленно использовать природные ресурсы, а также начнет развивать и развиваться в этом направлении.

На сегодняшнем этапе формирования экологической культуры детей разработаны и применяются на практике различные методы, приемы и средства. Исследователями рассматривается в качестве одного из эффективных средств – кейс-технология. Работа с кейсами (кейс – это «пакет методических документов», который предназначен для совместного поиска участниками образовательного процесса (педагогами и учащимися) оптимального разрешения проблемной ситуации [1]) предполагает осмысление реального случая, который содержит в себе какую-либо практическую проблему, а также актуализацию знаний, которая необходима для решения данной проблемы [2]. Для того, чтобы работа с кейс-технологией была более эффективной в формировании экологической культуры детей, необходимо использование педагогических условий.

Согласно В.И. Андрееву, термин «педагогические условия» имеет значение совокупности мер, содержание, методы или приемы и организационные формы обучения и воспитания [3].

Для повышения мотивации учеников в процессе формирования экологической культуры средствами кейс-технологии, рассмотрим следующие педагогические условия:

1) учет возрастных особенностей обучающихся;
2) личностный подход;
3) организация внеурочной деятельности;
4) организация групповой деятельности.

Строгий учет возрастных особенностей в воспитательной деятельности ввел и настаивал на их реализации Я.Л. Коменский. Им был выдвинут и обоснован принцип природосообразности, с помощью которого возрастные этапы развития должны были учитываться в обучении и воспитании детей школьного возраста [4].

Кейсы, предлагаемые ученикам, необходимо корректировать. Дети должны понимать суть и то, что от них требуется. Поэтому задания должны быть составлены в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Личностный подход предусматривает включение личности в процесс собственного «конструирования», т.е. наряду с состояниями, связанными с переживанием внешних событий, в сознании воспитанника должны актуализироваться рефлексия, оценка, выработка норм поведения в подобных случаях [5]. Существует идея С.Л. Рубинштейна, которая заключается в том, что сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию [6]. Исходя из концепции И.С. Якиманской цель личностного обучения – создание условий, которые необходимы для раскрытия и целенаправленного развития личностных черт учащегося [7].

Ребенок должен прочувствовать ту ситуацию, которую ему предлагают для анализа, уметь найти выход, пути ее решения, а также уметь оценить свои действия.

Еще одним эффективным педагогическим условием является внеурочная деятельность. Это составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся [8]. К внеурочной деятельности относятся все виды деятельности школьников, кроме учебной деятельности на уроке, в которых можно целесообразно решать задачи воспитания и социализации [9]. Именно внеурочная деятельность обеспечивает учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся [10], а также направлена на достижение личностных и метапредметных результатов.

Кейс-технологию удобно применять во внеурочной деятельности, чтобы школьники успели почувствовать, понять и принять предлагаемую им ситуацию, чтобы было достаточное количество времени на обдумывание и принятие решения.

Групповую деятельность также отнесем к ряду педагогических условий. Она построена на совместных действиях и общении учащихся [11]. Данное педагогическое условие эффективно своей результативностью в усвоении знаний и формировании умений. За короткий промежуток времени ученики могут выполнить достаточно большой объем работы, также у детей формируется умение сотрудничать [12]. Данные преимущества благоприятно влияют на формирование экологической культуры, так как развиваются умение планировать, рефлексия, самоконтроль и взаимоконтроль.

Таким образом, составляющие педагогических условий эффективно влияют на формирование экологической культуры школьников, их уместно использовать в различных формах и методах занятия (урока), в частности, при использовании в работе кейс-технологии.

Список использованной литературы

1. Игнатов С.Б. Использование технологии «Кейс-стади» в формировании экологической компетенции обучающихся [Электронный ресурс] / С.Б. Игнатов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 1 – С. 30–35. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-keys-stadi-v-formirovanii-ekologicheskoy-kompetentsii-obuchayuschihsya-1
2. Гришаева Ю.М. Гуманитарные технологии в экологическом образовании студентов вуза / Ю.М. Гришаева // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2011. – Спецвыпуск № 1. – С. 13-19.
3. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, – 1988 – 238 с.
4. Чернобай Е.В. Школа, у которой учатся / Е.В. Чернобай, А.Б. Молотков. – М.: Флинта: Наука. – 2018. – 258 с.
5. Кондаурова Т.И. Педагогические условия формирования экологической культуры учащихся [Электронный ресурс] / Т.И. Кондаурова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006 – № 1 – С. 122-124. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-ekologicheskoy-kultury-uchaschihsya 22.12.2017).
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос». – 1999. – 272 с.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская ; отв. ред. канд. пед. наук М.А. Ушакова. – 2-е изд. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

8. Внеурочная работа // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 2008.
9. Муромцева О.В. Внеурочная деятельность как средство социализации младшего школьника в образовательном пространстве / О.В. Муромцева // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 22–23 ноября 2018 г. – Т. 1 / отв. ред. И.П. Ильинская ; ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». – Белгород: Изд-во ИД «Белгород», 2018. – С. 172–174.
10. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
11. Нор Е.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е.Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
12. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

В.В. Кузнецова-Белоусова,
А.А. Давлетшина

Палочки Кюизенера как средство формирования количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: В статье представлены результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, направленной на выявление уровня сформированности количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: палочки Кюизенера, формирование математических представлений, количественные представления, дети старшего дошкольного возраста.

Формирование у детей дошкольного возраста математических представлений является одной из актуальных задач, направленных на всестороннее развитие ребенка. Современные нормативные документы в области дошкольного образования, вариативные и парциальные программы предусматривают развитие у детей «первичных представ-

лений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, количестве части и целом, пространстве, времени…» [2]. Следовательно, формирование количественных представлений, обучение счету и вычислительной деятельности детей дошкольного возраста является необходимым условием не только личностного развития ребенка, но и подготовки его к успешному обучению в школе.

Средствами развития у детей математических представлений, широко использующимися в практике дошкольного образования, являются разнообразные развивающие пособия, дидактические игры и игровые технологии (Е.А. Носова, М. Фидлер, и др.). Одной из игровых технологий, позволяющих выстроить образовательный процесс в интересной и увлекательной для детей форме, сформировать элементарные представления о количестве, счете, числе и вычислительной деятельности является технология «Числа в цвете» (Цветные палочки Кюизенера). Использование палочек Кюизинера в образовательном процессе детского сада позволяет развивать у детей представления о числе и цифре, количественном и порядковом счете, составе числа из единиц и из двух меньших чисел, понятиях «больше, меньше, равно», делении целого на части и др.

Целью нашей работы стало выявление возможностей палочек Кюизенера в формировании количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в старшей группе МОУ «Октябрьская СОШ», структурное подразделение «Детский сад «Петушок» с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 9 человек. Нами были определены следующие задачи:

1. Выявить исходный уровень сформированности количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста;

2. Разработать систему образовательной работы по формированию количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста с использованием палочек Кюизенера;

3. Определить эффективность использования палочек Кюизенера в формировании у детей старшего дошкольного возраста количественных представлений.

На констатирующем этапе эксперимента, целью которого являлось выявление исходного уровня сформированности количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста, детям была предложена серия диагностических заданий, разработанная

Л.И. Ермолаевой [1]. Диагностические задания были направлены на определение навыков порядкового счета у детей, понимания ими отношений смежных чисел и взаимообратных отношений между числами, знания натурального ряда чисел в пределах 10, умения оперировать с множествами, считать в прямом и обратном порядке, отсчитывать предметы, уравнивать неравные группы предметов. Исходя из показателей были определены уровни сформированности количественных представлений: высокий, средний, низкий. Сравнительный анализ уровней сформированности количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах продемонстрировал преобладание среднего и низкого уровней (таблица 1).

Таблица 1.

Соотношение уровней сформированности количественных представлений у детей КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Уровни сформированности количественных представлений	КГ	ЭГ
Высокий	12	16
Средний	75	64
Низкий	13	20

Данные, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, определяют необходимость разработки и апробации системы образовательной работы, направленной на повышение уровня сформированности количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством использования палочек Кюизенера.

Список использованной литературы

1. Ермолаева Л.И. Умственное и математическое развитие детей шестого года жизни в процессе обучения операциям с множествами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.И. Ермолаева. – Л., 1982. – 239 с.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения 5.03.2023).

Л.А. Лихачева

Тематические задания проблемного типа к уроку «Военные походы фараонов» в 5 классе

Аннотация: В статье представлены авторские разработки проектного задания и кейса по теме «Военные походы фараонов», предназначенные для организации учебной и внеучебной деятельности в 5 классе по истории.

Ключевые слова: Древний Египет, военный поход, армия, проектное задание, кейс.

Цель: формирование понимания целей, основных направлений и итогов военных походов фараонов.

Задачи:

Образовательные:

• познакомить обучающихся с устройством египетской армии;

• содействовать уяснению причин войн и их результатов;

• формировать историческое пространственное мышление.

Развивающие:

• продолжить формирование умений анализа исторических источников;

• развивать творческие способности в поисково-исследовательской учебной деятельности.

Воспитательные:

• - способствовать пониманию того, что войны несут с собой разрушения, гибель людей, материальные потери;

• - воспитывать толерантную личность, которая знает и уважает историю другого государства.

Планируемые результаты:

Личностные УУД: понимание культурного многообразия мира, уважение к истории других народов мира; формирование устойчивого познавательного интереса к истории древнего мира.

Регулятивные УУД: способность работать самостоятельно и в группе, готовность интерпретировать текст.

Познавательные УУД: умение работать с различного типа информацией, в том числе с картографической; способность последовательно самостоятельно осваивать текст; готовность к решению задач поискового характера.

Коммуникативные УУД: умение аргументировать свою позицию и высказывать ее в ходе коллективного обсуждения; готовность проявлять инициативу для сотрудничества в решении учебных задач.

Предметные УУД: выработка умений давать оценку историческим событиям и процессам, деятельности исторических личностей; понимание причин и последствий военных походов фараонов; формирование историко-географического образа, включая представление о территории и границах Древнеегипетского государства; изучение информации различных исторических источников.

Методические рекомендации учителю

Блок заданий по теме «Военные походы фараонов» представляет собой проектное задание и кейс с использованием текста сказки. Вопросы и задания ранжированы по степени сложности: Б – базовый уровень; П – повышенный уровень; В – высокий уровень; Т – творческий уровень. При изучении темы учитель по своему усмотрению может использовать всю тематическую подборку, группу или отдельные задания на уроке, в домашнем задании, во внеурочной и проектной деятельности обучающихся. Задания можно реализовывать в групповой и (или) индивидуальной, а также (по возможности) во фронтальной работе. Вариант правильного ответа на вопрос дается курсивом. Варианты правильного ответа на творческие задания не предоставляются. Оценивание осуществляется в соответствии с уровнем сложности выполненных заданий. Верно выполнены задания базового уровня – оценка «3». Верно выполнены задания повышенного уровня – оценка «4». Верно выполнены задания высокого уровня – оценка «5». Верно выполнены задания творческого уровня – рекомендуется выставлять две оценки: практическая реализация знаний и творческий подход к выполнению задания (оценки «4» и (или) «5» в зависимости от выполнения задания).

Рекомендуемая литература:

1. Вейс Г. История цивилизации: архитектура, вооружение, одежда, утварь : иллюстрир. энцикл. : в 3 т. / Г. Вейс. – Т. 1. Классическая древность до IV в. - М.: ЭКСМО-Пресс, 1998. – 751 с.

2. Энциклопедия для детей / гл. ред. С.Т. Исмаилова. – Т. 1. Всемирная история. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аванта+, 1996. – 704 с.

3. Древний Египет // История и культура древних цивилизаций. – URL: https://civilka.ru/egypet

Египтопедия. Все о Древнем Египте. - URL: https://egyptopedia.info/

Древний Египет. - URL: http://ru-egypt.com/

Египтологический изборник. – URL: http://www.egyptology.ru/thematic.htm

Задание:

1П. Используя рекомендованную литературу и интернет-ресурсы, изучите комплект вооружения и снаряжения древнеегипетского воина.

Дополнительные интернет-ресурсы

Козленко А. Флот фараонов / А. Козленко // Warspot.ru. – URL: https://warspot.ru/21663-flot-faraonov

Шпаковский В. Оружие и доспехи Древнего Египта / В. Шпаковский // Военное обозрение История. – URL: https://topwar.ru/82344-oruzhie-i-dospehi-drevnego-egipta.html

2Т. Изготовьте макеты-реконструкции вооружения египетской армии: пехоты, боевых колесниц, флота.

3Т. Поясните друзьям, как использовали оборонительное и наступательное вооружение воины войска фараона.

Текст

Сохранилось окончание сказки. Начало повествования, как предполагают египтологи, было следующим: военачальник Джехути проводит военную операцию в Азии, куда не раз ходил походами Тутмос III. Джехути осаждает городок Юпу (Яффу), но безуспешно, и тогда он приглашает в свой лагерь правителя этого городка под предлогом «взглянуть на великую палицу царя».

1.13. … И поднял он руку и нанёс удар в висок врагу из Юпы. И враг из Юпы упал [...

2.1. ...] перед ним. Джехути приказал надеть на него ярмо и связать кожаным ремнём

2.2. [...] поверженного врага из

2.3. Юпы. И привязали к его ногам медный груз весом в четыре немсета. И Джехути приказал

2.4. доставить двести корзин, которые загодя повелел сплести, и приказал спрятать в них двести воинов.

2.5. И вот полны руки воинов верёвками и ярмами, и опечатаны корзины

2.6. печатью. И дали людям в корзинах также их сандалии

2.7. и оружие [...] И отрядили отборных воинов − всего пятьсот человек − нести корзины.

2.8. И сказали им: «Когда войдёте в

2.9. город, откройте корзины, выпустите товарищей своих. И вы захватите всякого человека в городе и свяжете его

2.10. без промедления». И вышли сказать возничему врага из Юпы:

2.11. «Твой господин говорит: «Иди скажи своей госпоже: «Ликуй! Бог Сутех отдал нам в руки Джехути, жену его и детей его!

2.12. Лик мой отнял у них свободу». Так скажи ей про эти двести корзин, полных людьми,

2.13. верёвками и ярмами». И возничий отправился впереди отряда, чтобы порадовать сердце своей госпожи,

2.14. сказав: «Мы захватили Джехути!» И открыли врата города перед отрядом Джехути,

3.1. и воины вступили в город. Они

3.2. выпустили своих товарищей и захватили

3.3. город,− юных и возмужалых,− и наложили

3.4. на всех узы и ярма без промедления. Так могучая длань

3.5. фараона,− да будет он жив, невредим и здрав! − захватила вражеский город.

Сказка о взятии Юпы [1. С. 54-56]

Вопросы к тексту 4:

1П. На что решился египетский военачальник Джехути, когда не смог захватить Юпу?

Он решился на военную хитрость (обман противника).

2П. Опишите действия Джехути, основываясь на тексте сказки.

Джехути хитростью заманил правителя Юпы в свой лагерь и захватил его. Потом он 200 воинов с оружием спрятал в 200 корзинах, а возничему из Юпы приказал вернуться в город в сопровождении воинов, несущих корзины, и сказать жене поверженного правителя, что Джехути захватили. Воины в городе выпустили из корзин своих товарищей и захватили Юпу.

3В. Найдите в истории и литературе и приведите примеры подобных действий во время войны*.

Хитрый план Одиссея по захвату Трои («Троянский конь»).

*Любой пример из истории и литературы. Возможна апелляция к помощи родителей.

Список использованной литературы

1. Хрестоматия по истории древнего мира : пособие для учителя / сост. Е.А. Черкасова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

А.С. Марьина,
Т.С. Куликова

Дидактический планшет как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: В работе рассматривается развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с использованием дидактического планшета.

Ключевые слова: дидактический планшет, развитие творческих способностей, творчество, способности, старший дошкольный возраст.

Развитие творческих способностей у детей является одним из самых ключевых вопросов нынешней педагогики и ставит главную задачу в системе образования — воспитание в детях творческой интерпретации окружающего мира, самостоятельности и активности в познании, которые в будущем помогут в достижении серьёзных перемен в обществе и жизни в целом. Для сегодняшних дошкольников растут требования к таким качествам как: инициативность, креативность и самостоятельность. Воспитание творческой личности — это одна из основных задач педагогической теории и практики в сегодняшнее время.

Теоретические аспекты проблемы развития творческих способностей рассматривали такие психологи, как Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Д.Б. Эльконин, а также педагоги Н.А. Ветлугина. Методические аспекты развития творческих способностей описываются в работах таких ученых, как Р.С. Жуковская, Т.С. Комарова, Н.Н. Подъяков. Согласно определению Б. Теплова, способности – это «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и обладающие отношение к успешности выполнения деятельности» [6]. По мнению Е. Ильина, творчество очень разнообразно и задействовано в абсолютно всех видах деятельности человека [3]. Творческие способности Б. Теплов описывает как «индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода» [6].

Для развития творческих способностей самым благоприятным возрастом, по общему мнению психологов и педагогов, является старший дошкольный возраст. В данный возрастной период у ре-

бёнка возникает чувство индивидуальности, а вместе с ним – потребность в принятии и поддержке этой индивидуальности со стороны окружающих. В старшем дошкольном возрасте у ребенка появляется интерес к своему внутреннему миру, а также - к средствам его выражения.

Т.С. Комарова утверждает, что в этом возрасте «происходит формирование и развитие таких психических качеств, которые являются базовыми для творческой деятельности, а именно: воображения, образного мышления, восприятия и эмоционально-положительного отношения к художественной деятельности» [4].

Для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста мы использовали дидактический планшет. С.И. Ожегов определил планшет как «укрепляемая на треноге доска для полевой топографической съемки или для закрепления карты» [5]. Понятие «дидактический» С.И. Ожегов разъясняет как «наставительный, поучительный» [5].

Дидактический планшет, используемый в процессе обучения, рассматривается как современная интерактивная технология, качественно изменяющая содержание дошкольного образования, обогащающая знания и представления детей старшего дошкольного возраста об окружающем мире и способствующая зарождению новых форм умственной деятельности [1], [2].

Практика работы с дошкольниками показывает, что навыков работы с дидактическим планшетом способствует развитию мыслительных операций. В процессе игр и упражнений, кроме всех психических процессов, происходит развитие творческих способностей, инициативы и самостоятельности. Игра позволяет детям использовать имеющиеся у них знания. В работе с детьми старшего дошкольного возраста важно пользоваться такими средства, которые помогут им разобраться в сущности всевозможных явлений окружающей жизни и обучит по-новому к ним относится.

С помощью дидактического планшета у детей формируется способность пользоваться универсальными мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация), развитие которых способствует качеству обучения в начальной школе.

Цель нашего исследования: изучение эффективности использования дидактического планшета в процессе развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр Развития Ребенка –детский сад», г. Ижевск.

Исследование проводилось в 3 этапа: 1 этап – подготовительный: теоретическое изучение проблемы, подбор диагностических средств, разработка эксперимента; 2 этап – основной: проведение констатирующего этапа эксперимента, организация и проведение формирующего этапа эксперимента по повышению уровня развития творческих способностей с использованием дидактического планшета, проведение контрольного этапа; 3 этап – заключительный: анализ и оформление результатов исследования.

В качестве диагностического материала нами были использованные следующие методики: методика «Дорисуй по клеточкам», методика В.В. Клименко «Как спасти зайку», методика В. Синельникова, В. Кудрявцева «Дощечка».

Практическая часть нашего исследования заключалась в организации и проведении специальной работы с детьми старшего дошкольного возраста по развитию у них творческих способностей. Основное средство, которое мы применяли при этом – дидактический планшет. Нами была проведена следующая работа: на констатирующем этапе исследования была проведена первичная диагностика детей контрольной и экспериментальной групп, на формирующем этапе – построили систему занятия с дидактическим планшетом, с использованием специально подобранных игровых заданий и апробировали ее с детьми экспериментальной группы, на контрольном этапе – с детьми контрольной и экспериментальной группы провели вторичную диагностику с применением тех же методик и проанализировали полученные результаты.

На формирующем этапе мы провели серию игры с планшетом. Дидактическая игра «На что похоже?». Ребенку предлагаются карточки с изображением геометрических фигур и изображением различных предметов. Задача игрока на верхнем (нижнем) поле планшета прикрепить геометрические фигуры, а в нижнем карточку с изображенными предметами, форма которых похожа на ту или иную фигуру, объяснить свой выбор.

Дидактическая игра «Подбери по цвету, форме и размеру». Ребенку предлагаются карточки с изображением признака, по которому необходимо подобрать соответствующий предмет. Например: большие синие треугольники, большие красные головные уборы и т. д. Задача игрока подобрать карточки, подходящие заявленным признакам, объяснить свой выбор.

Проанализировав результаты детей контрольной и экспериментальной групп, мы пришли к выводу, что необходимо провести работу

по развитию творческих способностей старших дошкольников посредством дидактического планшета. Использование дидактического планшета, позволит комплексно развивать, изучаемые нами, компоненты творческих способностей детей в разных видах деятельности.

Проведенная работа позволяет сделать заключение о том, что основы творческих способностей человека закладываются в дошкольном возрасте. Их развитие возможно стимулировать с помощью создания ряда условий. Нужно проводить целенаправленную поэтапную работу с детьми с постепенным усложнением ее содержания, пользоваться при этом методами и приемами, которые стимулируют развитие творческих способностей.

Итак, итоги контрольной диагностики показали, что наблюдается положительная динамика в развитии исследуемых творческих способностей у детей экспериментальной группы более значительная, чем в контрольной. Проведенная нами работы, которая включает в себя дидактические игры и упражнения на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством дидактического планшета может быть рекомендована для использования в работе методистам, воспитателям детских садов и родителям.

Список использованной литературы

1. Бутенко Н.В. Использование графического планшета как эффективного средства оптимизации процесса рисования в старшем дошкольном возрасте / Н.В. Бутенко // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 2. – С. 108-112.
2. Глебова А.О. Формирование графических умений у детей дошкольного возраста : дис. … канд. пед. наук / А.О. Глебова. – М.: МГУ, 2009. – 178 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: «Питер», 2012. – 448 с.
4. Комарова Т.С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 10. – С. 65-68.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2006. – 944 с.
6. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1997. – 204 с.

А.А. Матвеева
(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова)***

Игровые технологии как средство развития познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира

Аннотация: В процессе учебной деятельности создаются наиболее важные условия, необходимые для развития познавательного интереса у младших школьников. Раскрывается эффективность игровых технологий при развитии познавательного интереса.

Ключевые слова: игра, технология, игровые технологии, интерес, познавательный интерес, младший школьный возраст.

Основная задача школы на сегодняшний день – развить интерес и способность своими силами приобретать новые знания, а также формировать интерес к непрерывному образованию и самообразованию. Решение данной задачи требует формирование у обучающихся познавательного интереса, постоянного стремления к открытиям новых знаний.

Новые образовательные стандарты начальной школы увеличивают значение формирования познавательного процесса, поэтому государственные стандарты рекомендуют разработку моделей обучения, которые гарантируют успех в её достижении. Но, как показывает практика, не полное введение в образовательный процесс современных технологий и методических средств, не может полностью и эффективно обеспечить развитие познавательного интереса учащихся.

Вопросами развития и формирования познавательного интереса у младших школьников занимались С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин, Г.И. Щукина, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, А. Дистервег, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, и другие. Интерес - главный источник побуждения детей к умственной деятельности. В своих разработках К.Д. Ушинский отмечал, что любопытство вызывает интерес у ребенка, побуждает его к открытию новых знаний. А.Я. Миленький изучал специфику учебного интереса, которая выделялась из других видов познавательного интереса [1]. Он считал, что в первые годы школьников интересы развиваются заметно, в связи с тем, что в начале обучения ученики быстро запоминают интересный,

новый для них материал. Схожее предположение было и у Д.Б. Эльконина. Он говорил, что интерес не возникнет, если учебный материал будет изложен в шаблонном виде [2].

Сформировать познавательный интерес младших школьников – это одна из главных и сложных задач начальной школы. Поэтому, еще в советской педагогической науке, пытались решить данную проблему, внедрением в учебный процесс игровых технологий.

Педагогическую сущность игры как активизации процесса учебной деятельности рассматривали А.П. Аникеева, Ф.Н. Блехер, З.П. Буслаева, Н.И. Гамбург, Г.И. Камаева, Т.Е. Конникова, Г.А. Ляпина, Э.В. Паничева, и др. С точки зрения возрастной психологии дидактическую игру изучали Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконин.

Игровые технологии – это технология обучения, включающая методы и приемы организации учебного процесса. Игровые технологии активизируют действия ребенка, развивают познавательный интерес, творческое и образное мышление.

Проблема исследования: каковы возможности использования игровых технологий в развитии познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира?

Цель исследования: выявить возможности игровых технологий в развитии познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 4» города Глазова (4«Б», 4«В» классы).

Цель экспериментального исследования – проверить эффективность разработанной программы, направленной на развитие познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира. Для диагностики в опытно – экспериментальном исследовании мы использовали два вида работ: методику диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, основанную на опроснике Ч.Д. Спилбергера, модификацию А.Д. Андреевой и типологию мотивов учения «Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Маркова).

На формирующем этапе экспериментальной работы было проведено семь уроков литературного чтения. Фрагменты некоторых уроков представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Тематическое планирование уроков окружающего мира

№	Тема урока	Фрагмент урока	Игровые технологии
1.	«Иван Третий»	Интерактивная игра «Куликовская битва» (индивидуальная работа). Вопросы к игре: 1. Кто бросил открытый вызов Орде? (Князь Дмитрий Иванович.) 2. В чем выражался этот вызов? (Он перестал платить дань.) 3. Что происходило в Орде в ту пору? (Шла борьба за власть.) и др. Дидактическая игра «Историческое лото» (работа в группе). - Итак, сейчас мы с вами поиграем в «Историческое домино». Вопросы к игре: 1. Сколько ещё лет со времени Куликовской битвы потребовалось, чтобы освободиться от ордынской зависимости? 2. Кто тогда правил на Руси? 3. Каким он был человеком? 4. Почему хан Ахмат двинул свои войска на Русь? И др.	Интерактивная игра «Куликовская битва»; Дидактическая игра «Историческое лото».
2.	«Зона арктических пустынь»	Дидактическая игра «Географы. Ботаники. Зоологи.» (работа по группам) Три группы: «Географы» – выяснят, почему здесь так холодно, а также найдут на карте; «Ботаники» – выяснят, какие растут растения; «Зоологи» – выяснят, какие здесь обитают животные и чем они питаются. - 1ряд – географы. 2 ряд – ботаники. 3 ряд – зоологи. Интерактивная игра «Данетка» (индивидуальная работа). На экране вам будут предлагаться высказывания, вам нужно отнести его к ответу «да» или к ответу «нет».	Дидактическая игра «Географы. Ботаники. Зоологи»; Интерактивная игра «Данетка».

.		1. Арктика – район Земли, примыкающий к Северному полюсу. + 2. Солнце в этих краях поднимается высоко над горизонтом. – 3. Зимой в ледяной зоне полярная ночь. Несколько месяцев подряд солнце совсем не показывается. +	
3	«Мастера печатных дел»	Игра «Кто внимательнее» (индивидуальная работа). - Проверим, как слушали, все ли были внимательны. 1.Встаньте те, кто знает, что книги, написанные пером и чернилами, назывались рукописными. 2.Встаньте те, кто знает, что переписывали книги монахи. 3.Встаньте те, кто знает, что писали они древние книги шариковыми ручками. Игра «Мозговой штурм» (индивидуальная работа)… - Проверим, что вы запомнили. Если отвечаете правильно, то получаете жетон. 1.Кто был первопечатником России? (Иван Федоров.) 2.Какую первую книгу он выпустил? («Апостол».) 3.Что еще напечатал Иван Федоров? (Первый русский букварь.) и др.	Игра «Кто внимательнее»; Интеллектуальная игра «Мозговой штурм».

Проведя контрольный этап экспериментальной работы, мы сравнили результаты учащихся двух групп. Результаты сравнительного анализа представлены на Рис. 1.

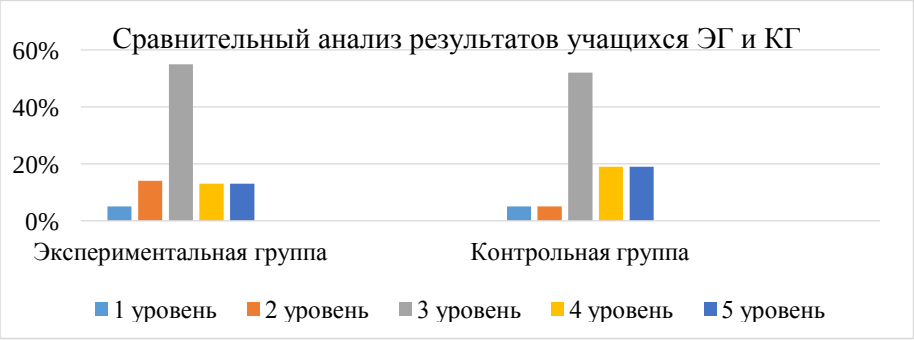


Рис. 1. Сравнительный анализ уровня сформированности познавательного интереса учащихся ЭГ и КГ

Итак, сравнительный анализ выявил положительную динамику в результатах учащихся экспериментальной группы.

Список использованной литературы

1. Миленький А.Я. Формирование познавательного интереса к учению / А.Я. Миленький. – Минск, 2005. – 184 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2001. – 231 с.

О.Д. Матушкина
(научный руководитель: ***Н.М. Шкляева)***

Мультфильмы как средство развития эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: Статья посвящена изучению особенностей развития эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа теоретических источников раскрыты особенности формирования эмоционально-оценочной лексики, представлены результаты исследования уровня эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная лексика, лексика, эмоции, оценка, дети старшего дошкольного возраста, дошкольное образование.

Актуальной проблемой в системе задач по развитию речи детей дошкольного возраста является формирование эмоционально-оценочной лексики как важнейшего условия эмоционального развития и нравственного воспитания дошкольников.

Проблему эмоционально-оценочной лексики в психолого-педагогическом и психолингвистическом направлении науки рассматривали ученые: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.И. Лисина, В.К. Харченко, Л.И. Нелюбин, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Е.А. Ставцева, Е.М. Галкина-Федорук, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина и др.

Впервые проблема обогащения речи детей эмоционально-оценочной лексикой была поставлена в начале 80-х годов XX века М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной. В них овладение эмоционально-

оценочной лексикой рассматривается как условие формирования социально активной личности старшего дошкольника. Подчеркивается важность усвоения данной лексики в единстве с нравственным развитием ребенка, интенсивным накоплением опыта нравственного поведения детей, совершенствованием их социальных связей с окружающими [1].

Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев в изучении и развитии эмоционально-оценочной лексики у дошкольников видели огромное значение, так как в дошкольном возрасте интенсивно развиваются эмоции и чувства. Именно в старшем дошкольном возрасте формируется отношение ребенка к моральным ценностям общества, к окружающим людям [2].

Мультфильмы представляют для детей неисчерпаемые возможности для расширения и обогащения эмоционально-оценочной лексики. В мультфильме кристаллизуется богатство интонаций, выражающих разнообразные оттенки чувства и переживаний [3].

Целью нашего исследования было теоретическое обоснование и экспериментальное апробирование в практике проблемы развития эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста посредством мультфильмов.

Экспериментальная работа проходила в три этапа. На констатирующем этапе было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста с целью выявления уровня эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования нами были определены показатели, отобраны и использованы методики В.П. Глухова и И.Ю. Кондратенко.

Нами была составлена диагностическая карта, определены критерии. На основе проведенного обследования были выделены уровни эмоционально-оценочной лексики у детей, который соответствовал ниже среднего. Следующим был формирующий этап эксперимента. Нами были разработаны и проведены занятия, направленные на развитие эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста посредством мультфильмов.

Время проведения занятий	Названия мультфильма	Цель и задачи занятия
1 неделя	Мультфильм «Просто так»	Цель: развитие эмоционально-оценочной лексики у детей. Задачи: расширить представления детей об эмоции радость и способах её выражения;

		формировать у детей умение различать эмоциональные состояния через просмотр мультфильма.
2 неделя	Мультфильм «Винни Пух идет в гости»	Цель: развитие эмоционально-оценочной лексики детей. Задачи: расширить представления детей об эмоции удивление и способах её выражения; формировать умения различать эмоциональные состояния через просмотр мультфильма.
3 неделя	Мультфильм «Федорино горе»	Цель: развитие эмоционально-оценочной лексики детей. Задачи: расширить представления детей об эмоции грусть и способах её выражения; формировать умения различать эмоциональные состояния через просмотр мультфильма.
4 неделя	Мультфильм «Азбука эмоций. Про злость»	Цель: развитие эмоционально-оценочной лексики детей. Задачи: расширить представления детей об эмоции злость и способах её выражения; формировать умения различать эмоциональные состояния через просмотр мультфильма.
5 неделя	Мультфильм «Ничуть не страшно»	Цель: развитие эмоционально-оценочной лексики детей. Задачи: расширить представления детей об эмоции страх и способах её выражения; формировать умения различать эмоциональные состояния через просмотр мультфильма.
6 неделя	Мультфильм «Варежка»	Цель: развитие эмоционально-оценочной лексики детей. Задачи: расширить представления детей об эмоциях грусти, печали, радости, восторга, удовольствия и способах их выражения; формировать умения оценивать состояния человека через просмотр мультфильма.
7 неделя	Мультфильм «Смешарики. А теперь улыбнитесь!»	Цель: развитие эмоционально-оценочной лексики детей. Задачи: расширить представления детей об эмоциях и способах её выражения; формировать умения различать эмоциональные состояния через просмотр мультфильма.

8 неделя	Мультфильм «Зеркальце»	Цель: развитие эмоционально-оценочной лексики детей. Задачи: упражнять в умении замечать хорошее в человеке, говорить комплименты; формировать умения оценивать состояния человека через просмотр мультфильма.

При выборе мультфильмов, мы руководствовались следующими критериями:

1. Идейная направленность мультфильма. Идейность обуславливает соответствие задачам нравственного воспитания, воспитания любви к людям, к природе. Моральный облик героев также определяет идейность мультфильма;

2. Доступность мультфильма, соответствие возрастным и психологическим особенностям детей. При отборе мультфильмов учитываются особенности внимания, памяти, мышления, круг интересов детей, их жизненный опыт;

3. Сюжетная занимательность, простота и ясность композиции;

4. Учет конкретных педагогических задач;

5. Наличие в мультфильме эмоционально-оценочной лексики.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах показал положительную динамику: на 13% увеличилось количество детей со средним уровнем развития эмоционально-оценочной лексики и на 13% уменьшилось количество детей с низким уровнем.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности проведенной работы по развитию эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста посредством мультфильмов.

Список использованной литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5-е, исправ. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Гуськова А.А. Мультфильмы в детском саду: логопедические занятия по лексическим темам для детей 5–7 лет / А.А. Гуськова. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 176 с.

О.Н. Мерзлякова,
Л.В. Неклюдова

Формирование правовых знаний школьников во внеурочной деятельности

Аннотация: В статье рассматривается программа внеурочной работы по формированию правовых знаний у младших школьников. Приведены обобщенные результаты правовых знаний у младших школьников по изучению этой программы.

Ключевые слова: право, правовые знания, младшие школьники.

Одним из важнейших условий развития общества является воспитание граждан правового, демократического государства, способных к социализации, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Россия идет по пути развития правового государства, а в цивилизованном демократическом обществе права и интересы человека поставлены на первое место. Необходимым условием этого является правовая информированность людей, знание ими своих прав и обязанностей. Благодаря правовым знаниям человек получает возможность не только что-либо делать, действовать, но и требовать соблюдения своих прав. Формирование правовых знаний младших школьников представляется невозможным без учета проблем и противоречий, возникающих в современной жизни. Негативными явлениями в общественной жизни стали рост преступности, алкоголизма, наркомании, токсикомании, бродяжничества среди детей младшего школьного возраста. В связи с этим большое место должно занимать формирование правовых знаний у младших школьников на всех предметах и во внеурочной деятельности. На которых идет процесс формирования у детей представлений о своих правах и свободах, развития, уважения и терпимости к другим людям и их правам.

На сегодня объективно существует определенное противоречие между растущей общественной потребностью и недостаточной изученностью содержания и технологии формирования правовых знаний во внеурочной деятельности в системе начального образования младших школьников общеобразовательной организации.

В целях разрешения данного противоречия необходимо создание педагогических условий, обеспечивающих преобразование правового

пространства личности для формирования их правовых знаний во внеурочной деятельности.

Таким образом, возрастающая актуальность, теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность указанного педагогического направления и наличие в нем противоречий определили выбор темы и направления исследования.

Содержание правового образования младших школьников определяется с учётом коренных изменений, которые происходят в России и новым характером отношений между государством, личностью и социальным положением гражданина. Это нашло своё отражение в Конституции, в законе «Об образовании» и иных нормативных актах Российской Федерации. Правовое формирование знаний школьников – непрерывный процесс в течение всех школьных лет получения образования ребенком. Особая роль в этом процессе отводится начальной школе, на котором базируется дальнейшее воспитание личности. Психолого-возрастные особенности младшего школьника становятся благоприятными предпосылками для формирования и развития общечеловеческих ценностей.

Формирование правовых знаний реализуется через правовое обучение – непосредственное получение знаний на уроках и во внеурочной деятельности.

Целью правового обучения является формирование теоретической основы правового сознания и правовой культуры, развитии правовых интересов, чувств, правового мышления, обеспечения необходимого уровня систематизации знаний о праве.

В системе правового образования в школе важным компонентом является внеурочная деятельность (организация конкурсов рисунков, проведение деловых игр, ситуативных игр, бесед, экскурсий и т.д.), где младшие школьники учатся решать конкретные, возникающие в их жизни задачи.

Среди многих проблем, связанных с правовым образованием, проблема формирования знаний по правам и обязанностям человека является довольно значимой. Для исследования проблемы была проведена диагностика усвоения прав и обязанностей обучающимися, их содержание, глубины, прочности знаний.

Исследования проводились на базе МАОУ «Октябрьская СОШ». В эксперименте приняло участие два 4-ых класса по 20 человек в возрасте 9-10 лет.

Исходя из полученных результатов, нами была разработана программа кружка «Мои права и обязанности»

Цель формирующего этапа: подготовка учащихся к жизни в правовых условиях.

Задачи:

•Воспитание правовых ценностей в будущих гражданах;

•Приобретение будущими гражданами правового опыта;

•Целенаправленная передача учащимся знаний и умений, необходимых для полноценного гражданского правового действия в обществе.

Исходя из основных задач системы правового воспитания в школе и во внеурочной деятельности, в качестве дидактической формы организации учебной работы, нами были выделены:

- уроки;

- внеурочная деятельность (главным образом кружковая, массовые мероприятия и т.д.);

- индивидуальные самостоятельные занятия путем чтения газет, журналов, экскурсий, просмотр телепередач, видеороликов и т.д.).

Внеурочная работа, как правило, проводилась нами в течение учебного года, параллельно с уроками. Однако отдельные виды внеурочной работы, особенно носящие эпизодический характер (например, экскурсия в ОВД, суд, местную администрацию и т.д.), мы осуществляли и в каникулярное время. Во внеурочной работе применяли те же общедидактические принципы, что и в классной, только их применение ориентировано на специфические условия, в которых ведется внеурочная работа (добровольность, повышенный интерес к предмету, большая самостоятельность учащихся и т.п.).

Внеурочная деятельность по формированию правовых знаний проводилась по программе кружка «Мои права и обязанности» и являлась прямым продолжением учебной работы на уроках.

Программа внеурочной деятельности «Мои права и обязанности» разработана на основе авторской программы «Я – гражданин России», автор Власенко И.Г. опубликованной в журнале «Завуч начальной школы» № 8, 2011 г., и на основании письма Департамента общего образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2011 г. № 03-296, в соответствии с примерными требованиями к программам дополнительного образования детей.

На основе национального воспитательного идеала формулируется основная педагогическая цель – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Функционально грамотный гражданин – это человек, любящий Родину, умеющий реагировать на изменения в обществе, защищать свое чело-

веческое право. Понятие «гражданственность» предполагает освоение и реализацию ребенком своих прав и обязанностей по отношению к себе самому, своей семье, коллективу, к родному краю, Отечеству, планете Земля. Гражданин с педагогической точки зрения – это самобытная индивидуальность, личность, обладающая единством духовно-нравственного и правового долга.

Программа «Мои права и обязанности» составлена на основе «Требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования», установленных Стандартом третьего поколения, и основной образовательной программы образовательного учреждения.

Программа направлена на системный подход к формированию гражданской позиции школьника. Данная программа представляет собой определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических воздействий, опирается на принципы индивидуализации, взаимодействия личности и коллектива, развивающего воспитания и единства образовательной и воспитательной среды.

Актуальность программы:

Патриотическое, правовое и духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения – важнейшая задача школы, поставленная в новом Федеральном государственном образовательном стандарте.

Младший школьный возраст –это период позитивных изменений и преобразований. Знание прав – это щит, прикрывающий детей, их достоинство от посягательств со стороны других людей и государства. Только обладание правами дает ребенку возможность самореализовываться, раскрыться как личности.

В связи с этим, в настоящее время все большее внимание уделяется проблемам правового образования детей, начинать которое необходимо с начальной школы, так как основы правосознания, как фундамент формирования личности, должны закладываться как можно раньше.

Программа «Мои права и обязанности» призвана решать задачи духовно-нравственного становления личности младшего школьника и удовлетворять потребности и запросы детей, их родителей и школы в области дополнительного образования и воспитания младших школьников.

Новизна программы заключается в том, что она основана на интеграции различных образовательных областей (история и обществознание, окружающий мир, литература, изобразительное искусство и художественный труд, краеведение) и существенно дополняет школь-

ное базовое образование, представляя собой органическое единство воспитания и образования, единство методов обучения и творческой активности детей.

Нормативно-правовой и документальной основой программы являются Закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Цель программы: формировать у учащихся представление о мире, обществе, государстве, о социальных взаимоотношениях между людьми.

Задачи программы:

1. Познакомить учащихся с основными международными документами, с Конституцией РФ, Кодексами, законами, основными правами и обязанностями человека и гражданина.

2. Развить познавательные интересы в процессе восприятия правовой информации.

3. Формировать у учащихся умения, навыки и привычки правомерного поведения.

4. Помочь в освоении знаний, умений по защите прав человека и гражданина.

5. Воспитать у учащихся гражданскую ответственность, гуманистические ценности.

Программа реализуется по направлению**:** Социально-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста:

Занятия кружка проводятся индивидуально, группой, подгруппой, несколькими подгруппами. Работая в группах, обучающиеся учатся размышлять, задавать вопросы, делать собственные выводы, критически воспринимать разнообразную информацию, самостоятельно искать решение проблемы, получают навык устного выступления, умение оценить свою работу и работу одноклассников.

Принципы работы:

- принцип гуманистической направленности (нормы уважения и доброжелательного отношения каждому участнику программы);
- принцип добровольности;
- принцип социальной адекватности (учет социальной ситуации развития и реальных социальных отношений);
- принцип стимулирования самовоспитания;
- принцип доступности;
- принцип последовательности с постепенным усложнением.

Сравнительный анализ данных результатов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента наглядно представлен в таблице 1 и на диаграмме 1.

Сравнительная таблица уровня интереса на приобретение правовых знаний по методике «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова) во внеурочной деятельности у учащихся ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (в %).

Таблица 1

Уровень интереса на приобретение правовых знаний	Экспериментальная группа n=20			Контрольная группа n=20		
	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента	Ц-критерий Фишера	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента	Ц-критерий Фишера
высокий	50% (10)	50% (10)	3,54***	55% (11)	40% (3)	1,08
средний	40% (8)	45% (9)	2,93***	40% (8)	45% (9)	0,95
низкий	10% (2)	5% (1)	0,32	5% (1)	15% (8)	0,32

Примечание:

* - различия статистически значимы при $\varphi_{кр} = 1,64$ ($p \leq 0,05$)

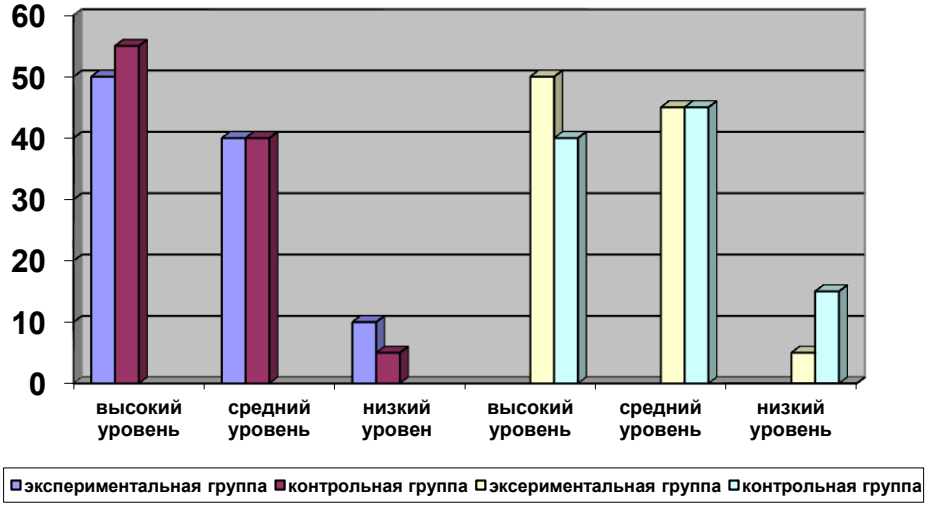
** - различия статистически значимы при $\varphi_{кр} = 2,31$ ($p \leq 0,01$)

*** - различия статистически значимы при $\varphi_{кр} = 2,81$ ($p \leq 0,001$)

Сравнительный анализ показателей ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал, что низкий уровень интереса на приобретение правовых знаний у экспериментальной группы снизился, а на контрольном этапе повысился. На среднем уровне экспериментальной и контрольной групп – не изменилось. Высокий уровень в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапе сохранен, а в контрольной группе уровень интереса на приобретение правовых знаний – понизился в сравнении с констатирующим этапом.

Анализ данных показал, что в экспериментальной группе произошедшие изменения после проведения нами формирующего этапа эксперимента на уровне интереса по приобретению правовых знаний учащихся статистически значимы и достоверны.

Диаграмма 1



Полученные результаты в ходе контрольного этапа эксперимента и их сравнительный анализ с данными констатирующего этапа эксперимента дают основание выделить положительную динамику изменений интереса на приобретение правовых знаний у учащихся экспериментальной группы. Это свидетельствует об эффективности проведенной нами работы на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе по формированию правовых знаний во внеурочной деятельности младших школьников.

Результаты исследования убеждают в организации и проведении занятий во внеурочной деятельности, в том числе кружка «Мои права и обязанности» в качестве средства развития интересов детей. Проведенная работа это только начало, так как точно не известно, что приобретенные знания по правам и обязанностям закрепились у обучающихся младших школьников.

Таким образом, использование внеурочной деятельности повышает уровень правовой культуры обучающихся. Дает возможность применять приобретенные знания и умения по правам и обязанностям человека и гражданина в повседневной жизни и практической деятельности.

Список использованной литературы

1. Давыдов Г.П. Правовое воспитание учащихся / Г.П. Давыдов. – М.: Просвещение, 2015.
2. Лазутова М.Н. Права человека в обучении: пед. аспект / М.Н. Лазутова. – М.: [б. и.], 2017. – 89 с.

3. Никитин А.Ф. Воспитание школьников в духе прав человека / А.Ф. Никитин // Педагогика. – 2017. – № 1/2. – С. 6-10.
4. Неклюдова Л.В. Формирование у детей дошкольного возраста семейных ценностей и традиций посредством педагогического просвещения родителей / Л.В. Неклюдова, О.А. Мухаметова, А.О. Русских // Инновационные процессы в системе образования : материалы XIV науч.-практ. конф. / под ред. С.Л. Скопкаревой, И.А. Гришановой. - Глазов: ГГПИ, 2020. – С. 71-77.

А.А. Мирошниченко

Оценка результативности воспитательной работы на основе технологий больших данных

Аннотация*:* В работе представлено обоснование исследования, направленного на разработку методики оценки результативности воспитательной работы в образовательной организации на основе технологий больших данных. Приводятся перечень задач исследования, позволяющих теоретически обосновать и экспериментально доказать результативность разрабатываемой методики.

Ключевые слова: общеобразовательная организация, педагогический коллектив, участники образовательных отношений, воспитательная работа, качество, квалиметрия, большие данные**.**

Возрастание роли воспитания в структуре образовательного процесса требует создания методик, позволяющих объективно оценивать результаты воспитательной работы, осуществленной педагогическим коллективом образовательной организации. В соответствии с ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 12-1) образовательные организации должны руководствоваться в своей деятельности рабочей программой воспитания и календарным планом воспитательной работы, разрабатываемые и утверждаемые такими организациями самостоятельно. При их разработке ориентиром являются примерные рабочие программы воспитания. Примерные программы воспитания представлены на сайтах Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образованиях. В содержании примерной программы воспитания для общеобразовательных организаций выделены разде-

лы: целевой, содержательный, организационный. В целевом разделе приведены направления и целевые ориентиры результатов воспитания для уровней общего образования. В содержательном разделе – описание уклада общеобразовательной организации и модульное планирование видов, форм и содержания воспитательной деятельности. Организационный раздел содержит требования к кадровому и научно-методическому обеспечению, к условиям работы с обучающимися с ОВЗ, систему поощрений, анализ воспитательного процесса. Реализация всех перечисленных разделов – согласно замыслу авторов – должна обеспечить планирование и организацию системной воспитательной деятельности. Достигнутые результаты воспитания определяются в ходе анализа воспитательного процесса, который «осуществляется в соответствии с целевыми ориентирами результатов воспитания, личностными результатами обучающихся» [1, С. 29].

Проведение анализа – как сопоставление планируемых целей и достигнутых результатов – является необходимым этапов для определения качества воспитательной работы, осуществляемой общеобразовательной организацией. При этом, сама процедура анализа описана в примерных программах обобщенно, что представляет простор для субъективизма при получении и интерпретации результатов, необходимых для оценки качества воспитательной работы. Также отметим, что анализ предполагается проводить по завершению учебного года, что возможно рассматривать как оценку качества по конечному результату. К сожалению, в образовании исправить такой результат будет уже затруднительно. Таким образом, есть необходимость в разработке (на основе квалиметрического подхода) алгоритмизированной методика, позволяющей объективно оценивать качество воспитательной работы в общеобразовательной организации. Как определял Г.Г. Азгальдов, «наиболее целесообразный путь повышения качества — управление им», но, чтобы «… управлять таким повышением, необходимо, надежно оценивать качество, причем оценивать по совокупности всех характеризующих его свойств» [2, С. 3]

Следовательно, методика оценки качества воспитательной работы педагогического коллектива (оценка качества создания и выполнения программы воспитания) должна быть ориентирована на выполнение следующих пунктов. Во-первых, диагностично описывать цели воспитания и рассматривать их как иерархичную структуру. Наличие та-

кой структуры предполагает достижение конкретизации целей до уровня, когда возможно однозначно утверждать, что цель достигнута [3]. Во-вторых, обеспечить получение и поступление информации о результатах воспитательной работы как работы по достижению целей воспитания. В-третьих, рассматривать качество воспитательной работы как комплексную величину, включающую оценку выполнения целевого, содержательного и организационного разделов программы воспитания. Периодичность процедур оценки должна позволять вносить коррективы в содержание воспитательной работы. В-четвертых, учитывать возможное снижение результатов воспитания вследствие влияния внешних и внутренних факторов (факторов риска). Для такого учета требуется построение модели факторов риска для целевого, содержательного и организационного раздела программы воспитания. При построении модели необходимо применять возможности экспертной квалиметрии – метод групповых экспертных оценок [4]. Наличие модели факторов риска и действия по их преодолению (минимизации влияния) позволит снизить вероятность низких результатов воспитательной работы. Выполнение перечисленных пунктов требует получение и обработки значительных объемов информации, что требует, в – пятых, обращения к технологиям больших данных (Big Data). Современное их понимание ориентируется на модель 5V, включающую такие параметры, как объем, скорость, вариативность, ценность и достоверность [5].

Сформулируем задачи исследования:

1. Проведение анализа существующих подходов к оцениванию результатов образовательной деятельности в образовательных организациях с помощью технологий больших данных

2. Обоснование структуры и алгоритмизированное описание методики оценки результативности воспитательной работы в образовательной организации с использованием технологий больших данных.

3. Построение модели факторов риска снижения результативности воспитательной работы в образовательной организации с помощью метода групповых экспертных оценок.

4. Конкретизация и кластеризация источников информации о результатах воспитания, проявляющихся в деятельности участников образовательных отношений, как при нахождении в образовательной организации, так и за ее пределами (территориальными и временными).

5. Обоснование выбора программных продуктов, позволяющих на основе технологий больших данных обеспечить получение и обра-

ботку информации, необходимой для оценки результативности воспитательной работы в образовательной организации.

6. Разработка методического сопровождения процесса оценки результативности воспитательной работы в образовательной организации на основе технологий больших данных.

7. Экспериментальная апробация методики оценки результативности воспитательной работы в образовательной организации на основе технологий больших данных (не менее, чем в 10 образовательных организациях).

8. Разработка методических рекомендаций по внедрению методики оценки результативности воспитательной работы на основе технологий больших данных в деятельность образовательных организаций.

Исследование выполнено по проекту «Разработка методики оценки результативности воспитательной работы в образовательных организациях на основе технологии больших данных», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (дополнительное соглашение Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» № 073-03-2023-026/2 от 20.06.2023 к соглашению № 073-03-2023-026 от 27.01.2023, регистрационный № НИОКТР 1022080400015-7-5.3.1;5.9.2;5.9.1).

Список использованной литературы

1. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/ (дата обращения – 05.04.2023).

2. Азгальдов Г.Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) / Г.Г. Азгальдов. – М.: Экономика, 1982. – 256 с.

3. Азгальдов Г.Г. Квалиметрия для всех : учеб. пособие / Г.Г. Азгальдов, А.В. Костин, В.В. Садовов. – М.: ИД «ИнформЗнание», 2012. – 165 с.: ил.

4. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

5. Большие данные в социальных и гуманитарных науках : сб. обзоров и рефератов / РАН ИНИОН. – М., 2019. - 193 с.

Л.В. Неклюдова,
Н.А. Шакирова

Развитие воображения младших школьников на занятиях математики

Аннотация: В статье освящается вопросы использования ментальной арифметики для развития воображения младших школьников. В ней также освящаются результаты этой работы и приводятся практические рекомендации.

Ключевые слова: воображение, методы развития воображения, ментальная арифметика, абакус

В современной науке процесс воображения хорошо изучен, а его понятие сформулировано достаточно точно. Собирательное определение воображению можно дать следующее: это психический процесс человека, в виде создания новых образов в своем мышлении, которые возникают в процессе переработки представления окружающей его действительности, основанных на предшествующем опыте. Воображение по степени произвольности делится на непроизвольное и произвольное. Непроизвольное (непреднамеренное) воображение возникает в раннем детстве в процессе игры. Произвольное воображение (преднамеренное) является способностью человека с помощью своих целенаправленных усилий воссоздавать в своем мышлении образы. Произвольное воображение начинает формироваться в младшем школьном возрасте, оно является основой наглядно-образного мышления. С процессами воображения тесно связаны мышление, память, восприятие, произвольное внимание. К концу младшего школьного возраста у ребенка происходит переход от наглядно – образного мышления к словесно-логическому. В развитии воображения важную роль приобретают знания и жизненный опыт, который формируется в процессе учебной деятельности, а также сама деятельность ребенка по тренировке произвольности воссоздающего воображения [11,19,4,14].

По мнению многих отечественных психологов, тесная связь с мышлением дает возможность создавать образы действительности, пользоваться ими при решении задач. Целенаправленное развитие воображения в период младшего школьного возраста позволит создать прочный фундамент для дальнейшей продуктивной учебной деятельности и сформирует разностороннюю личность. В средней школе у ребенка появляется большой объем учебного материала, требующего

готовности всех психических процессов ребенка к успешному его освоению, значительное преобладание текстовой информации. Успешно сформированное наглядно-образного мышления позволит обеспечить переработку этой информации, а в купе с накопленными знаниями перейти к словесно-логическому мышлению [10,5].

В психолого-педагогической практике появляются новые методы развития воображения. В последнее десятилетие в России в области приобрели широкую популярность курсы по ментальной арифметике. В общем плане представляет собой метод, помогающий осуществить математические операции с помощью специальных счетов «абакус».

Результаты мировых исследований показали, что ментальная арифметика действенная и эффективная методика для развития ребенка при соблюдении периодичности занятий от двух часов в неделю и продолжительном от 1 года посещении. Научно доказан факт улучшения математических способностей ребенка, развитие памяти (особенно зрительной и слуховой), усиление концентрации внимания и сосредоточенности. Последствия работы с абакусом и сам «ментальный счет» по данной методике способствует улучшению работы не только по предметам математического профиля, но и гуманитарного, за счет концентрации зрительных и слуховых рецепторов. Остается открытым вопрос влияния занятий ментальной арифметикой на развитие воображения ребенка и требует дальнейшего изучения [6,17,20,21].

В экспериментальном исследовании принимали участие две группы детей по 20 человек в возрасте 8-9 лет, учащиеся вторых классов, с нормальным речевым и психическим развитием. В экспериментальную и контрольную группу вошли дети младшего школьного возраста.

Для решения задач экспериментального исследования применялась методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко на определение уровня воображения детей младшего школьного возраста ЭГ и КГ [8,9].

Результаты показали, что уровень развития воображения у детей экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента значимых различий не выявил. В обеих группах преобладают дети со средним и низким уровнем развития воображения. В ЭГ небольшое преобладание детей со средним уровнем развития воображения – 45 % детей, а в КТ преобладание детей с низким уровнем развития воображения – 50 % детей. Высокий уровень развития воображения в ЭГ составил 15 %, а в КТ – 10 %, разница по сравнению с ЭГ составляет 5 %.

Исходя из полученных результатов, нами была разработана специальная программа по развитию воображения среди младших школьников. Мы назвали эту программу «Ментальная арифметика и развитие воображения для младших школьников». В общем плане ментальная арифметика представляет собой метод, помогающий осуществить математические операции с помощью специальных счетов «абакус». Периодичность занятий два раза в неделю, длительность одного занятия 60 минут.

На начальном этапе дети учатся проводить соответствия между арабскими числами и числами на абакусе. При этом скорость такого «перевода» в мышлении ребенка должна достигнуть уровня 0,1 сек. Таким образом, на данном этапе, ребенок активно задействует память (кратковременную, долговременную), произвольное внимание, произвольное воссоздающее воображение.

На втором этапе, ребенок учиться производить математические операции (сложения, вычитания, умножения, деления) совершенствует навыки счета на абакусе до скорости 0,5 сек. между числами в арифметическом примере, счет определенного количества примеров за установленную единицу времени.

Активно участие принимает работа обоих полушарий головного мозга, мелкой моторики рук, память, логическое мышление, произвольное внимание, восприятие слуховой и зрительной информации, произвольное воссоздающее воображение.

На третьем этапе, ребенок осваивает «ментальную карту» (статическое изображение абакуса на плоскости), а также «ментальный счет» - счет в уме. Все математические операции происходят за счет перемещения бусин абакуса в воображении, при этом моторные операции рук помогают воссоздать «картинку» абакуса в голове.

Учитывая тесную связь воображения с вниманием, памятью и мышлением, в программу были включены в себя игры, упражнения, задачи направленные не только на обучение непосредственного методу счета на абакусе и представления абакуса в уме в процессе осуществления математических операций, а также комплекс упражнений по развитию внимания, памяти, мышления, развития пространственного воображения, психомоторного развития и гармонизации полушарий [7,18,2,15,16,1,13,3,12].

Сравнивая данные, полученные в эксперименте, можно судить об эффективности данной выбранной развивающей методики. Так, по окончании работы в ЭГ стало 75 % детей со средним уровнем развития воображения. Низкий уровень показал один ребенок (5 %). В КГ с

низким уровнем развития воображения 45 %, со средним 40 %, с высоким 15 %.

Качественные результаты, которые были отмечены после проведения комплекса занятий по ментальной арифметикой, можно выделить следующие: возможность детей производить расчеты в уме, визуально представляя абакус, умение решать математические задачи разной сложности, воспринимая числовые значения в виде картинок благодаря сформировавшимся в процессе занятий ассоциациям конкретного изображения на счетах с определенным числом, развитие творческих способностей, воображения и представления, формирование фотографической памяти, быстрота и точность мышления, повышение концентрации при выполнении заданий, уверенность в своих силах, целеустремленность в решении сложных заданий, наблюдательность и умение запомнить мельчайшие детали, дисциплинированность, собранность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема развития воображения среди младших школьников преодолима при работе с детьми с помощью развивающих занятий посредством ментальной арифметики. Однако для достижения устойчивой положительной динамики необходима долгосрочная работа и дальнейшие исследования.

Список использованной литературы

1. Айзенк Г.Дж. Коэффициент интеллекта / Г.Дж. Айзенк. — Киев: Гранд, 1994. — 112 с.
2. Вадченко Н.Л. Энциклопедия 600 задач на сообразительность / Н.Л. Вадченко, Н.В. Хаткина. – Донецк: Сталкер, 1997. – 215 с.
3. Васильева И.В. Практикум по психодиагностике : учеб. пособие / И.В. Васильева. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2014. – 376 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 518 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 199 с.
6. Ганиев Р.И. Анализ влияния занятий ментальной арифметикой на интеллектуальные и творческие способности детей / Р.И. Ганиев, Р.Р. Багаутдинов, Ш.Ф. Шеймарданов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 1. – С. 22-28.
7. Гейдман Б.П. Подготовка к математической олимпиаде. Начальная школа. 2–4 классы / Б.П. Гейдман, И.Э. Марина. – 3-е изд., испр. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 215 с.

8. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника : учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 2008. – 79 с.
9. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 32-33.
10. Игнатьев Е.И. О некоторых особенностях изучения представлений и воображения / Е.И. Игнатьев // Известия АПН РСФСР. – М., 1956. – Вып. 76.
11. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2010. – 428 с.
12. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / сост. : Т.А. Барышева, В.А. Шекалов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 416 с.
13. Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства / А.Д. Логвиненко. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 224 с.
14. Маклаков А.Г. Общая психология : учебник / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 567 с.
15. Матюгин И.Ю. Методы развития памяти, образного мышления, воображения / И.Ю. Матюгин, И.К. Рыбникова. – М.: Эйдос, 1996. – 59 с.
16. Матюгин И.Ю. Тренажеры для развития памяти / И.Ю. Матюгин. – М.: Рипол, 2010. – 112 с.
17. Маулешева А.В. Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счёту дошкольников / А.В. Маулешева // Символ науки. - 2016. - № 12. – С. 2.
18. Методические рекомендации по ментальной арифметике для педагогов. Сложение и вычитание / сост. : В.Ш. Хабиров, Д.С. Костромин. – Златоуст, 2016. – 86 с.
19. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.
20. Hayashi, T. What Abacus Education Ought to Be for the Development of the Right Brain [Электронный ресурс] / T. Hayashi. – Электрон. текстовые дан. – Точиги: [б.и.], 2000. – Режим доступа: http://www.aplusstudents.co.za/Index?id=fc354934-89fb-4df9-b899-9c91b9b6e9d5 (Дата обращения 11.02.2022).
21. Kimiko, K. Image thinking of abacus users in higher dan (ranks) by a study on brain waves [Электронный ресурс] / Kimiko Kawano. – Электрон. текстовые дан. – Токио: [б.и.], 2000. – Режим доступа: http://www.aplusstudents.co.za/Index?id=fc354934-89fb-4df9-b899-9c91b9b6e9d5(Дата обращения 11.02.2022).

Д.М. Неустроева
(научный руководитель: ***Н.М. Шкляева)***

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с технической игрушкой в процессе экспериментирования

Аннотация: В статье доказывается актуальность проблемы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с технической игрушкой в процессе экспериментирования. Даются основные понятия темы, раскрываются этапы исследования, анализы работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с технической игрушкой в процессе экспериментирования.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, игрушка, техническая игрушка, экспериментирование, ознакомление, уголок экспериментирования.

Одним из требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к условиям реализации основной образовательной программы являются требования к развивающей предметно-пространственной среде, которая, согласно ФГОС ДО, должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. [1]

Игрушка – это предмет, который сопровождает ребёнка с первых дней его жизни. Взрослые окружают детей игрушками в воспитательных и развивающих целях. Хорошая игрушка побуждает ребёнка к размышлениям, ставит перед ним различные игровые задачи. Она способствует развитию познавательных процессов. [2]

Так, исследования Е.А. Коссаковской по вопросам игры и игрушки, основанные на изучении опыта организации игровой деятельности детей в условиях общественного воспитания и в семье, показал, что не может быть одинакового для всех возрастов подхода к созданию и отбору игрушек, а обязательно должны учитываться возрастные закономерности развития игровой деятельности.

Существует разные виды игрушек и их классификаций. Из всего разнообразия, мы рассмотрим именно такие игрушки как технические, их назначение и виды.

Техническая игрушка – это игрушка, которая подводит детей к производству и технике, а именно: к изучению свойств материалов, к процессу и методу обработки, получению и использованию энергии и

т.д. К технической игрушке мы также отнесем игрушку, которая развивает конструктивные способности и техническое изобретательство, подводит к определенным трудовым навыкам.

И.И. Кабитина выделяет игрушки-орудия (лопатка, совочек, молоток, клещи и др.), игрушки-предметы бытовой техники (телевизор, пылесос, стиральная машина и т. д.), игрушки различные виды транспорта (легковые автомобили, грузовики, машины специального назначения); игрушки-приборы (бинокли, кинокамеры, фотоаппараты и т. д.); игрушки-роботы [3].

Технические игрушки, как «первая ступень» в познании техники, отображали средства связи, орудия труда. Но их конструкция часто отставала от уровня развития отечественной техники; выпускавшиеся по устаревшим образцам как «новинки», они теряли свою педагогическую ценность.

Вопросами знакомства детей дошкольного возраста с технической игрушкой исследовали такие профессора и педагоги как Л.Г. Нисканен, О.А. Шаграева, Е.В. Родина, Кобитина И.И.

Поисковое наблюдение и экспериментирование Н.Н. Поддъяков, С.Н. Николаев, Н.А. Рыжова, О.В. Дыбин, Н.П. Рахманов, В.В. Щетинин, Т.М. Бондаренко, О.А. Воронкевич.

Экспериментирование, по мнению Левшина Н.И., это активная деятельность, направленная на активный поиск решений задач, выдвижение предположений, реализацию выдвинутой гипотезы в действии и построение доступных выводов. В процессе экспериментирования дошкольник получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, почувствовать себя учёным, исследователем, первооткрывателем [4].

Главное достоинство метода экспериментирования в том, что он даёт детям представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. Во время эксперимента идёт развитие памяти ребёнка происходит мыслительный процесс так как постоянно необходимость совершать различные операции анализа и синтеза, сравнения и классификации. Можно отметить большое влияние экспериментов на эмоциональное влияние ребёнка на развитие творческих способностей, а также развитие трудовых навыков и укрепления здоровья в связи двигательной активности.

Нами был проведён анализ календарного плана воспитателей, и выяснилось, что работа с техническими игрушками не проводится.

В связи с этим мы выделили проблему исследования, возможно ли познакомить детей с технической игрушкой в процессе экспериментирования.

Цель исследования: выявить возможности экспериментирования с техническими игрушками для их ознакомления.

Для подтверждения либо опровержения гипотезы была проведена экспериментальная работа, состоящая из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. Была проведена работа беседа, наблюдение. Анализ календарного плана показало отсутствие тем связанных с ознакомлением с технической игрушкой, а лишь применение таких игрушек для наглядного материала. Так же мы проанализировали уголок экспериментирования в соответствии ФГОС ДОУ. Отметим, что данный уголок присутствует, но для детей он не представляет интереса.

На констатирующем этапе были выявлены уровни знании о технической игрушке и способах взаимодействия детей с ними.

Формирующий этап состоял в разработке цикла занятий, с помощью которого дети знакомились с технической игрушкой в процессе экспериментирования. На данный момент нами проведено 9 занятий с техническими игрушками разных видов. Дети хорошо усвоили программу и на 2 занятии уже с лёгкостью могли отличить вид технической игрушки и объяснить почему она таковой является. А также у них появился интерес к экспериментированию.

На данном моменте мы находимся на контрольном этапе эксперимента, в процессе которого будут сформулированы методические рекомендации для практиков детских садов.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155)
2. Коссаковская Е.А Игрушка в жизни ребёнка : пособие для воспитателя дет. сада / Е.А. Коссаковская ; под ред. [и с предисл.] С.Л. Новоселовой. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 62 с.
3. Кобитина И.И. Дошкольникам о технике : кн. для воспитателя дет. сада / И.И. Кобитина. – М.: Просвещение, 1991. – 62 с.
4. Левшина Н.И. Интеграция науки и практики / Н.И. Левшина // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 64-73.

Е.В. Перминова
(научный руководитель: ***Н.М. Шкляева)***

Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с человеком-изобретателем

Аннотация: Современные условия жизни и формирование общества требуют квалифицированной подготовки подрастающего поколения, которому предстоит осваивать различные инновации и технологии. Необходимо не только научить детей пользоваться преимуществами нашего мира, но и осознанно подходить к его освоению. А для осуществления этого важно развивать у дошкольников познавательный интерес к человеку-изобретателю.

Ключевые слова*:* формирование, познавательный интерес, человек-изобретатель, дети дошкольного возраста, дошкольное образование.

Интерес к теме исследования вызван её актуальностью в плане формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с человеком-изобретателем и недостаточной представленностью необходимого материала в содержании обучения и воспитания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены следующие целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет.

Опираясь на исследование Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной, мы характеризуем познавательный интерес как сложное интеллектуальное психическое образование с присущими ему чертами: избирательной направленностью, органическим единством интеллектуальных, эмоциональных и волевых компонентов, стимулирующих развитие творческих способностей ребенка.

В своих работах Г.И. Щукина рассматривает познавательный интерес в разных видах. Познавательный интерес может проявляться как:

1) Средство обучения (знания, которые усвоены с интересом, надолго остаются в памяти; ребенок активен в усвоении этих знаний, поэтому они более прочные).

2) Мотив учебной деятельности.

3) Устойчивое качество личности. [2].

Проблема формирования познавательного интереса у дошкольников рассматривалась через ознакомление с социальной действительностью (Н.М. Бибик), на материале природы (Л.Ф. Захаревич), через традиции русской семейной культуры (Е.С. Бабунова), через показ личностного облика человека-труженика (А.Ш. Шахманова и др.). Исследования выше перечисленных отечественных учёных данной проблемы позволили установить, что детей дошкольного возраста важно знакомить с изобретательской деятельностью человека, так как, именно она отражает творческое начало в личности человека и связана с разными областями окружающей действительности: искусством, литературой, строительством, что, в свою очередь, способствовало возникновению ряда профессий: учёный, художник, писатель, архитектор, модельер и т.д. Основой для такого интереса должно быть восприятие другого человека как источника познания социального мира и как равного себе [1].

Проблема нашего исследования: какова последовательность формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с человеком-изобретателем?

Цель исследования: обосновать и апробировать в практике последовательность формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с человеком-изобретателем.

Объект исследования: процесс формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с человеком-изобретателем.

Предмет исследования: последовательность формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с человеком-изобретателем.

Диагностическая работа нами проводилась по двум направлениям:

1) отношение детей к экспериментальной деятельности с помощью использования методики «Маленький исследователь» (Л.Н. Прохорова; индивидуальная карта показателей отношения к экспериментальной деятельности).

2) диагностика уровней сформированности познавательного интереса дошкольников в ДОУ (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина и Э.А. Баранова).

В результате работы по первому направлению можно сделать вывод, о том, что экспериментальная деятельность у детей занимает последнее место.

Выявление уровней познавательного интереса к окружающему миру осуществлялась с помощью дидактических игр: «Отгадай предмет», «Два домика», «Опиши картинку».

Анализ полученных результатов, что уровень развития познавательного интереса к человеку – изобретателю у дошкольников недостаточно высок.

На формирующем этапе эксперимента нами были разработаны и проведены восемь занятий по формированию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с человеком-изобретателем. Тематика и цели занятий представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Тематика и цели занятий по формированию познавательного интереса к человеку-изобретателю

№	**Тема занятия**	**Цель занятия**
1	«Компас. Четыре части света».	- способствовать формированию представления об изобретателе компаса.
2	«Наблюдение за рыбами. Лепка черепицы».	- способствовать формированию представлений детей о взаимосвязи природы и изобретений.
3	«Кто создал подводную лодку и как она работает?»	- способствовать формированию представления об изобретателе подводной лодки.
4	«И.П.Кулибин и его изобретения».	- познакомить с жизнедеятельностью замечательного изобретателя-самоучки Ивана Петровича Кулибина.
5	«Изобретатели: А.Ф.Можайский, В.К.Зворыкин. Дети-изобретатели».	- способствовать формированию познавательного интереса к человеку-изобретателю.
6	«Чудо-дом».	- научить детей применять метод фокальных объектов при решении конструкторских задач по усовершенствованию предмета.

7	«Квест: в поисках науки».	-развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятельность.
8	«Экскурсия: современные изобретения».	- обобщение полученных знаний.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах показал положительную динамику: своё отношение к экспериментальной деятельности изменили 5 человек (24 %), на высокий уровень познавательного интереса к окружающему миру перешли 3 человека (14 %), уменьшилось количество детей с средним уровнем на 3 человека (14 %), без изменений осталось количество детей с низким уровнем – 1 человек (6 %).

Таким образом, полученные нами результаты позволяют сделать вывод об эффективности образовательной работы по формированию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста о человеке-изобретателе.

Список использованной литературы

1. Морозова Е.А. Историографический взгляд П.Ф. Каптерева на развитие познавательных интересов учащихся / Е.А. Морозова // Социальные трансформации : материалы междунар. коллоквиума. –Вып. 4. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2003. – С. 106-109.
2. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся : для специалистов в области педагогики / Г.И. Щукина ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

А.Г. Подчезерцева
(научный руководитель: ***Т.Б. Хорошева****)*

Развитие критического мышления у детей подготовительной к школе группе в конструировании

Аннотация: В статье изучается проблема развития критического мышления у детей старшего дошкольного возраста, раскрываются понятия «критическое мышление», виды и признаки критического мышления, «конструирование», виды конструирования, особенности детей 6-7 лет, специфика работы с детьми подготовительной к школе группы, экспериментальная работа.

Ключевые слова: критическое мышление, виды критического мышления, психологические особенности детей, конструирование, экспериментальная работа.

Проблема развития критического мышления у детей дошкольного возраста является актуальной в современных условиях, когда умения нестандартно мыслить, творчески решать поставленные задачи, проектировать предполагаемый конечный результат приобретают особую значимость.

Необходимость целенаправленного развития мышления ребёнка обоснована в работах Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддъякова и других.

Психологические аспекты креативного мышления освещены в трудах Б.Г. Ананьева, М.Н. Браун, А.В. Бутенко, С.И. Заир-Бека, Д. Клаустера, Д.М. Любимовой, К. Мередикт, И.В. Муштавинской, В.А. Попкова, Е.С. Рапацевич, С.Л. Рубинштейна, Г.В. Сориной, Ч. Темпл, Д. Халперн, В.С. Юркевич [3, С. 8].

Термин «критическое мышление» Л.С. Выготский определяет как вид интеллектуальной деятельности человека, характеризующийся высоким уровнем восприятия и понимания, объективности подхода к информационному полю. Человек, начиная мыслить, должен наметить цель и разработать установку для достижения верного результата, научиться мотивировать себя на самостоятельную деятельность. При большом потоке информации человек должен уметь рационально мыслить, выделять только важный материал, осмысливать его самостоятельно [2, С. 115].

К старшему дошкольному возрасту начинает формироваться логическое мышление, которое предполагает сформированность таких мыслительных операций как обобщение, сравнение, абстрагирование и классификация, умение устанавливать причинно-следственные связи, способность рассуждать, в связи с этим в этом возрасте создаются все предпосылки для развития критического мышления.

По мнению российских педагогов, (Д.А. Иванова, М.В. Кларин, В.С. Конева и др.) к характерным особенностям критического мышления детей старшего дошкольного возраста относятся: оценочность, открытость новым идеям, собственное мнение, рефлексия собственных суждений.

Важную роль в общем психическом развитии ребёнка играет конструирование, оно отвечает детским интересам и потребностям, носит познавательный и творческий характер.

Большой вклад в развитие личности ребёнка посредством конструктивной деятельности внесли такие учёные как Куцакова Л.В., Парамонова Л.А., Комарова Т.С. и другие.

Под детским конструированием принято понимать создание разных конструкций и моделей из строительного материала и деталей конструкторов, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного (мох, ветки, шишки, камни и т.п.) и бросового (картонные коробки, деревянные катушки, резиновые шины, старые металлические вещи и т.п.) материала. Л.А. Парамонова выделяет техническое и художественное конструирование [3, С. 112].

В своей работе мы намерены использовать, именно, художественное конструирование, так как оно способствует развитию умения сравнивать, производить зрительный анализ, включая процесс восприятия, творческого воображения и процесс критического мышления.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста в конструировании стал основанием для постановки экспериментального исследования, которое проводилось на базе подготовительной к школе группы МБДОУ «Детский сад № 37» «Кораблик» г. Глазова УР.

В исследовании приняли участие 16 детей, 9 девочек и 7 мальчиков возрастом от 6 до 7 лет. Дети были поделены на 2 группы: экспериментальная (ЭГ) – 8 человек, контрольная (КГ) – 8 человек.

Цель констатирующего эксперимента – выявление уровня развития критического мышления у детей подготовительной к школе группе.

Нами была использована диагностическая методика Р.С. Немова. Ответы детей оценивались по следующим показателям:

- умение анализировать проблему и вырабатывать свое собственное мнение;
- умение выстраивать доказательства;
- умение искать альтернативы.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что необходимо провести целенаправленную работу по развитию критического мышления детей в экспериментальной группе, в связи с высоким процентом детей с низким (50 %) и средним (37,5 %) уровнем развития критического мышления и малым количеством детей с высоким (12,5 %) уровнем развития, в сравнении с результатами в контрольной группе.

Для проведения формирующего эксперимента нами были выбраны дети в количестве 8 человек. С детьми контрольной группы занятия не проводились.

Целью формирующего эксперимента – совершенствование уровня развития критического мышления у детей подготовительной к школе группе в процессе конструирования. В формирующем эксперименте, была разработана серия конспектов по развитию критического мышления в процессе занятий по конструированию, которые проводились 1 раз в неделю по 30 минут.

В основу занятий был положен базовый дидактический цикл, состоящий из трёх этапов (стадий).

1. Вызов – пробуждение интереса к получению новых знаний.

2. Осмысление – получение новой информации. Содержательная, в ходе, которой и происходит непосредственная работа дошкольника с новым материалом, причём работа, направленная и осмысленная.

3. Рефлексия – на этом этапе ребёнок формирует личностное отношение к проблеме. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учётом вновь приобретённых.

Отмечаем, что в процессе конструирования дети учились подбирать конструктор, детали для своих построек, учились планировать деятельность, доводить работу до результата, адекватно оценивать его. Особенно эффективными, для развития критического мышления оказались простейшие схемы, макеты, модели, которые дети учились «читать» и использовать при сборке различных конструкций.

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента показывает, что в экспериментальной группе у детей наблюдается положительная динамика в развитии критического мышления.

Таким образом, проведённое нами экспериментальное исследование подтвердило нашу гипотезу, о том, что можно развивать критическое мышление у детей, но при условии: чёткого определения содержания работы по конструированию; подбора методов и приёмов развития критического мышления у детей, знания особенностей детей подготовительной к школе группы, их интересов.

Список использованной литературы

1. Сапух Т.В. Развитие критического мышления как базис студентоцентрированного образования [Электронный ресурс] / Т.В. Сапух // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2014. – № 9. – С. 202–216.
2. Бордовская Н.В. Педагогика : учеб. пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
3. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л.А. Парамонова. – М.: Академия, 2002. – 192с.

Ю.А. Родыгина
(научный руководитель: ***Т.Б. Хорошева)***

Развитие позитивной социализации у детей старшего дошкольного возраста в процессе общения детей друг с другом

Аннотация: В статье раскрывается понятие позитивной социализации, общения приемы организации положительного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Ключевые слова: позитивная социализация, общение со сверстниками, дети старшего дошкольного возраста,

Дошкольный возраст является периодом, когда дети начинают активно взаимодействовать с ровесниками. Опыт первых отношений со сверстниками является фундаментом, на котором строится последующее развитие личности.

Гусельцева М.С., Изотова Е.И. [1, С 22] определяют позитивную социализацию как достижение социализированности, критериями которой являются эффективные коммуникативные практики, гибко применяемые в отношении разных социальных групп; стратегии самореализации и личностного роста в определенном типе культуры; достижение профессиональной успешности и психологического благополучия в текущем социальном пространстве.

Позитивная социализация в коллективе сверстников должна осуществляться с учетом развития психических процессов, выделенных Козловой С.А., Куликовой Т.А. [2, С.48]. Важным аспектом работы с группой дошкольников является учет мотивов, форм, средств общения, характерных детям старшего дошкольного возраста (Лисина М.И., Смирнова Е.О.) [3, С.55].

Труды ученых (Котенко С.В., Гусельцевой М.С., Изотовой Е.И.) по развитию позитивной социализации являются актуальными, так как, они свидетельствуют о том, что дети, ориентируясь в обществе сверстников, учатся выстраивать отношения, уступать, принимать позицию другого и высказывать собственное мнение; осознают правила морали и культурные ценности, умеют разрешать конфликты.

Цель исследования: выявить возможности общения детей друг с другом в развитии позитивной социализации.

Наблюдение за детьми в исследуемом ДОУ, анализ планов образовательной работы позволили нам утверждать, что дети группы высказывают свое мнение, но не слышат товарищей, стремятся к взаи-

модействию, но не знают, как выстроить данный процесс. Мы также выявили, что общение, которое организует воспитатель в группе недостаточно для развития позитивной социализации детей, а также отсутствует системная организация данной работы.

Для выявления уровня развития позитивной социализации использовались методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты	Показатели	Методика
когнитивный	социальный характер поступка и его аргументация.	методика «Закончи историю», И. Б. Дерманова.
эмоциональный	положительная эмоциональная включенность в игровую деятельность (особенности эмоционального состояния ребенка).	диагностическое задание «Отражение чувств» О. В. Дыбина.
поведенческий	степень овладения навыками игрового взаимодействия со сверстниками (способность слушать; договариваться; сопереживать, разрешать конфликтные ситуации).	диагностическое задание «Помощники» О. В. Дыбина.

Анализируя полученные результаты, отмечаем, что дети очень хорошо отвечают на вопрос «Как надо поступать по отношению друг к другу?», правильно выражают эмоции. Однако, в реальной ситуации действуют по-другому, поэтому в экспериментальной работе мы обращали большее внимание на поведенческий компонент.

Нами была разработана система ситуаций с привлечением детей в общение друг с другом. Ситуации были построены таким образом, чтобы было взаимодействие детей между собой и направляло на поиск совместного решения проблемы путем обмена мнениями. Все ситуации общения были сгруппированы: «спланированные ситуации из опыта», ситуации общения «по поводу», ситуации активизирующего общения с использованием игры, разработанные Смирновой Е.О. и Холмогоровой В.М. [4; с. 131-158], такие как: «Жизнь в лесу»,

«Ожившие куклы», «Зеркало», «Выбери партнера», «На тропинке», «Лабиринт» и др.

Например, игра «На тропинке» была направлена на развитие умения оценить ситуацию и найти наиболее верное решение. Дошкольникам было необходимо без слов договориться, кто же первым пойдет по узкой тропинке.

В игре «Гномики» дошкольникам необходимо было найти выход из проблемной ситуации: «У Миши не звенит колокольчик, что же ему делать?» В ходе обсуждения одна девочка предложила Мише свой колокольчик, чтобы он не расстраивался и смог загадать желание. Значимость этого поступка была отмечена перед всеми. Важно, что ребенок сам проявил сочувствие, без вмешательства взрослого.

Например, в игре «Вежливая просьба» – необходимо было решить, как обратиться к незнакомцу. Проиграв различные варианты развития событий, дети смогли договориться, как стоит обращаться к незнакомому человеку. Во время занятия подкреплялась вера каждого ребенка в собственные силы Успех в глазах сверстников, помогал детям почувствовать уверенность в себе.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе, показал положительную динамику в развитии позитивной социализации.

Таким образом, полученные в ходе обследования данные свидетельствуют о том, что разработанная нами система, направленная на активизацию общения детей со сверстниками, эффективна для развития позитивной социализации дошкольников.

Список используемой литературы

1. Гусельцева М.С. Позитивная социализация детей и подростков. Методология и эмпирика / М.С. Гусельцева, Е.И. Изотова. – М.: Смысл, 2016. – 319 с.
2. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста : учеб. пособие для СПО / С.А. Козлова [и др.] ; под ред. С.А. Козловой. — М.: Юрайт, 2022. – 168 с.
3. Смирнова Е.О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте : учеб. пособие для вузов / Е.О. Смирнова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2022. – 163 с.
4. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками : учеб. пособие для студентов вузов / Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 191 с.

А.И. Руденко

Камчатский след Валентина Сергеева

Аннотация: В статье автор делится воспоминаниями о преподавателе Валентине Дмитриевиче Сергееве, кандидате исторических наук, который работал в Камчатском государственном педагогическом институте в 80-90-е годы XX века. Валентин Дмитриевич преподавал в нашей группе И-790 историю средних веков, историю России XIX века. Он был нашим куратором. К нему с уважением относились студенты. Лекции, которые читал нам преподаватель были интересными, содержательными. Валентин Дмитриевич был эрудированным преподавателем, демократичным, увлеченным своей наукой. Он заинтересовался краеведением Камчатки и в результате написал книгу «Страницы истории Камчатки», т.е. учебно-методическое пособие для учителей нашего полуострова, которая находится в краевой, школьных, районных и сельских библиотеках. Со студентами был всегда вежлив, внимателен, давал советы по прочтению книг, монографий, статей по специальности. В.Д. Сергеев обладал хорошей памятью, помнил нас даже после окончания учебного заведения. Вместе с нами участвовал в субботниках, поездках осенью на уборку картофеля. Мои сокурсники сожалели о том, что он ушёл из жизни так рано.

Ключевые слова: пединститут, группа И-790, куратор, история, краеведение, книги

Я училась в Камчатском государственном педагогическом институте на историческом факультете с 1979 по 1984 год. Куратором нашей группы И-790 был уроженец города Кирова Валентин Дмитриевич Сергеев, который преподавал историю Отечества и другие дисциплины.

Мы очень его уважали. Лекции были содержательными, интересными и познавательными. Особенно запомнились посвящённые народовольцам.

Однажды Валентин Дмитриевич рассказал о том, как после окончания Кировского пединститута его направили на работу в одну из сельских школ. Там в библиотеке был Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, и он его полностью прочитал.

Ещё он вспоминал о поразившем его своим видом Фиделе Кастро, которого видел, когда был солдатом. Служба в артиллеристском расчёте требовала умения быстро считать, и наш будущий педагог

при помощи какой-то линейки (не логарифмической ли?) это проделывал. Мне было удивительно слышать такое. Я никак не могла представить себе историка Валентина Дмитриевича рядом с пушкой, да ещё и что-то подсчитывающего.

В 1984 году после окончания института меня направили работать в маленькое корякское село Седанка, куда даже вертолет прилетал редко. Вокруг прекрасные природа и река. Преподавая историю и обществоведение, я вспоминала рассказ Валентина Дмитриевича и своё свободное время тратила на чтение книг по истории.

Помнится, как Валентин Дмитриевич говорил о творчестве Василия Шукшина, отметив, что, может, лет через 50 его произведения включат в школьную программу. И он оказался прав, только это в связи с изменениями в нашей стране в конце 80-90 годов XX века произошло раньше.

Творчество популярного тогда Валентина Пикуля оценивал так: если бы писатель соблюдал исторические факты, читать его увлекательные произведения было бы ещё интереснее.

О камчатской поэзии того времени как-то сказал, что она находится в зародышевом состоянии.

В.Д. Сергеев запомнился как интеллигент, прекрасный педагог и лектор с широким кругозором. Как-то на лекции он задал нам вопрос: что является отличительной чертой интеллигентного человека? Мои однокурсники назвали некоторые черты: интеллектуальность, ум, начитанность и так далее. Всё оказалось правильным, но никто не указал на главное качество, которое в итоге отметил наш преподаватель, – это доброта. Теперь, спустя много лет, я думаю, что он пытался донести до нас культуру российской интеллигенции, чтобы мы как педагоги представляли её там, где мы будем работать, а именно в школе, среди своих коллег и в обществе. Валентина Дмитриевича уважали все студенты очного и заочного отделений, о нём можно было услышать только хорошие отзывы.

Обычно в сентябре студентов нашего института отправляли копать картошку на поля в посёлок «Заречный». С нами был и Валентин Дмитриевич, который наравне со всеми участвовал и во всех субботниках по уборке территории вдоль улиц, расположенных у пединститута.

Незаметно для нас он был осведомлён обо всём, что происходило в трудовой деятельности студентов. Однажды произошёл такой случай. Мы, девчонки 2-го курса, с утра убирали картошку, потом, быстро пообедав, пошли сразу в поле, обрамлённое кустарником. Распо-

ложившись на траве с другой стороны кустарника, на свежем воздухе прикрыли глаза под тёплыми лучами солнца, а в результате опоздали с обеда на копку картофеля. За это студенческий пресс-центр на ватмане начертал наши фамилии. Нам всем было очень неудобно за такой проступок. Валентин Дмитриевич стоял у этого листа и читал его. Я тогда подумала: стыдно даже не от того, что ватман вывесили, а от того, что его читал любимый нами педагог.

Мы получили урок на всю жизнь: работа есть работа, никакого отдыха даже на чуть-чуть. И это мы, школьные учителя, пронесли через всю свою жизнь. На 4 курсе мы, студенты, проходили практику. Валентин Дмитриевич со своими коллегами присутствовал у нас на уроках. Как было приятно всем услышать то, что сказала о нас администрация школы: ваши студенты такие молодцы, не в пример тем, что были у нас раньше. Ваши у нас работали как настоящие учителя, и мы готовы их принять всех в нашу школу! Таким образом, мы не подвели куратора нашей группы и преподавателей вуза.

В 1986 году я поехала в отпуск. В Петропавловске-Камчатском шла по улице, ведущей к нашему пединституту, и мне встретился Валентин Дмитриевич. Мы с ним поздоровались, я сообщила ему, что по турпутевке еду в Чехословакию. Он порадовался. Спросил, как у меня дела, где я работаю, об однокурсниках. Я потом подумала: надо же, он нас помнит!

В 1990 году моя сестра Л.И. Руденко поступила на заочное отделение нашего пединститута. На вступительном экзамене В.Д. Сергеев спросил: «Алла Руденко не ваша ли родственница?». Она ответила: «Это моя сестра». Мне был передан привет.

У одной из моих учениц при поступлении в институт Валентин Дмитриевич поинтересовался, кто был у неё в школе преподавателем истории. Она назвала моё имя. Он сказал: «Спасибо ей». Я была очень рада, когда об этом узнала.

Учёный, педагог В.Д Сергеев – это для меня глыба знаний, эталон человечности, интеллигентности, добропорядочности, тактичности, никогда не проявлявший никакого высокомерия по отношению к студентам.

Я очень расстроилась, когда узнала от нашего выпускника Тигильской школы Виктора Гостищева, учившегося на истфаке пединститута и проходившего практику под моим руководством в школе, о том, что Валентин Дмитриевич ушел из жизни. Пыталась узнать, что произошло, почему это так рано случилось, но ответа на свои вопросы не получила.

Только в феврале 2019 года, познакомившись с Алексеем Семибратовым, приехавшем в наше село Тигиль из Вятки, я заговорила о своём преподавателе. Оказалось, что его семья хорошо знала Валентина Дмитриевича. Через столько лет Алексей пролил свет на интересовавшие меня вопросы!

Я часто вспоминаю В.Д. Сергеева. Уход его из жизни болью отражается в моем сердце. Говорю и пишу об этом искренне, ведь это мой любимый преподаватель вуза, мой наставник в преподавательской деятельности.

Стаж моей деятельности в школе составил 27 лет. На уроках по краеведению я всегда показывала учащимся книгу «Некоторые страницы истории Камчатки», написанную Валентином Дмитриевичем, и с гордостью говорила ребятам и своим коллегам о том, что её написал человек, у которого я училась в пединституте.

За время работы в школе получила второе высшее образование в Санкт-Петербургском государственном академическом институте им. И.Е. Репина по специальности «искусствовед», защитила диссертацию и стала кандидатом искусствоведения. С 2012 года работаю директором Тигильского районного краеведческого музея.

Существует мнение, что человек добивается своих целей в жизни благодаря людям, которые своим примером оказывают на него свое влияние. На меня такое оказал влияние Валентин Дмитриевич Сергеев.

А.О. Рябова
(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова)***

Формирование когнитивного компонента экологической культуры в начальной школе во внеурочной деятельности по литературному чтению

Аннотация: В процессе учебной деятельности создаются наиболее важные условия, необходимые для формирования когнитивного компонента экологической культуры у младших школьников.

Ключевые слова: экологическая культура, когнитивный компонент, читательские умения.

В настоящее время проблема экологии чрезвычайно актуальна и привлекает к себе все больше внимания. Ускорение темпов научно-

технического прогресса характеризуется все усиливающимся антропогенным воздействием на природную среду.

Теоретические основы формирования экологической культуры определены в исследованиях И.Д. Зверева, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, Т.С. Ивановой, С.Н. Николаевой, А.С. Степановсих, И.Т. Суравегиной и многих других ученых. Одной из важнейших задач современной школы является повышение экологической грамотности учащихся, вооружение их навыками экономного, бережного использования природных ресурсов, формирование активной гуманной позиции по отношению к природе, то есть воспитание у школьников экологической культуры.

Мы считаем, что в формировании экологической культуры младших школьников важен когнитивный компонент. Это связано с тем, что у современных школьников недостаточно развит уровень экологической грамотности. Зачастую учителя, пытаясь привить детям любовь к природе, формируют только эмоциональный компонент. Когнитивный компонент экологической культуры младших школьников включает в себя систему экологических знаний; экологические знания и представления; целостность знаний об окружающей среде; знание законов, охраняющих природную среду; понимание специфики и сложности природных явлений, их взаимосвязи; субъектное отношение к природе; личные стратегии и технологии экологической деятельности (эстетическое освоение природных объектов, получение природоориентированной информации, правил поведения в природе и т.д.); способность мыслить в границах экологической безопасности.

Воспитание экологической культуры в начальной школе реализуется в процессе обучения в первую очередь на различных уроках, особое место среди которых отводится урокам литературного чтения. При этом, как указывают Л.И. Егоренков [1], А.Н. Захлебный и М.Т. Суравегина [2], наилучших результатов в воспитании экологической культуры младших школьников можно достичь при правильном сочетании урочных занятий и внеурочной деятельности. Строгие рамки урока и насыщенность программы не всегда дают возможность ответить на природоведческие вопросы, интересующие детей. Поэтому организация внеурочной деятельности, направленной на становление экологической культуры младших школьников, способствует более прочному освоению изученного материала на уроках.

Однако на практике, несмотря на современные методические разработки, в настоящее время учителя начальных классов в целях формирования экологической культуры младших школьников определяют

основной формой организации учебной деятельности урок, в частности урок литературного чтения.

Отсюда возникает противоречие, которое заключается в необходимости формирования когнитивного компонента экологической культуры у младших школьников, и эта работа проводится учителями начальных классов на уроках литературного чтения и тем, что для этой цели недостаточно используется внеурочная деятельность.

Указанное противоречие позволяет нам обозначить проблему исследования: какова роль внеурочной деятельности по литературному чтению в формировании когнитивного компонента экологической культуры у младших школьников?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности внеурочной деятельности по литературному чтению в формировании когнитивного компонента экологической культуры у младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования когнитивного компонента экологической культуры у младших школьников.

Предмет исследования: внеурочная деятельность по литературному чтению как средство формирования когнитивного компонента экологической культуры у младших школьников.

Гипотеза исследования: формирование когнитивного компонента экологической культуры у младших школьников будет осуществляться эффективнее при следующих педагогических условиях:

- Систематическое проведение внеурочной работы по литературному чтению;
- Проектируемая педагогическая система основана на системно-деятельностном подходе, реализуется с позиций непрерывности, носит личностно-ориентированный характер;
- Сочетание эмоционального и интеллектуального восприятия детей младшего школьного возраста.

Теоретические основы исследования составляют исследования таких авторов, как: Н.Н. Моисеева, Г.А. Белявского, Л.Н. Волошиной, С.Д. Дерябо, В.А. Скребец, В.А. Ясвина, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Л.Г. Лукьяновой, З.З. Сулеймановой, И.Т. Суравегиной, Л.В. Хомич и другие об экологической психологии, общепедагогических и психологических аспектах экологического воспитания, а также работы психологов Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина, отражающие закономерности воспитания и развития личности.

Экспериментальная база: исследование проводилось на базе МБОУ «Гуманитарно-юридический лицей № 86» города Ижевск Удмуртской Республики.

Цель экспериментального исследования – проверить эффективность разработанной программы, направленной на формирование когнитивного компонента экологической культуры у младших школьников во внеурочной деятельности по литературному чтению.

На формирующем этапе экспериментальной работы перед нами были поставлены следующие задачи:

• познакомить детей с основными понятиями (табу природы, эко-мир, природное наследие, культурное наследие, мир вещей, культура, экологическая культура) и отдельными принципами экологически безопасной здоровьесберегающей деятельности;

• дать представления о природном и культурном наследии и их взаимосвязи; роли сохранения природного и культурного разнообразия в России для благосостояния каждой семьи, страны, всего мира, нынешних и будущих поколений; традиционных ценностях, нравственных нормах и правилах уважительного и бережного отношения к природному и культурному наследию в истории народов России и мира; проблемах взаимоотношения природы, общества и мира вещей; путях их гармонизации на основе знания запретов природы и роли в этом экологических привычек.

• пронаблюдать, каким образом изменится уровень сформированности когнитивного компонента экологической культуры младших школьников.

Нами были проведено шесть внеурочных занятий по литературному чтению. План работы представлен в Таблице 1.

Таблица 1.

Тематическое планирование занятий с использованием «Зелёных аксиом»

Тема занятия	«Зелёная аксиома»
Беседа по сказке «Гуси-лебеди»	1 аксиома: общая среда – общая судьба – общая ответственность
Викторина по сказке «Два жадных медвежонка»	2 аксиома: всегда и везде есть границы дозволенного природой
Беседа по произведению М.Ю. Лермонтова «Три пальмы»	3 аксиома: табу истощения природного и культурного наследия
Парная работа по сказке «Глиняный парень»	4 аксиома: мера изменения среды

Викторина по рассказу К. Паустовского «Заячьи лапы»	5 аксиома: сбережение природных ресурсов – источника жизни
Беседа по сказке А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке»	6 аксиома: можно наладить мир человека с природой, если следовать её мудрости

На контрольном этапе экспериментальной работы мы сравнили результаты учащихся экспериментальной и контрольной групп, результаты представлены на Рис. 1.

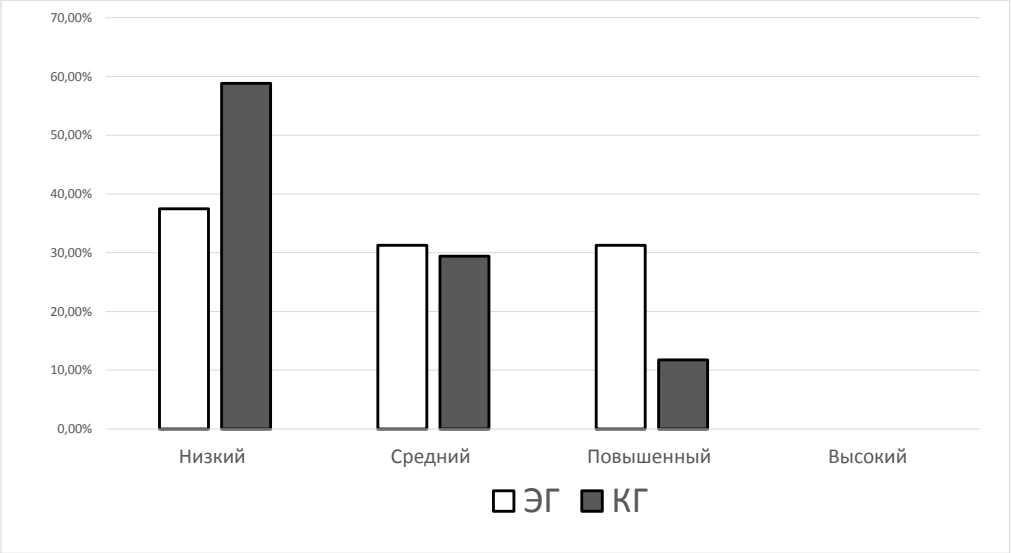


Рис.1. Сравнительный анализ уровней сформированности когнитивного компонента экологической культуры учащихся ЭГ и КГ

Итак, сравнительный анализ выявил положительную динамику в результатах учащихся экспериментальной группы.

Список использованной литературы

1. Егоренков Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников : пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов / Л.И. Егоренков. – М.: Юрайт, 2019. – 131 с.
2. Захлебный А.Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе : пособие для учителя / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 201 с.

Н.С. Селукова

Условия формирования профессионального общения будущих специалистов дошкольного образования

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования профессионального общения у студентов дошкольного образования в образовательном пространстве вуза. Автором представлен анализ существующих программ и условий формирования профессионального педагогического общения будущих педагогов, используемых в практике. На основе анализа были созданы и апробированы система психолого-педагогических условий и программа формирования профессионального общения у будущих специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональное общение; будущий педагог; дошкольное образование; условия.

С целью эффективного становления профессионального общения у будущих специалистов дошкольного образования в процессе непосредственного обучения в нашем вузе было необходимо теоретически обосновать, определить и создать необходимые благоприятные психолого-педагогические условия.

В обобщенном значении «условие» – это «категория философии, определяющая отношение предмета к окружающей действительности, явлениям объективной реальности, а также относительно себя и своего внутреннего мира. Предмет выступает как некое обусловленное, а условие — как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира» [2].

Благоприятные условия – «способствующие, помогающие чему-либо, удобные для чего-либо» [3].

«Благоприятные условия жизнедеятельности человека – состояние среды обитания, при котором отсутствует вредное воздействие ее факторов на личность, и имеются возможности для восстановления нарушенных функций организма человека» [3].

В учебном пособии П.И. Пидкасистого можно найти определение понятия «условие» – это составные элементы или характеристики среды, в которой происходит непосредственное развитие личности учащихся.

Современные ученые выделяют различные группы условий, в зависимости от разных признаков, специфики изучаемого объекта. Так, Пидкасистый П.И., Краевский В.В., Бабанский Ю.К. в педагогической

системе выделяют общие условия (социальные, культурные, экономические, национальные и др.) и специфические (техническое обустройство, воспитательный потенциал, материальную базу образовательного учреждения, психологическая атмосфера.)

Опираясь на определение Т.П. Тукачевой и Н.О. Яковлевой [2], под педагогическим условием мы понимаем – систему созданных и принятых мер в педагогическом процессе, направленных на повышение уровня его эффективности.

Прозорова Е.В. аргументировано доказала в своем научном исследовании, что «условием развития коммуникативной компетентности является ориентация на развитие коммуникативного ядра личности» [4, с. 9].

По мнению большинства ученых, таких как Г.С. Кожухарь, Л.И. Божович, Г.М. Андреева [2], Н.В. Афанасьева, В.Г. Асеев, А. Маслоу, К. Левин одним из важных психологических условий, оказывающим воздействие на характер взаимоотношений между людьми, является мотивация. Так, Г.М. Андреева отмечает, что в «процессе общения наряду с коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторонами существует и при этом имеет большое значение мотивационная его сторона». [1]

В современной науке имеется ряд научных исследований по выявлению способов формирования мотивации у будущих педагогов к профессиональной деятельности (Л.М. Митина, С.Х. Асадуллин, В.Т. Бессалаев и другие). Ф.Т. Итяшева, В.Т. Бессалаев считают важным создание будущему педагогу возможностей, условий для развития и самореализации. Л.М. Митина говорит о том, что будущему учителю, воспитателю необходимо обратить внимание на познание ведущих мотивов собственного поведения, деятельности и общения.

Сравнительный анализ данных условий, технологий позволил выявить их общие развивающие коммуникативность возможности: развитие у будущих специалистов педагогической коммуникабельности, повышение мобильности мысли и действий, формирование диалогического мышления, способности к взаимопониманию собеседника, сотрудничеству, рефлексии в общении, умение решать педагогические ситуаций.

Единство функций межсубъектного диалога также является важным фактором формирования профессионального педагогического общения. Диалог выступает как цель человеческого общения, реализуя при этом свою коммуникативную функцию, помогая справиться с интернетной и телефонной зависимостью у обучающихся. Реализация

непосредственной коммуникативной функции в процессе формирования профессионального общения у будущего педагога помогает развить диалогообразующие качества: эмпатия, открытость, толерантность, самоконтроль в общении, рефлексивное отношение к процессу и результату своей речи и поведения.

Одним из условий, предопределяющих эффективность профессионального общения, является установка педагога. Под «установкой» понимается готовность личности проявлять свое отношение определенным образом в монотипной ситуации. Так, например, Л.Д. Столяренко, выделяют негативные и позитивные установки педагога. Становлению позитивной установки способствует демократический стиль взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений.

Применительно к нашему исследованию при определении условий формирования эффективного профессионального педагогического общения у студентов вуза мы опирались на методологические основы, специфику высшего профессионального образования, содержание и структуре разработанной модели, на учебный план, анализ существующих психолого-педагогических программ коммуникативной направленности, личного опыта работы в ДОО.

Таким образом, система формирования профессионального общения будущего педагога дошкольного образования разработана на основе системного, деятельностного и аксиологического подходов, с учётом специфики профессиональной деятельности воспитателя и созданных психолого-педагогических условий.

Список использованной литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд. испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2018. – 360 с.
2. Соснин В.А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг / В.А. Соснин, П.А. Лунев. - М.: Институт психологии РАН, 2013. – 156 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 2004. – 349 с.
4. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования (на материале изучения педагогических дисциплин) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Прозорова. – Хабаровск, 2018. – 21 с.

Н.С. Селукова,
А.А. Матвеева

Сказка как средство развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: В статье рассматриваются аспекты формирования эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства со сказкой. Рассмотрены понятия «эмоция», «эмоциональная сфера». Авторы делают акцент на актуальность и необходимость систематической работы по данной проблеме. Эмпирическое исследование показало эффективность разработанной программы и проведенной серии занятий по развитию эмоциональной сферы с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, дети старшего дошкольного возраста, сказка.

Каждый современный ребенок для осознанного существования в нашем мире для того, чтобы сформировать свое ценностно-смысловое пространство, должен понять и принять общечеловеческие ценности. Это погружение он осуществляет благодаря переживаниям, чувственно-эмоциональным постижениям окружающего мира. И тогда общечеловеческие ценности начинают функционировать в реальной жизни субъекта, начинают определять его отношение к миру.

Как родители, так и педагоги довольно часто сталкиваются с такими проявлениями своих детей, как плаксивость, раздражительность, частая смена настроения. Современные дети очень мало общаются с взрослыми и своими сверстниками, и поэтому практически разучились чувствовать эмоциональное состояние другого человека, разучились сопереживать ему, именно живое общение обогащает чувственную сферу детей. Благодаря эмоциям ребенок может приспособиться к любой ситуации. Если ребенок будет эмоционально развит, то он сможет регулировать свое поведение, избегать тех поступков, которые могли бы случиться под влиянием мимолетных желаний, а также чувствовать настроение другого человека. От уровня сформированности эмоциональной сферы дошкольника зависит его развитие и дальнейший жизненный путь. Эмоциональная сфера ребенка рассматривается, как одна из основ общего психического развития, как фундамент становления личности ребенка, как один из главных внутренних факторов, которые определяют психическое здоровье ребенка и зарожде-

ние его нормальной психики [1, с. 34]. Дошкольный возраст – самый подходящий для развития его эмоциональной сферы. На данном этапе ребенка можно научить различать истинные и лживые эмоции, понимать собственные эмоции и эмоциональное состояние окружающих его людей. Ребенок получает эмоциональный опыт в процессе общения с людьми: родителями, сверстниками, воспитателями.

Проблема эмоционального развития дошкольников является актуальной, так как эмоции играют важную роль в жизни любого человека. Данной проблемой занимались многие педагоги и психологи, (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), они утверждали, что положительные эмоции создают наилучшие условия для активной деятельности мозга и являются мотивацией для познания мира [2]. Такие эмоции участвуют в любой творческой деятельности ребенка, в развитии его внимания и мышления. Отрицательные же эмоции, заставляют избежать нежелательных действий, то есть защищают ребенка от негативных последствий. Но следует обратить внимание на то, что чрезмерное воздействие отрицательных эмоции, может разрушить психику ребенка. Понимание важности эмоциональной сферы в жизни любого человека требует целенаправленного развития данного качества с детского возраста. Для развития эмоциональной сферы можно использовать различные методы, формы воспитания, на наш взгляд, особо важную роль в приобретении эмоционального опыта играет сказка. Благодаря знакомству со сказкой ребенок, слушая и рассматривая иллюстрации, может и плакать, смеяться, переживать, проявлять свои чувства и эмпатию [4].

Эмоция – это особенная категория психических процессов и состояний, которые непрерывно связаны с инстинктами, мотивами и потребностями, отражающие формы переживаний (грусть, радость, страх и т.п.) [4]. Педагоги по-разному описывают факторы, влияющие на развитие эмоциональной сферы дошкольников. Каждый из них находит уникальный прием, который может повлиять на развитие эмоций [5]. Все рассмотренные нами педагоги, писали, что одним из главных средств развития эмоциональной сферы является сказка, способствующая развитию, раскрытию и обогащению эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Именно благодаря сказке ребенок познает не только жизнь, поступки героев, но и их эмоциональное состояние, берет с них пример, который потом использует в своей деятельности.

В свою очередь сказки бывают разных видов. Одним из самых любимых видов является волшебная сказка. Волшебные сказки вызывают у детей огромный спектр эмоции, так как волшебство и загадочные герои очень привлекают внимание детей.

Дошкольный возраст занимает одно из ключевых этапов развития эмоциональной сферы. Развитие эмоциональной сферы дошкольников имеет и свои особенности, их эмоции зависят от окружения ребенка, от его семьи, от его интересов и мотивов. Поэтому важно в этот период уделять ребенку как можно больше внимания, разговаривать с ним, так как дети бывают перегружены всеми чувствами и эмоциями, которые накопились у них за день.

Эмоциональная сфера – это целый процесс переживаний, чувств и настроений, которые взаимодействуют между собой.

Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста возможно только при соблюдении определенных психических состояний и необходимых условий. Важным средством развития эмоциональной сферы является сказка [6]. Воздействие сказки на развитие эмоции состоит в том, что благодаря сказке ребенок видит не только такие чувства и явления, как радость, грусть, любовь, гнев, переживания, но и способен сам выразить свою точку зрения и свои эмоции, и чувства. Сказка является таким средством воспитания, в которой ребенок может увидеть реальность жизни, отношения между людьми и нравственные качества. Это занимает важный этап в формировании эмоциональной сферы детей.

Можно выделить большое количество приемов работы со сказкой, например: чтение сказки; рисование по прочитанной сказке; театрализация сказки; беседа; разбор проблемных ситуаций; составлений моделей по сказке. Все эти приемы надо использовать в детском саду для того, чтобы развивать не только творческие, интеллектуальные способности детей, но и эмоциональную сферу, которая является одним из главных факторов благополучного развития ребенка [7].

Благодаря диагностическим методикам и разработанному комплексу занятий, мы смогли увидеть и выявить динамику развития эмоциональной сферы дошкольников. На констатирующем этапе эксперимента уровень эмоциональной сферы детей был преимущественно на низком уровне. С экспериментальной группой был проведен комплекс непосредственно образовательной деятельности, состоящий из 15 занятий, бесед, решений проблемных ситуаций для повышения уровня эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. После завершения системы занятий, вновь проведены диагностические тесты,

которые позволили нам увидеть положительную динамику развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, что доказывает эффективность проведенной работы.

Список использованной литературы

1. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 13-26.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. Л.М. Штутиной, Л.М. Маловой. – М.: Педагогика, 2001. – 536 с.
3. Карелина И.О. Эмоциональное развитие детей 5–10 лет сказками / И.О. Карелина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 144 с.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов вузов / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 384 с.
5. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / [А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева [и др.] ; под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 2006. – 176 с.
6. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 283 с.
7. Диагностика эмоционально-личностного развития детей 3–7 лет / сост. Н.Д. Денисова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 202 с.

У.Г. Ситникова

(научный руководитель: ***И.А. Пашкова)***

Проблемы формирования картографических умений у школьников на уроках географии

Аннотация: Рассматривается проблема актуальности формирования картографических умений у учащихся как главного компонента географического пространства. Представлены картографические знания и навыки как важнейшие условия изучения географии.

Ключевые слова: картографические умения, географическое пространство, географические явления.

Одной из ключевых задач образования является формирование картографических умений у учащихся как главного компонента географического пространства, а также картографических знаний и навыков как важнейших условий изучения географии [5. С. 112].

В географии карта – это объект, представляющий собой важный источник информации. За каждым географическим знаком стоит живая действительность. В школьные годы человек должен основательно изучить географическую карту. Ведь понимание международной жизни, ориентация в экономической области государства, региона предполагает глубокие знания географии и, конечно же, карты [1. С. 20].

Формирование картографической грамотности, а также пространственной компетенции считается обязательной составляющей при изучении географии в школе. Картографические знания предполагают понимание учениками времени конкретного географического явления, способность распознавать названия представленного на карте географического объекта, способность сопоставлять информацию, изученную в ходе предыдущих уроков, с информацией, познаваемой на конкретном этапе. В географическом представлении задействовано, как правило, зрительное восприятие образов или условно-графических изображений, что повышает прочность усвоения знаний. Создание пространственных представлений способствует систематизации учащимися изучаемого материала на хронологической основе, по местоположению объектов в пространстве, повышает эффективность установления школьниками причинно-следственных связей [2. С. 20].

Изучение темы «Народы, языки и религии» в школьном курсе географии необходимо для того, чтобы создать у школьников целостное понятие этноса, познакомить их с крупными народами мира и основными языковыми семьями. Данная тема также актуальна для формирования представлений учащихся о территориях распространения основных религий мира. Ее изучают с опорой на наглядный материал и карты.

По данной теме мною была разработана технологическая карта урока, апробированная в 7 классе при прохождении производственной педагогической практики на базе МБОУ «Гимназия № 8» г. Глазова в 2022 году. В ходе изучения материала обучающиеся научились «читать» карту, пользоваться ее обозначениями, правильно ориентироваться в географических объектах, использовать карту как источник знаний, развивать пространственное воображение.

В процессе урока проверка остаточных знаний учеников по работе с картой проводилась с опорой на следующие вопросы:

1. Что такое картографическая проекция?

2. Почему для картографических проекций применяются различные геометрические фигуры?

3. Какие картографические проекции вы знаете?

Обучающиеся обдумывали вопросы учителя, отвечали на них. Актуализация знаний заключалась в постановке проблемного вопроса, на который ученики отвечали в конце урока: «Почему по-английски говорят жители не только Великобритании, но и США, Австралии, Новой Зеландии и других стран?».

При изучении нового материала учитель работает по плану урока:

1. К какому народу мы относимся?

2. На каких языках мы говорим?

3. Какие существуют религии?

После рассказа учителя по первому пункту плана ученики зарисовывали в тетради схему «Виды этносов», что помогает им сформировать представление об этносе и этническом самосознании, отличительных признаках народов мира. При объяснении второго пункта плана деятельность учеников заключалась в том, что они усваивали полученные на уроке знания, отвечая на вопросы учителя, а затем закрепляли их, отмечая языковые семьи и языковые группы в таблице «Классификация народов по языковому признаку», а также с помощью карты в школьном атласе.

Для изучения третьего пункта плана учителю потребуется контурная карта мира формата А3 и магнитные таблички «Мировые религии». Задача обучающихся заключалась в том, чтобы распределить их по странам, где они исповедуются, и ответить на вопросы учителя. При работе с табличками у обучающихся формируется представление о религиях изучаемых стран, а дополнительные вопросы учителя углубляют их интерес к культурным традициям определенных народов.

Для того, чтобы получить необходимые навыки для правильного умения «читать карту», ученику следует проделать сложную работу, нацеленную на осознание того, что без карты невозможно не только найти географические объекты, но и понять их значение [3. С. 28].

Также следует отметить и роль контурной карты, которая влияет на усвоение картографических умений. При ее заполнении учитывается возрастающий интерес учащихся работать с картой, а также навыки использования легенды карты [4. С. 113]. Поэтому мною было задано домашнее задание: нанести на контурную карту мировые религии, исповедуемые населением стран.

Таким образом, результаты выполнения заданий учащимися 7 класса показали, что карта выполняет роль условно-графической наглядности, помогая ученикам в систематизации знаний. Они смогли не только правильно ответить на вопросы, поставленные учителем, но и верно заполнить таблицу, определяя по карте языковые семьи и крупные народы.

Благодаря изучению темы «Народы, языки и религии» обучающиеся формируют умения осуществлять анализ-синтез пространственно-географических объектов и связей, а также навыки, приобретённые на уроках географии. Это способствует активизации восприятия ими географического содержания, расширяет круг источников, из которых учащиеся могут извлечь полезную информацию.

Список использованной литературы

1. Баранский Н.Н. Экономическая география СССР: Обзор по областям Госплана... / Н.Н. Баранский. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1927. – 336 с.
2. Беловолова Е.А. Формирование ключевых компетенций учащихся на уроках географии. 6–9классы : метод. пособие / Е.А. Беловолова. – М.: Вентана-Граф, 2010. – 234 с.
3. Симонова Н.А. Особенности организации работы с географическими картами в школе / Н.А. Симонова, Н.Т. Козлова // Вестник УдГУ. – Сер. «Биология. Науки о земле». – 2006.- № 11. – С. 67–70.
4. Судакова С.В. Развитие познавательных универсальных учебных действий на уроках географии / С.В. Судакова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – № 9. – С. 28-29.
5. Шибанов Ф.А. Очерки по истории отечественной картографии / Ф.А. Шибанов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – 160 с.

И.Е. Соколов,
И.А. Дымова,
А.А. Кароян

Инновационные подходы к проведению уроков ОБЖ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования по использованию инновационных подходов в организации школьного курса Основы безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: инновационные технологии, урок ОБЖ, исследование, методика обучения, подход.

Традиционные методы образовательного процесса, ориентированные на подачу готовых знаний, конечно, значимы, но не позволяют школьникам ориентироваться в больших потоках информации. Наилучшие результаты можно получить только при наличии активной позиции учащихся в учебном процессе. В этой связи в учебной деятельности актуальным становится применение новых инновационных подходов к организации учебного процесса и современных технологий как методов обучения [1, с. 56].

Опытно-экспериментальная база исследования – МБОУ СШ № 3 г. Глазова. В исследовании приняли участие обучающиеся 9 «А» и 9 «Б» классов, соответственно 24 и 23 обучающихся. Методом случайной выборки 9 «А» класс взят за экспериментальную группу, 9 «Б» – контрольную.

В экспериментальной группе в образовательном процессе при реализации курса ОБЖ использовались инновационные подходы, такие как: проектная деятельность, игровые и ролевые технологии, интерактивные методы обучения, информационно – коммуникативные способы передачи информации, поскольку различные активные формы и методы обучения являются наиболее эффективными технологиями в учебном процессе.

В контрольной группе уроки ОБЖ проходили в традиционной форме: репродуктивная и вопросно-ответная работа учащихся.

Методы исследования.

1. Прямой метод: анкетирование. Анкетирование использовалось для выявления у обучающихся познавательного интереса к урокам ОБЖ.

2. Косвенные методы представляют собой: беседы, наблюдение за учениками во время уроков ОБЖ и во внеурочной деятельности, анализ результатов.

3. Методика оценивания работ обучающихся осуществлялась с помощью отметок, получаемых на уроках ОБЖ. При этом использовались нормы оценок по ОБЖ.

Критерии оценивания по методикам исследования, освоения знаний:

- высокий уровень – 5-4 баллов, действует самостоятельно в сложных учебных ситуациях;
- средний уровень – 3-2 балла, действует самостоятельно в простых учебных ситуациях;
- низкий уровень – 1-0 балла, действует с опорой на помощь.

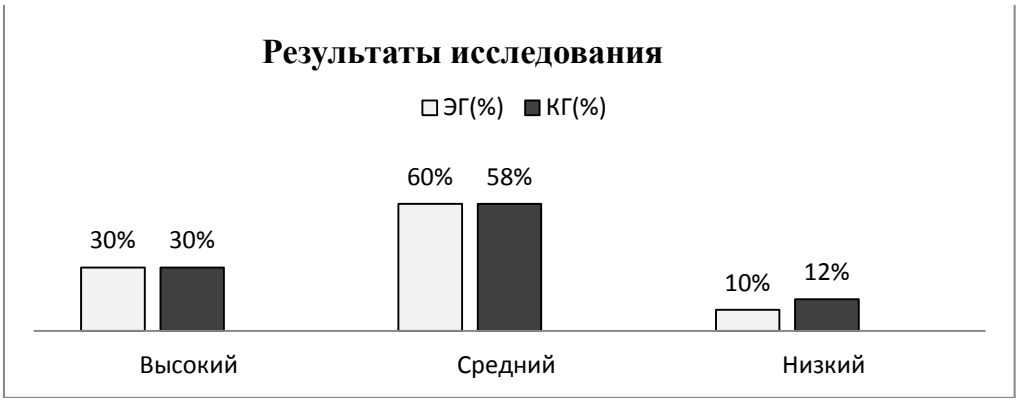
4. Математические методы – Т-критерий Стьюдента.

На первом этапе исследовательской работы девятиклассники прошли диагностику, предложенными нами методами. Результаты обработки первичных данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы

Показатели	ЭГ,%	КГ,%	Р	Т-критерий Стьюдента
Высокий	30,0 (7 чел.)	30,0 (7 чел.)	0,05	0,5
Средний	60,0 (15 чел.)	58,0 (13 чел.)	0,05	1,5
Низкий	10,0 (3 чел.)	12,0 (3 чел.)	0,05	0



Таким образом, анализ показателей таблицы 1 выявил, что на констатирующем этапе исследовательской работы девятиклассники ЭГ и КГ имеют схожие показатели:

- высокий уровень зафиксирован у 30% старшеклассников, в обеих группах;
- средний уровень зафиксирован у 60% старшеклассников ЭГ и 58%- КГ;
- низкий уровень выявлен у 10% старшеклассников ЭГ и 12%- КГ.

Различий по Т-критерию Стьюдента не выявлено.

Формирующий этап включал в себя проведение занятий с использованием инновационных технологий.

Полученные результаты формирующего этапа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты по окончанию экспериментальной работы

Показатели	ЭГ,%	КГ,%	Р	Т-критерий Стьюдента
Высокий	60,0 (14 чел.)	30,0 (7 чел.)	0,05	4,4
Средний	35,0 (9 чел.)	60,0 (14 чел.)	0,05	1,6
Низкий	5,0 (1 чел.)	10,0 (2 чел.)	0,05	1,0

Таким образом, по окончанию исследовательской работы у девятиклассников ЭГ и КГ выявили различия:

- высокий уровень зафиксирован у 60% в ЭГ, 30% - в КГ;
- средний уровень зафиксирован у 35% в ЭГ, 60% - в КГ;
- низкий уровень выявлен у 5% в ЭГ и 10% - в КГ.

Различия по Т-критерию Стьюдента выявлены:

- высокий уровень: 4,4
- средний уровень:1,6
- низкий уровень: 1,0

Различия между группами статистически достоверны.

Таким образом, инновационные технологии при изучении школьного курса ОБЖ способствуют лучшему усвоению материала, развивают у обучающихся критическое мышление и усиливают мотивацию к самообразованию.

Список использованной литературы

1. Андреев А.Н. Формирование образовательного пространства урока с применением средств ИКТ на основе принципов игровой и театральной педагогики / А.Н. Андреев // Применение инновационных технологий в образовании : материалы XXIV Междунар. конф., Троицк–Москва, 26–27 июня 2013 г. – Троицк: Изд-во «Тровант», 2013. – 799 с.
2. Галишникова Л.Ю. Информационно-коммуникационные технологии как средство активизации деятельности школьников / Л.Ю. Галишникова // Studia neoterika: сборник научных статей аспирантов Московского гуманитарного педагогического института / под ред. А.Г. Кутузова. – Вып. 2. – М.: МГПИ, 2009. – С. 32.
3. Закирова Р.Р. Повышение качества обучения с помощью информационно-коммуникативных технологий / Р.Р. Закирова. – Нижний Новгород: Центр научных инвестиций, 2013. – 231 с.

Д.А. Соколова,
И.А. Дымова,
А.А. Кароян

Влияние уроков ОБЖ на формирование ЗОЖ у обучающихся 7-х классов

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию отношения подростков к вредным привычкам и формированию здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, обучающиеся, эксперимент, исследование, урок, методика.

Охрана здоровья и обеспечение нормального развития детей - глобальная обязанность и высокая ответственность настоящих поколений людей за будущее развитие человеческого сообщества. Сегодня дети составляют $^{1}/_{3}$ населения планеты, завтра - все наше будущее. Сегодня - здоровые дети, завтра - здоровое общество.

Многочисленные социологические исследования показали, что наиболее восприимчивым к различным видам отклонений является возраст 13–14 лет, когда еще не сложилось мировоззрение, и подростки более подвержены влиянию окружающих и в особенности сверстников. В связи с этим, вредные привычки являются актуальной проблемой в школьной среде, что требует поиск решения проблемы по формированию здорового образа жизни детей и подростков через уроки ОБЖ [1, с. 35].

Проведено исследование-влияние уроков ОБЖ на формирование мотивации к ведению ЗОЖ у обучающихся 7-х классов МБОУ СШ № 3 г. Глазова.

В исследовании приняли участие обучающиеся 7 «А» класса – 26 человек (11 девочек, 15 мальчиков) – составили экспериментальную группу и 7 «Б» класс – 24 человека (12 девочек, 12 мальчиков) – контрольную группу.

Целью проведения исследования является изучение отношения к ЗОЖ обучающихся 7-х классов.

Задачи исследования:

1. Подобрать и модифицировать в соответствии с требованиями экспериментальной работы методики изучения отношения к ЗОЖ в младшем подростковом возрасте.

2. Диагностировать у обучающихся отношение к ведению ЗОЖ путем анкетирования.

3. Выявить эффективность влияния уроков ОБЖ на формирование ЗОЖ у обучающихся 7-х классов.

Уроки ОБЖ в экспериментальной группе носили интегративный характер, т.е. опирались на личностный опыт ребенка во взаимосвязи с общекультурными ценностями. Учитель и ученики были соавторами творческого процесса. Использовалась педагогика сотрудничества, театральная педагогика, методы «погружения» в проблему, «мозговой штурм», дебаты, круглый стол.

Методики:

1) Методика диагностики отношения к здоровому образу жизни.

Испытуемым предлагалось ознакомиться с 12 утверждениями и выбрать тот вариант ответа из двух, который в большей степени отражает их собственную позицию.

Использовались критерии оценки Е.Н. Большаковой, 2014 г.

Высокий уровень – позитивное отношение к здоровому образу жизни и систематическое ведение ЗОЖ (посещение спортивных секции, самостоятельные занятия ФК, отрицательное отношение к вредным привычкам, соблюдение режима дня);

Средний уровень – отношение к здоровому образу жизни только в теории и не стабильное ведение ЗОЖ (не регулярное посещение спортивных секций, отсутствие самостоятельных занятий ФК, имели опыт табакокурения, частичное соблюдение режима дня);

Низкий уровень – отсутствие интереса к ведению ЗОЖ, употребление ПАВ.

По итогам опроса проведен подсчет баллов и ранжирование обучающихся с учетом набранных баллов.

2) Методика диагностики – Индекс отторжения пагубных веществ.

Данная методика позволила определить принятие или отторжение употребления пагубных веществ.

Проанализировали полученные результаты анкетирования школьников, с учетом количества набранных баллов провели ранжирование, использовались критерий, Е.Н. Большаковой, 2014 г.

Критерии:

- высокий уровень – полное отторжение пагубных веществ; (10-14 баллов);

- средний уровень – частичное отторжение пагубных веществ; (15-18 баллов);

- низкий уровень – употребление ПАВ (19-23 баллов).

3) Математическая обработка данных по Т-критерию Стьюдента.

На констатирующем этапе исследования школьники прошли диагностику (анкетирование), предложенными нами методами. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа исследования

Показатели	ЭГ,%	КГ,%	Р	Т-критерий Стьюдента
Высокий	23,0 (6 чел.)	25,0 (6 чел.)	0,05	0,2
Средний	60,0 (16 чел.)	58,0 (14 чел.)	0,05	0,6
Низкий	15,0 (4 чел.)	17,0 (4 чел.)	0,05	1,0

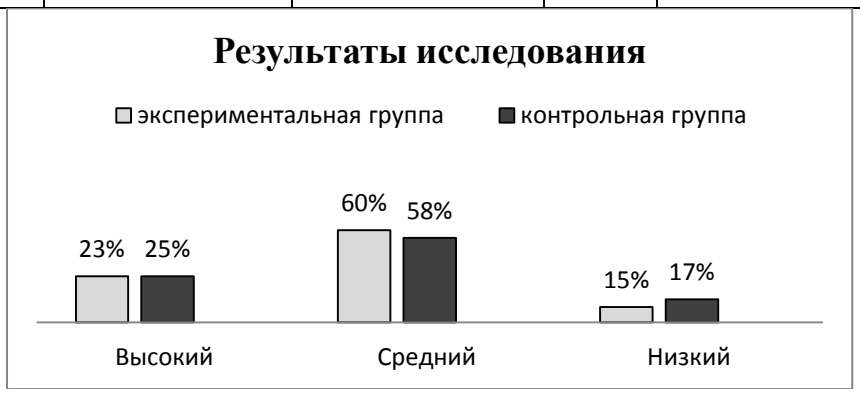


Рис. 1 Оценка результатов констатирующего этапа (%).

Таким образом, на констатирующем этапе исследования семиклассники ЭГ и КГ имеют схожие показатели и различия по Т-критерию Стьюдента статистически не значимо.

Формирующий этап включал в себя равный объем учебного времени на изучение тем, одинаковые темы уроков, виды заданий как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Отличие состояло в том, что в учебном процессе в экспериментальной группе более широко использовались технологии дифференцированного обучения (индивидуальный подход), информационные и игровые технологии, проектная деятельность.

Школьники разрабатывали и защищали проекты на темы:

- Пагубные привычки и их последствия.
- Профилактика пагубных привычек.
- Затяжка дыма.
- Факторы, разрушающие здоровье человека.
- Влияние сквернословия на жизнедеятельность

По итогам проведения формирующего этапа исследования произошли позитивные изменения по всем показателям (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты контрольного этапа исследования

Показатели	ЭГ,%	КГ,%	Р	Т-критерий Стьюдента
Высокий	60,0 (16 чел.)	30,0 (7 чел.)	0,05	3,3
Средний	35,0 (9 чел.)	60,0 (14 чел.)	0,05	3,3
Низкий	5,0 (1 чел.)	10,0 (3 чел.)	0,05	2,5

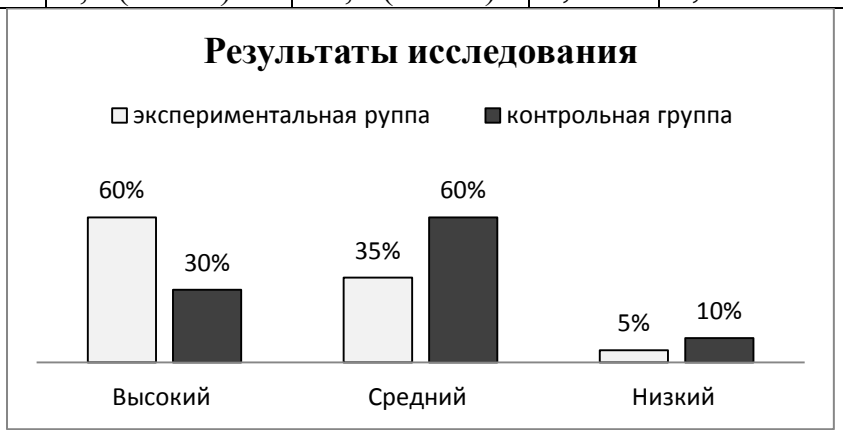


Рис 2. Оценка результатов по окончанию исследования (%).

Таким образом, анализ показателей таблицы 2 выявил, что по окончанию исследовательской работы семиклассники ЭГ и КГ имеют различные статистически значимые показатели.

Таким образом, на формирование мотивации к ведению здорового образа жизни и негативного отношения к пагубным привычкам школьников младшего подросткового возраста можно повлиять через уроки ОБЖ.

Список использованной литературы

1. Ушакова Т.А. Социально-педагогическая работа с детьми и подростками с девиантным поведением : учеб. пособие / Т.А. Ушакова ; Дальневосточный институт повышения квалификации ФСКН России. – Хабаровск, 2011. – 168 с.
2. Абаскалова Н.П. Технология организации и проведения социально значимых мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни / И.В. Абаскалова. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 112 с.
3. Баль Л.В. Формирование здорового образа жизни российских подростков : учеб.-метод. пособие : для кл. рук. 5-9 кл. / [Л.В. Баль и др.]; под ред. : Л.В. Баль, С.В. Барканова. – М.: Владос, 2002. – 190 с.

Г.Е. Соловьев,
Д.С. Вершинина

Профилактика девиантного поведения молодежи (конфронтационный подход)

Аннотация: В статье рассматривается девиантное поведение молодежи как негативный фактор в развитии общества. Подчеркивается актуальность и необходимость профилактики девиантного поведения. Особое внимание уделяется направлению в зарубежной педагогике и социальной работе – конфронтационной педагогике, в рамках которой активно осуществляется как профилактическая, так и коррекционная работа с девиантной молодежью. Раскрывается специфика конфронтационного подхода, его возможности в изменении поведения молодых людей.

Ключевые слова: девиантное поведение, молодежь, профилактика, конфронтационная педагогика.

В современном обществе проблема насилия становится все более актуальной. Мы становимся свидетелями (и наблюдателями) насилия в школах, в спорте, в общественном транспорте, в профессиональной жизни. Основной целью профилактики насилия всегда должна быть защита населения. Также практическими целями профилактики насилия обычно являются укрепление Я-концепции, формирование социального восприятия, развитие способности справляться с конфликтами, контролировать действия и в целом обучение социальным навыкам. В профилактической работе основное внимание уделяется личности.

Конфронтационная педагогика представляет огромный интерес для профилактики насилия. Профилактика как направление деятельности появляется в области медицины. В настоящее время это значение профилактической работы также возрастает в социальной работе и широко диверсифицируется.

Конфронтационный метод направлен на изменение поведения агрессивных детей и подростков. Этот метод рассматривается как еще один из подходов во многообразии методов психологии и педагогики. Метод конфронтационной педагогики получил широкую популярность в социальной работе и используется не только в стационарных условиях, но и успешно применяется во многих социально-педагогических, школьных и терапевтических условиях.

Для того чтобы успешно работать с клиентами, важно знать историю их насилия. В зависимости от причины, для достижения устойчивого изменения в поведении и мышлении необходимо выбрать различный подход.

Райнер Килб выделяет шесть мотивов насилия:

1. целенаправленное насилие, например, в случае ограбления

2. ценностно-рациональное использование насилия, при котором насилие возникает на основе различных ценностных концепций

3. аффективная реакция на необычные стимулы

4. компенсационное насилие, которым часто злоупотребляют в отсутствие признания

5. подростковый поиск идентичности с проступками и репрессиями

6. насилие как внутренняя ценность, в которой стремление к самосознанию и риску через борьбу или выброс адреналина является решающим [2. S.42].

Существуют три основные цели конфронтационной педагогики:

1) Необходимо развивать такие компетенции, как ролевая дистанция, эмпатия и терпимость к фрустрации. Молодые люди должны обрести возможности и чувство перспективы. Таким образом, они могут не только представить, что чувствуют другие люди в определенных ситуациях, но и дистанцироваться от собственной роли и обдумать свои действия. С помощью определенных упражнений должны быть выработаны альтернативные варианты, которые молодые люди смогут со временем обобщить и включить в свой собственный репертуар.

2. Необходимо поддерживать и поощрять просоциальное поведение. Молодые люди должны становиться все более уверенными в том, что своим поведением они могут дать что-то позитивное другим людям. Для этого необходимо изучение перспектив других людей, потому что только когда молодой человек знает, что чувствует другой человек, он может помочь ему, чтобы привести его в лучшую и более приемлемую ситуацию.

3. Необходимо развивать моральное сознание. Молодые люди должны быть ориентированы на права человека, отказываться от черно-белого мышления, а также осуществлять дифференцированную и объективную оценку определенных ситуаций [1. S.51].

Программа конфронтационного вмешательства – это способ работы с молодыми людьми, для которых педагогика принятия и понимания уже не приносит успеха. Для нее характерен конфронтационный стиль воспитания. Если правила нарушаются, молодые люди на-

прямую и постоянно сталкиваются со своим поведением и его последствиями.

Основой успешной конфронтационной педагогики являются отношения между молодым человеком и педагогом, которые характеризуются доверием, уважением и симпатией. Он рассматривается как последнее средство, когда все другие предыдущие меры уже недостаточны. Конфронтативная педагогика старается развивать различные компетенции, т.к. девиантная молодежь часто демонстрирует недостаток интерактивной компетенции; т.е. они доминируют на языке тела, но могут лишь слабо выразить себя вербально. Другим компонентом конфронтационной педагогики является установление дистанции по отношению к собственной роли.

Метод конфронтационной педагогики в основном используется с делинквентными и асоциальными молодыми людьми в форме тренинга антиагрессии или тренинга спокойствия [3.s.14]. Однако конфронтационную работу не следует использовать с людьми, имеющими сильные аутоагрессивные и/или депрессивные тенденции, психотические симптомы, с людьми с сильными зависимостями. Конфронтация также не должна использоваться с людьми, подверженными риску самоубийства, пограничными случаями в детской и подростковой психиатрии, сексуальными преступниками и травмированными людьми. Опасность дестабилизации психологического равновесия в результате конфронтации слишком велика.

Цель тренингов – уменьшить восприятие враждебности, способствовать развитию чувствительности, тренировать восприятие насилия и увеличить терпимость к фрустрации и способность действовать. Практикуя различное ролевое поведение, ученики распознают сильные и слабые стороны и учатся справляться с ними. Важную роль в упражнениях играют провокации. Благодаря легким провокационным тестам, молодые люди учатся быстро соображать и сохранять спокойствие. Групповая динамика очень важна, так как она часто благоприятствует бурным событиям [4. S.36].

Тренинги по первичной и вторичной профилактике берут на вооружение лишь некоторые специфические аспекты и элементы конфронтационной педагогики. В первичной профилактике работа в основном ведется не только с несколькими правонарушителями, но и со всеми группами. Используется оптимистичный взгляд на человека, а приоритетом является поощрение просоциального поведения, формирование морального сознания и отработка альтернативных способов

действий. Списки правил и контракты на обучение входят в оснащение почти всех профилактических программ для создания рамок. Как только правила нарушаются, тренеры и воспитатели реагируют конфронтацией.

Конфронтационный стиль ведения беседы характеризуется прямым указанием на проступок или нарушение и задаванием подробных вопросов. Это предполагает реагирование даже на самые незначительные нарушения, чтобы, возможно, избежать более серьезных нарушений. Наибольшую пищу для размышлений может дать немедленная реакция на поведение.

Конфронтационная педагогика смогла утвердиться потому, что многие молодые люди, склонные к насилию, считают, что доброта – это признак слабости. Чтобы не реагировать на них карательно и осуждающе, конфронтационная педагогика нашла подход к этим молодым людям, сохраняя при этом признательность каждому человеку, и таким образом была включена во многие профилактические мероприятия.

Список использованной литературы

1. Hofmann S. Konfrontative Pädagogik in der Mädchenarbeit. Freiburg.: Centaurus, 2011. – 185 s.
2. Kilb R. Konfrontative Pädagogik – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik? // Weidner J., Kilb R. (Hrsg.) Konfrontative Pädagogik . Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung 3. Auflage . VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008. s.27-50
3. Weidner J. Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft// Weidner J., Kilb R. (Hrsg.) Konfrontative Pädagogik . Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung 3. Auflage . VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008. s.13-26.
4. Weidner J. Konfrontative Pädagogik(KP). Ein Pladoyer für eine gerade Linie mit Herz-auch im schulischen Alltag // Kilb R., Weidner J., Gall R(Hg)Konfrontative Pädagogik in der Schule. Antiagressivitäts-und Coolnesstraining. 2 überarbeitete und ergänzte Auflage. München. Juventa, 2009. S.29-44.

О.Е. Сунцова,
А.А. Давлетшина

Использование интерактивной доски в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач

Аннотация: В статье представлены результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, направленной на изучение дидактического потенциала интерактивной доски в формировании вычислительных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, арифметические задачи, дидактический потенциал, интерактивная доска, вычислительные навыки, эксперимент, констатирующий этап эксперимента.

Развитие элементарных математических представлений является важной частью интеллектуального и личностного развития детей. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [2], дошкольные учреждения являются первым уровнем общего образования. Детский сад выполняет важную функцию подготовки детей к школе. Успех дальнейшего образования ребенка во многом зависит от того, насколько хорошо и своевременно он будет подготовлен к школе. Одной из задач, решаемых в ходе образовательного процесса, направленного на развитие у детей математических представлений, является обучение детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач.

Ряд исследователей (М.А. Бантова, М.И. Моро, А.М. Пышкало, Л.П. Стойлова, Е.И. Щербакова, Л.А. Левинова и др.) в своих работах дают определение арифметической задаче. Анализ представленных авторами дефиниций показал отсутствие единой точки зрения на сущность данного понятия, что также подтверждается исследованиями Н.В. Метельского, который отмечает, что «задача – понятие неопределяемое и в самом широком смысле слова означает то, что требует исполнения, решения» [2]. По мнению автора, в большинстве своем под задачей ученые понимают упражнение, которое выполняется, решается посредством умозаключения, вычисления и т. п. [2].

Организация обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач невозможна без использования современных средств обучения. Одним из таких средств является интерак-

тивная доска. Работая с интерактивной доской, педагог имеет возможность создавать и подбирать образовательный материал (игры, упражнения, задания) и визуализировать его через мультимедийный проектор посредством компьютера. Образовательная деятельность с использованием интерактивной доски открывает новые возможности для обучения детей. Занятия с использованием интерактивной доски очень увлекательны, они захватывают своей новизной, доступностью, масштабом и просто доставляют удовольствие детям. Несмотря на очевидную практическую значимость использования интерактивной доски в образовательном процессе детского сада, задача апробации дидактических игр посредством интерактивной доски в организации работы по формированию вычислительных навыков у детей старшего дошкольного возраста остаётся открытой для дальнейшего теоретического осмысления и экспериментального изучения.

С целью выявления возможностей использования интерактивной доски в обучении детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач была запланирована опытно-поисковая работа, включающая: констатирующий этап, формирующий этап и контрольный этап исследования.

Целью констатирующего этапа опытно-поисковой работы стало выявление наличествующего уровня сформированности вычислительных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Для реализации обозначенной цели были определены показатели и критерии оценки, разработан соответствующий диагностический инструментарий. Констатирующий этап осуществлялся на базе МКДОУ детский сад № 20 «Росинка» г. Омутнинска с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек. Возраст детей на момент исследования варьировался от 6 до 7 лет.

Для проведения исследования дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В соответствии с обозначенными показателями нами была составлена диагностическая методика, которая имела блочную структуру и включала 9 блоков. Каждый блок соответствовал одному диагностируемому показателю (за исключением первого блока, состоящего из нескольких частей, ориентированных на выявление двух показателей), а именно: умение обозначать количество предметов условным знаком (числовой карточкой, цифрой); умение сравнивать количество элементов двух множеств предметов, различающихся пространственными признаками; знание последовательности натурального ряда чисел в пределах 10; знание цифр (0–9); умение осуществлять разностное сравнение чисел; знание состава чи-

сел первого десятка; умение образовывать предыдущее и последующее число от указанного (отсчитывать / присчитывать единицу); умение отсчитывать / присчитывать число; умение выделять компоненты арифметической задачи; понимание арифметических действий. В каждом блоке предусматривались три уровня сложности заданий: базовый, упрощенный и усложненный.

Опираясь на показатели и критерии мы определили следующие уровни сформированности вычислительных навыков у детей старшего дошкольного возраста: оптимальный, средний, низкий, критический.

Обозначенные характеристики и разработанный диагностический инструментарий позволили осуществить оценку наличествующего уровня сформированности вычислительных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Данные, полученные в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы, показали, что в ЭГ оптимального уровня сформированности вычислительных навыков достигли 3 ребенка, среднего уровня - 3 ребенка, на низком уровне находятся 7 детей, на критическом - 2 ребенка. В КГ на оптимальном уровне находятся 8 детей, на среднем - 6 детей, на низком - 1 ребенок. Критический уровень в КГ отсутствует. Распределение детей по уровням сформированности вычислительных навыков наглядно представлено в диаграммах на рис. 1.

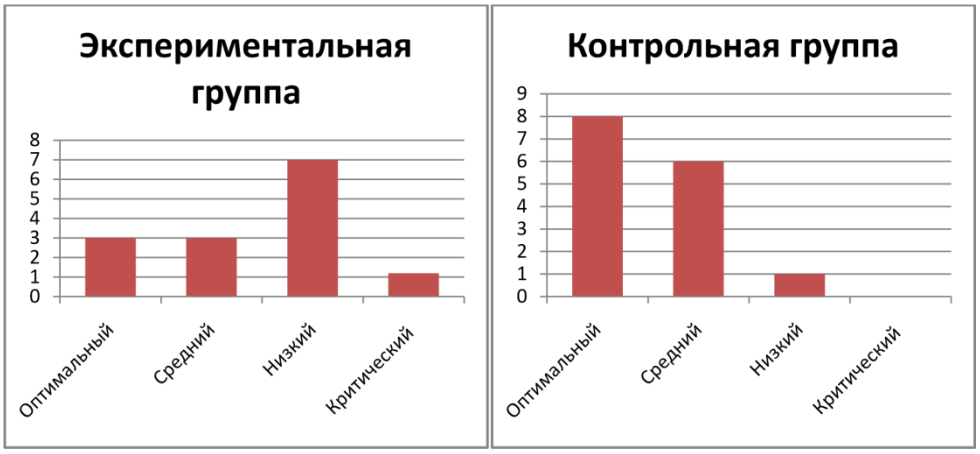


Рис. 1. Распределение детей по уровням сформированности предпосылок освоения вычислительной деятельности по результатам начального диагностического обследования

Таким образом, большинство детей КГ находятся на среднем и оптимальном уровне сформированности рассматриваемых навыков, тогда как в ЭГ дети преимущественно находятся на низком уровне. Полученные данные демонстрируют необходимость проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы.

Список использованной литературы

1. Метельский Н.В. Дидактика математики: общая методика и ее проблемы : [учеб. пособие для вузов] / Н.В. Метельский. – 2-е изд., перераб. – Минск: Изд-во БГУ, 1982. – 256 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.masu.edu.ru/files/site/273-fz.pdf (дата обращения: 22.03.2023).

Н.В. Тарасенко,
О.Х. Зиязетдинова,
С.В. Каткова

Реализация наставнической деятельности в ГБОУ УР «Лицей № 14»

Аннотация: В статье описываются модели наставнической деятельности, реализуемой в ГБОУ УР «Лицей № 14»: «лидер педагогического сообщества – педагогам-наставникам», «опытный предметник – молодому педагогу», «студент-ученику», «ученик-ученику». Также показан опыт проведения семинаров-практикумов для учителей химии Удмуртской Республики центров естественнонаучной направленности «Точка роста» на базе ГБОУ УР «Лицей № 14».

Ключевые слова: профессиональное мастерство, модель наставничества, одаренные обучающиеся.

Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие Образования» до 2030 года [1], одной из ключевых мер государственной политики по развитию сферы образования и социализации детей и подростков является развитие системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности. Эта цель реализуется в образовательных организациях, в том числе в рамках наставнической деятельности в ГБОУ УР «Лицей № 14».

1 апреля 2022 года на базе ГБОУ УР «Лицей № 14» прошёл очередной семинар-практикум для учителей химии центров естественнонаучной направленности «Точка роста» по всей Удмуртской Республике.

На семинаре были продемонстрированы некоторые модели наставничества.

Гузелия Рифкатовна Рылова, тьютор «Точек роста», учитель химии МБОУ «ИТ-лицей № 24», методист ЦНППМ реализовала модель *«лидер педагогического сообщества – педагогам-наставникам»*. Данная модель является классическим вариантом поддержки со стороны педагога-профессионала, руководителя проекта для приобретения педагогами необходимых профессиональных навыков (организационных, предметных, коммуникационных и др.). Главное направление наставнической деятельности – профессиональная социализация наставляемого. Эту поддержку необходимо сочетать с профессиональной помощью по развитию его педагогических компетенций и инициатив [2. С. 83].

Зиязетдинова Олеся Хаузировна, учитель химии высшей квалификационной категории лицея № 14 г. Ижевска успешно реализовала схему *«опытный предметник – молодому педагогу»*. В рамках этого взаимодействия опытный педагог оказывает методическую поддержку по конкретному предмету (поиск методических пособий и технологий, составление рабочих программ и тематических планов и т.д.). Обязательным условием успешного наставничества является вовлечение неопытного педагога в деятельность, связанную с углублением в концептуально методологические основания изучаемого предмета, привлечение его к написанию статей в научно-методические журналы, к участию в предметных научно-практических конференциях, семинарах, вебинарах с последующим обсуждением, к подготовке сдачи ОГЭ/ЕГЭ по предмету [3. С. 67-68].

Рис. 1. Зиязетдинова Олеся Хаузировна проводит семинар-практикум по химии

Кроме того, в мероприятии приняли участие одарённые обучающиеся лицея: Рожков Евгений, Ризванов Ринат, Ризванов Тимур. Это ученики, демонстрирующие высокие образовательные результаты.

Они работают по схеме *«ученик-ученику»*, предполагающей взаимодействие обучающихся Лицея, при котором некоторые из обучающихся обладают организаторскими и лидерскими качествами, позволяющими им оказывать весомое влияние на наставляемого, лишенное строгой субординации при достижении поставленных задач.

Рис. 2. Обучающиеся лицея Рожков Евгений, Ризванов Ринат и Ризванов Тимур демонстрируют на семинаре фрагмент занятия для 8 классов

Ситуационное наставничество реализуется в Лицее в связке *«студент-ученику»*: наши выпускники Ларионов Владислав и Степанов Григорий во время зимних каникул проводят тренировочные сборы по подготовке одаренных обучающихся к олимпиадам высокого уровня. Ларионов Владислав является студентом МГУ, тренером ОЦ «Сириус», неоднократным победителем Заключительного этапа ВсОШ. Степанов Григорий – это студент НИУ ВШЭ, действующий тренер Центра педагогического мастерства на Рис.3:

Участники семинара включились в выполнение практических работ по темам:

- Качественные реакции органических веществ в заданиях ЕГЭ по химии.

• Распознавание органических веществ.

• Одноосновное кислотно-основное титрование в олимпиадных заданиях ВСОШ по химии.

Все участники отметили практическую ценность приобретённой информации и высказали пожелание продолжить такие встречи.

Преподавателю химии Зиязетдиновой Олесе Хаузировне не зря была предложена наставническая деятельность. Олеся Хаузировна – двукратный победитель национального проекта «Образование» – «Лучшие учителя России», трехкратный победитель конкурса-смены среди учителей химии, постоянный сопровождающий сборной Удмуртии на этапе ПФО. Открытость педагога всему новому даёт свои плоды. Под ее руководством ежегодно наши одарённые лицеисты занимают призовые места не только на республиканском этапе, но и на всероссийском.

Далее представлены результаты Всероссийской Олимпиады Школьников в 2021-22 учебном году по химии:

Класс	Участники ШЭ	Призеры ШЭ	Победители ШЭ	Участники МЭ	Призеры МЭ	Победители МЭ	Участники РЭ	Призеры РЭ	Победители РЭ	Участники ЗЭ	Призеры ЗЭ
8	2	1	1	-	-	-					
9	3	1	2	2	2	-	2	1	-		
10	3	1	1	2		2	2	1	1	2	2
11	4	3	1	1	1	-	1	1	-	2	2

Участие в перечневых олимпиадах, Российского совета олимпиад школьников. Ребята являются победителями и призерами следующих Перечневых олимпиад:

1. Заключительный этап «КФУ» химия, уровень олимпиады 2, уровень диплома 1;

2. Заключительный этап «МОШ» химия, уровень олимпиады 1, уровень диплома 2 степени;

3. Заключительный этап Всесибирская Олимпиада школьников, химия, уровень олимпиады 1, уровень диплома 2 степени;

4. Заключительный этап Всероссийская олимпиада школьников по химии «Высшая проба», уровень олимпиады 2, уровень диплома 2 степени;

5. Заключительный этап Многопредметной олимпиады Пермского государственного университета «Юные таланты», уровень олимпиады 2 степени, уровень диплома 2 степени;

6. 10 Всероссийская олимпиада школьников «Кирилл Разумовский - к вершинам знаний» по химии.

Результатом правильной организации работы опытных наставников будет высокий уровень включенности молодых специалистов в педагогическую работу, культурную жизнь образовательной организации, усиление уверенности в собственных силах и развитие личного, творческого и педагогического потенциала. Это окажет положительное влияние на уровень образовательной подготовки и психологический климат. Учителя-наставляемые получат необходимые для данного периода профессиональной реализации компетенции, профессиональные советы и рекомендации, а также стимул и ресурс для комфортного становления и развития внутри организации.

Список использованной литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие Образования» до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/ (дата обращения: 20.08.2022).
2. Масалимова А.Р. Содержание и технологии корпоративной подготовки наставников: педагогическая составляющая : учеб.-метод. пособие / А.Р. Масалимова. – Казань: «Изд-во КФУ», 2015. – 123 с.
3. Неклюдова Л.В. Технологический подход к организации обучения в системе дополнительного образования / Л.В. Неклюдова // Проблемы вузовской и школьной педагогики : тезисы докл. регион. науч.-практ. конф. «Четвертые Есиповские чтения». – Глазов, 2001. – С. 67-68.

З.Д. Тепляков

Рынок услуг дополнительного образования в России: особенности, проблемы, возможности развития

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования рынка услуг дополнительного образования в России. Раскрыта сущность сферы услуг дополнительного образования детей и школьников. Выявлены особенности российского рынка услуг дополнительного образования, определены проблемы, решение которых должно способствовать развитию рынка дополнительного образования детей, сформулированы возможности создания современной системы дополнительного образования.

Ключевые слова: услуги дополнительного образования, рыночные условия, конкурентная среда, учреждения коммерческого сектора, источники финансирования.

В современном мире сфера услуг является динамично развивающейся и изменяющейся областью российской экономики. Растущим сектором данной сферы являются услуги дополнительного образования, пользующиеся спросом в обществе. Традиционно высок спрос на услуги дополнительного образования детей дошкольного и школьного возраста, что стимулирует организацию новых и развитие существующих предприятий.

В рыночных условиях система образования претерпевает существенные изменения, которые направлены на развитие конкурентной среды, также это касается и сферы услуг дополнительного образования, сегодня мы можем говорить о встраивании государственного сектора дополнительного образования в предпринимательскую деятельность – выходе на рынок платных образовательных услуг.

Установлено, что Российский рынок услуг дополнительного образования имеет ряд отличительных черт, связанных как с инфраструктурными элементами системы дополнительного образования детей, так и с нормативной правовой и методической базой, действующей в данной системе: услуги в основном потребляются на месте их реализации, поэтому посредничество между потребителями и производителями практически отсутствует; часть услуг на данном рынке предоставляется бесплатно, ввиду их социальной значимости (оплачиваются государственными и муниципальными бюджетами); рынок характеризуется локальной сегментацией, связанной с рядом социально-экономических характеристик потребителя (доходами, ценами, запросами и требованиями к услугам со стороны потребителя и т. д.); основными участниками рынка являются государство (в лице, как организаций дополнительного образования, так и образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы), частные предприятия и некоммерческие организации. Фактическое количество негосударственных организаций, предоставляющих услуги дополнительного образования детей, превосходит официальное количество зарегистрированных организаций. В данном случае можно говорить о наличии теневого рынка услуг дополнительного образования детей и отсутствии адекватных механизмов рыночного регулирования со стороны государства. Формально рыночные отношения возникают при передаче бизнес организа-

циям права предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей. Со стороны государства в данной сделке выступают представители государственных органов власти, которые в настоящее время не имеют эффективных инструментов оценки самой организации, желающей предоставлять данный вид услуги. В настоящее время не ведется оценка рынка потребления данных услуг, что ведет не только к росту доли некачественных услуг, но и снижению доходов государства (в том числе за счет принципа унификации в системе ценообразования).

В рамках прогнозирования изменений на российском рынке услуг дополнительного образования детей необходимо учитывать следующие особенности. Во-первых, Россия имеет самый продолжительный в мировой практике срок пребывания в режиме централизованного планирования экономики, что обусловило формирование специфических социально-экономических традиций и предпочтений у основной массы населения страны. Во-вторых, рынок услуг дополнительного образования детей в России в настоящее время находится в зачаточном состоянии и пока не входит в зону интересов соответствующего федерального органа исполнительной власти, механизмы госрегулирования в данной сфере только формируются. В-третьих, оценка объемов, источников финансирования подтверждает абсолютное доминирование бюджетного финансирования организаций дополнительного образования детей, что также является особенностью Российской Федерации. В-четвертых, для Российской Федерации характерно смещение акцента в доле финансирования негосударственных и государственных образовательных организаций дополнительного образования, реализующих дополнительные общеобразовательные программы для детей.

Сегодня существует ряд проблем, решение которых должно способствовать развитию рынка дополнительного образования детей:

- недостаточность информации о системе предоставления услуг по реализации дополнительных общеразвивающих программ;
- наличие недостаточно развитой системы поставщиков услуг дополнительного образования детей, необходимость налаживания конструктивного взаимодействия между всеми заинтересованными участниками;
- наличие рисков несоблюдения законодательства при оказании услуг по реализации дополнительных общеразвивающих программ;
- нецелевое использование помещений муниципальных организаций дополнительного образования детей;

•недостаточный уровень подготовки педагогических работников, осуществляющих деятельность в сфере дополнительного образования;

•наличие административных барьеров на рынке услуг в сфере дополнительного образования.

Для решения проблем развития конкуренции предусмотрены следующие мероприятия:

•актуализация реестра коммерческих организаций, осуществляющих образовательную деятельность по реализации дополнительных общеразвивающих программ;

•организация межведомственного взаимодействия в целях создания оптимальных условий для оказания услуг дополнительного образования детей, в том числе в коммерческих организациях, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеразвивающим программам. Распространение наиболее эффективных механизмов финансовой, налоговой и имущественной поддержки негосударственных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеразвивающим программам;

•оказание организационно-методической и консультативной помощи коммерческому сектору услуг по реализации дополнительных общеразвивающих программ;

•анализ целевого использования помещений муниципальных организаций дополнительного образования детей, предоставление невостребованных помещений для ведения образовательной деятельности в сфере дополнительного образования детей с обязательным условием сохранения целевого назначения;

•организация и проведение семинаров, учебных курсов, стажировок и иных форм подготовки педагогических работников, осуществляющих деятельность в сфере дополнительного образования.

Исследование показало необходимость вовлечения новых адекватных экономических, рыночных и административно-правовых механизмов, позволяющих существенно снизить финансовую нагрузку на государство, повысить ответственность и роль бизнеса в создании современной системы дополнительного образования детей, создать механизмы сдерживания и ликвидации теневого рынка услуг дополнительного образования. Включение бизнеса во взаимодействие с организациями дополнительного образования потребует разработки и внедрения новой модели государственного управления, предусматривающей введение системы поддержки принятия управленческих решений с определением ожидаемых эффектов и эффективности их последствий.

Список использованной литературы

1. Борисов Е.Ф. Экономика : учебник и практикум / Е.Ф. Борисов. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – 383 с.
2. Васильев В.П. Экономика : учебник и практикум для вузов / В.П. Васильев, Ю.А. Холоденко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – 316 с.
3. Гребенников П.И. Экономика : учебник для вузов / П.И. Гребенников, Л.С. Тарасевич. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – 310 с.
4. Евстафьев Д.С. Основы экономических знаний / Д.С. Евстафьев. – М.: Юрайт, 2021. – 190 с.
5. Коршунов В.В. Экономическая теория (для не-экономистов) : учебник для вузов / В.В. Коршунов. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – 237 с.
6. Наука и искусство экономической политики в кризисных условиях : материалы междунар. науч. конф. / сост. Г.И. Брялина, Т.Ю. Тагирова. – М.: Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2023. – 804 с.

Е.В. Тройникова

Направления организации межкультурного воспитания в вузе

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопросов межкультурного воспитания студентов. Целью данной работы является определение ключевых направлений межкультурного воспитания в вузе. Автором данной статьи предпринята попытка определить данные направления на основе анализа проекта концепции поликультурного образования России.

Ключевые слова: межкультурное воспитание, воспитание гражданской идентичности, базовые национальные ценности отечественного образования.

Abstract: The article is devoted to the issues of intercultural education of students. The purpose of this work is to identify the key areas of intercultural education at the university. The author of this article made an attempt to identify these areas based on the analysis of the draft concept of multicultural education in Russia.

Keywords: intercultural education, education of civic identity, basic national values of national education.

Система высшего образования рассматривается как важнейший институт обеспечения межкультурной безопасности нашей страны, в рамках которого создаются условия для сохранения поликультурного геополитического кода России. Данный код воссоздается на основе гармонизации отношений между многообразными культурными этносами в ходе организации воспитательной работы молодежи, направленной на овладение обучающимися эффективными средствами жизнедеятельности в поликультурном многоязычном мире. В этой связи актуальным становится рассмотрение ключевых направлений межкультурного воспитания в вузе, реализация которых в образовательном процессе позволит сформировать органическое ядро российской гражданской идентичности, включающей три основных уровня: 1) базовый этнокультурный, характеризующий культурную идентичность как принадлежность к родной этнической группе, 2) региональный, характеризующий культурную идентичность как принадлежность к региональному поликультурному сообществу; 3) общегосударственный, характеризующий культурную идентичность личности как принадлежность к общегосударственному поликультурному многоязычному сообществу нашей страны [1].

Следует признать, что организация воспитательной работы в вузе включает в себя несколько педагогически-сообразных направлений, таких как: патриотическое (формирование любви к Родине, родному краю и др.), умственное (формирование ценности знания, научного труда и пр.), нравственное (формирование системы духовно-нравственных ценностей), эстетическое (формирование творческой активной личности, любви к литературе, искусству и пр.), экологическое (формирование экологических установок, любви к природе и окружающему миру) и пр. Очевидно, что в стратегическом плане межкультурное воспитание студенческой молодежи должно ориентироваться на базовые национальные приоритеты-ценности, к которым относится: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, ценности религиозной культуры, искусство и литература, природа, человечество.

При этом основной педагогической проблемой в этой связи становится метапредметная организация воспитательной работы со студентами, в котором интегрируются межкультурный и базовый воспитательный компонент, обеспечивающие формирование общегосудар-

ственной модели культурной идентичности россиянина. С целью решения данной проблемы нами были разработаны следующие направления реализации межкультурного воспитания в вузе [2].

1. *Интеллектуальное направление*, под которым понимается расширение культуроведчески-ориентированного информационного поля студента, его ориентация на глубокое познание и овладение богатством национальной, российской и мировой культуры за счёт:

– повышения уровня межкультурной образованности, т.е. умения видеть, понимать и интерпретировать различные проявления культуры и языка, модели речевого и неречевого поведения, осмыслять универсальное и специфическое в когнитивной и языковой системах родной и неродной культуры;

– расширения эрудиции студента (общекультурные, педагогические, психологические, страноведческие, региональные и культуроведческие знания);

– развития автономии студента в информационно-познавательной деятельности и формирования умений критического осмысления и встраивания иных культурных ориентиров в собственную картину мира, опыта творческой деятельности с целью решения межкультурных конфликтов, защиты от культурной агрессии и вандализма.

2. *Духовно-нравственное и патриотическое направление*, которое рассматривается как целенаправленное формирование системы нравственных индивидуальных ценностей личностного в процессе образовательной деятельности, что выражается в воспитании у студента:

– уважения и интереса к культуре и народу родного и неродного языка;

– культуры поведения и общения в многоязычной среде (толерантность, доброжелательность, щедрость, сердечность, понимание, доверие, симпатия);

– культуры взаимодействия и сотрудничества в поликультурном пространстве;

– умения адаптироваться в процессе общения с представителем другой культуры, понимая необходимость следовать традиционным правилам поведения в многонациональной среде, проявляя толерантность и уважение к явлениям другой культуры;

3. *Эстетическое направление*, которое ориентировано на развитие способности студента к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в народном искусстве и поликультурной действительности, на воспитание эмоционально-эстетического отношения к родной и другой культуре в ходе:

– формирования системы художественных представлений, типичных для родной и другой культуры;

– расширения музыкально-художественного кругозора студента элементами национальных культур;

– обеспечения средствами литературы, музыки, живописи духовного роста личности – формирование эстетического вкуса, чуткости, интереса и эмоциональной открытости к художественным феноменам родной и другой культуры;

4. *Экологическое направление*, активизирующее эколого-оздоровительную деятельность студентов, направленную на:

– формирование гуманного, бережного отношения к природе;

– развитие облагораживающих идей к природно-социальной среде на основе элементов этнопедагогики;

– укрепление здоровья под воздействием благоприятной природной и специально-организованной воспитательной среды;

– совершенствование социальных навыков взаимодействия с окружающей природой в ходе изучения этнопедагогических законов.

Решение указанных задач подразумевает работу в высших учебных заведениях по:

созданию дидактических условий для развития умений межкультурного взаимодействия;

разработке в вузах интегративных программ межкультурной подготовки студентов на основе курсов философии, культурологии, сравнительного языкознания и регионоведения, включающих элементы родной, региональной и мировой культур;

созданию в институтах национальной / региональной и иноязычной культурной среды за счет организации культуроведческого информационного фона;

использованию культуротворческих технологий межкультурного обучения (диалоговые формы взаимодействия, межкультурные тренинги, коллективные культуроведчески-ориентированные дискуссии, театрализованные ролевые игры, проекты и драматизация и т.д.);

знакомству и овладению студентами основными типами национальной, региональной и иноязычной культур (изобразительное искусство, музыка, театр, литература, история; одежда, питание, общение и т.д.).

Очевидной, что перечисленные направления не исчерпывают себя и могут быть расширены за счет включения других приоритетов-ценностей в систему межкультурного воспитания. В перспективе предполагается разработка программы межкультурного воспитания в высшей школе.

Список использованной литературы

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 23 с.
2. Утехина А.Н. Программа межкультурного воспитания молодёжи в полиэтническом регионе / А.Н. Утехина, Е.В. Тройникова, Л.И. Хасанова ; под ред. Т.И. Зелениной, Н.М. Платоненко. – Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет», 2007. – 147 с.

У.В. Трошкина,
Л.В. Неклюдова

Формирование ценностного отношения у младшего школьника к семье в условиях общеобразовательной организации

Аннотация: В статье раскрывается содержание программы «Семейный альбом». Она нацелена на содействие формированию ценностного отношения к семье у младших школьников в условиях общеобразовательной организации, через проведение комплекса воспитательных мероприятий позволяющих обеспечить осмысление и понимание ценности семьи.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, воспитанник.

Проблема формирования ценностного отношения к семье в младшем школьном возрасте актуальна в современном обществе, так как младшийшкольный возраст один из самых ответственных в плане развития личности. Младший школьный возраст – это период, когда у ребёнка идёт освоение и осознание норм и образцов желаемого поведения в семье и в обществе. Ученые говорят, что именно данный возраст является сензитивным периодом для формирования познавательного отношения к миру, развитию учебной деятельности, организованности и саморегуляции. И сейчас, как никогда, в воспитании личности приоритетной задачей становится формирование человека, «уважающего и принимающего ценности семьи и общества» [61].

Так же формирование ценностного отношения к семье у учащихся начальной школы как самостоятельное направление не выделяется. Тем самым в современной России наблюдается рост деградации внут-

рисемейныхотношений, обеднение семейных ценностей и в обществе говорят о необходимости изменить сложившуюся ситуацию.

Изучением проблемы формирования ценностного отношения к семье занимались такие известные ученые как С.П. Акутина, В.В. Николина, Е.К. Узденова, Е.И. Зритнева, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Н.Е. Щуркова.

Проанализировав педагогические и психологический труды, мы выявили, что более успешное усвоение детьми нравственных категорий происходит при применении следующих форм и методов: изучение литературы (сказки, рассказы, стихи про семью), углубление в историю своей семьи, поиск традиций семьи и т. п.

Существует программа для учащихся начальной школы по формированию ценностного отношения к семье «Семейный альбом».

Программа «Семейный альбом» нацелена на содействие формированию ценностного отношения к семье у младших школьников в условиях общеобразовательной организации, через проведение комплекса воспитательных мероприятий позволяющих обеспечить осмысление и понимание ценности семьи.

Цель программы формированиеценностного отношения к семье у младших школьников.

Педагогические задачи программы:

1. Познакомить младших школьников с нравственными ценностями (любовь, дружба, уважение) как основой семьи;

2. Ознакомить младших школьников с гендерными ролями в семье;

3.Способствовать воспитанию личностных качеств у младших школьников(ответственность, внимательность, заботливость);

4. Содействовать формированию семейных ценностей;

5. Формировать умения конструктивного взаимодействия;

6. Развивать интерес к традициям и ценностям семьи;

При разработке и реализации программы мы руководствовались следующими *принципами:*

- принцип гуманизма представлен, как воспитание ребенка на истинно человеческих ценностях – любовь, свобода, добро, красота должны, как основа для воспитания учащихся начальной школы;
- принцип доброжелательности и готовности помочь полагает создание ситуаций успеха, создание условий для реализации существующихинтересов школьников, пробуждение новых интересов;
- принцип активности предполагает обязательную активность всех участников в упражнениях и принятие каждым на себя ответственности за результаты деятельности;

- практической деятельности все знания, которые младшие школьники получают на уроках, можно применить в практической жизни;
- учета возрастных особенностей детей младшего школьного возраста;
- принцип эмоционально-ценностного отношения к семье, ее традициям, обычаям, образу жизни и воспитанию ребенка

Реализация программы предусматривает следующие условия:

Организационно-методические:

- разработанность содержания программы (планов-конспектов занятий, наличие дидактического и методического материала, раздаточного материала, необходимого диагностического инструментария и др.);
- регулярность проведения занятий;
- материал для мероприятий подобран в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями участников;
- созданы комфортные условия для проведения мероприятий.

Материально-технические:

- наличие оргтехники (ноутбук, проектор и др.);
- подготовленность реквизита для занятий;
- наличие канцтоваров и др.

Методы и методики отслеживания результатов реализации программы:

1. Включенное педагогическое наблюдение;
2. Анкетирование;
3. Устный и письменный опрос;
4. Рефлексия каждого занятия программы;
5. Проведение контрольной диагностики;
6. Творческие работы младших школьников (и их родителей);
7. Заполнение детьми бланков обратной связи.

Программа «Семейный альбом» включает в себя 9 занятий, разнообразных по форме проведения и содержанию. Основные формы работы по формированию ценностного отношения к семье, предусмотренныепрограммой:

1. Беседа позволяет в атмосфере доверия обсудить различные вопросы;
2. Дидактическая игра побуждает младших школьников к активному включению и усвоению изучаемого материала;
3. Технология «видеокейс» направлена на творческое решение проблемы и формирование умения анализа ситуации и принятия решения;

4. Воспитательный час – это форма работы, при которой воспитанники под руководством педагога включаются в специально организованную деятельность, это совместное переживание случившегося и т. д.

5. Тренинг – это форма работы с группой, которая предполагает улучшение навыков взаимодействия между участниками.

Занятия программы взаимосвязаны между собой и объединены в определенную логическую структуру.

Тематический план занятий

№	Название занятия	Цель занятия	Форма проведения занятия	Формы и методы отслеживания результатов занятия
1	«Давайте познакомимся»	Знакомство с детьми, а также создание эмоционально- положительной атмосферы для дальнейшего взаимодействия.	Игры на знакомство	Рефлексия «6 шляп»
2	«СемьЯ»	Формирование доброго отношения к родным, близким людям, воспитание чувства гордости за свой род.	Воспитательный час	Заполнение листа «Творческого семейного альбома»
3	«Ты в доме хозяин»	Формирование представления о семейных обязанностях, прививать навыки ведения домашнего хозяйства;	Дидактическая игра	Заполнение листа «Творческого семейного альбома»
4	«Мой внутренний мир»	Дать задуматься детям: «Кто они? Какие качества личности они имеют?»	Беседа	Дерево лодешек

5	«Твои мои традиции»	Получение представлений осемейных ценностях.	Диалог	Анализ результатов Кубик «Блума» -устные ответы
6	«Забота о близких»	Воспитаниелюбви и уважения кродным и близким.	Видеокейс	Заполнение листа «Творческого семейного альбома»
7	Сказка наш друг. «Дружная семья».	Формирование ценностного отношения к семье через сказкотерапию.	Воспитательный час	Заполнение листа «Творческого семейного альбома» - написание сказки о семье
8	«Слышать и слушать»	Ознакомлениеродителей со способами нормализации детско-родительских отношений	Тренинг дляродителей идетей	Рефлексия
9	«Семейные ценности – залогуспешного воспитания»	Формирование уродителей представления осемейных ценностях в современных семьях.	Родительское собрание	Анализ выполнения упражнений

Совместная работа над созданием творческого альбома детей и их родителей будет способствовать:

- проявлению собственной индивидуальности и умения работать в коллективе;
- раскрытию творческого потенциала детей и родителей;
- укреплению семейных ценностей и традиций семьи.

Программа «Семейный альбом» так же учитывает и активное участие учителя начальной школы в жизни детей и их родителей, принимающих участие в жизни класса: семьи участвуют в различных концертах, конкурсах, встречах, что является неотъемлемой частью

решения поставленных в нашем исследовании задач в ходе работы по формированию у учащихся начальной школы ценностного отношения к семье, сплочению коллектива детей и родителей, выработки взаимопонимания.

Все занятия были успешно проведены и в качестве примера представим описание трех, которые, на наш взгляд, вызвали наибольший интерес у детей и способствовали формированию важных, жизненных умений, а также осознанию важности и ценности семьи, семейных традиций, обычаев, заботливого отношения к своим родным и близким.

На заключительном этапе экспериментальной работы было проведено исследование, в ходе которого стояла цель проверки эффективности программы «Семейный альбом» по формированию ценностного отношения к семье у младших школьников в условиях общеобразовательной организации.

Проектный тест «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и А. Кауфман, Л.М. Костина)

Данная методика помогает выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у ребенка, показывает, как он воспринимает других членов семьи и свое место среди них. Так же методика «Кинетический рисунок семьи» выявляет эмоционально-смысловой компонент становления личности.

Проанализировав рисунки младших школьников, можно отметить: *Благоприятную ситуацию* в семье имеют 58 % (15 человек) испытуемых – эти дети живут в благоприятной обстановке, они чувствуют поддержку со стороны родных и ощущают себя в ней комфортно. *Тревожность в семейных отношениях (отгораживание от внешнего мира)* выявлена у 11 % (3 человека) экспериментальной группы. *Конфликтные отношения* в семье выявлены у 19 % (5 человек) экспериментальной группы, т. е. в семье царит напряженности и частичное непринятие ребёнка. *Чувство неполноценности в семейной ситуации* (нарушения эмоциональных контактов в семье) - выявлено у – 4 % (2 человека) экспериментальной группы. Ребёнок не чувствует поддержку со стороны родителей. *Враждебность в семейной ситуации* (агрессия в семейных отношениях) выявлена у 4 % (1 человека) экспериментальной группы.

В целом можно отметить, что ребята с интересом и увлеченностью участвовали в мероприятиях, поскольку они проходили не традиционно, а с использованием игровых элементов и

творческих заданий. На последующих занятиях прослеживалась уверенность детей, они чувствовали себя свободно, шли на контакт, рассуждали по теме занятия. Так же стоит отметить активность ребят в заполнении творческого альбома, где они могли выражать свои мысли, рисовать, делать аппликации и отвечать на вопросы. Использование данной формы повлияло на эффективность реализации программы.

Список использованной литературы

1. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев ; под ред. Н.М. Матвеева. – М.: Школьная пресса, 2003. – 192 с.
2. Бестужев-Лада И.В. Социология семьи. – М., 2003.
3. Неклюдова Л.В. Принципы педагогического просвещения родителей в дошкольном учреждении [Электронный ресурс] / Л.В. Неклюдова // Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений : материалы XI регион. науч.-практ. конф. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко, 2020. – 6,8 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Н.В. Утемова
(научный руководитель: ***Т.Б. Хорошева)***

Игровые упражнения как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: В данной статье раскрывается проблема развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, понятие эмоционального интеллекта и его структура. Приводятся примеры использования игровых приемов в экспериментальной работе с детьми.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, эмоции, эмоциональный интеллект, интеллектуальное развитие, дети.

Эмоции играют важную роль в жизни детей дошкольного возраста, так как они зарождаются в деятельности и регулируют ее. Эмоциональные переживания вызываются разными факторами, которые принимает, либо отвергает ребенок, но каждый раз – это разные эмоциональные проявления. В дошкольном учреждении дети взаимодей-

ствуют с разными людьми: сверстниками и взрослыми, поэтому необходимо уметь оценивать и регулировать свои эмоции.

Эмоциональный интеллект – это «способность человека использовать полученные данные для осознания своих собственных чувств и эмоций других людей для достижения собственных целей» [2, С. 105].

Д. Карузо, Д. Мейер, П. Селовей определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать, оценивать и выражать эмоции, способность получать доступ или генерировать чувства, когда они помогают мышлению, способность понимать эмоции и эмоциональные знания, а также способность генерировать эмоции из-за эмоционального и интеллектуального роста.

Д. Гоулман определяет "эмоциональный интеллект" как комбинацию когнитивных способностей и личностных качеств; набор факторов, которые позволяют человеку чувствовать, мотивировать себя, регулировать эмоции, добиваться успеха в повседневной жизни и обеспечивать свою собственную модель эмоционального интеллекта: уверенность в себе, самоуверенность в себе, социальное понимание, управление отношениями [3, С. 214].

Анализируя, перечисленные определения мы считаем, что все перечисленные характеристики эмоционального интеллекта можно развивать у детей старшего возраста, так как дети способны распознавать эмоции и это подтверждается результатами исследований, проведенных А.М. Щетининой [5, С. 42].

М.Н. Андерсон, Е.И. Комкова, Е.А. Волгуснова, выявили различия в развитии эмоционального интеллекта между мальчиками и девочками, причем, девочки могут распознавать эмоциональные состояния других людей лучше, чем мальчики [1, С.102].

Структура эмоционального интеллекта состоит из 4 основных компонентов: восприятие, понимание, управление и использование. Другими словами, ребенок должен распознавать свои эмоции, определять причину их возникновения, уметь управлять ими. Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте имеет свои особенности. Дети ориентированы на игру, так как детские игры полны разнообразных эмоций (страх, грусть, удивление, радость и т. д.). Игра способствуют развитию всех высших чувств – интеллекта, морали, эстетики [4, С.18].

Цель нашей работы состоит в развитии эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста средствами игровых упражнений.

В исследовании приняли участие 16 детей, 9 мальчиков и 7 девочек возрастом от 5-6 лет. На основе наблюдений дети были поделены на 2 группы: экспериментальная (ЭГ) – 8 человек, контрольная (КГ) – 8 человек.

Для выявления эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, были определены показатели и авторские диагностические методики (таблица 1.).

Таблица 1

Показатели	Диагностические методики
самосознание	«Определи свои эмоции» (авторы А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова)
социальное понимание	«Выбери нужное лицо» (авторы Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен, модификация)
управление взаимоотношениями	«Картинки» (авторы О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова)

Мы выявили уровень развития эмоционального интеллекта детей, он в основном средний. Дети неплохо определяют эмоции друг друга, но не всегда понимают, а главное, не могут оценить свое поведение и других детей. Экспериментальная работа была направлена на повышение эмоционального интеллекта у детей. С этой целью были продуманы этапы работы, игровые упражнения (таблица 2), формы организации детей. Все занятия были распределены по блокам. Особый интерес у детей вызвали игровые упражнения на социальное понимание и управление взаимоотношениями.

Таблица 2

Блок	Игры и упражнения
Самосознание	Комплекс игр на понимание собственных эмоций и умение их выражать: «Покажи эмоцию», «Объясни без слов», «Продолжи фразу»
Социальное понимание	Комплекс игр на понимание чужих эмоциональных состояний и умение их объяснять: «Что было бы, если…?», «Что случилось?», «Продолжи историю», «Подбери эмоцию», «Угадай эмоциональное состояние»
Управление взаимоотношений	Комплекс игр, направленных на умение воздействовать на поведение других людей: «Паутина», «Волшебные очки», «Пожелания для друзей»

Наша работа еще продолжается, подготовлено итоговое занятия, в которое интегрированы все блоки. Таким образом, мы считаем, что систематическая работа с использованием игровых упражнений, будет способствовать развитию эмоционального интеллекта у детей.

Список использованной литературы

1. Андерсон М.Н. Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта в рамках приоритетных задач ФГОС дошкольного образования / М.Н. Андерсон // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 2. – С. 204-210.
2. Мухина В.С. Детская психология : учебник для студентов пед. институтов / В.С. Мухина ; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
3. Нгуен М.А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников (на примере российских и вьетнамских детей) : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / М.А. Нгуен. – Воронеж, 2008. – 24 с.
4. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме ; пер. с англ. – М.: КСП+, 2003. – 272 с.
5. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателей детского сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова, Л.А. Абрамян ; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – С. 5.

М.А. Фельдман

Особенности развития самооценки личности

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопросов развития самооценки личности. Представлена характеристика видов и функций самооценки, которые составляют основу ее совершенствования в процессе развития личности. Выделены некоторые способы развития самооценки в дошкольном, школьном и студенческом возрасте.

Ключевые слова: самооценка, виды самооценки, функции самооценки, личность.

Abstract: The article is devoted to the issues of personality self-assessment development. The characteristics of the types and functions of self-esteem, which form the basis of its improvement in the process of per-

sonality development, are presented. Some ways of developing self-esteem in preschool, school and student age are highlighted.

Key words: self-esteem, types of self-esteem, self-esteem functions, personality.

Самооценка играет роль важнейшего регулятора поведения и действий человека. Именно от нее зависит то, будет ли человек жить в гармонии с окружающим миром и насколько удачно он выстроит взаимоотношения с другими. Как указывается, самооценка – это такое индивидуальное образование, в котором определяется ценность и значимость своей личности, деятельности и поведения [3, с. 52]. В работах отечественных психологов самооценка рассматривается как нравственная оценка своих собственных поступков, моральных качеств, убеждений, мотивов; одно из проявлений нравственного самосознания и совести личности (И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн и др.). Основным критерием самооценки выступает система личностных смыслов индивида. Данное личностное образование является одним из компонентов самосознания личности и находится в тесной связи с другими ее компонентами (самоотношение, самопознание и саморегуляция). В основе понимания самооценки лежат оценки и эмоции, она неотделима от мотивов личности, ее целей, убеждений, идеалов, ценностей и ценностных ориентаций. Самооценка также является механизмом саморегуляции поведения и деятельности человека.

На основе анализа работ Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, С.Л. Рубинштейна [1, 2, 4] были установлены следующие функции самооценки, а именно: защитная (обеспечение относительной стабильности личности и ее независимости), развивающая (стимулирует личность к развитию и совершенствованию), сигнальная (отображает реальное отношение человека к себе, своим поступкам и действиям, а также позволяющая оценить адекватность своих действий), эмоциональная (позволяет человеку ощущать удовлетворенность собственной личностью, своими качествами и характеристиками), адаптационная (помогает человеку приспосабливаться к социуму и окружающему миру, прогностическая (регулирует активность человека в начале выполнения деятельности), контролирующая (обеспечивает контроль в процессе выполнения деятельности), ретроспективная (обеспечивает возможность оценки человеком своего поведения и деятельности на заключительном этапе ее выполнения). мотивирующая (побуждает человека действовать для получения одобрения и позитивных самооценочных реакций), терминальная (заставляет человека остановиться

(прекратить деятельность), если его действия и поступки способствуют появлению самокритики и недовольства собой).

Главные функции самооценки – регулятивная, на основании которой происходит решение задач личного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности, корректируя при этом сигналы внешнего мира. Самооценка влияет на все сферы жизнедеятельности человека, а также на его жизненную позицию. Поэтому самооценка не только сказывается на эффективности и успехе деятельности человека в данный момент, но и определяет весь последующий процесс развития самой личности.

Распространенной формулой самооценки является соотношение уровня достижений (это требования, предъявляемые человеком к самому себе в плане достижения поставленной цели) и притязаний (желаемый уровень самооценки личности, проявляющийся в степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой). Существуют различные соотношения данных компонентов, которые в значительной степени влияют на уровень самооценки личности. Различное соотношение уровня достижений и уровня притязаний обусловливает следующие виды самооценки: заниженная, завышенная и адекватная (нормальной). В одинаковой ситуации люди с разной самооценкой будут вести себя совершенно по-разному, предпримут разные действия, тем самым по-разному будут воздействовать на развитие событий.

Формирование самооценки личности начинается еще в дошкольном периоде, а самое большое воздействие на этот процесс оказывают родители и окружающие взрослые. Так родители могут неосознанно сформировать у ребенка заниженную самооценку, если не будут доверять ему, постоянно подчеркивать его безалаберность и безответственность (например, говорить ребенку «не бери кружку, а то разобьешь, не трогай телефон – сломаешь» и т.п.). Или же наоборот, развитие самооценки ребенка может пойти в сторону ее завышения, если родители чрезмерно хвалят ребенка, преувеличивая его способности и заслуги (например, говоря, что ребенок ни в чем никогда не виноват, а вина лежит на других детях, воспитателях и т.д.).

Самооценка ребенка формируется под воздействием многих факторов. К их числу относятся: влияние родителей, их оценка и личный пример; средства массовой информации, информационные технологии; социальное окружение; образовательные учреждения (дошкольные, а затем средние, средние специальные и высшие); воспитание; особенности личности самого ребенка, уровень его интеллектуального развития; направленность личности ребенка и уровень его притязаний.

В младшем школьном возрасте развитие самооценки поддается воздействию ведущего вида деятельности в этом периоде – учению, которое наиболее реализуемое в школе. Именно здесь, под воздействием оценки учителя, его одобрения или же непринятия и начинает активно формироваться самооценка ребенка.

Серьезное воздействие на формирование оценки в подростковом периоде оказывает желание ребенка утвердиться в коллективе одноклассников и занять в нем значимое место, а также стремление завоевать у них авторитет и уважение. Среди основных источников формирования оценочных суждений, которые в последствие повлияют на уровень самооценки необходимо отметить следующие: потребности в самоутверждении и саморазвитии, общая направленность личности, уровень развития когнитивных процессов и эмоционально-волевой сферы, общее состояние человека, социум, а точнее мнение и оценки окружающих людей (особенно значимых).

Таким образом, развитие самооценки человека происходит благодаря интериоризации внешних оценок и социальных реакций на конкретного индивида. Тут следует вспомнить представителя гуманистического направления в психологии К. Роджерса, который говорил, что самооценка личности всегда формируется на базе ее оценки со стороны окружающих людей. Важная роль в процессе формирования самооценки личности также отводиться сопоставлению образов «Я», а именно Я-реального (кто я есть на самом деле) с Я-идеальным (каким я хочу быть). Также не стоит преуменьшать и влияние общения с окружающими людьми, ведь именно в процессе межличностного взаимодействия человек больше всего получает оценок в свой адрес.

Итак, самооценка не является величиной постоянной, так как она динамична и меняется под воздействием различных факторов, жизненных обстоятельств и условий окружающей действительности. Важный компонент целостного самосознания личности – самооценка – выступает необходимым условием бытия гармоничного Человека, живущего в согласии как с самим собой, так и с другими людьми, с которыми он общается и вступает во взаимодействие.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.

3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 704 с.

И.Ю. Хлобыстова,
К.А. Рылова

Изучение трехмерной графики на дополнительных образовательных услугах по информатике в 7 классе

Аннотация: В статье приведен анализ учебно-методических комплексов по информатике для 7 класса школы. Выявлены графические редакторы, которые изучаются в школьном курсе информатики. Обоснован выбор трехмерного графического редактора Tinkercad для проведения занятий по дополнительным образовательным услугам. Приведены результаты апробации разработанных практических работ по изучению редактора Tinkercad.

Ключевые слова: информатика, графический редактор, трехмерная графика, дополнительные образовательные услуги.

Без компьютерной графики невозможно представить себе материальный мир. На сегодняшний день компьютеры и компьютерная графика неотъемлемая часть жизни современного общества. Графикой в последнее время занимаются взрослые и дети, что обусловлено высокими темпами развития вычислительной техники. Зачастую большую часть информации здоровый человек получает через зрение или ассоциирует с геометрическими пространственными представлениями. Компьютерная графика имеет огромный потенциал для облегчения процесса познания и творчества.

Большой интерес вызывают объёмные изображения, выполненные в 3D графике, поэтому возникает необходимость создание изображений в 3D редакторах.

В последнее время большую часть времени люди проводят в глобальной сети Интернет, в связи с этим для удобства пользования туда переносят приложения, создают онлайн платформы, для того чтобы человек мог работать и учится в любой точке. Исключением не является образовательный процесс. Многие приложения, используемые в образовательном процессе, можно найти в интернете. Так для работы

3D-графикой можно использовать веб-приложение Tinkercad (https://www.tinkercad.com) для создания с 3D-объектов.

При изучении школьного курса информатики мы изучаем предмет по определенному учебно-методическому комплексу автора линейки учебников и придерживаемся авторского планирования курса, что не позволяет разнообразить учебный процесс и изучить другие программные продукты. Дополнительные редакторы можно изучить на факультативных, дополнительных, элективных занятиях по информатике, которые не должны пересекаться со школьным курсом информатики.

Перед проведением занятий по дополнительным образовательным услугам были проанализированы учебники информатики для 7 класса. В этом учебном году в федеральный перечень учебников входят авторские учебно-методические комплексы: Л.Л. Босова, А.Г. Гейн, К.Ю. Поляков, И.Г. Семакин. В ходе изучения учебников разных авторов по теме: «Графические редакторы» удалось выявить:

В учебнике Л.Л. Босовой «Информатика 7 классе» [1] изучается компьютерная графика. В данной теме рассматриваются такие редакторы как: Paint, Gimp, Microsoft Paint, OpenOffice.org Draw. Также присутствует компьютерный практикум из 12 различных работ, разной сложности.

В учебнике А.Г. Гейна «Информатика 7 класс» [2]. В теме: «Компьютерная обработка графической информации» упоминается: adobe Illustrator. Изучаются основные азы и главные инструменты редактора Paint. На данную тему отводится 3 лабораторных работ, которые делаются в Paint.

И.Г. Семакин «Информатика и ИКТ 7 класс» [3]. В учебнике данной теме посвящена целая глава из 6 параграфах. В данном учебнике рассматривается различная графика, в том числе и трехмерная графика (3D-графика). Более подробно рассматривается растровый графический редактор GIMP и векторный редактор Inkscape. Лабораторных работ не прилагается.

К.Ю. Поляков «Информатика 7 класс. 2 часть» [4]. Подробно рассматривается графический редактор Paint. Прилагается практическая работа «Растровый графический редактор». Gimp, также прилагается практическая работа «Обработка фотографий». Поверхностно изучаются KolourPaint, Paint.net.

Проведенный анализ учебников показал, что графические редакторы, которые помогают создавать 3D объекты, используемые в программе обучения информатике, в рамках школьной программы не рассматриваются.

Анализ учебников информатики для 7 класса показал, что хоть и рассматривается трехмерная графика [3], но не представлено ни одного 3D-редактора. Проанализировав 3D-редакторы (Tinker CAD, BlocksCAD, Blender) остановились на редакторе TinkerCAD, который с нашей точки зрения подходит для изучения данной темы и может вызвать интерес у обучающихся.

Tinkercad — это бесплатное веб-приложение для 3D-проектирования. Приложение Tinkercad предлагает множество вариантов 3D-проектов. Позволяет создавать различные модели полностью с нуля, либо редактировать уже встроенные образцы. Программа позволяет импортировать проекты из таких расширений, как .stl, .obj и .svg.

Для проведения занятий по дополнительным образовательным услугам разработали 4 практических работы: Кружка, Новогодняя ёлка, Птица, Кот. Название работы дано по модели, которую будем создавать на занятии. Каждая практическая работа рассчитана на 30 минут и приводится пошаговое выполнение построения 3D объектов. На пятом уроке обучающиеся самостоятельно разрабатывали собственные 3D-проект для своего объекта.

Апробация проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 6» на занятиях по дополнительным образовательным услугам. Хочется отметить, что работа в редакторе Tinkercad вызвала у обучающихся интерес и все с удовольствием выполняли построения 3D объектов. Вопросов по выполнению работ практически не возникало, что позволяет судить, что инструкции по выполнению практических работ содержат все необходимые сведения и этапы выполнения. Создание собственной 3D-модели объекта обучающимися показало, что материал усвоен и каждый ребенок сделал свой рисунок самостоятельно. Созданные рисунки обучающихся не повторялись.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение трехмерной графики и 3D-редактора Tinkercad на дополнительных образовательных услугах по информатике в 7 классе позволяет расширить навыки работы обучающихся на компьютере и показать способы обработки изображений.

Список использованной литературы

1. Информатика : учебник / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 224 с.

2. Информатика. 7 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / А.Г. Гейн, Н.А. Юнерман, А.А. Гейн. – М.: Просвещение, 2021. – 191 с.
3. Информатика : учебник для 7 класса / И.Г. Семакин, Л.А. Залогова, С.В. Русаков, Л.В. Шестакова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 167 с.
4. Информатика. 7 класс : в 2 ч. / К.Ю. Поляков, Е.А. Еремин. – Ч. 2. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 160 с.

М.В. Ходырева
(научный руководитель: ***Ю.Г. Максимов)***

Интерактивные методы обучения как средство формирования наблюдательности у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира

Аннотация: Наблюдательность связана с мыслительными процессами человека и на прямую зависит от его умственных способностей. Научить правильно наблюдать за окружающей действительностью ребенка, то есть получать пользу от наблюдений, уметь анализировать, сравнивать, обобщать и применять полученные знания в обыденной жизни – задача учителя.

Ключевые слова: наблюдение, наблюдательность, интерактивные методы, окружающий мир.

Окружающий мир как учебный предмет несет в себе большой развивающий потенциал: у детей формируются предпосылки научного мировоззрения, их познавательные интересы и способности, воспитывается будущий гражданин России; создаются условия для самопознания и саморазвития ребенка [2, с. 4].

Развитие наблюдательности – важная задача обучения окружающему миру. Наблюдательность – это способность человека, проявляющееся в способности наблюдать за происходящими процессами в жизни. Хорошо спланированные и организованные уроки активно развивают познавательные способности учащихся и помогают проявлять интерес к окружающему миру. Для этого необходимо планировать и составлять занятия с учетом высокой умственной активности детей, применять на уроках деятельностный подход, использовать интерактивные методы обучения. Тем самым вызвать у детей познава-

тельный интерес к урокам «Окружающего мира», природе, окружающей среде и развить их любознательность и наблюдательность.

Ведущие ученые и методисты Вахтеров В.П., Герд А.Я., Зуев В.Ф., Новиков Н.И., Скаткин М.Н., Ушинский К.Д., Сухомлинский В.А., Регуш Л.А. и т.д. обращали большое внимание на важность развития наблюдательности [1].

Однако, как показывает практика, несмотря на повышенный интерес к проблеме, уровень развития наблюдательности детей младшего школьного возраста недостаточен.

Невнимательность детей и неумение наблюдать, безусловно, вызывает затруднение в процессе обучения по любому предмету, замедляет творческий процесс развития личности. Эти наблюдения констатируют о том, что необходимо помочь обучающимся научиться владеть величайшим даром, данным человеку – наблюдательностью.

Наше исследование направлено на выявление эффективности интерактивных методов обучения в формировании наблюдательности у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира.

Изучением интерактивных методов обучения и воспитания занимались М.В. Кларин, Н.Н. Суворова, Г.К. Селевко и др. В их работах представлены преимущества интерактивных упражнений, которые позволяют организовать активное сотрудничество учителя и обучающихся.

На сегодняшний день возникает противоречие между необходимостью формирования наблюдательности у обучающихся и недостаточной изученностью потенциала интерактивных методов в процессе обучения детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира.

Исходя из этого была сформулирована проблема исследования: каковы возможности использования интерактивных методов на уроках окружающего мира в формировании наблюдательности у детей младшего школьного возраста?

Цель исследования: выявить роль использования интерактивных методов на уроках окружающего мира в формировании наблюдательности у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: процесс формирования наблюдательности у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: возможности использования интерактивных методов на уроках окружающего мира в формировании наблюдательности у детей младшего школьного возраста.

База исследования: исследование проводилось в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Гуманитарно-

юридический лицей № 86» г. Ижевска Удмуртской республики. Для этого были сформированы экспериментальная группа на базе 3 «Г» класса и контрольная группа на базе 3 «В» класса.

Для исследования исходного уровня развития наблюдательности была проведена диагностическая методика развития умения наблюдать Т.И. Пашуковой, А.И. Допир, Г.В. Дьяконова, 2005. Также была использована методика определения уровня развития умения наблюдать (Вергелес, Матвеева, Раев, 2000) и методика Р.С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках?».

На формирующем этапе опытно - экспериментальной работы было проведено 7 уроков окружающего мира с использованием интерактивных упражнений. Часть тематического планирования уроков и творческие задания представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Тематическое планирование уроков с использованием интерактивных упражнений

Тема урока	Творческие задания
Разнообразие растений.	Проверка домашнего задания с помощью игры «Да, нет», использование загадок в начале урока для определения темы занятия, использование рабочего листа с заданиями по теме урока, работа с учебником и заполнение таблицы в группах, дискуссия, прием «ученик в роли учителя», игра «закончи предложения», проблемная ситуация для обсуждения картины на слайде с уничтоженной природой, обратная связь в конце урока.
Солнце, растения и мы с вами.	Решение кроссворда по теме прошлого урока «Разнообразие растений», прием «каждый учит каждого» (обсуждение высказывания в группах «Охранять растения, значит заботиться обо всем живом»), дискуссия, прием «ПОПС формула», просмотр видеоматериала и заполнение рабочего листа с пропусками, тестирование, прием «хочу спасибо тебе сказать» (написать благодарственное письмо растениям), обратная связь в конце урока.
Охрана растений.	Интерактивная игра «Как расселяются растения» для проверки усвоения прошлого материала урока, прием «анализ казусов» в виде экологической сказки, дискуссия, работа в мини группах и составление правил охраны растений, прием «шкала мнений» для обсуж-

	дения картины «Защита растений в наших руках», обратная связь в конце урока.
Разнообразие животных.	Прием «мозговой штурм» для определения знаний учащихся о разнообразие животных, мини-лекция в сопровождении интерактивной презентации и ее обсуждение с детьми, прием «найди ошибку» и обсуди с соседом, прием «найди отличия», обратная связь в конце урока.
Кто что ест.	Кроссворд по теме «Разнообразие животных», прием «мозговой штурм» и «проблемная ситуация» для подведения к новой теме урока, прием «займи позицию» для группировки животных по типу питания, прием «проблемный вопрос» на который нужно ответить в конце урока, работа в группах по составлению цепей питания, работа в группах по теме «способы защиты от врагов», прием «найди лишнее», дискуссия, обратная связь в конце урока.

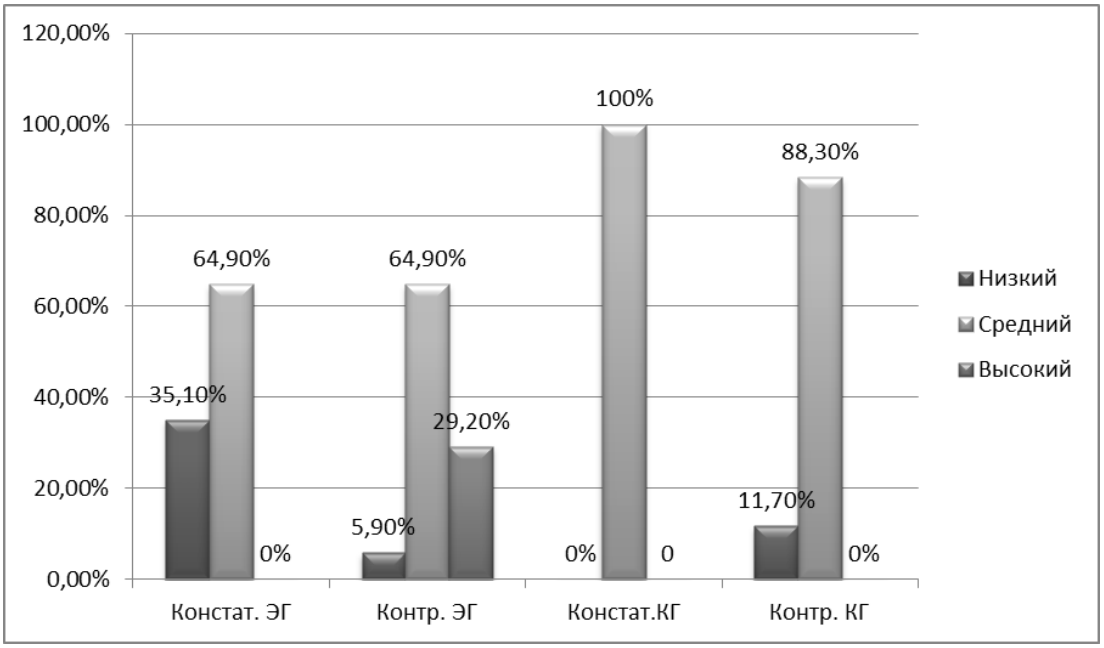
При создании в классе условий для развития наблюдательности у младших школьников возросла активность на уроке. На всех уроках устные ответы учащихся стали более обоснованными. Обучающиеся оперируют различными фактами и примерами, полученными на занятиях, используют известные им знания. Ребята стали внимательнее сидеть на уроках, у учеников появился интерес к предмету. В значительной степени повысилась мотивация на уроке.

Целью контрольного этапа опытно-экспериментальной работы являлось определение итогового уровня развития наблюдательности в контрольной и экспериментальной группах, их сравнительный анализ. Результаты сравнительного анализа представлены на Гистограмме 1.

По результатам сравнения данных, полученных при диагностике уровня развития наблюдательности у детей младшего школьного возраста, было выявлено: после проведения формирующего этапа эксперимента, с применением интерактивных методов обучения на уроках окружающего мира, в экспериментальной группе уровень наблюдательности повысился относительно первоначального уровня и контрольной группы.

Результаты опытно-экспериментальной работы говорят о том, что интерактивные методы обучения, активно используемые на уроках, усиливают мотивацию обучающихся и способствуют повышению их познавательных способностей и интересов, в том числе и наблюда-

тельности. Разработанные нами занятия могут быть использованы на уроках окружающего мира учителями образовательного учреждения.



Гистограмма 1 - Сравнительные показатели уровня развития наблюдательности на констатирующем и контрольном этапах исследования

Список использованной литературы

1. Регуш Л.А. Наблюдение в практической психологии: (Характеристики, методики, упражнения)/ Л.А. Регуш ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб.: Образование, 1996. - 146 с. : ил.
2. Федотова О.Н. Окружающий мир. Примерная рабочая программа по учебному предмету / О.Н. Федотова, Г.В. Трафимова, Л.Г. Кудрова. – Ч. 1. – М.: Академкнига/учебник, 2011. – 240 с.

Т.Б. Хорошева

Формирование педагогической рефлексии у педагогов дошкольного образовательного учреждения

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования педагогической рефлексии с позиции ведущих ученых, дается понятие, структура, предлагаются этапы ее формирования и ряд упражнений, исходя из экспериментальной работы с педагогами и опыта практической работы.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, исследование, децентрация, детский сад, педагоги.

Профессиональная компетентность важная составляющая деятельности педагога. Умение управлять своим поведением, контролировать эмоции, способность к педагогической рефлексии дает возможность педагогу эффективно выстраивать взаимодействие с детьми и коллегами.

М.И. Дьяченко, Л.М. Кандыбович под рефлексией понимают самоанализ, осмысление, оценку предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни.

И.А. Карпенко рассматривает педагогическую рефлексию как способность взрослого анализировать свою воспитательную деятельность, умение осознавать себя, свои действия, эффекты воздействия на детей, а также умение прогнозировать результаты влияния на ребенка.

Отмечаем, что, эти два определения объединяет стремление взрослого понять свои действия с позиции педагога, коллеги, проанализировать и откорректировать свои действия.

К. Роджерс утверждал, что познание человеком своего «Я» является главным условием личностного роста. Без понимания взрослым себя, своих чувств и поведения трудно понять поведение, и чувства ребенка, сопережить ему и учитывать его точку зрения. Это доказывает важность педагогической рефлексии.

Т. Гордон, Ю.Б. Гиппенрейтор, И.А. Карпенко, Л.М. Кларина, и другие предлагают механизмы выработки педагогической рефлексии.

В частности, И.А. Карпенко [2, С. 92] выделяет три блока педагогической рефлексии:

1. Осознание взрослым того, как он ведет себя с ребенком.

1.а. Понимание взрослым поведения ребенка при контакте с ним.

2. Осознание взрослым в процессе контакта с ребенком своих чувств и своего внутреннего состояния.

2.а. Осознание взрослым состояния и чувств ребенка.

3. Понимание взрослым причин, по которым ребенок испытывает те или иные чувства.

3.а. Понимание взрослым причин, по которым он сам взрослый испытывает те или иные чувства.

По мнению автора, осознание этих блоков поможет взрослому в контактах с детьми. Следует заметить, что в данных блоках педагогическая рефлексия направлена на осознание поведения и чувств, как взрослого, так и ребенка.

Виноградова А.М., Давыдов В.В., Петровский В.А., Кларина Л.М. и другие, считают, что наряду с рефлексией, взрослым необходимо вырабатывать способность к децентрации, т.е. умение видеть ребенка «изнутри». Смотреть на мир одновременно с двух точек зрения - своей собственной и ребенка, а необходимым условием для этого является выполнение правила трех «П» сформулированных как понимание, приятие и признание. У ребенка должно быть чувство, что его понимают, принимают и признают независимо от того каких «показателей» он достиг в той или иной деятельности [1, С. 28].

Наше исследование в рамках данной темы продолжалось в течение трех лет в разных аспектах. Например, как способствует овладение педагогической рефлексией в развитии самооценки педагога. Интересные результаты были получены при изучении тем: «Особенности формирования педагогической рефлексии у молодых специалистов», а также «Формирование педагогической рефлексии как условие эффективного взаимодействия педагогов с детьми».

В зависимости от темы в исследовании принимали участие разные педагоги детских садов г. Глазова: молодые специалисты, стажисты, предметники (музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, логопеды).

В исследовании использовались следующие показатели:

- осознания себя и своих действий по отношению к ребенку и коллеге;
- понимание внутреннего состояния ребенка, коллеги;
- умение прогнозировать результаты влияния на ребенка, выстраивания отношений с коллегой.

Использовались листы самооценки, экспертные листы. Результаты были разные, но почти все участники эксперимента адекватно оценивали себя и были настроены на повышения уровня педагогической рефлексии.

Мы понимали, что результаты нельзя получить, если провести несколько занятий с педагогами, поэтому был разработан перспективный план на три месяца.

В начале работы, были предложены упражнения, которые позволяли педагогам разобраться в себе, например: использовали идею «кувшина». («кувшин - эмоций» предложила В. Сатир, дополнила Ю.Б. Гиппенрейтер). Метод сопереживания ситуации (Шипицина Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А.), ставил педагогов в ситуацию выбора, тренинги и этюды давали возможность проиг-

рывать ситуацию, а также понимать ее, например, «Что говорят жесты» и другие.

Таким образом, проведенная работа наметила некоторые позитивные моменты в деятельности педагогов и безусловно, повысило их профессиональны компетенции.

Список использованной литературы

1. Давыдов В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76–84. – URL: http://www. voppsyl.ru / 4 y /ISSUES/1990/ 903/903076.php
2. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учеб. пособие для преподавателей / Г.Б. Скок ; отв. ред. Ю.А. Кудрявцев. – 2-е изд. –. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 101 с.
3. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. – Сер. «Психология». – 2008. – № 1. – С. 15-21.

Л.В. Чернявская

Реализация интеграции русского языка с историей на уроках и мероприятиях

Аннотация: Из опыта работы учителя русского языка и литературы. Проблема интеграции важна и современна. Результаты интегрированного обучения проявляются в развитии творческого мышления обучающихся. Интегрированные уроки способствуют формированию целостной картины мира, пониманию неразрывной связи истории языка и истории нашей страны

Ключевые слова: интеграция, русский язык, история, азбука, пунктуация, части речи.

Интеграция предметов в современной школе - одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих развитию творческого потенциала личности.

Слово «интеграция» восходит к латинскому слову integer – (целый) – и переводится как восстановление, восполнение.

В процессе интеграции исследуются сложные связи человека и общества, человека и искусства. Интеграция помогает ученику видеть богатство и разнообразие мира.

Интеграция является относительно новым веянием в образовательном процессе (это понятие в российскую педагогику пришло в 80-е годы и стало обозначать форму межпредметных связей). При интеграции появляется возможность вырваться за рамки одной учебной дисциплины, наглядно, в действии показать, как всё в мире взаимосвязано, и одновременно усилить мотивацию изучения отдельного предмета.

Интеграция предметов в современной школе находится в постоянном поиске новых педагогических решений. В словаре Ожегова: «Интегрировать – объединять в одно целое». Следовательно, интеграция – объединение всех частей в единое целое, качественно новое.

Интеграция необходима, т.к. ученики, к сожалению, каждый предмет воспринимают изолированно, и наша задача показать, что это неверное восприятие, что, наоборот, всё взаимосвязано.

Обращение к интеграции, как средству создания целостного восприятия учебного материала, объясняется рядом преимуществ:

- интегрированные уроки развивают творческий потенциал обучающихся, побуждают к развитию логики, образного мышления, коммуникативных способностей;
- форма проведения интегрированных уроков нестандартна, увлекательна; использование различных видов работы поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о развивающей эффективности таких уроков;
- интегрированные уроки снимают утомляемость обучающихся за счёт переключения на разнообразные виды деятельности, служат развитию внимания, речи памяти школьников;
- интеграция даёт возможность для самореализации, самовыражения, творческой активности учителя, так как является источником нахождения новых фактов, которые подтверждают или углубляют определённые выводы.

Немаловажную роль играют формы интегрированных уроков. Это и уроки-путешествия, и урок-игра, и урок-соревнование.

Интегрированный урок-путешествие
«Из истории славянской азбуки».

На уроке познакомили с историей создания славянской азбуки и Посланием святых Кирилла и Мефодия, заключенном в азбуке.

Путешествовать нам помогла историческая лента времени.

Длинная история у наших букв, без которых у нас бы не было ни нашего языка, ни нашего русского народа, ни нашей истории. И мы обязаны любить и гордиться своими корнями, своим языком, своей культурой.

За три века русский алфавит претерпел ряд реформ. Количество букв в основном уменьшалось, исключение составляют буквы «э», «й», «я» (употреблявшиеся и ранее, но узаконенные в XVIII веке) и единственная «авторская» буква — «ё», предложенная княгиней Екатериной Романовной Дашковой.

Только в 1942 году русский алфавит стал официально состоять из 33 букв.

Этих 33 букв нам сейчас вполне хватает.

Послушайте полное послание, текст которого составлен из букв славянской азбуки. В современном переводе это звучит так:

Я знаю буквы.
Письмо – это достояние.
Трудитесь, усердно, земляне!
Как подобает разумным людям.
Постигайте мироздание.
Несите слово убеждённо!
Знание – дар Божий.
Дерзайте, вникайте…
Чтобы Сущего свет постичь!
Какой глубокий смысл таит в себе азбука.

А.С. Пушкин так говорил о знаках препинания: «Они существуют, чтобы выделить мысль…, дать фразе легкость и правильное звучание…». По мнению К.Г. Паустовского, они «твердо держат текст и не дают ему рассыпаться». А.П. Чехов считал, что «знаки препинания служат нотами при чтении! Вот какие «похвальные» слова были сказаны знакам препинания великими русскими писателями.

Интегрированный урок
«Из истории возникновения знаков препинания».

Сегодня нам трудно представить, что когда-то книги печатались без всех известных значков, которые называются знаками препинания.

Они стали настолько привычны для нас, что мы их просто не замечаем, а значит, и не можем по достоинству оценить. А между тем знаки препинания живут своей самостоятельной жизнью в языке и имеют свою интересную историю.

Выражение "знак препинания" возникло от древнего глагола "препинать", что означает останавливать, задерживать в движении".

Знаки препинания появились гораздо позже букв для разделения частей текста на части, для информационного разделения и эмоциональной окраски.

Родиной пунктуации считают Грецию. Знаки препинания появились в середине X века. Уже тогда в греческих и латинских рукописях использовались знаки препинания. В древнерусских летописях употреблялись разные сочетания точек с другими знаками, крест (+), волнистая разделительная черта.

Древнейшим знаком является точка. В русских и западных текстах точка появилась практически одновременно – в конце XV века. В русском языке слово «точка» происходит от глагола «ткнуть», на латыни связано с латинским глаголом «колоть».

Точка встречается уже в памятниках древнерусской письменности. Однако, раньше точка ставилась не внизу на строке, а выше — посреди неё; кроме того, в тот период даже отдельные слова не отделялись друг от друга.

Самым распространённым знаком препинания в русском языке считается запятая.

По мнению учёных, слово произошло от запяти (ся) – „зацепить(ся)“, „задеть“, „заколоться“. Даль связывает это слово с глаголами запясть, запять, запинать – „останавливать“, „задерживать“.

Восклицательный знак [!] отмечается для выражения восклицания (удивления). И назывался „удивительный знака“

В русском языке большинство известных нам сегодня знаков препинания появляется в XVI-XVIII веках. Так, скобки [()] встречаются в памятниках XVI века. Раньше этот знак назывался „вместительным“.

Двоеточие [:] как разделительный знак начинает употребляться с конца XVI века.

Тире [-] и многоточие […] относятся к более поздним знакам.

Впервые знак тире [-] под названием «молчанка» описан в 1797 году в «Российской грамматике».

Знак многоточие […] под названием «знак пресекательный» отмечается в 1831 году.

Кавычки — «следы от утиных или лягушачьих лапок», «закорючка».

Начало научному изучению пунктуации было положено М.В. Ломоносовым в «Российской грамматике». Сегодня мы с вами пользуемся «Правилами орфографии и пунктуации», принятыми в 1956 году, то есть более чем полвека назад.

Знаки препинания – это возможность понимать друг друга с помощью печатного слова. Наши устные и письменные фразы должны быть яркими и понятными.

Интегрированный урок
«Из истории частей речи».

Вопрос о частях речи – один из наиболее древних в языкознании.

Части речи были выделены в Индии в 5 в. до н.э. Учёные устанавливали в древнеиндийских языках 4 части речи: имя, глагол, предлог и частица.

Учёные Александрийской школы в Греции (4 в. до н.э.) установили для древнегреческого языка уже 8 частей речи: имя, глагол, причастие, артикль, местоимение, предлог, наречие, союз.

Римляне усвоили учение греков, заменив только артикль, которого не было в латинском языке, междометием. Учение о восьми частях речи было представлено и в первых грамматиках церковнославянского языка XVI-XVII вв.

У Ломоносова мы находим те же восемь частей речи, что и в латинском варианте.

Если мы откроем "Российскую грамматику", изданную М.В. Ломоносовым в 1755 году, то прочитаем следующее: «Слово человеческое имеет осьмь частей знаменательных: имя для названия вещей; местоимение для сокращения наименований; глагол для названия деяний; причастие для сокращения соединения имени и глагола в одно речение; наречие для краткого изображения обстоятельств; предлог для показания принадлежности обстоятельств к вещам или деяниям; союз для изображения взаимности наших понятий; междометие для краткого изъявления движений духа…».

Именно в этой книге Ломоносов не только определил основы и нормы русского языка, но и разработал понятия о частях речи. Как видим, частей речи Ломоносов выделял восемь.

А сейчас в русском языке насчитывается десять частей речи (имя существительное; имя прилагательное; имя числительное; местоимение; глагол; наречие; предлог; союз; частица; междометие; причастия и деепричастия рассматриваем и как особые формы глагола)

Каждая часть речи – это, как пазл, в картинке, и только присутствие всех деталей делает картину целостной. Так и части речи, взаимодействуя между собой составляют всю красоту и богатство великого и могучего русского языка. Язык – это душа народа. Сохранить красоту и многообразие родного языка важно было всегда, но особенно это актуально сегодня, когда наша речь буквально засорена иноязычными словами, в значение которых зачастую даже не стараются вникнуть.

Внеклассное интегрированное мероприятие: «Связь времен: язык и история России»

Цель мероприятия: привитие обучающимся интереса к изучению русского языка и истории России.

Важно чувствовать эту связь времён, связь столетий, когда вершилась история нашей страны, развивался язык нашего народа. Причём, история России и русский язык также находятся в неразрывной связи.

Учитель русского языка и литературы на каждом уроке ставит своей целью развитие коммуникативных способностей обучающихся, расширение их общелингвистического и культуроведческого кругозора. Для достижения этой цели, учителя используют разные способы преподнесения информации, один из которых – межпредметная интетрация.

Цель межпредметной интеграции – формирование у ребенка целостной картины мира.

Список использованной литературы

1. Альтернативные уроки : науч.-практ. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д.: Изд-во «Учитель», 2007. – 240 с.
2. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Е.Н. Колокольцев, А.В. Дановский, М.А. Дмитриева [и др.] ; под ред. Е.Н. Колокольцева. – М.: Просвещение, 1990. – 221 с.
3. Мордес Е.М. Искать, пробовать, обучать…: нетрадиционные уроки по русскому языку и литературе : 5–11 классы / Е.М. Мордес. – Волгоград: Учитель - АСТ, 2002. – 104 с.
4. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока : практ. пособие для учителей начальной школы, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / Е.Ю. Сухаревская ; под общ. ред. С.В. Кульневича. – Ростов н/Д.: Изд-во «Учитель», 2003. – 122 с.

М.А. Широбокова

(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова)***

Формирование нравственных понятий у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения

Аннотация: В процессе учебной деятельности создаются наиболее важные условия, необходимые для формирования нравственных

понятий у младших школьников. По мере овладения личностными УУД, у детей младшего школьного возраста формируется система необходимых нравственных понятий личности.

Ключевые слова: нравственность, нравственные понятия, литературное чтение.

Степень сформированности нравственных понятий у младших школьников характеризуется уровнем его нравственного развития. Однако, высокий уровень развития личности возможен в синтезе воспитательной деятельности педагога и собственных усилий школьника. Развитие личности наиболее эффективно лишь в образовательной деятельности, так как «образование – это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей» [1].

Изучением проблемы подготовки будущих учителей к нравственному воспитанию школьников занимались ученые А.А. Горонидзе, А.А. Калюжный, Л.Ф. Лысенко и др.

На уроках литературного чтения учащиеся усваивают и оперируют такими нравственными понятиями, как доброта, честность, сострадание, справедливость и др.

Также уроки литературного чтения знакомят учащихся с нравственно-этическими ценностями своего народа и народов других стран, способствуют формированию личностных качеств, которые соответствуют национальным и общечеловеческим ценностям.

Формирование нравственных понятий у учащихся происходит на протяжении всех лет обучения в школе, однако благоприятным периодом духовно-нравственного развития являются годы обучения в начальном звене школы.

Возникает противоречие между требованиями ФГОС НОО к формированию нравственных понятий у младших школьников и недостаточным использованием учителями начальных классов возможностей уроков литературного чтения.

Исходя из этого была сформулирована проблема исследования: каковы возможности уроков литературного чтения в формировании нравственных понятий у младших школьников?

Объект исследования: процесс формирования нравственных понятий у младших школьников.

Предмет исследования: возможности уроков литературного чтения в формировании нравственных понятий у младших школьников.

Экспериментальная работа по формированию литературоведческих понятий проводилась на уроках литературного чтения на базе МБОУ СОШ № 2 г. Глазов (2в, 2б классы).

Цель экспериментального исследования – проверить эффективность разработанной программы, направленной на формирование нравственных понятий у младших школьников на уроках литературного чтения.

При выборе критериев учитывались особенности процесса формирования нравственных понятий у младших школьников. Таким образом, критерии и показатели выглядят следующим образом:

1) когнитивный – полнота и прочность усвоения нравственных понятий;

2) эмоционально-оценочный – совокупность эмоций и чувств, связанных с осмыслением нравственных понятий.

Изучение когнитивного компонента уровня сформированности нравственных понятий осуществлялся с помощью методики «Нравственные понятия» (Н. Александрова, Н. Курносова).

Изучение эмоционально-оценочного компонента уровня сформированности нравственных понятий осуществлялся с помощью следующих методик: «Образ героя в жанре литературной сказки», «Незаконченные предложения» (К.Е. Верд), «Как поступать» (И.Б. Дерманова).

На формирующем этапе экспериментальной работы было проведено семь уроков литературного чтения. Фрагменты некоторых уроков представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Тематическое планирование уроков литературного чтения

Тема урока	Фрагмент урока	Нравственные понятия
В. Бианки «Сова»	- Вспомним главных героев сказки. *(Старик и Сова)* - Как вы думаете, кто из них положительный герой, а кто отрицательный? Почему? *(Сова — положительный, т.к. помогала старику, старик — отрицательный, т.к. прогнал сову)* <u>Работа в парах</u> - Предлагаю вам составить паспорта этих героев. <u>Выступление ребят</u>	Мудрость, глупость, грубость, вежливость, милосердие, жестокость.

	- Вы дали характеристику героям, давайте запишем эти прилагательные в «Словарик антонимов». *Старик: глупый (умный), недоверчивый (доверчивый), грубый (вежливый), отрицательный (положительный), упрямый (послушный).* *Сова: мудрая (глупая), вежливая (грубая), положительная (отрицательная), милосердная (жестокая), спокойная (тревожная).*	
С.Я. Маршак «Урок вежливости»	<u>Задание 1:</u> Найдите в тексте и запишите глаголы в первый столбик, как нужно вести себя, а во второй - глаголы, как нельзя себя вести (с частицей НЕ). <u>Задание 2:</u> Соедините начало пословицы с ее окончанием. *1. Добрые дела красят человека.* *2. Сделаешь добро - добро найдешь.* *3. Добрый человек - несет мир.* *4. Жизнь дана на добрые дела.* *5. На добрый привет - добрый ответ.* *6. При солнышке тепло - при матушке добро и др.* - Какие прилагательные мы чаще всего использовали сегодня на уроке? Запишем их в «Словарик антонимов». *Вежливый — грубый, послушный — непослушный (упрямый), добрый — злой и т. д.*	Вежливость, грубость, непослушание, добро, забота.
И. Бутмин «Трус»	<u>Задание 1:</u> Соедини черты характера главных героев. Неравнодушный Хвастливый Скромный Равнодушный Трусливый Храбрый Рома Митя <u>Задание 3:</u> Запишем слова, которыми вы охарактеризовали мальчиков в «Словарик антонимов». *Трусливый — храбрый, хвастливый —*	Трусость, храбрость, скромность, хвастливость, равнодушие,

	скромный, боязливый — бесстрашный, неравнодушный — равнодушный (безразличный) и т. д. - Выберите пословицу, подходящую к теме нашего урока. Поясните свой выбор. Копейка рубль бережет. Где родился – там и пригодился. *Всякий трус о храбрости говорит.*	неравнодушие.

Цель контрольного этапа экспериментальной работы – определение эффективности системы уроков литературного чтения, направленных на формирование нравственных понятий младших школьников. Мы сравнили результаты учащихся экспериментальной и контрольной групп, результаты сравнительного анализа представлены на Рис. 1.

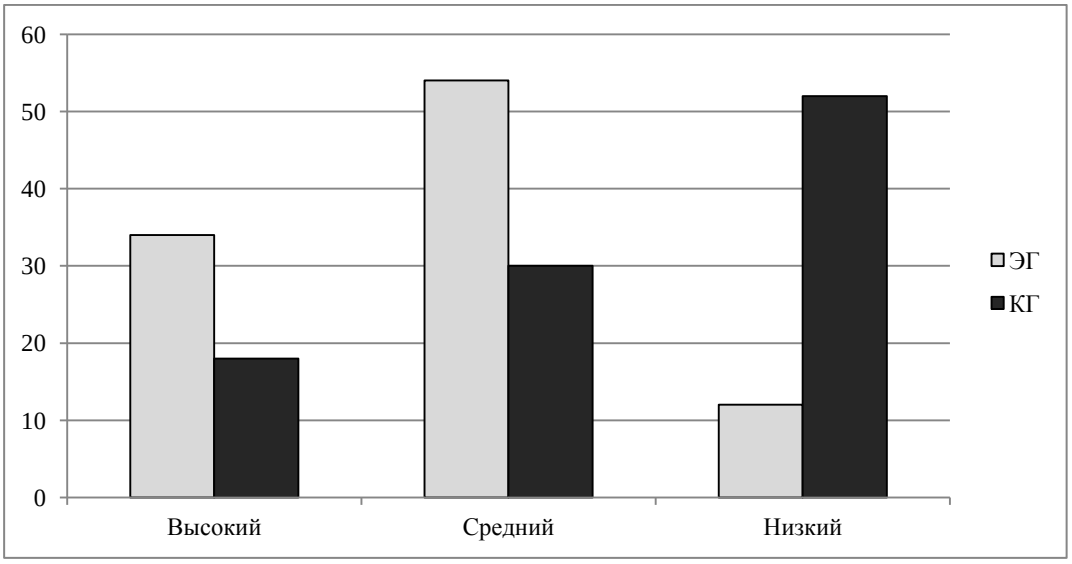


Рис 1. Анализ уровней сформированности нравственных понятий учащихся ЭГ и КГ

Итак, сравнительный анализ выявил положительную динамику в результатах учащихся экспериментальной группы.

Список использованной литературы

1. Бабанский Ю.К. Педагогика : курс лекций / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 2016. – 35 с.

С.А. Шутова
(*научный руководитель:* ***И.А. Пашкова)***

Методические аспекты изучения источников в курсе географии

Аннотация: Рассмотрена роль источников при изучении в школе дисциплины «География», а также исследована методика использования видеофильмов как географического источника.

Ключевые слова: география, источник, методика.

В изучении географии ведущую роль играет познавательная деятельность, поэтому необходимым условием успешного освоения предмета обучающимися является их умение работать с различными источниками географической информации: текстами, картами, графиками, диаграммами и другими.

С каждым годом таких информационных источников становится все больше. Развиваются электронные носители информации, появляются новые статистические данные. Поэтому ученикам становится все сложнее ориентироваться в этом потоке.

Наиболее полное представление о природе и особенностях разных географических объектов и явлений дает видеофильм. Фильмы, как источник информации, помогают сформировать зрительные образы, которые позволяют школьникам лучше понять ту или иную тему.

Так, например, в фильмах растительность и животный мир различных природных зон учащиеся видят в естественном окружении, что позволяет им лучше запомнить их основные отличия и особенности, а также сформировать в сознании ученика наглядный образ. Фильм также способствует эстетическому воспитанию, он повышает эмоциональность восприятия учебного материала и помогает в целом разнообразить содержание урока.

Методика работы с видеофильмами имеет свои особенности. Прежде всего, следует иметь в виду тот факт, что существует мало фильмов, которые можно показать на уроке целиком. К тому же, согласно санитарным правилам и нормам учитель при изложении материала на уроке должен чередовать разные виды учебной деятельности [3. С. 28]. Поэтому ему следует демонстрировать отдельные фрагменты, соответствующие определённому этапу урока.

Готовясь к демонстрации видеофрагмента, учитель должен в первую очередь определить цель и место видеоотрывка на уроке [1.

С. 24]. Отметим, что фильмы используются с разными целями — для изучения нового материала, его закрепления или повторения. Перед началом демонстрации видео учитель должен обратить внимание учащихся на следующие моменты: почему будет показан тот или иной фрагмент, на какие причины, события, явления, закономерности, результаты и т.п. следует обратить внимание при его просмотре [2. С. 24]. При этом он должен заранее просмотреть фильм, а затем на уроке предложить вопросы или задания, на которые школьники дадут ответы [2. С. 25].

После просмотра видео следует провести заключительную беседу, то есть обсудить ответы на ранее поставленные вопросы. При необходимости можно организовать работу учащихся по заполнению таблиц, составлению схем, записи основной информации в тетрадь [2. С. 27].

Особый интерес для изучения географии отдельных материков и стран вызывают документальные фильмы французского океанографа Жака-Ива Кусто. Исследователь долгое время занимался подводными съемками и созданием научно-познавательных документальных фильмов на базе собственных материалов. На его счету множество различных кинофильмов, многосерийных документальных фильмов, которые являются хорошим визуальным источником для уроков географии в школе.

Для того, чтобы наглядно показать при изучении каких тем в учебном процессе можно использовать кинофильмы Жака-Ива Кусто, нами была составлена таблица:

Фильмы Жака-Ива Кусто и их применение на уроках географии в школе

Название фильма, год создания	**Класс и тема**
1956 г. «В мире безмолвия».	5 класс–- Литосфера – каменная оболочка Земли (Строение земной коры: материковая и океаническая кора, рельеф дна Мирового океана, части подводных окраин материков). 6 класс – Гидросфера – водная оболочка Земли (Исследования вод Мирового океана, профессия океанолог). 7 класс – Литосфера и рельеф Земли (Материки, океаны и части света); Мировой океан – основная часть гидросферы (Ми-

	ровой океан и его части, Тихий, Атлантический, Индийский и Северный Ледовитый океаны).
1964 г. «Мир без солнца».	5 класс – Литосфера – каменная оболочка Земли (Строение земной коры: материковая и океаническая кора, рельеф дна Мирового океана, части подводных окраин материков). 6 класс – Гидросфера – водная оболочка Земли (Исследования вод Мирового океана, профессия океанолог). 7 класс – Литосфера и рельеф Земли (Материки, океаны и части света); Мировой океан – основная часть гидросферы (Мировой океан и его части, Тихий, Атлантический, Индийский и Северный Ледовитый океаны).
Подводная одиссея команды Кусто. Часть 1. *Документальный сериал об исследованиях подводного мира Жаком-Ивом Кусто и командой корабля «Калипсо».*	
1968 г. «Великаны глубин – киты».	6 класс – Гидросфера – водная оболочка Земли (Исследования вод Мирового океана); Биосфера – оболочка жизни (Жизнь в Океане, изменение животного и растительного мира Океана с глубиной и географической широтой).
1968 - 1969 гг. «Легенда озера Титикака».	7 класс – Южные материки (Южная Америка).
1970 г. «Живое море».	6 класс – Биосфера – оболочка жизни (Жизнь в Океане, изменение животного и растительного мира Океана с глубиной и географической широтой).
1970 - 1971 гг. «Лагуна затонувших кораблей».	6 класс – Биосфера – оболочка жизни (Жизнь в Океане, изменение животного и растительного мира Океана с глубиной и географической широтой, приспособление живых организмов к среде обитания в разных природных зонах). 7 класс – Мировой океан – основная

	часть гидросферы (Тихий океан, жизнь в Океане, закономерности её пространственного распространения).
1971 г. «Тайна затопленных пещер».	5 класс – Литосфера – каменная оболочка Земли (Срединно-океанические хребты, ложе Океана, его рельеф).
1973 г. «500 миллионов лет на дне моря».	7 класс – Мировой океан – основная часть гидросферы (Тихий океан, жизнь в Океане, закономерности её пространственного распространения).
1973 - 1974 гг. «Кусто в Антарктике» (4 части).	7 класс – Южные материки (Антарктида - уникальный материк на Земле).
1975 - 1976 гг. «Морские птицы острова Изабелла».	6 класс – Биосфера – оболочка жизни (Растительный и животный мир Земли, разнообразие животного и растительного мира, приспособление живых организмов к среде обитания в разных природных зонах).
Подводная одиссея команды Кусто. Часть 2.	
1979 г. «Нил — река богов. Часть I и II».	6 класс – Гидросфера – водная оболочка Земли (Речная система, бассейн, водораздел, пороги и водопады, питание и режим реки). 7 класс – Южные материки (Африка).
Повторное открытие мира. Часть 1.	
1986 г. «Гаити: Воды скорби».	7 класс – Южные материки.
1986 г. «Куба: Воды судьбы».	7 класс – Южные материки.
1988 - 1989 гг. «Берингово море: Сумерки над Аляской».	6 класс – Гидросфера – водная оболочка Земли (Мировой океан и его части); Биосфера – оболочка жизни (Жизнь в океане).
1988 - 1989 гг. «Австралия: Последний барьер».	7 класс – Южные материки (Австралия).

1989 - 1990 гг. «Папуа Новая Гвинея в 3-х частях».	7 класс – Южные материки (Океания); Страны и народы мира.

Список использованной литературы

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 334 с.
2. Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе / под ред. Л.П. Прессмана ; Науч.-исслед. ин-т школьного оборудования и технических средств обучения АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
3. СанПиН «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» от 29 декабря 2010 г. № 2.4.2.2821-10 // Российская газета. – 2011. – № 5430(54).

Т.Е. Шенина

Антропологические законы и принципы воспитания человека (по материалам исследований К.Д. Ушинского)

Аннотация: В статье обосновывается актуальность антропологических принципов и законов социального воспитания, научно обоснованных в педагогическом наследии К.Д. Ушинского. Признание образования общечеловеческой ценностью сегодня не вызывает сомнения. Меняются лишь подходы, приоритеты и направленность образовательного процесса. Между тем инновационные формы, методы и технологии воспитательно-образовательного процесса остро нуждаются в антропологическом обосновании.

Ключевые слова: антропологические законы, принципы, воспитание человека, материалы исследований, Ушинский.

Значимость трудов К.Д. Ушинского о воспитании человека с неизбежностью возрастает в кризисных условиях российской действительности: образование и воспитание нового человека в наше время становятся реальными основаниями позитивного развития страны и общества. В мае 2020 года Президент РФ Владимир Путин инициро-

вал изменения в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], касающиеся усиления воспитательного процесса в стенах учебных заведений. Воспитание школьников в соответствии с задачами современного российского общества – основная их суть. Закон направлен на усиление роли воспитательного компонента в образовании детей и молодежи, будущих специалистов.

Подчеркивая несомненную роль воспитания в становлении личности, К.Д. Ушинский указывал на то, что достаточно значимыми в данном процессе являются врожденные задатки и склонности ребенка: «воспитание может сделать много, очень много, но не все: природа человека... имеет также значительную долю в развитии внутреннего человека» [2. С. 231].

В «Предисловии» своего знаменитого произведения педагог пишет: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [2. С. 45]. Данное положение остается константой для современной социальной педагогики и психолого-педагогической деятельности.

Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости преобразовать «субьект-обьектную» направленность педагогического взаимодействия в пользу отношений ученика и учителя как взаиморазвивающихся индивидуумов, открытых к взаимовлиянию и творческому взаимодействию на уровне «субьект-субьект». Антропологический подход предполагает, что при выборе целей, содержания, средств и путей воспитания педагоги должны исходить, прежде всего, из природы ребенка.

Первостепенное влияние на процесс становления педагогической антропологии оказало обоснование принципа антропологизма, так как его исходные положения опираются на идею всестороннего и глубокого изучения ребенка как целостного человека, не ограничиваясь лишь воздействием на него как на пассивный объект [2. С. 48].

Отмечаем, что для того, чтобы содействовать развитию воспитания как искусства, «нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех науках, из которых можно черпать основы педагогических правил, то можно и нужно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совсем чужой. Нужно добиваться, чтобы из каждой из них он мог приобрести всесторонние знания о человеческой природе, за воспитание которой берется» [3].

Следуя антропологическим принципам К.Д. Ушинского, можно с уверенностью утверждать, что, обладая более полными знаниями о законах воспитания, мы познаем личность ребенка во всех возможных

проявлениях. Следовательно, исследуя человека целостно, многогранно, К.Д. Ушинский определяет его в качестве первостепенного предмета педагогической антропологии.

Стремясь объяснить «происхождение чувствований из органических причин», и выделяя при этом органический и духовный компонент, К.Д. Ушинский стремится понять и обосновать целостность природы человека. В его концепции тесная связь физического, духовного и душевного отражает глубину развития данных сторон во взаимном их соотношении. Именно эта сложная и многоуровневая структура и представляет собой существование человека как многогранной целостности представляет чрезвычайно важное значение для современной педагогической антропологии.

Основные главы психологический части работы К.Д. Ушинского содержат знания об истории памяти человека, человеческого рассудка, ума и воображения. Ученым исследован ход человеческой жизни от начала и до конца его дней. Основополагающий вывод этой части труда заключается в «органичности развития ума, складывающегося в тот или иной период целиком и в зависимости от предшествующей истории жизни. В соответствии с его представлениями, основными потребностями человека являются стремление к сознательной деятельности и к совершенству» [4. С. 65]. Данные устремления успешно взращиваются в процессе нравственного совершенствования личности.

Как писал К.Д. Ушинский, «Пока жив человек, он может измениться и из глубочайшей бездны нравственного падения стать на высшую ступень нравственного совершенства» [2. С. 123]. Существенным к данному процессу подспорьем является разработанная самим Ушинским теория деятельности и воспитания человека на основе нравственного и развивающего значения трудовой деятельности, отраженная в его фундаментальной работе «Труд в его психическом и воспитательном значении».

Следует обратить внимание на следующее утверждение автора, отражающее важность нравственной составляющей труда: «Труд должен быть поставлен во главе двух других содеятелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними, без труда природные богатства и обилие капиталов оказывают гибельное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их состояние» [5, 333].

Имея опыт педагогической компаративистики, К.Д. Ушинский весьма прозорливо подмечал индивидуальные особенности, характер-

ные для образования и воспитания в других странах. Так, при рассмотрении системы образования Франции, К.Д. Ушинский подметил, что школьная жизнь французов построена таким образом, что провоцирует их на выраженное соперничество: «В самолюбии французская педагогика нашла сильнейший рычаг и работает им беспощадно. Для этой цели французские наставники изобрели множество гениальных средств: жалуют своих воспитанников орденами, производят их в чины и печатают их имена в газетах» [3].

Описывая организацию системы образования в Северной Америке, К.Д. Ушинский отмечал огромное разнообразие программ образовательных учреждений, широкое распространение женского образования, особо подчеркнул значительность достижений в области начального образования: «Со своей обычной энергией и быстротой Северная Америка сделала для народных школ в десятки лет то, что в старых государствах не могло быть сделано и в сотни» [3]. Отметив данную особенность, К.Д. Ушинский как бы предвидел, что через несколько десятилетий американская система образования надолго станет объективно играть роль главной педагогической лаборатории Запада, где создавались и проходили проверку жизнью новые концепции школы, предусматривающие серьезные изменения ее структуры, содержания и методов обучения и воспитания.

Характеризуя систему образования в Англии, К.Д. Ушинский подмечал, что целевые установки и процесс организации деятельности учебных заведений направлены в основном на формирование характера: «Главное в английском воспитании – это характер, привычка владеть собой, отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление характера обращено главное внимание английского воспитания. Английские древние университеты, равно как и знаменитые школы Англии, более воспитательные, чем учебные заведения» [3].

На основе педагогических исследований, направленных на изучение различных систем образования в Европе, К.Д. Ушинский пришел к выводу о том, что, несмотря на разнообразие подходов к зарубежному образованию, объединяющим началом для всех является опора на принцип антропологизма и принцип народности в воспитании. Рассматривая целостного человека как единство общего, особенного и единичного, он призывал к созданию условий, необходимых для развития этой целостности.

Одним из ключевых законов современной педагогической антропологии является обусловленность восприятия ребенком уже полученными в прошлом знаниями, а также привычками и увлечениями, и содержательной составляющей его психической жизни. В этой связи в работе с детьми необходимо уделять внимание истории их жизни, обращаясь к прошлым контактам ребенка с миром, так как они детерминируют, предопределяют восприятие ценностей культуры и опосредуют все дальнейшее развитие.

Проблемы, затронутые педагогической антропологией (изучение физиологии, анатомии и психологии детей и взрослых, использование соответствующих знаний в процессе обучения и воспитания, исследование и учет биологических и социальных факторов формирования личности) должны учитываться и в современной педагогике.

Антропологические законы и принципы воспитания человека, изложенные в педагогическом наследии К.Д. Ушинского, получили дальнейшее развитие в современной педагогике и социально ориентированном образовании, что дает основания отнести педагогическую антропологию к фундаментальным научным разработкам в области педагогических знаний.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru (дата доступа 28.03.2023).
2. Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. / К.Д. Ушинский. – Кн. 3. – Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Дрофа, 2005. – 557 с.
3. Воробьева К.Н. Антропологический подход к воспитанию [Электронный ресурс]. – М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. - Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus (дата доступа 28.03.2023).
4. Алиева Л.В. К.Д. Ушинский о педагогических правилах воспитания человека / Л.В. Алиева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 2(17). – С. 19-31.
5. Иванова Е.О. К.Д. Ушинский и развитие современного педагогического образования / Е.О. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 2(17). – С. 101-106.

Т.Е. Щенина,
Д.С. Дерюшев

Патриотическое воспитание в системе воспитательной работы образовательной организации высшего образования: вопросы теории и практики

Аннотация: В статье раскрываются особенности патриотического воспитания в системе воспитательной работы образовательной организации высшего образования. В современной педагогике патриотическое воспитание в основном рассматриваются как составная часть целостного педагогического процесса формирования личности. Авторы указывают на тесную взаимосвязь задач правового и патриотического воспитания молодежи.

Ключевые слова: нормативно-правовое, обеспечение, патриотическое воспитание, студенты.

Современное российское государство нуждается в нравственно и физически здоровой, социально-активной молодежи, в людях с высоким уровнем культуры, ориентирующихся в постоянно обновляющейся информационной среде, с развитыми духовно-нравственными, гражданско-патриотическими качествами. В период 90-х годов XX века в нашем государстве произошел разлом идеологических постулатов патриотического воспитания, что привело к заметному снижению воспитательного воздействия российского образования, культуры и искусства.

В результате у подрастающего поколения нормой стали проявления отрицания общепринятых нравственных ценностей, повсеместное распространение цинизма, равнодушия по отношению к стране и обществу. В восприятии мира у молодежи, большую роль сегодня играет широкий доступ к информации. Волна негатива в Интернете в последние десятилетия также сыграла отрицательную роль в восприятии молодого поколения к таким понятиям, как «патриотизм», «гражданственность», «любовь и уважение к Родине» [1. С. 29].

В связи с этим возрастает роль образовательных организаций, как центров формирования гражданственности, патриотизма, нравственности, культуры выпускников и развития позитивных качеств личности, поиск инновационных подходов в её организации. Поэтому определение важности в сегодняшней воспитательной работе проблема развития гражданственности, патриотизма, возвышения духовно-нравственных качеств, уровня культуры подрастающего поколения

отвечает долгосрочным государственным планам развития России. Подобный подход реализуется в большинстве образовательных организаций России.

Каждая образовательная организация высшего образования – это зеркало современного общества, в котором появляются и оберегаются наиболее важные стороны жизни каждого человека, которая существует вне стен ВУЗа. Здесь формируется особый настрой сознания и ценностных установок студентов, зарождается зерно формирования ответственности и бережного отношения молодежи к себе, окружающему миру, государству.

Сегодняшнее общество и государство стоят перед неизбежностью пересмотра существующей модели образования, а как следствие, выявления новых форм и обязательных педагогических условий обучения и воспитания подрастающего поколения. Для решения обозначенных проблем в нашей стране были приняты нормативно-правовые акты, с целью изменения структуры и содержания образования.

Отметим федеральную программу «Развитие образования до 2030 года», где патриотическое воспитание поставлено в ряд самых важных направлений, по которым будет осуществляться государственная политика в сфере образования [2]. Подобная позиция выделена и в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на период до 2025 года» [2]. Данный документ ориентирован на все российское общество в независимости от возраста, социального статуса или других особенностей, при сохранении приоритета патриотического воспитания детей и молодежи.

Главным социальным институтом развития патриотического воспитания молодежи становится современная образовательная система. На сегодняшний день к основным документам стратегического планирования, затрагивающим сферы патриотического воспитания России, относятся: «Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [2], Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года [2] и другие. Ведется постоянная активная работа по разработке проектов новых документов стратегического планирования в области патриотического воспитания граждан России.

В соответствии с положениями перечисленных документов, государством предпринимаются условия для создания и исполнения комплекса мер, учитывающих особенности нынешнего молодого поколения, социальный и психологический контекст развития детей, формируются предпосылки для объединения усилий семьи, общества

и государства, направленных на воспитание подрастающего, и будущих поколений.

Патриотическое воспитание должно представлять одну из частей воспитания личности в целом. Важную значимость имеет поиск и разработка принципиально новых принципов и подходов к созданию существенно иных основ патриотического воспитания, которые будут учитывать систему ценностей, потребностей и интересов на фоне новых тенденций общественного развития [1. С. 41].

Следовательно, проводить эффективную воспитательную работу по развитию гражданско-патриотических качеств личности в образовательной организации высшего образования, можно только в контексте корпоративной культуры и этики образовательной организации, учитывая главную роль в возрождении самоидентификации российского гражданина.

В каждом из направлений воспитательной работы основными компонентами являются нравственность, мораль, гражданская ответственность, патриотичность, именно во внеучебной деятельности задействована воспитательная функция, ведь молодежь не замечают контроля и легко проявляют самостоятельность, отстаивают личное мнение или позицию, могут быть активно инициативными.

Патриотическое воспитание всегда присутствовало в педагогическом процессе образовательных организаций, и это вполне закономерно, так как решением задач воспитания вместе с семьей, средствами массовой информации, общественными объединениями обязаны заниматься и педагоги, и вся педагогическая образовательная среда.

Ведь, именно в вузе, студент проводит наибольшее количество времени, и в том числе от того, как будет построена воспитательная работа в этой организации зависит то, каким будет наше общество, так как именно молодежь строит будущее страны. Это так же может послужить важным фактором устойчивого развития общества и благополучного решения задач, стоящих перед государством. Недостаток же или отсутствие воспитательной работы в образовательной организации высшего образования препятствует становлению полноценной личности молодых людей, формированию нравственно и политически грамотных граждан.

Патриотическое воспитание, как направление педагогической работы должно обеспечить становление у студентов активной жизненной позиции, содействовать включению его в решение государственных задач на максимальном уровне, формировать все необходимые условия для развития у каждого человека особого мышления, с укло-

ном на национальные интересы страны [3, С. 234]. Чтобы достичь всех поставленных целей и задач патриотического воспитания студенческой молодежи, в каждой образовательной организации должна сложиться своя закономерность воспитательной работы, основанная на традициях организации и перспективах ее развития.

Вливание патриотизма в образовательный процесс основывается на закономерной, исторически сложившейся системе, основанной на слиянии нравственных ценностей, идеалов, смыслов, символов, традиций, инноваций, стереотипов.

Полагаем, важную роль в образовательной организации должно играть воспитание высших патриотических идеалов и ценностей, взаимосогласованных в одном пространстве: «студент – преподаватель – образовательная организация – общество – государство» средствами педагогического процесса, что является основой содержания патриотического воспитания в образовательной организации высшего образования и связано с формированием гражданина, патриота, личности современного специалиста.

Список использованной литературы

1. Масюков Н.А. Формирование профессионального самосознания студентов педагогических специальностей: аксиологический подход : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.А. Масюков. – Краснодар, 2001. – 19 с.
2. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) ; Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на период до 2025 года» ; Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.edu.gov.ru/document (Дата доступа 29.03.2023).
3. Чиговская-Назарова Я.А. К вопросу гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в педагогическом ВУЗе / Я.А. Чиговская-Назарова, Т.Е. Щенина // Актуальные проблемы укрепления гражданской нации в России. Роль высшей школы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Пермь, 2018. – С. 234-239.

Т.Е. Щенина,
К.И. Корепанова

Создание профильных классов по направлению «Поисковая деятельность» как решение проблемы гражданско-патриотического воспитания школьников

Аннотация: В статье раскрываются вопросы создания профильных классов по направлению «поисковая деятельность» как решение проблемы гражданско-патриотического воспитания школьников. Авторами отмечено особое внимание, уделяемое на современном этапе руководством страны данному направлению поисковой деятельности, эффективности представленных форм работы и перспективам их дальнейшего развития.

Ключевые слова: создание, профильные классы, «поисковая деятельность», гражданско-патриотическое, воспитание, школьники.

Заниматься патриотическим воспитанием сегодня – дело не простое. Не существует ни одного универсального рецепта, как воспитать настоящего гражданина, любящего свою Родину. Патриотизм по своей природе – явление глубоко социальное, которое представляет собой важнейшую грань жизни общества, источник его существования и развития. Несмотря на то, что сегодня на первый план в обществе вышло стремление к собственной выгоде и престижу, необходимо все же ориентироваться на воспитание школьников, готовых приносить пользу другим, обществу, человечеству. Поэтому возникла необходимость поиска новых форм воспитательной работы со школьниками [1. С. 296].

На современном этапе развития российского общества возрождение патриотизма – важнейшее условие возрождения России как великой державы. Истинный патриотизм предполагает формирование и развитие целого комплекса позитивных качеств личности, основу которых составляют духовно-нравственная и социокультурная составляющие [4. С. 41].

Роль поискового движения в формировании патриотических качеств личности заключается в следующем:

– поисковая деятельность интегрирует эмоциональную и рациональную составляющие (эмоции и знания) в единую систему, позволяющую сформировать осознанную потребность личности в восстановлении исторической памяти народа;

– поисковая деятельность носит четко выраженный практический характер. Работа в архивах, изучение технической документации и иных источников – это только один из ее этапов, который обязательно должен быть дополнен организацией и проведением военно-археологических экспедиций;

– поисковая деятельность представляет собой один из самых эффективных способов восстановления преемственности поколений; осмысления молодыми людьми исторических корней и необходимости единения со своим народом, своей страной; появления чувства национальной гордости за свою державу [2].

В Российской Федерации и Удмуртской Республике разрабатываются и реализуются многочисленные программы, посвященные патриотическому воспитанию молодежи, например, «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года»; закон Удмуртской Республики от 25.12.2018 «О патриотическом воспитании Удмуртской Республики»; Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» [3].

Нами была проанализирована статистика знаний молодежи от 11 до 22 лет о понятии «патриотизм». Результаты показали: 35 % респондентов понимают патриотизм как любовь к Родине; 40 % не могут дать четкого ответа; 10 % считают, что это чувство привязанности и долга; 15 % вообще не знают, что это такое. Мы пришли к выводам, что более половины опрошенных не знают или не могут объяснить, что такое патриотизм.

В образовательных организациях проводятся множество мероприятий, посвященных гражданско-патриотическому воспитанию, но в наше время они малоэффективны, что подтверждается опросом среди школьников среднего и старшего звена на выявление их удовлетворенности мероприятиями гражданско-патриотической направленности, а именно:

1. «Проводятся ли в вашем учебном заведении мероприятия гражданско-патриотической направленности?» ответили: 75 % – Да; 20 % – Нет; 5 % – Воздержались от ответа.

2. «Назовите мероприятия гражданско-патриотической направленности?» ответили: различные акции; разговоры о важном; экскурсии в музеи; конкурсы и викторины, посвященные юбилейным датам; военно-спортивные и военно-патриотические игры

3. «Как вы считаете, приносят ли пользу эти формы мероприятий?» ответили: 60 % – Да; 40 % – Нет.

4. «Вы участвуете в патриотических акциях?» мы получили следующие ответы: 35 % – Да; 65 % – Нет.

Считаем, что школьники малоэффективно воспринимают устаревшие формы и методы гражданско-патриотического воспитания, большинство обучающихся не заинтересованы в участии в мероприятиях гражданско-патриотической направленности и если не принять меры, то ситуация может только усугубиться.

Мы предлагаем следующее решение данной проблемы:

1. «Портрет идеального поисковика». На наш взгляд, логично будет начать именно с темы, посвященной личности «поисковика». Школьники смогут выяснить, какими качествами обладают люди, работающие в данной сфере, определить цели и задачи, которые они ставят перед собой и отрядом, а также узнать обстоятельства, при которых «поисковики» пришли к этому делу.

2. «Рабочий день поисковика», посвященное рабочей деятельности участника поисковой экспедиции. Школьники смогут ознакомиться с рядом действий, с которыми сталкивается «поисковик» непосредственно в экспедиции. По ходу занятия обучающиеся могут получить более подробное представление о военно-поисковой деятельности, а также познакомиться с новым методом презентации «скрайбинг».

3. «Полевой рацион», в системе идет занятие, посвященное полевому рациону в экспедиции, в ходе которого школьники знакомятся с бытом в полевом лагере, а также повышают познавательный интерес к поисковому движению.

4. «Юный финансист», посвящено разработке сметы при подготовке к экспедиции. Обучающиеся смогут ознакомиться с финансовыми алгоритмами, необходимым хозяйственным и рабочим инвентарем, а также узнать о партнерах поисковой организации «Вологодское объединение поисковиков» (Российское военно-историческое общество, Поисковое Движение России, интернет-портал документов о Второй Мировой войне «Память народа» и др.), что повысит познавательный интерес к Отечественной истории и сохранению историко-культурного наследия России.

5. «Мой земляк – герой!», посвященное участникам Великой Отечественной войны, уроженцам Удмуртии. В ходе занятия школьники могут углубить свои краеведческие знания, повысить познавательный и учебный интерес к истории родного края. Кроме того, развиваются творческие и коммуникативные умения.

6. «Народная экспозиция», в системе задач идет задание, посвященное разработке музейной экспозиции на общую тему «Великая Отечественная война», школьники выбирают более узконаправленную тематику. В ходе занятия они учатся работе с источниками, развивают

поисковые навыки и повышают познавательный интерес к музейной деятельности и Великой Отечественной войне.

7. «Народная экскурсия». Вытекающим из предыдущего задания идет задача, посвященная разработке экскурсии по ранее разработанной музейной экспозиции. Школьники получают возможность более подробного знакомства с музейной деятельностью в ключе поискового движения, а также развивают познавательный и учебный интерес к истории Отечества.

8. «Наш квест», завершающим занятием является решение задачи, посвященной разработке квест-игры по теме «Поисковое движение России», которая впоследствии может апробироваться на младших школьниках. В ходе решения данной задачи, школьники закрепляют пройденный ими ранее материал, а также развивают свои коммуникативные, организационные и творческие навыки. Важным аспектом является повышение познавательного интереса к истории Великой Отечественной войны, Поисковому движению России, а также поисковой деятельности в целом.

Полагаем, поисковое движение – это педагогический феномен и серьезнейшая молодежная политика, так как оно воспитывает уважение и благодарность к павшим бойцам, учит пониманию подвигов, совершенных нашими дедами и прадедами, наполняет сердца подростков верой в правое дело. Это наиболее яркая и доходчивая форма передачи молодежи боевых традиций старших поколений. Поиск формирует общечеловеческие нормы гуманистической морали, способствует объективной самооценке и саморегуляции поведения, позволяет каждому подростку реализовать себя как личность.

Поисковая работа дает возможность школьникам почувствовать себя частью Отечества, причастным к делу государственной важности – увековечиванию памяти погибших героев!

Список использованной литературы

1. Антонова А.Д. Патриотизм в современной России: вопросы и проблемы / А.Д. Антонова // Молодой ученый. – 2017. – № 48(182). – С. 296-299.
2. Мельник Э.В. Поисковая деятельность, как одно из направлений военно-патриотического воспитания молодёжи [Электронный ресурс] / Э.В. Мельник. – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения 21.03.2023).
3. URL: https://docs.cntd.ru/document; https://www.consultant.ru (дата обращения 21.03.2023).

4. Щенина Т.Е. Проблемы гражданско-патриотического воспитания и пути их решения, на примере опыта работы ФГБОУ ВО «Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко» / Т.Е. Щенина // Вестник педагогического опыта. Сер. «Иностранные языки. История». – Вып. 43. – Глазов: ГГПИ. – 2019. – С. 41-48.

Т.Е. Щенина,
Ю.А. Шибанова

Актуальные проблемы профилактики преступлений в студенческой среде высших учебных заведений

Аннотация: В статье обосновывается общая характеристика преступности в студенческой среде ВУЗов, изложены причины и условия её порождающие, а также необходимые меры для борьбы с данным негативным явлением. Государство уделяет огромное внимание нравственному воспитанию указанных субъектов, дабы предотвратить их отклонение от социальных и правовых норм, и уж тем более совершение ими преступлений.

Ключевые слова: актуальные проблемы, профилактика преступлений, студенческая среда, ВУЗ.

Анализ деятельности органов внутренних дел показывает, что сотрудники полиции принимают меры к устранению выявленных причин и условий путем встреч и выступлений перед студентами с информацией о состоянии борьбы с преступностью, разъяснением положений законодательства об уголовной ответственности за грабежи, разбойные нападения и другие преступления, приводя примеры из местной практики.

Как известно эффективнее предупреждать преступления, нежели устранять их последствия. Поэтому в целях предупреждения преступлений, совершаемых студентами, сотрудникам полиции, помимо основной работы, связанной с охраной правопорядка, необходимо выполнять дополнительные функции, в частности, осуществление оперативных профилактических операций в отношении студентов, находящихся в группе риска. В данный вид деятельности включаются мероприятия оперативно-розыскного, контрольно-надзорного, предупредительно-профилактического и иного характера. Некоторые из указанных мер наравне с органами внутренних дел реализуются со-

вместно с различными другими федеральными органами исполнительной власти.

Неслучайно в 2021-2022 гг. оперативными подразделениями МВД России и ФСБ России проводилась большая работа по предупреждению и пресечению всяческих попыток совершения вооруженных нападений на образовательные организации, что позволило не допустить наступления тяжких последствий, связанных с гибелью и причинением вреда здоровью людей. При этом специалисты ГУОООП МВД России отмечают, что каждому случаю совершения обучающимися резонансных противоправных деяний в вузах предшествовали длительные психотравмирующие ситуации или личностные особенности, связанные с отклонением в поведении (замкнутость, конфликт с одногруппниками); своевременная психолого-психиатрическая помощь в разрешении кризисных ситуаций студентам не оказывалась [1].

Меры, которые предпринимаются с целью предупреждения преступности студентов, можно разделить на 5 групп. 1 и 2 направлены на профилактику так называемой первичной преступности, 3, 4, 5 соответственно - на профилактику рецидивной преступности.

Первая группа предпринимаемых мер направлена на устранение неблагоприятного воздействия семейного воспитания. Данные меры включают в себя воздействие исключительно на родителей и иных законных представителей несовершеннолетних студентов. Эти меры могут быть как воспитательного плана, так и принудительного (в частности, лишение родительских прав). Применяются данные меры на стадии ранней профилактики преступности студентов, когда только появляется угроза падения нравственной составляющей формирующейся личности.

На наш взгляд, в рамках борьбы с преступностью студентов необходимо акцентировать внимание на проведении именно ранней профилактики, это вызвано тем, что преступление лучше предотвратить, чем дожидаться, когда оно произойдет и нанесет непоправимый вред, как обществу, так и самому студенту-правонарушителю. Главную роль в ранней профилактике преступности студентов, по нашему мнению, играют учреждения системы образования, ведь именно они закладывают в студенте определенные знания, формируют основные компетенции, которые создают некий плацдарм его будущего.

Меры, относящиеся ко второй группе, это меры, направленные на оказание помощи студентам, которые оказались вне благоприятной жизненной ситуации, совершают поступки, свидетельствующие о вы-

сокой вероятности становления их на преступный путь (мелкие кражи и др.). Важную роль в проведении данных мер также играют и уполномоченные органы, проводящие воспитательную работу; и от того, как они ее проведут, зависит либо исправление студента-преступника, либо провоцирование в нем агрессии, которая еще более усугубит девиантную ситуацию.

Третья группа мер включает в себя меры по выявлению студентов, совершивших преступления, привлечению их к уголовной ответственности, судебное рассмотрение конкретных уголовных дел, исправление и перевоспитание тех из них, кто не приговорен к лишению свободы.

Осуществление данной профилактической деятельности регулируется Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [2]. Согласно указанному закону, к задачам органов внутренних дел в данной сфере относятся: предупреждение правонарушений, выявление причин их совершения, пресечение случаев девиантного поведения несовершеннолетних.

Осуществление постоянного мониторинга социального контроля за обстановкой в семейной сфере, поведением неформальной молодежной группы путем выявления криминогенных мотивов, а также постановки на профилактический учет конфликтующих студентов и разработки конкретных организационно-управленческих, педагогических, психологических, психиатрических, правовых средств их устранения или ослабления степени конфликтного напряжения.

Ключевая проблема студенческого возраста - формирование собственной позиции, поэтому реальным способом снижения эффектов от негативного влияния экранного насилия, может стать внедрение в систему образования информации о приемах и технике создания кино и телепередач, которая поможет сформировать у студентов нечувствительность к манипуляциям.

Необходимой мерой видится профилактика преступлений средствами массовой информации, а именно ограничение информации, демонстрирующей и пропагандирующей насилие, жестокость, цинизм, а также ограничение сцен, культивирующих криминальные традиции, жаргон, образ жизни представителей криминальной субкультуры. Должна быть профилактика криминогенного влияния социальных сетей на студентов. Высокая угроза для студентов, исходящая от неконтролируемого распространения негативной информации в социальных сетях, определяет необходимость разработки стратегии нейтрализации подобного негативного влияния на них.

Одно из важных направлений в профилактике студенческой преступности это совершенствование деятельности учебных заведений по криминологической профилактике преступности. Деформация системы ценностей и возникновение антиобщественной установки у студентов в основном происходит вследствие дисфункции институтов социализации человека, среди которых главное место (кроме семьи) занимает вуз.

Положительные результаты в исправлении нравственных пороков студента в вузе могут быть достигнуты только в случае правильно организованной воспитательной работы. Воспитательная роль в вузе – это система психологически обоснованных мер, способствующих преодолению или предотвращению их личностных деформаций, а также интеллектуальному, духовному и физическому развитию, законопослушному поведению. Она является позитивным стереотипом реакций на неблагоприятную обстановку.

Вуз является универсальным, массовым социальным институтом позитивной социализации студентов при их нормальном функционировании, отсутствии объективных и субъективных препятствий на пути использования воспитательного и превентивного потенциала, применении современных методик работы с «трудными» студентами, в которых формируется антиобщественная мотивация поведения, овладении системой предотвращения преступности в вузе. Это очень непростые задачи, о чем неоднократно отмечалось в многочисленных литературных и научных публикациях [3].

Первостепенную роль в планировании профилактических мероприятий играет принятие направленных на предупреждение преступности нормативных правовых актов разного уровня. Речь может идти о федеральном уровне, где на первый план выступают Основы государственной молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [4]. Несомненной заслугой является то, что за последние 5 лет после издания этого распоряжения Правительства РФ в молодежной политике нашей страны наметились отчетливые положительные тенденции, выражающиеся в росте заинтересованности работодателей в молодых специалистах, мерах социальной поддержки молодых семей, в разработке и внедрении разного уровня и профиля образовательных программ, расширении досуговой сферы и др.

Несмотря на то, что в практической деятельности принято создавать планы профилактических мероприятий в отношении предупреждения совершения преступлений разными криминогенными группами, при всей тщательности их разработки не удастся сделать один,

единственно верный, работающий на все времена план. Это обусловлено тем, что при криминологическом планировании стоит учитывать прогноз тенденции развития криминологической ситуации.

Следовательно, актуальными проблемами системы профилактики противоправного поведения студентов можно выделить: совершенствование нормативно-правовой базы, координации взаимодействия субъектов профилактической работы, рационализации их полномочий, кадровую политику, криминологическую и психолого-педагогическую подготовку лиц, участвующих в проведении данной профилактики. Только при комплексном проведении мероприятий, возможно успешно реализовывать противодействие преступности студентов, в том числе путем внесения изменений в нормативные акты.

Список использованной литературы

1. Сулейманова И.Е. Криминологический анализ молодежной преступности : учеб. пособие / И.Е. Сулейманова, О.Г. Савчишкина. – Уфа: Уфимский ЮИ, 2020. – 47 с.
2. Федеральный закон от 24.06.1999 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушения несовершеннолетних» (в ред. Федерального закона от 24 апреля 2020 г. №147-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. – 1999. – № 26. – Ст. 3177.
3. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гилинский. – СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.
4. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – № 50. – Ст. 7185.

II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В.В. Баженова

Применение технологии формирования речемыслительной деятельности в развитии связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития

Аннотация: Статья посвящена описанию опытно-экспериментальной работы по применению технологии формирования речемыслительной деятельности в процессе развития связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: старшие дошкольники; задержка психического развития; особые образовательные потребности, связная речь, технология формирования речемыслительной деятельности.

К одной из образовательных областей ФГОС ДО относится развитие речи. Сложным видом речевой деятельности детей дошкольного возраста является устная связная речь, от уровня развития которой в дальнейшем зависит процесс социализации, процесс обучения в школе и, в частности, процесс развития письменной речи.

Как показывают исследования ученых в области логопедии и специальной психологии (Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, В.В. Морозова и др.), у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления и связной речи, поскольку эти два процесса тесным образом связаны друг с другом [1; 2; 3]. Связная речь детей с задержкой психического развития характеризуется несформированностью грамматического строя речи, малым объемом словарного запаса, нарушением семантической структуры текста, его языкового оформления.

При планировании работы с детьми с ЗПР остаются не в полней мере освещенными вопросы обучения рассказам повествовательного, описательного характера, связным высказываниям-рассуждениям. Педагоги не всегда применяют в своей практике системную методику обучения и развития структуры связного высказывания.

На констатирующем этапе исследования, проводимом на базе Филиала автономного учреждения социального обслуживания УР

«Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями в городе Глазов», был выявлен в основном низкий уровень развития связной речи у старших дошкольников с ЗПР. Так, дети не могли отличить связный рассказ от бессвязного набора предложений, от деформированного рассказа, им также с трудом давался пересказ текстов и собственное связное сообщение.

Данные, которые были получены в ходе исследования уровня развития связной речи у старших дошкольников с ЗПР, свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы.

На формирующем этапе исследования на основе полученных результатов констатирующего эксперимента и особых образовательных потребностей детей с ЗПР были определены направления работы по развитию связной речи у старших дошкольников с ЗПР. Так, к числу особых образовательных потребностей относится применение специальных методов, приемов, средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной речью.

Одной из технологий, позволяющей скорректировать процесс развития связной речи, является технологии формирования речемыслительной деятельности, разработанная В.К. Воробьевой на основе психолингвистического подхода [4]. Акцент в данной технологии делается на работу со смыслом предложения, связного сообщения. Дети на основе психолингвистических моделей предложений учатся составлять предложения. Сенсорно-графические схемы повествовательных и описательных рассказов, разработанные В.К. Воробьевой, позволяют детям составить пересказ, текст-описание.

При планировании коррекционно-образовательной работы, направленной на развитие связной речи, потенциал технологии формирования речемыслительной деятельности В.К. Воробьевой по отношению к детям с задержкой психического развития недостаточно используется педагогами. На наш взгляд, именно эта технология позволит детям «видеть» структуру предложений, даст возможность не только оперировать интуитивно понятием «рассказ», но и понимать его значение.

Данная технология легла в основу разработанных коррекционно-развивающих занятий, апробированных на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Задачи формирующего этапа:

- научить старших дошкольников с ЗПР узнавать и отличать связное сообщение (рассказ) от «не рассказа»;

- познакомить старших дошкольников с ЗПР с особенностями построения связного высказывания на примере сенсорно-графических схем;

- закрепить усвоенные детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР правила построения связного сообщения.

Работа на формирующем этапе строится от простого к сложному и включает в себя:

1) формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения – рассказа;

2) формирование первоначального навыка говорения – знакомство с правилами повествовательного и описательного рассказа;

3) закрепление правил смысловой и языковой организации связного сообщения;

4) переход к самостоятельному связному говорению с опорой на усвоенные правила.

Система коррекционно-развивающих занятий для старших дошкольников с ЗПР представлена в таблице 1.

Таблица 1

Система коррекционно-развивающих занятий для старших дошкольников с ЗПР

Тема занятий	Содержание	Кол-во часов
Коррекционно-развивающие занятия по формированию навыков повествовательной связной речи		
Знакомство с предложением	- Познакомить детей с правилами смысловой связи предложений в рассказе повествовательного характера; - уточнить значения слов, сложных по семантической структуре; - автоматизировать слова, сложные по слоговой структуре; - развивать память, мышление	3
Поломки. Исчезновение одного предложения	- Закрепить представление о правилах смысловой связи предложений в рассказе; - формировать навыки связного высказывания; - развивать зрительную и вербальную память	3
Слова-стрелочки	- Развивать словарный запас; - закрепить навык связного речевого высказы-	3

	вания с опорой на сенсорно-графическую схему; - сформировать представление у детей о сохранности связи в предложении при их лексическом дополнении	
Коррекционно-развивающие занятия по знакомству детей с правилами языковой, лексико-синтаксической связи предложений в рассказе		
Живая устная речь	Помочь детям освоить действия подстановки запрограммированного слова в нужное место сенсорно-графической схемы	3
Коррекционно-развивающие занятия по формированию навыков связной описательной речи		
Исследователи	- Формировать у детей навыки исследовательской деятельности; - познакомить детей со структурой описательного рассказа	3
Дружные предложения	Познакомить детей с правилами лексико-синтаксической связи предложений в описательном рассказе	3
Коррекционно-развивающие занятия по закреплению правил смысловой и языковой организации связной речи		
Придумай рассказ	Закрепить усвоенные правила в текстах тематического содержания и содержания, основанного на чтении художественной литературы	3
Необычные предложения	Развивать навык распространения простых предложений за счет включения в них прилагательных	3
Подбери картинку, чтобы получился рассказ	Развивать операции замысла, подготавливая возможность перехода к составлению связных высказываний, построенных на личном опыте	5
Итого:		30

Контрольный этап эксперимента показал динамику в развитии связной речи старших дошкольников с ЗПР.

Таким образом, систематическое и целенаправленное применение технологии формирования речемыслительной деятельности позволило старшим дошкольникам с ЗПР применять правила цепного текста и использовать их в собственном связном высказывании. Вместе с тем, у детей развивался познавательный интерес и словесно-логическое мышление.

Список использованной литературы

1. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
2. Специальная психология : учебник для бакалавриата и магистратуры : в 2 т. / В.И. Лубовский, Т.А. Басилова, С.М. Валявко [и др.] ; отв. ред. В.И. Лубовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – Т. 1. – М.: Юрайт, 2014. – 428 с.
3. Морозова В.В. Логопедическая работа с детьми с задержкой психического развития : учеб.-метод. пособие / В.В. Морозова. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. – 48 с.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 158 с.

Д.А. Бреннер,
С.В. Васильева

Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях социально-реабилитационного центра

Аннотация: В статье представлен опыт сопровождения и реабилитация детей на базе Филиала казенного учреждения социального обслуживания Удмуртской Республики "Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних" "Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Киясовского района» Удмуртской Республики. Обозначены особенности системы реабилитации и социальной адаптации детей и подростков в социально-реабилитационном центре.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, социально-реабилитационный центр, дети с ОВЗ.

В последние годы наблюдается повышение интереса государства в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Целью государственной социальной политики Российской Федерации в отношении лиц с ОВЗ является социальная защита лиц с ограниченными возможностями здоровья, включающая в себя социальную реаби-

литацию, повышение качества жизни лиц с ОВЗ, обеспечение достойного уровня пенсионных выплат, охрану и восстановление здоровья, обеспечение доступности образования, рациональное трудовое устройство, предоставление социальных услуг, а также создание условий отдыха и досуга. На государственном уровне в настоящий момент принимаются и реализуются законодательные акты, складывается система специализированных учреждений по работе с данной категорией детей, к которым относятся реабилитационные центры [1].

Особенности реабилитации несовершеннолетних мы попытались рассмотреть на примере Филиала казенного учреждения социального обслуживания Удмуртской Республики "Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних" "Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Киясовского района» (далее СРНЦ), основанного в 2009 году.

Деятельность учреждения направлена на поддержку детей с 3 до 18 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе дети с ОВЗ, с целью профилактики безнадзорности и правонарушений, формирование у воспитанников навыков социальной адаптации в социуме, приобретение позитивного социального опыта общения и поведения.

В СРЦН организованы группы круглосуточного пребывания несовершеннолетних. Работники центра обеспечивают жизнедеятельность несовершеннолетних: включение их в учебную, трудовую, познавательную, досуговую и иную деятельность, а также в процесс самообслуживания.

Главными особенностями системы реабилитации и социальной адаптации детей и подростков в СРЦН являются:

- последовательное проведение индивидуального и личностно-ориентированного подхода к работе с воспитанниками;
- непрерывность реабилитационного процесса (реабилитация осуществляется через все виды деятельности, в которых участвует несовершеннолетний, находясь в СРЦН);
- создание условий для всестороннего развития личности ребенка и решение проблем в разных сферах жизнедеятельности.

Реабилитационная работа ведется по основным направлениям: социально-медицинская, социально-психологическая, социально-педагогическая, как комплексный процесс, проходящий с участием всех специалистов.

Основными задачами социально-медицинской реабилитации несовершеннолетних являются: лечебно-оздоровительная, санитарно-

просветительная работа и контроль за соблюдением санэпидемиологического режима воспитанниками (диспансеризация, дополнительное медицинское обследование, санаторий).

Социально-психологическая деятельность направлена на создание условий, способствующих вовлечению детей в нормальный жизненный процесс, выводу из кризисной ситуации, восстановлению нарушенных детско-родительских отношений, решению вопроса дальнейших жизненных планов и дальнейшего жизнеустройства.

Социально-педагогическая деятельность осуществляется за счет организации предметно-развивающей среды, системы учебно-воспитательной деятельности с дошкольниками и школьниками. Реабилитация происходит с учетом возрастных и личностных особенностей воспитанников, основных мотивов деятельности.

За счет использования разнообразных форм, методов и направлений деятельности удается провести каждого воспитанника по следующим этапам:

- адаптационный (введение несовершеннолетнего в коллективную деятельность, подбор программ сопровождения несовершеннолетнего);
- сотрудничество, взаимодействие, активная творческая деятельность;
- самостоятельность личностного роста (профориентация, построение дальнейших жизненных планов, общественная деятельность);
- повышение школьной мотивации и успеваемости;
- духовно-нравственное воспитание.

Социально-педагогическая реабилитация невозможна без коррекционной деятельности логопеда, так как много детей в центр поступает с дефектами речи.

В процессе коррекционно-логопедической работы совершенствуются функции артикуляционного аппарата; формируются навыки правильного произношения, мелкой моторики пальцев рук, слоговой структуры слова; совершенствуется лексико-грамматическое построение речи; коммуникативные навыки; корректируются дисграфия и дислексия.

Культурно-массовые мероприятия, проводимые в соответствии с планом центра, выполняют такие важные задачи, как: всестороннее и гармоничное развитие личности, совершенствование устной, монологической, диалогической речи, обогащение знаниями и представлениями об окружающей действительности, коррекция памяти, речи, восприятия и воображения.

Специалисты центра в работе с несовершеннолетними применяют: тренинговые занятия, игровые технологии, ролевое моделирование, сенсорную комнату, песочную терапию, индивидуальное консультирование, круглые столы и т.д.

Особый интерес и пользу приносит сенсорная комната. Она способствует снятию мышечного и психоэмоционального напряжения, достижение состояния релаксации и душевного равновесия; активация различных функций центральной нервной системы за счет создания обогащенной мультисенсорной среды; стимуляция ослабленных сенсорных функций (зрение, осязание, слух и т.д.); развитие двигательных функций; создание положительного эмоционального фона, повышение мотивации к проведению других лечебных процедур.

Так же популярна в центре песочная терапия. Это эффективное средство психологической диагностики и коррекции сложных психоэмоциональных нарушений. Игры с песком помогают ребенку избавиться от всевозможных страхов и опасений, преодолеть эмоциональное напряжение, улучшить зрение и стабилизировать психоэмоциональное состояние.

В целях организации реабилитационных мероприятий каждый год в центре составляются планы, в котором координируется вся деятельность специалистов по работе с воспитанниками.

Сотрудники центра тесно взаимодействуют со специалистами БУЗ УР "Киясовская РБ МЗ УР", Управлением образования Администрации МО «Киясовского района», отделом по делам несовершеннолетних и защите их прав при Администрации МО «Киясовского района», отделом опеки и попечительства Киясовского района Удмуртской республики, прокуратурой Киясовского района.

Успешность реабилитационного процесса, проводимого в центре с воспитанниками, определяется единством действий специалистов различных служб вокруг конкретной личности ребенка. Для реализации комплексного подхода к реабилитационному процессу в центре успешно работает психолого-медико-педагогический консилиум, в котором принимают участие все специалисты учреждения. На консилиумах озвучиваются результаты первичной диагностики ребенка после поступления в центр, создается программа реабилитации. На последующих консилиумах по данному воспитаннику она уточняется, отслеживается динамика его развития. После окончания курса реабилитации, по выбытии ребенка из центра, консилиумом вырабатываются рекомендации для специалистов участковой социальной службы, осуществляющих патронаж данной семьи по работе с ребенком.

Весь комплекс мероприятий, проводимый с воспитанниками центра, способствует всестороннему развитию личности, социализации детей в современном обществе.

В центре сложилась комплексная система коррекционной работы с детьми. Реабилитационный процесс направлен на возвращение ребенка в социум, повышение социального статуса ребенка в среде сверстников. Для решения этих задач реализуются комплексные реабилитационные программы, способствующие формированию у несовершеннолетних личностных качеств, навыков социального поведения, здорового образа жизни, устранению или замедлению социальной дезадаптации детей и подростков, освоению несовершеннолетними новых способов адекватного реагирования на различные жизненные ситуации, формированию навыков стрессоустойчивости, укреплению внутрисемейных связей родителей с детьми.

На особом контроле находится организация обучения детей школьного возраста, основная цель которой – преодоление педагогической запущенности, повышение школьной мотивации и развитие познавательной активности. Все дети в трехдневный срок оформляются в школу в соответствующий класс, по установленной программе. Между СРЦН и школой, в которой обучаются воспитанники, установлено тесное взаимодействие. Воспитатели и специалисты регулярно посещают школу и постоянно поддерживают связь с учителями и классными руководителями, активно интересуются учебой и занятостью воспитанников в школе. Организовывают самоподготовку, оказывают помощь и контроль при выполнении домашнего задания. Осуществляют контроль за воспитанниками склонными к уходу с уроков. В результате все дети, посещающие школу, имеют аттестацию по всем предметам.

Помимо реабилитационных мероприятий в учреждении используются различные формы организации досуга несовершеннолетних: посещение спектаклей, цирковых представлений, концертов, праздников, экскурсий в музеи Удмуртской Республике, творческие конкурсы, викторины, дискотеки, встречи с сотрудниками ПДН, ГИБДД, выступления с концертными программами, участие в спортивных соревнованиях. Дети посещают футбольную секцию и секцию волейбола.

Каждый педагог имеет свою дополнительную образовательную программу: «Автомир», «В гостях у сказки», «Бумажные фантазии», «Шашки и Шахматы», «Хочу все знать», «Волшебное перышко», «Умелые руки», «ЭКОС», «Художники». Кружковая реабилитация направлена не только на теоретические знания и приобретение прак-

тических навыков, но и на обучение детей общению в коллективе, умение налаживать связи со сверстниками и взрослыми людьми. Практические занятия помогают повысить степень самостоятельности воспитанников, подготовить их к выполнению различных творческих заданий, умению анализировать объект предстоящей деятельности, учат видеть конечный результат труда, планировать свою работу.

Обустроена прилегающая к зданию территория. Участки оснащены качелями, горками, песочником, мини-футбольным полем, настольный теннис, игровой шашечный стол, фотозоной, беседки и веранды, тропа здоровья, плодовые деревья и кустарники. В теплое время года на клумбах растут и радуют глаз цветы, которые высаживаются сотрудниками вместе с воспитанниками учреждения. Внешнее и внутреннее оформление учреждения способствует развитию вкуса у детей, прививает им чувство дома, уюта и красоты.

Филиал казенного учреждения социального обслуживания Удмуртской Республики "Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних" "Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Киясовского района» — место, где ребенок, почувствовав безопасность, может осознать себя более значимым, научиться новым способам поведения. Реабилитационные мероприятия позволяют детям адаптироваться к социуму, увеличить их стартовые возможности в начале жизненного пути.

Список использованной литературы

1. Бреннер Д.А. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования / Д.А. Бреннер, Т.В. Сафонова // Практическая дефектология. – 2017. – № 2(10). – С. 3-7.
2. Бреннер Д.А. Психолого-педагогические семинары как форма повышения педагогической компетентности родителей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] / Д.А. Бреннер, М.Н. Богданова // Семья особого ребенка : сб. материалов IV Всерос. науч.-практ. конф., (28 ноября 2022 г., г. Москва) / сост. : Г.Ю. Одинокова, И.А. Мещерякова. — М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. — С. 457–464.
3. Бреннер Д.А. Опыт организации комплексного психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Глазовском государственном педагогическом институте им. В.Г. Короленко / Д.А. Бреннер // Стратегии современной инклюзии: инновационный путь развития как от-

вет на вызовы нового времени : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Челябинск, 17 ноября 2022 г.) / под общ. ред. В.С. Васильевой, С.В. Росляковой ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022 – С. 69–78.

Т.Р. Гоголева,
В.В. Баженова

Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством игр «Мерсибо»

Аннотация: В статье рассматриваются возможности коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством игр «Мерсибо» на логопедических занятиях.

Ключевые слова: коррекция звукопроизношения, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, игры «Мерсибо».

На современном этапе развития образования лиц с нарушением речи особую актуальность приобретают задачи по коррекции речевого развития с целью формирования социально адаптированной личности (Л.С. Волкова, Е.М. Мастюкова, О.В. Правдина и др.) [1]. Развитие речи детей с речевыми проблемами имеет свои специфические особенности и требует специальной организации коррекционно-развивающей работы в процессе обучения.

При общем недоразвитии речи (ОНР) у всех детей отмечается нарушение звукопроизношения.

Общее недоразвитие речи – это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Проявления ОНР зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьироваться от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Самыми распространенными недостатками речи у детей дошкольного возраста являются нарушения звукопроизношения. Коррекционная работа строится на основе взаимодействия специалистов и семьи ребенка с речевыми нарушениями, в частности с ОНР. Применяются различные методы и приемы, используются игры и упражнения, способствующие развитию и исправлению речи ребенка, а также развитию личности в целом.

В логопедической практике особое значение приобретают интерактивные методы и приемы обучения, коррекции и организации деятельности детей. Большое количество практикующих логопедов в своей работе опираются на портал «МЕРСИБО». «МЕРСИБО» – развивающий интернет-портал с корректирующей программой, которая подбирается в соответствии с возрастом, физическими и интеллектуальными возможностями детей [2].

Перед нами встала задача разработать экспериментальную программу, направленную на коррекцию звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи.

В рамках данной статьи рассмотрим применение игр «Мерсибо» для коррекции звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностическая методика для обследования звукопроизношения по Е.Ф. Архиповой [3]. Анализ результатов выявил преимущественно средний и низкий уровень состояния звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи.

В связи с этим на формирующем этапе встала задача разработать и апробировать экспериментальную систему занятий, направленную на повышение уровня сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Вся работа состояла из четырех этапов:

1. Подготовительный этап. Подготовка речеслухового и речедвигательного анализаторов к правильному восприятию и воспроизведению звука. На этом этапе работа идет по нескольким направлениям: формирование точных движений органов артикуляционного аппарата, направленной воздушной струи, развитие мелкой моторики рук, фонематического слуха.

2. Постановка звука. Постановка звуков проводилась индивидуально. После постановки нарушенных в произношении звуков дети объединялись в подгруппу для автоматизации поставленных звуков.

3. Автоматизация звука. Целью данного этапа является автоматизация правильного произношения звука во фразовой речи.

4. Дифференциация звуков. Цель данного этапа – учить детей различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

Все этапы работы по коррекции звукопроизношения сопровождались применением игр «Мерсибо». Для каждого этапа работы и к каждому звуку были использованы разные игры, задания.

Нами применялись игры портала «Мерсибо» на групповых и индивидуальных логопедических занятиях по различным лексическим темам.

Интерактивные игры «Мерсибо» включают в себя 5 блоков:

1. Блок – речевое дыхание:

- воздушная струя (направлено на длительность выдоха);
- ритмизация речи (направлено на ритмичное повторение слогов и слов).

2. Блок – постановка, автоматизация и дифференциация звуков:

- артикуляционная гимнастика;
- скороговорки;
- постановка звука «Р» с тигренком;
- подражание речевым звукам;
- повторение слогов с К, Г, Г, Х, Т, Д;
- звукоподражание со стечением гласных (2–3 звука);
- дифференциация в словах (на заданный звук).

3. Блок – развитие фонематического слуха:

- слуховое внимание и память;
- твердые и мягкие звуки;
- слоговой состав слова;
- звуковой анализ слова.

4. Блок – лексико-грамматические категории и связная речь:

- антонимы;
- глагольный словарь;
- подбор рифмы (по картинкам);
- слова в творительном падеже (Чем мы пишем на доске);
- предлоги;
- связная речь.

5. Все виды моторики:

- крупная моторика, лицевая разминка, пальчиковая гимнастика.

Игры данного портала способствуют развитию фонематического слуха и фонематического восприятия, лексического запаса, грамматического строя речи, формированию и коррекции звукопроизношения и связной речи в целом. Следует отметить, что эти игры оказывают

благоприятные воздействие на развитие и формирование когнитивных процессов дошкольников.

Контрольная диагностика проводилась с использованием того же диагностического материала, что и в ходе констатирующего этапа. После проведения формирующего этапа уровень сформированности звукопроизношения у детей повысился. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что работа, проделанная на этапе формирующего эксперимента, была эффективна.

Таким образом, данные, полученные в ходе исследования, подтверждают, что процесс коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективным, если использовать в работе программно-дидактический комплекс игр «Мерсибо».

Список использованной литературы

1. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи / Л.С. Волкова // Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 513 с.
2. Бедрина А.В. Информационно-коммуникативные технологии как средство формирования произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста / А.В. Бедрина // Инновационные педагогические технологии : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 91–93.
3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 319 с.

И.А. Гришанова,
Е.Н. Катаева

Использование метода замещающего онтогенеза в процессе развития сенсомоторного компонента речи у старших дошкольников с дизартрией

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития сенсомоторного компонента речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Раскрыта сущность понятия замещающего онтогенеза как

комплексной нейропсихологической технологии, оказывающей стимулирующее воздействие на мозговые структуры, и обеспечивающей психическое и психологическое развитие ребенка. Аргументирована идея необходимости использования метода замещающего онтогенеза в процессе овладения детьми с дизартрией процессами взаимодействия сенсорных и моторных компонентов двигательных действий.

Ключевые слова: старшие дошкольники, дизартрия, пространственные представления, пространственные речевые конструкции, метод замещающего онтогенеза, сенсомоторный компонент речи, сенсомоторный уровень.

Пространственные представления являют собой сложную структуру психики. Они проявляются в онтогенезе одними из первых, своевременное их формирование – одно из важнейших условий правильного развития ребенка.

Начало исследования пространственных представлений положено трудами М.С. Лебединского, А.Р. Лурия, Е.П. Кока, Ж. Пиаже и др. Новые концептуальные подходы представлены в работах В.Л. Деглина, Л.И. Московичюте, Н.Н. Николаенко, Э.Г. Симерницкой и др. Практическое применение нейропсихологического подхода к коррекции нарушений пространственных представлений нашло в работах А.Л. Сиротюк, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой и др.

Эти исследователи относят пространственные представления к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов. Любые нарушения пространственных представлений затрудняют формирование высших психических функций и препятствуют ходу нормального развития личности в целом.

В настоящее время внимание специалистов часто концентрируется на том, что для большинства детей с дизартрией традиционные методы логопедической диагностики и коррекции становятся менее эффективными. Существует достаточно большое количество методик и программ, направленных на коррекцию речи и элементарных психических процессов. Однако они не учитывают условий формирования и взаимодействия в онтогенезе.

На сегодняшний день в практике формирования пространственных речевых конструкций у дошкольников пользуется популярностью метод замещающего онтогенеза, но попытки применить его в работе с детьми с дизартрией, немногочисленны. В то же время анализ теоретических и методических работ позволяет считать целесообразным ис-

пользование метода замещающего онтогенеза в развитии сенсомоторного компонента речи у старших дошкольников с дизартрией.

Материал и методика исследования

Материалом исследования послужили анализ научной литературы и наблюдения автора за детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией. Как свидетельствует предпринятый в исследовании теоретический анализ психолого-педагогической литературы, овладение детьми с дизартрией процессами взаимодействия сенсорных и моторных компонентов двигательных действий имеет определенные особенности и отличается от процесса овладения ими в онтогенезе. Было отмечено отставание сенсомоторного развития детей с дизартрией от развития речи в онтогенезе. Дизартрия – это сложное нарушение произносительной стороны речи. У детей, страдающих дизартрией, нарушено не только произношение, но и такие компоненты, как моторная сфера, просодика, дыхание, фонематические процессы.

Установлено, что знание особенностей развития сенсомоторного компонента речи у детей с дизартрией способствует выстраиванию оптимальной системы логопедической работы с данной категорией детей, подбору видов деятельности, методов и приемов, позволяющих сделать этот процесс более эффективным. К одному из таких методов относится замещающий онтогенез как комплексная нейропсихологическая технология, оказывающая стимулирующее воздействие на мозговые структуры, то есть на сенсомоторный уровень и, тем самым, обеспечивающая психическое и психологическое развитие ребенка.

Методическим воплощением процесса развития сенсомоторного компонента речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией выступает обучающая программа, предполагающая использование метода замещающего онтогенеза.

Задачи экспериментальной программы:

1. Формирование пространственных представлений: освоение телесного и внешнего пространства, освоение пространственных схем и диктантов, конструирование и копирование фигур, овладение пространственными речевыми конструкциями (пространственными предлогами и понятиями).

2. Оптимизация общего тонуса тела и двигательной активности, общей, мелкой и артикуляционной моторики, развитие ловкости, меткости, выносливости.

3. Расширение поля зрительного восприятия, развитие зрительно-моторной координации.

4. Развитие памяти, произвольного внимания, логического и образного мышления, речевой деятельности.

5. Формирование новых знаний о своем организме и навыков, способствующих общему оздоровлению и улучшению самочувствия (соматического, эмоционального, психического).

6. Формирование навыков сотрудничества и коммуникативных навыков.

В программе использовались коррекционные средства нейропсихологического, логопедического, педагогического воздействия:

1) Дыхательные упражнения, которые способствуют формированию правильного речевого дыхания, общему оздоровлению и улучшению самочувствия ребенка, они успокаивают и способствуют концентрации внимания детей на занятиях.

2) Упражнения на формирование пространственных представлений: освоение телесного и внешнего пространства, освоение пространственных схем и диктантов, конструирование и копирование фигур, овладение пространственными предлогами и понятиями.

3) Глазодвигательные упражнения с движениями языка, рук, ног способствуют развитию межполушарных взаимодействий.

4) Упражнения на напряжение и расслабление, которые позволяют бороться с такими проблемами, как гипо- и гипертонус, мышечные зажимы, синкинезии, навязчивые движения.

5) Растяжки – система специальных упражнений на растягивании организма, основанных на естественном движении, способствует преодолению разного рода мышечных дистоний, зажимов, оптимизации мышечного тонуса и повышению психической активности.

6) Дидактические и подвижные игры на вербальном и невербальном материале.

7) Релаксационные упражнения – необходимая часть упражнений метода замещающего онтогенеза, позволяющая снимать чрезмерное мышечное и эмоциональное напряжение, способствующая расслаблению, самонаблюдению, воспоминанию событий и ощущений.

В целом, разработанная программа экспериментального обучения направлена на формирование пространственных представлений низших уровней с последовательным переходом к развитию сенсомоторного компонента речи и на оздоровление организма ребенка в целом.

Результаты исследования и их обсуждение

Перед формирующим этапом эксперимента в контрольной и экспериментальной группах было проведено диагностическое обследование уровня развития сенсомоторного компонента речи (Рисунок 1). При обследовании детей экспериментальной группы установлено: 63 % испытуемых показали низкий уровень сенсомоторного компо-

нента речи, 37 % детей имели средний уровень развития сенсомоторного компонента речи. Результаты распределения детей КГ по уровням развития сенсомоторного компонента речи до обучения показали, что у 50% детей контрольной группы низкий уровень развития сенсомоторного компонента речи, у 50 % – средний.

Дети с низким и средним уровнем в процессе работы показали слабую работоспособность, нуждались в неоднократном повторении задания и помощи взрослого, отсутствие произвольного внимания и памяти. Диагностика показала, что у детей недостаточно развита моторика, плохая переключаемость с одной позы на другую. Дети испытывают затруднения воспроизведения по подражанию поз рук, артикуляционного аппарата и др. групп мышц. В зрительной памяти детей с низким уровнем развития не удерживается нужное количество эталонных фигур, слов. Несформированность зрительно-моторной и пространственной координации проявляется в искажении первоначального образа, дети разворачивают его, не соблюдают пропорции, не достраивают детали, путают заданный порядок. Зрительное, слуховое восприятие на низком уровне развития, концентрация внимания слабая, нарушено взаимодействие сенсорной и моторной функции. У детей со средним уровнем развития сенсомоторного компонента речи затруднения вызывают пробы на реципрокную координацию. Испытывают небольшие затруднения в раскрашивании и штриховке, выполнении задания по словесной инструкции. Отсутствие или нарушение ранних уровней развития в онтогенезе ведет к нарушению развития последующих и параллельно развивающихся структур, особенно речевого развития. Это было зафиксировано в процессе диагностики: бедный словарный запас, искажение звуков раннего онтогенеза, ошибки в постановке логических ударений, речь невнятна и лишена просодической окраски, имеются нарушения лексико-граматической структуры высказывания.

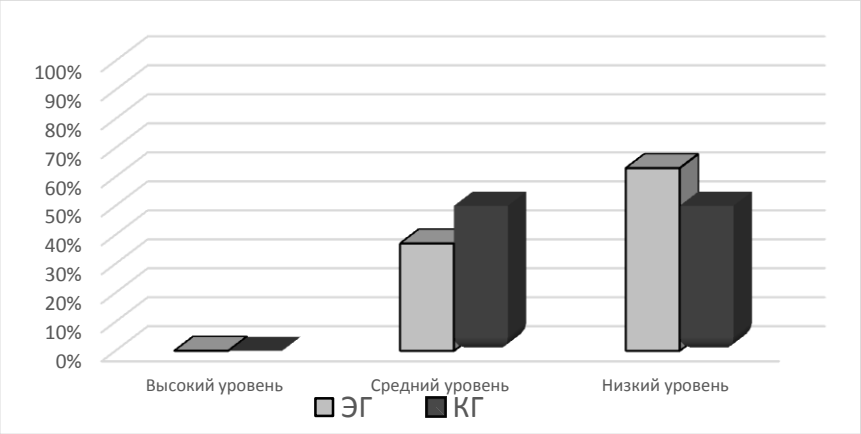


Рис. 1. Распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития сенсомоторного компонента речи до обучения

Для проверки эффективности экспериментального обучения необходимо было установить тенденцию в изменении уровня развития сенсомоторного компонента речи в результате применения разработанной программы в группе ЭГ и отличие между группами ЭГ и КГ на выходе из экспериментального обучения.

Сравнение результатов КГ и ЭГ на контрольном этапе эксперимента показало повышение уровня развития сенсомоторного компонента речи у детей экспериментальной группы. В экспериментальной группе на высоком уровне на 26 % детей больше, чем в контрольной группе. Количество детей со средним уровнем сенсомоторного компонента речи в контрольной группе на 13 % превышает количество детей, находящихся на среднем уровне в экспериментальной группе. Детей с низким уровнем в экспериментальной группе на 13 % меньше количества детей, находящихся на низком уровне в контрольной группе. Сравнение результатов распределения детей КГ и ЭГ по уровням развития сенсомоторного компонента речи после обучения представлено на рисунке 2.

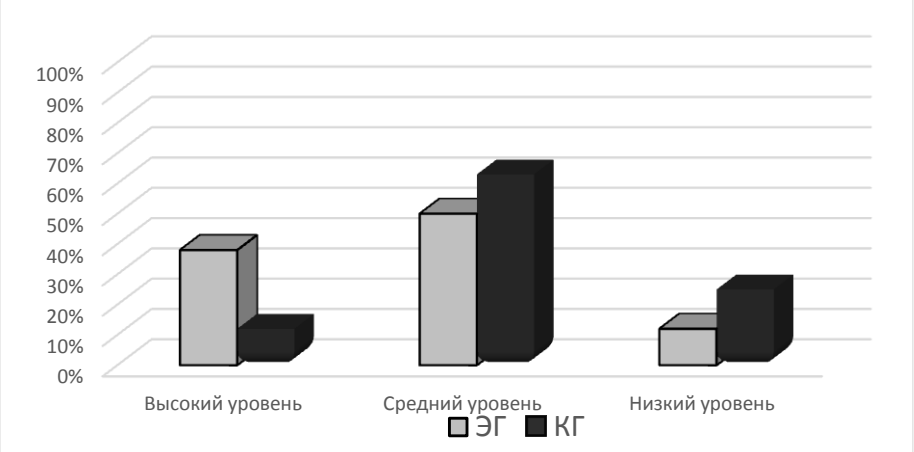


Рис. 2. Распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития сенсомоторного компонента речи после обучения

Отметим, что дети экспериментальной группы в процессе обучения стали проявлять на занятиях активность, с меньшими затратами времени и усилий выполняли задание, с большим объемом произвольной памяти и внимания. Объем зрительной и слухоречевой памяти отмечен как достаточный для детей старшего дошкольного возраста. Пробы кинетического и двигательного праксиса не вызывали затруднений. На занятиях давались упражнения на развитие мелкой моторики, артикуляционной, общей, и их взаимодействия, глазодвигательные упражнения, что повлияло на формирование пространственной и зрительно-моторной координации, двигательной активности детей.

В процессе занятий детьми было освоено телесное и внешнее пространство. Сенсорные и моторные умения и навыки стали более выразительными.

Таким образом, результаты экспериментального исследования подтвердили научную обоснованность и эффективность обучения по предложенной экспериментальной программе. Реализация экспериментальной программы с использованием метода замещающего онтогенеза способствовала развитию сенсомоторного компонента речи у старших дошкольников с дизартрией.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. В процессе индивидуального развития речь тесно связана с развитием сенсомоторного компонента, когда движения являются продолжением восприятия. Профилактика, коррекция и абилитация сенсомоторной сферы ребенка позволяют создать необходимый базис для формирования речи.

2. Метод замещающего онтогенеза предполагает формирование навыков, выпавших из раннего развития. В коррекционную работу входят дыхательные и двигательные техники и упражнения, которые позволяют "включить" своевременно не востребованные мозговые связи, тем самым активизировать развитие высших психических функций.

3. Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех компонентов речевой деятельности. Нейропсихологические, логопедические, педагогические методы и приёмы, включенные органичным элементом в ежедневные занятия с детьми, являются составной частью коррекционно-педагогического воздействия на развитие сенсомоторного компонента речи каждого ребенка с речевой патологией.

4. Эффективность программы экспериментального обучения доказана повышением уровня развития сенсомоторного компонента речи у детей экспериментальной группы. Реализация программы экспериментального обучения свидетельствует о её эффективности и возможности влиять на уровень развития сенсомоторного компонента речи через адекватный выбор средств замещающего онтогенеза в процессе обучения.

5. Выполненное исследование свидетельствует о том, что целенаправленное использование метода замещающего онтогенеза способствует развитию сенсомоторного компонента речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Список использованной литературы

1. Арутюнова П. В. Формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи по методу замещающего онтогенеза / П.В. Арутюнова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 18-21.
2. Баряева Л.Б. Ретроспективный анализ методик логопедической работы по преодолению речевого дефекта при стертой дизартрии у дошкольников / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина // Специальное образование. – 2020. – № 2(58). – С. 172-188.
3. Кочакова В.С. Использование нейропсихологического подхода в коррекции нарушений темпо-ритмической стороны речи детей с дизартрическими нарушениями / В.С. Кочакова, Е.А. Бережная // Вопросы педагогики. – 2020. – № 6. – Ч. 2. – С. 131-134.
4. Рубинская Н.В. Использование нейропсихологического подхода к коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста в условиях комбинированной группы детского сада / Н.В. Рубинская // Инновационные научные исследования. – 2021. – № 1-3(3). – С. 116-122.
5. Семенович А.В. Метод замещающего онтогенеза : сб. нейропсихол. прогр. [Электронный ресурс] / А.В. Семенович. – Т. IV. Речевая компетентность. – Сочи, 2019. – 163 с. – URL: https://vk.com/doc416024896_563105969?hash=Sru8X1Eys4H0RVBdSHiCZCFrOHMZRp7vlniwgLy8E6g&dl=sVGHftapjMxUVQpcrpbIyAjxI7mpjPxmy8Qf6eFxww8
6. Сергеева А.И. Анализ и систематизация методов оценки развития сенсомоторных функций у детей с речевыми нарушениями / А.И. Сергеева, Е.Д. Файзуллаева // Гуманитарные науки. – 2022. – № 2(58). – С. 99-111.
7. Цветков А.В. Нейрологопедия: к определению понятия / А.В. Цветков, И.С. Кушнир // Символ науки. – 2021. – № 7. – С. 68-71.
8. Шибаршина О.Ю. Учет особенностей мышления в процессе логопедической работы по развитию лексической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией / О.Ю. Шибаршина // Наука и школа. – 2020. – № 5. – С. 181-189.

И.А. Гришанова,
Ю.А. Клековкина

Преодоление нарушений голоса у педагогов на основе фонопедического обучения

Аннотация: Статья посвящена проблеме преодоления нарушений голоса у педагогов. Раскрыта сущность понятия фонопедического обучения как педагогической технологии развития голоса, расширения его возможностей, освоения различных техник постановки голоса. Аргументирована идея необходимости фонопедического обучения педагогов с целью профилактики и преодоления голосовых нарушений.

Ключевые слова: голос, фонация, голосовой аппарат, голосовое нарушение, голосоречевая профессия, фонопедические упражнения, сила голоса, высота голоса, тембр.

В настоящее время не существует профессий, в которых бы голос и речь не имели доминирующего значения.

Голос представляет собой один из структурных компонентов экспрессивной речи, обеспечивающий ее разборчивость, выразительность и эмоциональность, играет важную роль в социальной жизни общества, выполняя коммуникативную и информативную функцию, а для многих людей, в том числе педагогов, является инструментом, обеспечивающим профессиональную деятельность.

Изучением голосового аппарата занимались Е.Ф. Архипова, Е.В. Лаврова, Е.А. Ларина, Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова и другие исследователи.

Полноценная деятельность преподавателей высшей и средней школы во многом зависит от работоспособности их голосового аппарата, умения правильно и эффективно владеть им в профессиональных целях. Голос педагогов должен быть устойчивым к большим нагрузкам, достаточно динамичным по высоте и интенсивности, обладать благозвучным тембром.

Владение этими качествами позволяет повысить эффективность процесса обучения, так как, с одной стороны, обеспечивается лучшее усвоение учебного материала учащимися, а, с другой стороны, динамичность голоса способствует его меньшей утомляемости.

Материал и методика исследования

Материалом исследования послужил теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования. Установлено, что голосо-

вой аппарат — это система органов, служащая для образования звуков голоса и речи. К нему относятся: органы дыхания, гортань с голосовыми складками, артикуляционный аппарат и резонаторы. Органы дыхания, создающие воздушное давление под голосовыми связками, – источник звуковой энергии. Гортань с заключенными в ней голосовыми связками – источник звуковых колебаний. Помимо основных дефектов голоса – утраты силы, звучности, искажений тембра, отмечаются голосовое утомление и целый ряд субъективных ощущений, связанных с сенсорными расстройствами: помехи, комок в горле, налипание пленок, постоянное першение с потребностью откашляться, давление и боль. Как правило, перечисленные симптомы присущи каждому голосовому нарушению и поэтому не являются дифференциальными. Фонопедия определяется в научной литературе как комплекс педагогического воздействия, направленного на постепенную активизацию и координацию нервно-мышечного аппарата гортани специальными упражнениями, коррекцию дыхания и личности обучающегося. Цель фонопедических упражнений – восстановление функциональной взаимосвязи между дыханием, артикуляцией и голосообразованием, дифференциация носового дыхания; при выполнении этих упражнений ведется целенаправленная работа одновременно над дыханием, дикцией, темпом речи и высотой голоса, т.е. коррекция голоса в целом.

Методическим воплощением актуализации процесса коррекции голоса у педагогов выступает обучающая программа, предполагающая использование комплекса фонопедических упражнений.

Задачи программы:

1. Коррекция физиологического и фонационного дыхания с использованием дыхательной гимнастики.
2. Уменьшение напряжения артикуляционной мускулатуры.
3. Развитие тембра, силы и высоты голоса с помощью фонопедических упражнений.
4. Автоматизация восстановленной фонации.

Работа при нарушениях голоса у педагогов проводилась в три этапа.

1 этап. Коррекция физиологического и фонационного дыхания.

Основой качественного голосообразования является правильная организация речевого выдоха или опоры дыхания. Задача логопеда на данном этапе – скоординировать работу мышц живота и спины с голосоведением. Для коррекции физиологического дыхания используют различные виды дыхательной гимнастики. Наиболее эффективной яв-

ляется дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой, которая тонизирует и тренирует группы мышц, нужные для голосоведения. Основной принцип этой гимнастики – неправильное, парадоксальное дыхание – вдох на скрученной грудной клетке и шумный короткий выдох.

2 этап. Тренировка кинестезий и координаций голосового аппарата.

Фонопедические упражнения направлены на оздоровление голосового аппарата, продление его службы. Они способствуют улучшению психоэмоционального фона, развитию и гармонизации личности.

Задача данного этапа – восстановление функциональной взаимосвязи между дыханием, артикуляцией и голосообразованием, дифференциация носового дыхания, т.е. при выполнении фонопедических упражнений ведется целенаправленная работа одновременно над дыханием, над дикцией, над темпом речи и высотой голоса, работа над артикуляцией.

3 этап. Автоматизация восстановленной фонации.

Задача этого этапа – закрепление навыков в спонтанной речи, воспитание выносливости к голосовым нагрузкам, обучение педагога пользоваться громким, звонким голосом легко, свободно, без напряжения, утомления и форсирования звука, совершенствование техники речи. На этом этапе преобладают самостоятельные тренировки под контролем логопеда. Обучение правилам гигиены голоса.

Результаты исследования и их обсуждение

Экспериментальная работа проводилась на базе БПОУ УР «УРСПК», г. Ижевск. В исследовании участвовали педагоги в возрасте от 25 до 50 лет.

В качестве диагностического инструмента использовалась методика Е.С. Алмазовой для оценки состояния голоса лиц голосовых профессий [1].

Сравнительный анализ уровней развития голоса у педагогов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента представлен на рисунке 1.

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что 28 % педагогов ЭГ и 28 % педагогов КГ имеют низкий уровень развития голоса, т.е. у них наблюдаются выраженные нарушения тембра, затруднения в умении самостоятельно изменять высоту голоса, трудности в умении переключаться на ту или иную силу голоса, говорить шепотом, 40% педагогов ЭГ и 44 % педагогов КГ имеют средний уровень развития голоса, т.е. у педагогов наблюдаются легкие нарушения тембра, затруднения в умении самостоятельно изменять силу или высоту го-

лоса, 32 % опрошенных ЭГ и 28 % педагогов КГ обладают уверенным, приятным, спокойным тембром, управляют силой голоса, легко делают переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот, легко изменяют высоту голоса.

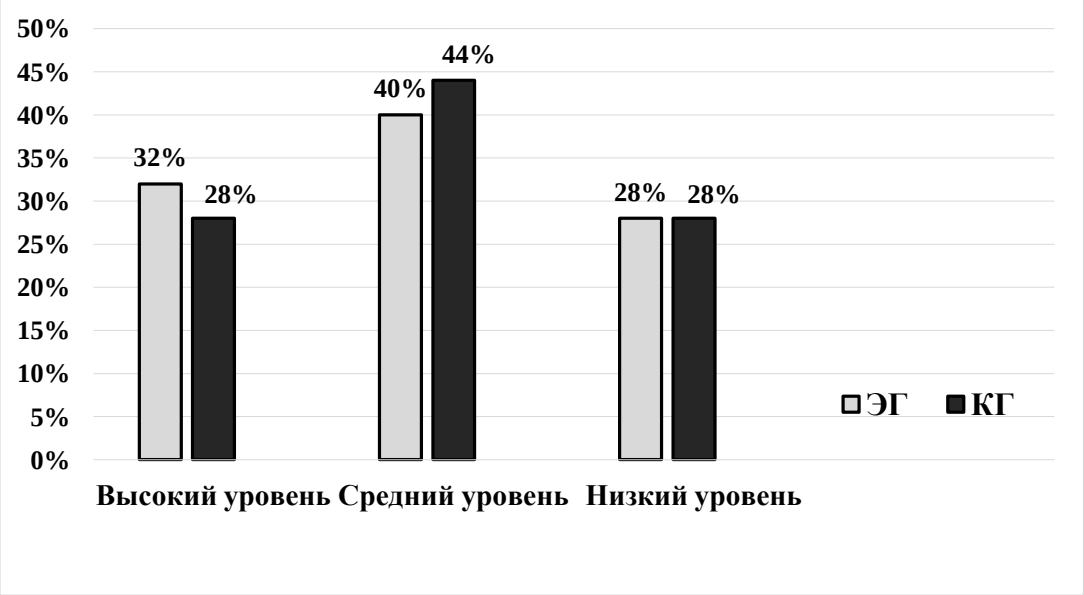


Рис. 1. Распределение педагогов ЭГ и КГ по уровням развития голоса до обучения

Большинство педагогов ЭГ и КГ справились с первым заданием - прочитали скороговорки не спеша, спокойным голосом, однако 8% педагогов ЭГ и 12 % преподавателей КГ имеют нарушения тембра - их голос напряженный и грубый.

При выполнении второго задания «Чтение текста» у педагогов обеих групп проявились нарушения силы голоса. Всего 24 % преподавателей ЭГ и 20 % педагогов КГ управляют силой голоса, легко делают переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот.

При выполнении третьего задания «Гудок» и «Эмоции» большинство преподавателей, а именно, 52 % ЭГ и 36 % педагогов КГ – испытывают трудности в умении переключаться на ту или иную высоту голоса.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента выявил недостаточный для педагогов уровень развития голоса в экспериментальной и контрольной группах.

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития голоса на контрольном этапе эксперимента представлено на рисунке 2.

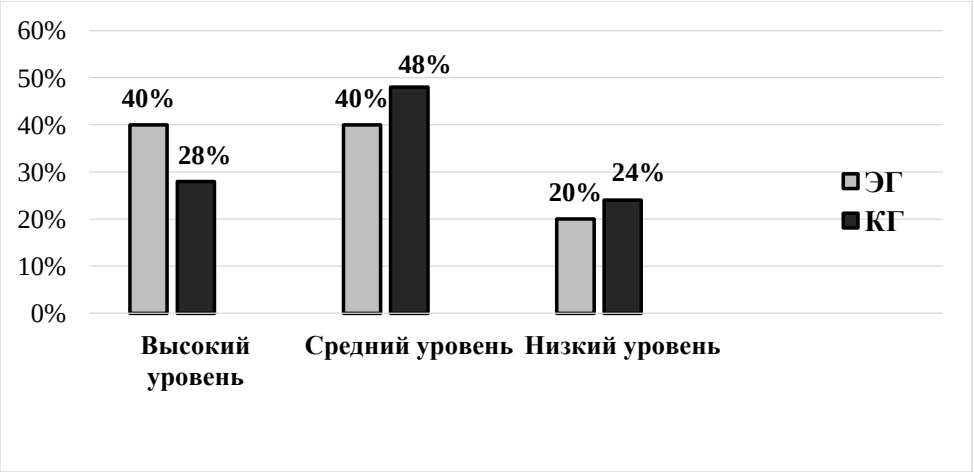


Рис. 2. Распределение педагогов ЭГ и КГ по уровням развития голоса после обучения

Опираясь на результаты диагностики, можно сделать вывод, что высокий уровень развития голоса наблюдается у 40 % педагогов после систематических упражнений в течение года. Высокий уровень повысился на 8 %, средний уровень развития голоса составляет 40 %. У данной группы преподавателей наблюдаются легкие нарушения тембра, затруднения в умении самостоятельно изменять силу или высоту голоса. 20 % педагогов по-прежнему имеют низкий уровень развития голоса, однако после проведения фонопедических упражнений в данной группе 8% педагогов перешли на средний уровень развития голоса.

По результатам диагностики в КГ мы наблюдаем следующие изменения: высокий уровень остался таким же, т.е. 28 % педагогов, 48 % преподавателей имеют средний уровень развития голоса – у них наблюдаются легкие нарушения тембра, затруднения в умении самостоятельно изменять силу или высоту голоса, низкий уровень составляет 24 % – это на 4 % меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, можно сделать вывод, что при систематическом использовании фонопедических упражнений уровень развития голоса у педагогов ЭГ достоверно повысился.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. Голос представляет собой один из структурных компонентов экспрессивной речи, обеспечивающий ее разборчивость, выразительность и эмоциональность, играет важную роль в социальной жизни общества, выполняя коммуникативную и информативную функцию, а для многих людей, в том числе педагогов, является "орудием производства", инструментом, обеспечивающим профессиональную деятельность.

2. Полноценная деятельность преподавателей высшей и средней школы во многом зависит от работоспособности их голосового аппарата, умения правильно и эффективно владеть им в профессиональных целях.

3. Цель фонопедических упражнений – восстановление функциональной взаимосвязи между дыханием, артикуляцией и голосообразованием, дифференциация носового дыхания; при выполнении данных упражнений ведется целенаправленная работа одновременно над дыханием, дикцией, темпом речи и высотой голоса, работа над артикуляцией. Процесс коррекции голоса у педагогов осуществляется эффективно на основе фонопедических упражнений.

Список использованной литературы

1. Алмазова Е.С. Выявление нарушений голоса у людей голосоречевых профессий [Электронный ресурс] / Е.С. Алмазова. – URL: https://smollogoped-ru.turbopages.org/smollogoped.ru/s/vyyavlenie-narushenij-golosa/ (дата обращения: 17.09.2021).
2. Глазырина А.А. Фонопедические упражнения [Электронный ресурс] / А.А. Глазырина. – URL: https://infourok.ru/user/glazirina-anna-anatolevna/blog/fonopedicheskie-uprazhneniya-137169.html (дата обращения: 03.12.2022).
3. Гуляева В.А. Профессиональные нарушения голоса [Электронный ресурс] / В.А. Гуляева // Молодой ученый. – 2021. – № 46(388). – С. 32-37. – URL: https://moluch.ru/archive/388/85272/ (дата обращения: 17.12.2022).
4. Лаврова В.А. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств / В.А. Лаврова, И.А. Михалевская // Голос: междисциплинарные проблемы. Теория и практика : II конгресс Российской общественной академии голоса, 14–15 мая 2009 г. : сб. науч. тр. – М.: Граница, 2009. – С. 87–93.
5. Ларина Е.А. Фонопедическая терапия при органических заболеваниях голосового аппарата / Е.А. Ларина. – М.: Евразийское научное объединение, 2020. – 516 с.
6. Орлова О.С. Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса / О.С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель, 2019. – 44 с.
7. Рудин Л.Б. Руководство по голососбережению (медико-профилактическая технология) / Л.Б. Рудин. – М.: Граница, 2020. – 496 с.
8. Субботовская Е.Б. Гигиена речевого голоса / Е.Б. Субботовская. – М.: Медицина, 2019. – 24 с.

И.А. Гришанова,
А.С. Лебедева

Формирование словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Определены организационно-педагогические условия формирования словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, к которым относятся: разработка программы формирования словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; корректировка приемов педагогического воздействия в зависимости от диагностических показателей; организация совместной работы воспитателя, сурдопедагога и учителя-логопеда; работа с семьей. Цель статьи заключается в экспериментальной проверке организационно-педагогических условий формирования словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: слабослышащие дети, слуховой анализатор, общее недоразвитие речи, словообразование, словообразовательные возможности, реабилитационное сопровождение.

Характерной особенностью современной отечественной педагогики является ориентация на создание оптимальных условий для развития личности каждого ребёнка, что побуждает исследователей к поиску новых форм организации образовательной деятельности детей с различным состоянием физического здоровья. Установлено, что нарушение слухового анализатора ведет к существенным отклонениям в речевом развитии ребенка, негативно отражается на психическом статусе личности, влечет за собой ограничение возможности познания окружающего мира, препятствует полноценному словесному общению с окружающими людьми. Нарушение в речевом развитии ведёт к трудностям в формировании словообразования как фактора языковой компетентности ребёнка. Теоретическими предпосылками решения указанной проблемы выступают исследования, связанные с изучением словообразовательных возможностей при онтогенетическом развитии речи (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, Е.С. Куб-

ряков, А.А. Леонтьев, Е.Н. Негневицкая, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнорович, Д.Б. Эльконин и др.). Ведущей во многих исследованиях выступает идея необходимости обязательного реабилитационного сопровождения слабослышащих детей, организованного с привлечением всех участников коррекционно-развивающего процесса (А.А. Белякова, И.В. Королева, О.В. Зонтова, Э.В. Миронова и др.).

Анализ научной литературы показал, что, если вопросы общей подготовки слабослышащих старших дошкольников к общению, вопросы формирования отдельных умений и навыков общения рассмотрены в педагогической науке достаточно детально, то проблема формирования словообразования у детей данной категории остаётся открытой для решения.

Материал и методика исследования

Материалом исследования послужили теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и личные наблюдения автора за слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста. Как свидетельствует предпринятый в исследовании анализ научной литературы, дети с нарушенным слухом – это дети, которые имеют стойкое (необратимое: слух восстановить нельзя) двустороннее (на оба уха) нарушение слуховой функции. Нарушения слуха приводят к тому, что восприятие на слух различных звуков, а, главное, речи, оказывается затрудненным или невозможным. Теоретический обзор научной литературы показал, что слухоречевое развитие в психолого-педагогическое литературе представлено как сложный процесс, который предполагает восприятие речи при помощи только слухового анализатора. У детей с нормальным слухом этот процесс проходит самопроизвольно, у детей с нарушенным слухом в результате специального обучения, так как последние не способны самостоятельно использовать остаточный слух для накопления словарного запаса и формирования словообразования. Установлено, что словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одной из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой – является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем.

В ходе исследования определены организационно-педагогические условия формирования словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. К ним относятся:

- разработка программы формирования словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
- корректировка приемов педагогического воздействия в зависимости от диагностических показателей;
- организация совместной работы воспитателя и учителя-логопеда;
- работа с семьей.

Методическим воплощением актуализации процесса формирования словообразования у слабослышащих детей выступает обучающая программа, предполагающая использование комплекса заданий коррекционной направленности, учитывающих коммуникативные трудности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель программы: Создание педагогических условий, способствующих формированию словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Основные задачи коррекционного обучения:

- формирование ориентировки детей в морфемной структуре слова;
- обучение сравнению между собой словообразовательных моделей;
- закрепление умения сравнивать между собой словообразовательные модели.

Экспериментальное обучение слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводилась в три этапа.

Первый этап – выявление наиболее общих правил словообразования на основе ориентировочно-исследовательской деятельности дошкольников.

Второй этап – формирование навыка образования производных слов.

Третий этап – закрепление навыков осознанного образования производных слов.

Содержание занятий, организация и методические приёмы определялись целями коррекционного обучения. Перспективное планирование строилось так, что темы занятий пересекались в деятельности всех специалистов, что помогало достичь лучшей результативности в обучении.

При организации образовательной деятельности прослеживались приоритеты в работе учителя-логопеда и воспитателя. Учитель-

логопед работал над коррекцией звукопроизношения, формированием словообразования. Воспитатель формировал моторный праксис детей, психологическую базу речи, работал над обогащением и активизацией словаря.

Работа сурдопедагога по развитию и коррекции речи включала следующие направления:

•формирование речевого общения;

•обучение детей пониманию устной речи;

•обучение произношению, воспитание выразительности речевого поведения;

•обучение глобальному восприятию письменной речи;

•развитие слухового восприятия;

•развитие зрительного восприятия;

•развитие тактильно-двигательного праксиса.

Основные направления логопедической работы с родителями:

•консультативно-просветительская работа;

•коррекционно-обучающая работа;

•мониторинговая работа.

В рамках консультативно-просветительского направления учитель-логопед осуществлял:

•ознакомление с результатами логопедического обследования;

•формирование адекватной оценки родителями состояния речи ребенка в данный период его развития;

•выработку правильного отношения к особенностям речевой деятельности ребенка;

•формирование положительной мотивации к взаимодействию с педагогом, активизацию заинтересованности в коррекционных занятиях;

•формирование и повышение компетенции в вопросах речевого развития детей и речевых расстройств;

•ознакомление с методами коррекционно-развивающего воздействия;

•консультирование по вопросам необходимого дополнительного медицинского обследования и лечения;

•ознакомление с различными видами дидактических пособий и литературы по организации и проведению развивающих занятий в домашних условиях.

Коррекционно-обучающая работа предполагала:

•привлечение родителей к активному участию в коррекционном процессе по преодолению речевого расстройства;

•обучение конкретным приёмам логопедического воздействия;

•обучение продуктивному взаимодействию с предъявлением одинаковых требований к выполнениям заданий;

•обучение различным видам работы с дидактическими пособиями.

К мониторинговой работе относится:

•выявление степени инициативы родителей в плане сотрудничества;

•изучение и анализ позиции родителей по отношению к ребенку и его речевому дефекту в процессе коррекционной работы;

•определение степени усвоения родителями практических приемов коррекционно-развивающей работы;

•определение эффективности выбранных форм работы с родителями;

•анализ качества двухстороннего сотрудничества.

Информация, полученная в результате мониторингового изучения, служила показателем результативности согласованного сотрудничества учителя-логопеда с родителями и использовалась для выработки максимально эффективных форм взаимодействия, повышающих общую продуктивность коррекционной работы.

Результаты исследования и их обсуждение

Для осуществления целей исследования было проведено диагностическое изучение уровня сформированности словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. Для оценки сформированности словообразования использовалась методика Р.И. Лалаевой.

В ходе эксперимента проводилось исследование словообразования имен существительных; исследование словообразования имен прилагательных; исследование словообразования глаголов. Исследование дифференциации проводилось как в импрессивной, так и в экспрессивной речи.

При исследовании словообразования существительных у детей экспериментальной группы было выявлено, что на фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих существительных, замены, ошибки, присущие детям с нарушением слуха.

Возникающие у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексемы другим словом, свидетельствуют о несформированности целостной системы словообразования существительных. Наиболее трудными заданиями для детей экспериментальной группы были образование имен существительных, обозначающих

вместилище чего-нибудь, образование имен существительных со значением единичности и образование профессий женского и мужского рода. Наиболее легким заданием оказалось образование имён существительных женского рода, на что указывает количество набранных баллов у детей экспериментальной группы и образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а также образование названий детёнышей животных.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что высокий уровень сформированности навыка словообразования выявлен у 20% детей, средний уровень сформированности выявлен у 60% детей, а низкий уровень сформированности у 20% детей.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента выявил недостаточный уровень сформированности словообразования у детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для проверки эффективности экспериментального обучения необходимо было установить тенденцию в изменении уровня сформированности словообразования у детей с нарушением слуха в результате применения предложенной программы в экспериментальной группе.

В ходе контрольного эксперимента в экспериментальной группе было отмечено повышение уровня сформированности словообразования у детей после внедрения программы экспериментального обучения. Высокий уровень составил – 60 %, средний уровень – 40 %, низкий уровень не обнаружен.

Дети стали хорошо образовывать существительные с суффиксами -ик, -к-, -очк, -ц, -чик, -иц, -ышк. При этом употреблялись существительные всех родов. При образовании названий детёнышей животных дети не допустили ошибок. При образовании названий профессий мужского рода дети экспериментальной группы допускали единичные ошибки. У детей не возникло затруднений по словообразованию профессий мужского и женского рода. Все дети с заданиями справились быстро и легко.

Сравнение результатов детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показало повышение уровня сформированности навыка словообразования. Таким образом, результаты экспериментального исследования подтвердили эффективность предложенной экспериментальной программы.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой – оно является составной частью морфологической системы языка, т. к. словообразование происходит путём соединения, комбинирования морфем.

2. Дети с нарушенным слухом – это дети, которые имеют стойкое (необратимое: слух восстановить нельзя) двустороннее (на оба уха) нарушение слуховой функции. Нарушения слуха приводят к тому, что восприятие на слух различных звуков, а, главное, речи, оказывается затрудненным или невозможным.

3. Многообразие словообразовательных аффиксов затрудняет процесс их усвоения, как при нормальном, так и нарушенном речевом развитии.

4. Особенностями формирования словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием являются: отставание от сверстников с нормально развитой речью даже при проведении простейших операций выделения словообразовательных морфем из состава слова; низкий уровень сформированности предпосылок для развития словообразования, как речевых, так и когнитивных; нарушение всех компонентов интегративных операций и правил их проведения, таких, как выбор мотивирующей основы, нахождение в долговременной памяти нужной словообразовательной морфемы и синтезирование ее с производящей основой.

5. Формирование словообразования у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи осуществляется эффективно при соблюдении следующих условий:

- если разработано содержание программы формирования словообразования у детей с нарушением слуха;
- скорректированы приемы педагогического воздействия в зависимости от диагностических показателей;
- организована совместная работа воспитателя, сурдопедагога и учителя-логопеда;
- организована работа с семьей.

Список использованной литературы

1. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка: к вопросу комплектования вспомогательных школ / Т.А. Власова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 132 с.
2. Волкова К.А. Методика обучения произношению глухих детей / К.А. Волкова. – М.: Академия, 2017. – 379 с.

3. Друковская Н.Г. Дидактические игры с использованием пуговиц для детей 4–5 лет с речевыми нарушениями / Н.Г. Друковская // Логопед. – 2015. – № 4. – С. 9–14.
4. Козырева Т.Д. Игры на развитие словообразования для старших дошкольников / Т.Д. Козырева // Логопед. – 2015. – № 9. – С. 19–23.
5. Рау Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей / Е.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1955. – 117 с.
6. Ясикова А.Н. Игры и упражнения, разработанные для слабослышащих дошкольников / А.Н. Ясикова. – СПб.: Прима, 2016. – 506 с.

И.А. Гришанова,
Ю.В. Нуриева

Развитие сукцессивных функций в процессе логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников

Аннотация: Статья посвящена проблеме преодоления дисграфии у детей младшего школьного возраста. Раскрыта сущность понятия дисграфии как частичного расстройства письма, сопровождающегося наличием стойких ошибок, обусловленных несформированностью высших психических функций. Аргументирована идея необходимости развития сукцессивных функций в процессе логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, высшие психические функции, сукцессивные функции, дисграфия.

Логопедическая работа по коррекции дисграфии как частичного расстройства письма, сопровождающегося наличием стойких ошибок, обусловленных несформированностью высших психических функций, выстраивается с учетом механизмов и формы нарушения письменной речи. Общие подходы к преодолению дисграфии предполагают восполнение пробелов в звукопроизношении и фонематических процессах; обогащение словаря и формирование грамматической стороны речи; развитие связной речи. Важное значение в структуре логопедических занятий по коррекции дисграфии занимает развитие аналитико-синтетической деятельности, слухового и пространственного восприятия, памяти, мышления, двигательной сферы. Этому способствует развитие сукцессивных функций у младшего школьника.

Сукцессивные функции – это операции различения, запоминания и воспроизведения временных и пространственных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений, предъявленных в определенной последовательности.

Сукцессивные функции можно рассматривать как синтез нескольких высших психических функций: восприятия, памяти, мышления, составляющих функциональный базис для развития письменной речи, навыков чтения и письма. Своевременное выявление у учащихся начальной школы уровня сформированности базовых психических функций позволяет произвести системный анализ механизмов нарушений письма, что в дальнейшем будет способствовать выбору наиболее адекватных методов их преодоления.

С целью исследования уровня сформированности сукцессивных функций у детей младшего школьного возраста с дисграфией, была использована диагностическая методика А.Н. Корнева.

По итогам обследования детей с дисграфией установлено, что низкий уровень сформированности сукцессивных функций наблюдается у 60 % младших школьников; средний уровень у 40 % детей; высокий уровень сформированности сукцессивных функций не выявлен.

Так, операции различения, запоминания и воспроизведения заданных последовательностей действий и числовых рядов вызывали у детей затруднения. Причиной таких результатов могут быть сложности в воспроизведении звуковых ритмов на этапе анализа предъявленного экспериментатором образца из-за состояния слухового анализатора, и на этапе воспроизведения – вследствие особенностей функционирования моторных систем.

С заданием на воспроизведение произвольно заданных числовых рядов на основе звукового восприятия справились лишь 20 % детей. Данные результаты дают основание предполагать у испытуемых недостаточность развития слухового анализатора. Задание на воспроизведение простых звуковых ритмов было доступно для выполнения, в то время как воспроизведение сложных ритмов представило трудности для большинства испытуемых. Лишь 10 % младших школьников справились с заданием с помощью экспериментатора после повторения ряда ритмов.

Обучающиеся испытывали трудности в переключении с одного движения на другое, путали последовательность движений, пропускали движения, выполняли задание медленно. 30 % участников эксперимента хорошо справились с заданиями на исследование состояния общей моторики и координации движений. Можно предположить, что

частота сочетания низких результатов в воспроизведении ритмов служит косвенным показателем роли недостаточности моторных и оптико-пространственных функций испытуемых, что отражается также в письменной продукции учащихся в виде ошибок, обусловленных нарушением анализа и синтеза, а также в графическом оформлении написанного.

Таким образом, исследование показало качественно неоднородный характер нарушения сукцессивных функций у младших школьников с дисграфией, что свидетельствует о необходимости создания в процессе логопедической работы разнообразных условий с целью учёта индивидуальных особенностей обучающихся.

Список использованной литературы

1. Айзман Р.И. Медико-биологические основы дефектологии : учеб. пособие для вузов / Р.И. Айзман, М.В. Иашвили, А.В. Лебедев, Н.И. Айзман ; отв. ред. Р.И. Айзман. – М.: Юрайт, 2020. — 225 с.
2. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 220 с.
3. Поварова И.А. Основы логопедии: нарушения письменной речи у младших школьников : учеб. пособие для СПО / И.А. Поварова, В.А. Гончарова. – М.: Юрайт, 2020. – 140 с.
4. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 279 с.

И.А. Гришанова,
Е.А. Печенина

К вопросу об устранении акустической дисграфии у младших школьников

Аннотация: Статья посвящена проблеме устранения акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста. Раскрыта сущность понятия акустической дисграфии как парциального расстройства функции письма, обусловленного недостаточностью слухового восприятия. Аргументирована идея использования игровых приёмов в процессе преодоления фонематического недоразвития, уточнения акустических характеристик звуков, работы над фонемным анализом и синтезом.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушение письма, акустическая дисграфия, игровые приёмы.

Нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Трудности в овладении грамотным письмом являются серьезным препятствием в освоении школьных знаний, являются частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении, и одной из распространенных причин неуспеваемости.

Как известно, письменная речь выступает вторичной и более поздней по времени формой существования языка. Она формируется только при условиях целенаправленного обучения грамоте, а затем совершенствуется. Само письмо представляет собой достаточно сложную форму речевой деятельности и многоуровневый процесс.

Нарушение связей между слышимым и произносимым словом влечет за собой нарушение формирования навыка письма, в частности, связанное с недоразвитием фонематического слуха, которое проявляется в заменах звуков (букв), сходных акустически и артикуляторно. При этом подлежат взаимным заменам звуки, имеющие примерно одинаковую частоту колебаний.

Экспериментальная работа по устранению акустической дисграфии у младших школьников проводилась по следующим направлениям:

- развитие слухового и зрительного внимания;
- развитие слуховых дифференцировок (дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста);
- развитие фонематического восприятия;
- уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане.

В каждое занятие были включены игровые приёмы, направленные на устранение акустической дисграфии: приём обыгрывания предмета, внесения игрушки, приём показа предметов в разных действиях, приём обыгрывания готового изображения, приём сюрпризности, приём показа предметов в разных действиях, интригующая обстановка и др.

На занятиях использовались иллюстрации и репродукции, карточки с заданиями, аудиоматериалы, альбомы по коррекции акустической дисграфии.

Исследование показало качественно неоднородный характер нарушений письма у младших школьников с акустической дисграфией, что определяет важность применения дифференцированного подхода в процессе коррекционной работы.

Список использованной литературы

1. Александрова Е.С. Альбом для профилактики дисграфии. Визуальные ряды / Е.С. Александрова. – М.: Литера, 2017. – 32 с.
2. Воронина Т.П. Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет? / Т.П. Воронина, Т.В. Попова. - М.: Феникс, 2022. – 95 с.
3. Дубынина Т.Е. Комплексный подход к выявлению и анализу трудностей овладения письменной речью младшими школьниками [Электронный ресурс] / Т.Е. Дубынина, Е.П. Рыжевич // Молодой ученый. – 2020. – № 39(329). – С. 70–72. – URL: https://moluch.ru/archive/329/73730/ (дата обращения: 03.01.2023).
4. Жулина Е.В. Проблема акустической дисграфии у младших школьников [Электронный ресурс] / Е.В. Жулина, С.Г. Смольянинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 2. – С. 160–163. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-akusticheskoy-disgrafii-u-mladshih-shkolnikov/viewer
5. Крутецкая В.А. 90 эффективных упражнений для исправления дисграфии / В.А. Крутецкая. – М.: Литера, 2022. – 64 с.
6. Мазанова Е.В. Альбом по коррекции акустической дисграфии / Е.В. Мазанова. – М.: Гном, 2020. – 32 с.
7. Суслова О.В. Дисграфия. Учусь различать звуки. 1–4 классы. ФГОС : учеб.-практ. пособие. / О.В. Суслова, М.В. Мальм. – М.: Феникс, 2017. – 63 с.

И.А. Гришанова,
И.М. Решетникова

Проявление ошибок письма у младших школьников с дисграфией в условиях осетинско-русского двуязычия

Аннотация: Статья посвящена проблеме проявления ошибок письма у младших школьников с дисграфией в условиях осетинско-русского двуязычия. Раскрыта сущность понятия билингвизма как практики попеременного пользования двумя языками. Проведён со-

поставительный анализ систем согласных фонем русского и осетинского языков, выявлены последствия интерференции и объективная оценка трудностей при восприятии иноязычных звуков. Аргументирована идея учета интерферирующего влияния родного языка на русский в процессе письма.

Ключевые слова: младшие школьники, билингвизм, осетинско-русское двуязычие, дисграфия.

К школьному возрасту дети должны научиться четко разграничивать фонетику и грамматику различных речевых систем, но часто стереотипы оформления речи, несвойственные одному из языков, прочно закрепляются в речи. Наблюдения показали, что у многих билингвов фразовая речь появляется позднее, чем у монолингвальных сверстников из-за сложностей с формированием пассивного словаря одновременно на двух языках. На примере осетинско-русского двуязычия рассмотрим характерные речевые ошибки двуязычного ребенка: произнесение слова в двух языковых вариациях, смешение слов двух языков в одном предложении, присоединение морфем одного языка к корням другого, искажение звукового облика слова, дословный перевод выражения с одного языка на другой.

Учащиеся экспериментальной группы допустили ошибки на уровне буквы и слога, на уровне слова и предложения.

1. Ошибки на уровне буквы и слога:

- устойчивый пропуск согласной «Й», не имеющей звукового аналога в осетинском языке, – у 50 % учащихся,

примеры: первый – «первы», лесной – «лесно»;

- пропуск согласной при стечении согласных – у 20 % учащихся,

примеры: «на опушке» – «на опуке»; «листики» – «литики»;

- пропуск «Ь» независимо от его функции в слове по причине отсутствия в родном языке дифференциации согласных звуков по твердости и мягкости – у 70 % учащихся,

примеры: жизнь – «жизн», зверьки – «зверки», воробьи – «вороби»;

- вставка «Ъ» по типу написания диграфов осетинского языка – у 40 % учащихся,

примеры: заиграл – «заигърал», прыжок – «прыжокъ», пчёлы – «пъчелы»;

- вставка гласной «Ы» как вставочной при стечении согласных в родном языке – у 20 % учащихся,

примеры: всюду – «высюду», прилетели – «пырилетели»;

- пропуск слогов – у 20 % учащихся,

примеры: оказалась – «оказась»,

- замена сочетания «ТСЯ» на «ЦА» – у 30 % учащихся,

примеры: торопятся – «торопятца»; слетаются – «слетаюца»;

- замена буквы «С» на «Ц» – у 10 % учащихся,

примеры: лесные – «лецные»;

- замена буквы «З» на осетинский диграф «ДЗ» – у 10 % учащихся,

примеры: звенят – «дзвенят», заиграл – «дзаиграл»;

- замена йотированных гласных гласными 1 ряда – у 20 % учащихся,

примеры: всюду – «всуду», зелёный – «зелоный».

2. Ошибки на уровне слова:

- слитное написание слов с предлогами – у 10 % учащихся,

примеры: на вершине – «навершине»;

- раздельное написание приставки в слове – у 10 % учащихся,

примеры: заиграл – «за играл», сделала – «с делала».

3. Ошибки на уровне предложения, обусловленные отсутствием категории рода у имен существительных и особенностями склонения прилагательных в осетинском языке:

- в согласовании имени прилагательного, местоимения с существительным по категории рода – 10 % учащихся;
- в написании падежных окончаний имен прилагательных – 60 % учащихся,

примеры: лесные зверьки – «лесны зверьки»,

в рыжей шубке – «в рыжи шубке»;

- в согласовании сказуемого, выраженного глаголом прошедшего времени, с подлежащим по категории рода – 10 % учащихся,

примеры: белочка оказалась и сделала – «белочка оказался и сделал», жизнь проснулась – «жизнь проснулся»

Анализ допущенных ошибок показал, что для детей младшего школьного возраста с дисграфией, владеющих осетинским и русским языком, типичны ошибки письма, обусловленные интерферирующим влиянием системы родного языка на процесс освоения русского: пропуск мягкого знака и Й, вставка твёрдого знака и гласной Ы, смешение акустически сходных согласных, замена йотированных гласных гласными первого ряда. Грамматические ошибки в словоизменении прилагательных, местоимений и глаголов под влиянием родного языка: ошибки в согласовании указанных частей речи с существительным

в роде и падеже. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим. Возникающие трудности в овладении грамотой ведут к снижению успеваемости детей по учебным предметам.

Исследование свидетельствует о том, что в основе работы по преодолению дисграфии у детей с двуязычием, в частности осетинско-русским, должно лежать нивелирование неблагоприятного влияния феномена билингвизма на формирование как устной, так и письменной речи посредством четкой дифференциации контактирующих языков и предупреждения их интерференции посредством реализации принципа межпредметности.

Список использованной литературы

1. Абаев В.И. Грамматический очерк осетинского языка / В.И. Абаев. – Владикавказ: Северо-Осетинское кн. изд-во, 1959. – 168 с.
2. Керн С.А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / С.А. Керн // Научный журнал. – 2017. – № 10 (23). – URL:_https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-korrektsii-disgrafii-uuchaschihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 10.11.2022).
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – 8-е изд. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма /А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
5. Розенцвейг В.Ю. Проблемы языковой интерференции : автореф. … дис. д-ра филол. наук / В.Ю. Розенцвейг. – М., 1975. – 50 с.

И.А. Гришанова,
М.А. Учанова

Формирование связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием с использованием лего-конструирования

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием. Раскрыта сущность понятия связной речи как развёрнутого, законченного, композиционно и грамматически оформленного смыслового и эмоционального высказывания. Аргументирована идея необходимо-

сти использования лего-конструирования в процессе развития познавательных процессов, обогащения словарного запаса и упорядочения грамматических форм, что, в конечном счете, ведет к построению последовательного логического высказывания, в котором раскрывается содержание определенной мысли.

Ключевые слова: младшие школьники, связная речь, общее недоразвитие речи, лего-конструирование.

Успешность обучения ребенка в начальной школе в значительной степени зависит от уровня владения им связной речью, под которой понимается смысловое развернутое высказывание, ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание. Связная речь у детей с общим недоразвитием речи не способна сформироваться самостоятельно, поэтому она требует систематической коррекционно-развивающей деятельности логопеда. Главным условием формирования связной речи у младших школьников является организация речевой развивающей среды. Особую роль в этом процессе играет лего-конструирование как уникальный творческий обучающий инструмент, который позволяет младшим школьникам с общим речевым недоразвитием освоить навыки повествования и научиться создавать рассказы в естественных условиях.

С целью формирования связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием была разработана программа экспериментального обучения.

Первое направление формирующего этапа эксперимента было организовано как серия занятий, в ходе которых дети осваивали поэтапно лего-конструирование. При построении различных конструкций главной задачей являлся перевод представления об объекте конструирования в его словесное выражение и описание. При этом младшими школьниками решалась важная задача: на основе восприятия конструктивного изображения воспроизвести в представлении – «мысленно» – форму продукта в схематичном рисунке и словесном пояснении, в котором продумывалось и обсуждалось наличие конкретных его параметров – размер, цвет в деталях, положение объекта. В ходе такой технической работы естественным образом младшими школьниками выяснялись необходимые сведения - слова, взаимосвязи и отношения.

Второе направление – дидактические речевые игры с использованием конструкторов. Задачи применения дидактической игры: развитие навыков составления фраз и связного высказывания на основе ис-

пользования конструкторов; развитие навыков речевого общения. Для развития умения вести речевое взаимодействие в процессе игры были организованы игровые ситуации, которые строились с учётом того, чтобы детали конструкторов служили средством планирования высказывания младшего школьника. Эти простые модели позволили детям запомнить содержание, последовательность событий, помогли им быстрее уловить связи между персонажами, их отношениями, чтобы отразить их в рассказе, описании, рассуждении. Возможность совершения самостоятельных действий с элементами конструктора, их описания и сравнения способствовали формированию взаимосвязанного комплекса семантических, звуковых, морфологических, ритмических речевых операций, осуществляющих поиск слова, что позволило, помимо увеличения лексического запаса, перевести слова из пассивного словаря в активный. Работа над пересказом, рассказом становилась более эффективной. Рассказ не по сюжетной картинке, а по объёмному образу декораций из конструктора помогал ребёнку лучше осознать сюжет, пересказ становился развёрнутым и логичным.

Таким образом, целенаправленное использование лего-конструирования способствовало эффективному формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим речевым недоразвитием.

Список использованной литературы

1. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. – 157 с.
2. Ворошнина Л.В. Коррекционная и специальная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей / Л.В. Ворошнина. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2019. – 291 с.
3. Климонтович Е.Ю. Увлекательная логопедия. Учимся анализировать и пересказывать / Е.Ю. Климонтович. – М.: Теревинф, 2017. – 64 с.
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 318 с.

И.А. Гришанова,
О.В. Чулкова

Использование приёма алгоритмизации в процессе формирования навыка образования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования навыка словообразования у детей дошкольного возраста. Выявлена специфика формирования навыка образования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Аргументирована идея использования приёма алгоритмизации как последовательности операций, применяемых по определённым правилам и ведущих к решению задачи словообразования.

Ключевые слова: старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, навык словообразования, алгоритм действий.

Навык словообразования – это автоматически осуществляемое действие в процессе образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов. Выделяют четыре способа словообразования: морфологический, морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и лексико-семантический. Данный процесс тесно связан с лексикой и грамматикой. Связь с лексикой выражается в том, что новые слова пополняют словарный запас языка; связь с грамматикой, в частности с морфологией, проявляется в том, что новые слова оформляются в соответствии с законами грамматического строя русского языка.

Нарушение процессов словообразования является стойким проявлением в структуре такого сложного дефекта, как общее недоразвитие речи. Вследствие этого недостатки словообразовательных операций отмечаются у дошкольников с общим недоразвитием речи на разных этапах восприятия и порождения речевого высказывания. Появляются попытки самостоятельного высказывания, характеризующиеся стойкими нарушениями и ошибками. Ошибки при словообразовании различны: пропуски и замены словообразовательных аффиксов, нарушение в выборе производной основы, нарушение звукослоговой структуры производного слова, механическое соединение в рамках слова корня и аффикса и др.

Данные ошибки связаны с трудностями выделения существенных признаков слов; с недоразвитием мыслительных операций сравнения и обобщения; с недостаточной активностью поиска слова; с несформированностью смысловых полей внутри лексической системы языка; с неустойчивостью связей внутри лексической системы языка; с ограниченностью объёма словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

В научно-теоретической литературе представлены различные подходы к формированию навыка словообразования у детей с общим речевым недоразвитием. М.М. Алексеева и Б.И. Яшина предлагают начинать работу с развития речевого слуха, обогащения представления об окружающем мире. Авторы аргументируют необходимость следующих разделов работы над словообразованием: образование слов при помощи приставок и суффиксов, образование слов по аналогии существительных, прилагательных, глаголов. Т.В. Туманова считает, что дети должны научиться обобщать значение морфологических элементов слов, закрепить умение их соединения в рамках целого слова в соответствии, как с формально-семантическими, так и с фонетическими правилами русского языка. Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова учитывают тесную связь процессов развития лексики и словообразования. По их мнению, логопедическая работа должна быть направлена на уточнение структуры значения слова, овладение системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

У детей с общим недоразвитием речи не сформированы языковые операции, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, затруднен выбор определенных языковых элементов, закрепленных в сознании образцов и их объединение в определенные согласованные структуры.

Ниже представлена последовательность логопедической работы над формированием навыка словообразования в ходе экспериментального обучения.

Работа начинается с упражнений на самые употребительные суффиксы.

1. В процессе коррекционно-логопедической работы сначала закрепляется словообразование уменьшительно-ласкательных существительных с продуктивным суффиксом *-ик-* (с существительными мужского рода).

Речевой материал предъявляется в следующей последовательности:

а) без изменения звуковой структуры корня производного слова;

б) с чередованием глухих и звонких звуков в корне.

2. В дальнейшем проводится работа над словообразованием с использованием суффикса -*чик*- (с существительными мужского рода).

Речевой материал предъявляется в следующей последовательности:

а) без изменения звуковой структуры корня мотивирующего и производного слов;

б) с изменением звуковой структуры производного слова.

3. Словообразование с использованием суффикса -*к*- проводится в следующей последовательности:

а) словообразование существительных женского рода без изменения звуковой структуры корня производного слова;

б) словообразование существительных женского рода с изменением звуковой структуры корня (явления оглушения, чередования);

в) словообразование существительных среднего рода от основ на *ц* (с изменением звуковой структуры основы слова).

4. Словообразование существительных с использованием суффиксов -*очк*-, -*ечк*- проводится в следующей последовательности:

а) словообразование ласкательных собственных имен мужского и женского рода на -*а, -я*;

б) словообразование неодушевленных существительных женского рода.

5. Словообразование существительных женского рода с использованием суффикса -*ичк*-.

Далее проводится работа по формированию навыка словообразования на базе менее продуктивных моделей.

6. Словообразование существительных женского рода с использованием суффиксов -*оньк*-, -*енък*- проводится в следующей последовательности:

а) словообразование без изменения звуковой структуры корня слова имен собственных женского и мужского рода на -*а, -я;*

б) словообразование нарицательных существительных мужского и женского рода без изменения звуковой структуры корня слова;

в) словообразование с изменением звуковой структуры корня слова.

7. Словообразование с использованием менее продуктивных суффиксов -*ушк*-, -*ышк*-, -*иц*-, -*ец*-, -*ц*-:

а) словообразование существительных мужского, женского и среднего рода с суффиксом -*ушк*-;

б) словообразование существительных среднего рода с суффиксом -*ышк*- ;

в) словообразование с помощью суффиксов -*иц*-, -*ец*-, -*ц*-:

- суффикс -*иц*- в существительных женского рода;

- суффикс -*ец*- в существительных мужского и среднего рода;

- суффикс -*ц*- в существительных женского и среднего рода.

Образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища (посуды).

1. На начальном этапе работы закрепляется словообразование при сохранении звуковой структуры корня слова.

2. В дальнейшем закрепляется словообразование существительных с суффиксом -*ниц*- в случаях чередования, смягчения, оглушения согласных звуков корня.

Образование существительных с помощью суффикса -инк-

1. На начальном этапе проводится работа над словообразовательными формами, в которых сохраняется звуковая структура корня.

2. В дальнейшем проводится работа над словообразовательными формами, с чередованием звуков в корне.

Образование названий детенышей животных и птиц проводится в следующей последовательности.

1. Словообразование без изменения звуковой структуры корня слова.

2. Словообразование с чередованием звуков в корне.

3. Словообразование, при котором происходит замена корня производного слова.

Далее проводится работа над формированием навыка словообразования на базе непродуктивных словообразовательных моделей.

Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия, проводится в следующей последовательности.

1. Словообразование существительных мужского рода:

- с суффиксом -*щик*-;

- с суффиксом -*чик*-;

2. Словообразование существительных, обозначающих лиц женского пола, с суффиксами -*ниц*-, -*иц*-.

Таким образом, работа по формированию навыка словообразования представляет некий алгоритм действий.

Для формирования умения использовать алгоритм детей нужно научить находить общий способ действия; выделять основные, элементарные действия, из которых состоит данное действие; планировать последовательность выделенных действий.

Основными моментами в работе с опорой на алгоритм являются:

– подготовительные упражнения, создающие базу для успешной работы с алгоритмом; подведение детей к пониманию алгоритма, его

структуры и техники применения; тренировка в пооперационном применении алгоритма;

– самостоятельная работа детей по применению алгоритма;

– рекомендации и упражнения, способствующие сокращению алгоритма вплоть до одного опорного слова.

Был определен следующий алгоритм:

1. Сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (приставкой, суффиксом) по значению.

2. Выделение общего значения, вносимого аффиксом.

3. Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы).

4. Закрепление связи значения и звучания аффикса (например, «ик» вносит значение уменьшительности, «ниц» значение вместилища).

5. Самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

Итак, овладение старшими дошкольниками процессом словообразования теснейшим образом связано с развитием когнитивных процессов, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Механизм словообразовательного уровня складывается из взаимодействия двух уровней: собственно словообразовательного и лексического. Этапами овладение словообразованием родного языка являются накопление первичного словаря мотивированной лексики, активное освоение словопроизводства, усвоение норм и правил словообразования. Это может быть достигнуто на основе использования приёма алгоритмизации.

Список использованной литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.

2. Ворошнина Л.В. Развитие речи и общения детей, не посещающих ДОУ / Л.В. Ворошнина. – М.: Юрайт, 2019. – 158 с.

3. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

4. Мисаренко Г.Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями : учебник и практикум для СПО / Г.Г. Мисаренко. – М.: Юрайт, 2019.– 314 с.

5. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова. – М.: МГПУ, 2005. – 350 с.

6. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: (Краткий очерк) / Д.Б. Эльконин ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

А.А. Дементьева

Динамические паузы как средство релаксации у детей с умеренной, тяжелой умственной отсталостью и ТМНР

Аннотация: В статье рассматриваются важнейшие аспекты обучения детей с ОВЗ. Для детей разной нозологии предлагаются индивидуальные формы работы, разные методы и приемы обучения. Обосновывается необходимость применения здоровьесберегающих технологий (например, включение динамических пауз в образовательный процесс) при работе с детьми с интеллектуальными нарушениями и ТМНР.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, в том числе дети-инвалиды, проблемы физического и психического здоровья детей, адаптация в социуме, здоровьесберегающие технологии, методы и приемы обучения.

«Мы писали, мы писали, наши пальчики устали…». Всем знакомая пятиминутная игра на уроке, во время которой учитель призывает отвлечься, отложить ручки, размять пальчики и потрясти руками, является примером простейшей динамической паузы в учебной или трудовой деятельности, которая заполнена разнообразными видами двигательной активности в виде физкультурных минуток, подвижных, хороводных, и пальчиковых игр, массаж лица, кистей рук (пшеном, рисом), пальцев, ритмические упражнения, игры в уголке валеологии (ходьба по ребристым дорожкам, пробкам, пуговицам, «классики» и т.д.). Они не предназначены для решения задач физического совершенствования, а носят, главным образом, релаксационный и оздоровительный характер.

В последние годы значительное внимание уделяется проблемам детей, с ограниченными возможностями здоровья, которые в 90-ые годы были лишены его. Это касается и образовательного процесса. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в т. ч. дети-инвалиды имеют право на получение без дискриминации качественного образования в соответствии с

имеющимися у них потребностями и возможностями. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. К данной категории детей относят:

-дети с нарушениями зрения;

-дети с нарушениями слуха;

-дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА);

-дети с задержкой психического развития (ЗПР);

-дети с нарушением интеллекта (У/О);

-дети с расстройствами аутистического спектра (РАС);

-дети с тяжелыми множественными нарушениями речи (ТМНР).

Последние занимают особое место среди детей с ограниченными возможностями здоровья, как правило, это учащиеся с выраженными нарушениями интеллектуального развития: умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью. Психическое и интеллектуальное недоразвитие сочетается с другими системными или локальными нарушениями. Это нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы. Включение динамических пауз в уроки с детьми, имеющие проблемы со здоровьем как психическим, так и физическим, очень важны и необходимы. Они служат средством восстановления энергетического баланса после малой нагрузки по времени, но такой затратной по эмоциональной и психо-физической силе, по причине особенностей здоровья данной категории детей.

Классификация динамических пауз:

1. Для снятия утомления с плечевого пояса и рук:

- Пассивная пальчиковая гимнастика. Для развития мелкой моторики необходимо сочетать пальчиковую гимнастику с самомассажем кистей и пальцев, используя для этого "крупяной бассейн". Погружаясь как можно глубже в наполнитель (крупа гречки, риса, фасоль, манка), ручки ребенка массируются, пальцы становятся более чувствительными, а их движения - координированными. Пальчиковый массаж в "крупяном бассейне" можно сопровождать стихотворным текстом или выполнять под музыку.

-Су-джок терапия. На занятиях происходит стимулирование активных точек, расположенных на пальцах рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячики, грецкие орехи, колючие валики). Эффективен ручной массаж пальцев. Особенно важно воздействовать на большой палец, отвечающий за голову человека. Кончики пальцев и ногтевые пластины отвечают за головной мозг.

2. Гимнастика для глаз (проводится с учетом психофизических возможностей детей). Во время ее проведения необходимо использовать наглядный материал и, по необходимости, дополнительную зрительную стимуляцию.

3. Для системы дыхания. Дыхательная гимнастика (с учетом психофизических возможностей детей). Она способствует развитию и укреплению грудной клетки, формированию грудобрюшного типа дыхания, что, в свою очередь стимулирует процесс звукообразования. На занятиях можно использовать игры и упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, формирование длительного, направленного выдоха без участия речи «Свеча», «Шарик», «Каша кипит», «Имитация» и др.

Для детей с интеллектуальными нарушениями и ТМНР наиболее интересна стихотворная форма игр – упражнений, игры под музыку, игры с различными предметами, а также логоритмические упражнения, пальчиковые упражнения и игры на развитие физиологического и речевого дыхания, малоподвижные игры на различную тематику и др. Игры и упражнения можно проводить с речевым сопровождением (проза, стихи) и без него. Для развития мимической моторики, способности понимать различные эмоции, в уроки и перемены включают динамические паузы со стихотворным материалом, позволяющие по подражанию повторять определенную мимику.

Таким образом, применение здоровьесберегающих технологий (включение динамических пауз в образовательный процесс) при работе с детьми с интеллектуальными нарушениями и ТМНР должно быть системно, не одномоментно, что позволит скорректировать проблемы физического и психического здоровья этих детей и поможет им адаптироваться в социуме.

Список использованной литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
2. Петрова О.В. Применение игровых технологий на уроках, как средство коррекции интеллектуальных нарушений у детей [Электронный ресурс] / О.В. Петрова // Педагогическое мастерство : всерос. электр. журн. – Режим доступа. – https://www.pedm.ru/conference_notes/184?ysclid=lj6od362sf446362988

3. Гальперин П.Я. Теория поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин. – М., 1988.
4. Большакова М. Фольклор в познавательном развитии / М. Большакова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 9. – С. 46.

С.С. Дорофеева

Тьютор в инклюзивном образовании

Аннотация: В статье обозначена проблема необходимости тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании, его специфика, уделено внимание специалистам, сопровождающим детей с особыми образовательными потребностями, рассмотрен вопрос различия деятельности специалистов школы и тьютора.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование, индивидуальная образовательная программа.

В настоящее время система образования для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) находится в состоянии активного обсуждения. Совместное обучение детей с различными потребностями – это реальный способ воспитания у современных школьников толерантности и посильного участия в жизни и судьбе тех детей, которым в силу их особенностей, труднее жить, чем другим. Кто же должен помочь особому ребенку, направить его, дать возможность получить соответствующее образование в общеобразовательной школе, в школе, где имеются инклюзивные классы? Для таких детей с особыми образовательными потребностями необходима адаптированная программа, обязательно должно быть психолого-медико-педагогическое сопровождение учебного процесса. Необходимо ли тьюторское движение? Да. Кто является тьютором для современных детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)? Часто тьюторами в школе выступают психолог, социальный педагог. Они взаимодействуют не только с детьми, но и родителями, социумом особого ребенка. В чем различие деятельности учителя и тьютора?

сравним	учитель	тьютор
В каком процессе участвует, в каком качестве	Обучение, управляет процессом	Самообразование, сопровождает, поддерживает процесс

За что отвечает в идеале	Передача знаний	Участвует в формировании индивидуального задания
На что опирается в своей деятельности?	Методика обучения	Рефлексия опыта самообразования

Тьютор является специалистом, который позволит сделать более эффективным не только образовательный, но и собственно учебный процесс в инклюзивном классе. В инклюзивной школе позиция тьютора оказывается даже более необходимой. Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют к себе повышенного внимания со стороны взрослых, а учитель класса просто не в состоянии уделять большое внимание каждому такому ребенку. Так как тьютор контактирует непосредственно с ребенком с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) достаточно длительное время, он может реализовать в своей работе одновременно и принцип индивидуализации, и принцип индивидуального подхода в обучении. Работа тьютора в инклюзивном образовании предполагает следующие направления:

- организация условий для развития активной социализации ребенка в среде сверстников;
- содействие в разработке для ребенка его образовательного маршрута и адаптации его индивидуальной образовательной программы;
-организация для ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) «безбарьерной» среды;
-регулярный контакт с родителями ребенка.

Тьютор или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции на первых этапах обучения, выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы. Задача тьютора состоит в том, чтобы организовывать обучение ребенка с учетом его интересов и особенностей. Тьютор помогает ученику заниматься тем, что ему интересно, при этом не отставать в рамках общеобразовательной программы. В инклюзивном образовании позиция тьютора сохраняет свою основу, но приобретает и новые, особые составляющие. Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. В тесном активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями тьютор может создать для ребенка благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации. За последние годы нако-

пился разнообразный опыт сопровождения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику. Под определение тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании сегодня попадают разные варианты сопровождения ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): помощник-сопровождающий, ассистент (осуществляет физическое сопровождение, физическую поддержку, помогает перемещаться, чувствовать себя уверенно в пространстве класса, в зданиях); педагог сопровождения, воспитатель (оказывает помощь, выполняет рекомендации ПМПК, ведет педагогическую и воспитательную работу); обеспечивает координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса;

В настоящее время тьюторами работают специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д.), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов, училищ, а также родители ребенка с особыми образовательными потребностями. Успешность тьюторской деятельности зависит от многих факторов:

- психологической готовности администрации и коллектива ОУ к инклюзии;
- принятия основных принципов;
- наличия специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
-наличия необходимых специалистов или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) специалистами из ресурсных центров, центров психолого-педагогического развития и коррекции.

В чем специфика тьюторской деятельности в целом и в школе в частности? Тьютор – это педагог, который занимается определенным направлением педагогической деятельности. Например, учитель передает знания, умения, навыки, а воспитатель (тоже представитель педагогической деятельности) передает жизненные ценности. Наряду с этим существует такая фигура «тьютор» – это педагог, который сопровождает индивидуальную образовательную программу ребенка. Он не передает общих знаний, умений или навыков, он не воспитывает, его задача – помочь ребенку зафиксировать собственные познавательные интересы, определить какие-то предпочтения, помочь понять, где и каким образом можно это реализовать, помочь выстроить

свою программу. В тьюторском сообществе есть несколько принципиальных схем для работы тьюторов. В первую очередь, это создание среды выбора («избыточная» среда для игры на инструменте или рисование). Во-вторых, это навигация, когда ребенку уже предложены различные варианты, и тьюторанту (с кем занимается тьютор) надо все их попробовать. И навигация заключается в том, что тьютор обсуждает риски и преимущества дальнейшего выбора, проговаривая и анализируя вместе с тьюторантом, к какой стратегии ведет тот или иной шаг. В-третьих, это обсуждение следующего шага в реализации образовательной программы. Например, ребенку нравятся яркие цвета, он хочет ими рисовать. А потом в процессе тьюторской работы выясняется, что с помощью ярких цветов не только рисовать можно, но использовать их в аппликации и т.д. таким образом, последовательно и разворачивается тьюторская деятельность. В любой ли школе необходим тьютор? В настоящее школа имеет право вводить должность тьютора в соответствии с квалификационным справочником. Поэтому необходимость тьютора в школе еще должна быть осознана директором и администрацией. Таким образом, основная функция тьютора - сопровождение, но ведь «нельзя сопровождать стоящего, а только идущего».

Список использованной литературы

1. Володина И. Инклюзия и интеграция в образовании [Электронный ресурс] / И. Володина // Седьмой лепесток. – Режим доступа: www. lepestok7.ru.
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития : из опыта работы / И.В. Карпенкова ; под ред. М.Л. Семенович. – М.: ЦППРиК «Тверской», 2010. – 88 с.

Е.В. Елшанская,
С.В. Николаева

Игровые приемы как средство коррекции слоговой структуры слова у детей с ОНР

Аннотация: В статье отражены значимость развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи для дальнейшего обучения в школе. Также в статье представ-

лены типы нарушений слоговой структуры слова по А.К. Марковой. Далее предложены несколько авторских методик по формированию слоговой структуры слова (Четверушкина Н.С., Ткаченко Т.А., Большаковой С.Е., Агранович З.Е.). На основе методики Агранович З.Е. в статье представлены упражнения, игры из опыта работы коррекционного ДОУ.

Ключевые слова: ОНР – общее недоразвитие речи;
ССС – слоговая структура слова;
Персеверации – циклическое повторение;
Антиципации – замена предшествующих звуков последующими;
Контаминации – смешение элементов слова;
Ритмическая структура слова – ритмическая последовательность ударных и безударных слогов в слове, расположенных в определенной последовательности и обладающих семантикой.

С каждым годом увеличивается число детей, страдающих ОНР (общим недоразвитием речи). У большинства из них в той или иной степени присутствует нарушение ССС. Слоговая структура слова (ССС) – порядок расположения и количество слогов в словах. Слоговая структура слова относится к фонематическим представлениям, это ритмическая конструкция слов родного языка.

В логопедической работе с детьми часто на первый план выдвигается преодоление недостатков звукопроизношения и недооценивается значение развития ССС. Затруднения в произнесении отдельных звуков, а также акцентирование внимания на их преодолении ведут к тому, что звук, а не слог становится единицей произношения. Поэтому особую важность приобретает определение правильного соотношения между развитием звукопроизношения и овладением ССС. Коррекция ССС – одна из приоритетных задач в логопедической работе с дошкольниками с системными нарушениями речи. Формирование ССС влияет на успешность овладения грамматическим строем речи, усвоения звукового анализа, письма, чтения. Этот дефект речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов разной слоговой наполняемости. Нарушение ССС обычно выявляется при логопедическом обследовании детей с ОНР. Отклонения в воспроизведении слогового состава слова могут проявляться следующим образом (А.К. Маркова выделяет следующие типы нарушений слоговой структуры слова):

1. Нарушение количества слогов:

– сокращение слога;

– опускание слогообразующей гласной;
– увеличение количества слогов за счёт вставки гласных.
2. Нарушение последовательности слогов в слове:
– перестановка слогов;
– перестановка звуков соседних слогов.
3. Искажение структуры отдельного слога:
– сокращение стечений согласных;
– вставки согласных в слог.
4. Уподобление слогов.
5. Персеверации (циклическое повторение).
6. Антиципации (замена предшествующих звуков последующими).
7. Контаминации (смешение элементов слова) [3].

В настоящее время существует несколько методик по формированию ССС. Разные авторы предлагают собственные системы специальных упражнений, направленных на преодоление нарушений ССС у детей. В основу логопедической работы Четверушкина Н.С. положила принцип системного подхода. Усложнение заключается в наращивании количества и использовании различных типов слогов. Автор предлагает тщательно и последовательно отрабатывать каждый тип слоговой структуры даже, если ребёнок не допускает в нём ошибок, так как классификация составлена по принципу наращивания и усложнения слогов. В последующем, любое многосложное слово может быть «разбито» ребёнком на 2-3 более простые и изученные слоговые структуры [6].

Ещё одна технология коррекции ССС принадлежит Ткаченко Т.А. Она предлагает разделить весь период обучения на 4 этапа:
1. Подготовительный этап (создание фонетико-фонематической базы).
2. Этап формирования слоговой структуры слова (состоящий из 3-х ступеней).
3. Этап закрепления навыков точного воспроизведения ССС (заучивание рифмовок, стихов, рассказов, скороговорок с правильно произносимыми звуками).
4. Заключительный этап (использование полученных навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова в самостоятельной речи) [5].

Методика Большаковой С.Е. использует принцип системного подхода в коррекции речевых нарушений и предполагает 5 этапов в работе по формированию ССС:

1 этап. Формирование предпосылок развития слоговой структуры слова

2 этап. Работа над гласными

3 этап. Работа над слогами

4 этап. Работа над слогами со стечениями согласных

5 этап. Работа над словами [2].

Методика коррекционной работы по преодолению нарушений ССС Агранович З.Е. складывается из развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков. В коррекционной работе можно выделить два этапа:

- подготовительный (работа проводится на невербальном и вербальном материале. Цель данного этапа подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка);

- собственно коррекционный (работа ведется на вербальном материале. Цель этого этапа непосредственная коррекция дефектов ССС у конкретного ребенка - логопата) [1].

У детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игра. В логопедической работе именно игровые приемы и позитивный эмоциональный фон способны заинтересовать ребенка, сделать процесс обучения незаметным, быстрым и эффективным. Наша задача – поддержать интерес и привлечь внимание детей к этим упражнениям, поэтому мы стали использовать игровые упражнения для коррекции ССС у детей с нарушениями речи. Свою работу мы строим в два этапа в соответствии с методикой коррекционной работы по преодолению нарушений ССС Агранович З.Е., состоящей из подготовительного и коррекционного этапов. Сначала на подготовительном этапе проводятся игровые упражнения на невербальном уровне, а затем на вербальном.

Упражнения: «Повтори за мной» - Цель: учить воспроизводить заданный ритм, ***«Выбери схему»*** - Цель: учить соотносить ритмический рисунок с его схемой на карточке, ***«Длинное – короткое»*** - Цель: учить различать длинные и короткие по звучанию слова.

Подобные упражнения так же проводятся на речевом материале. На коррекционном этапе работа проводится на вербальном уровне с обязательным «включением» слухового, зрительного и тактильного анализаторов.

Упражнения на уровне звуков: «Произнеси звук А столько раз, сколько точек на кубике»; «Произнеси звук О столько раз, сколько раз я хлопну в ладоши»; «Узнай, какой звук (серию звуков) я произнесла», узнавание по беззвучной артикуляции; произнесение с голосом; определение ударного гласного в ударной позиции (в серии звуков); произнесение звука в соответствии с цифрой на дорожке.

Упражнения на уровне слогов: произносить цепочку слогов с одновременным нанизыванием колец на пирамидку (построением башенки из кубиков; перекладыванием мелких предметов; шагать по ступенькам игрушкой; нанизывание бусин, выкладывание пуговиц, камешков «Марблс» и т.д.; «Пальчики здороваются» – произнесение цепочки слогов с прикосновением на каждый слог пальцев руки с большим пальцем; сосчитать количество слогов, произнесённых педагогом; выложить предметы по количеству слогов; назвать ударный слог в цепочке услышанных слогов;
запоминание и повторение цепочки слогов разных типов.
Упражнения на уровне слова:
Игра с мячом - Цель: учить отхлопывать слоговой ритм слова, ***«Колпачки»*** - Цель: учить воспроизводить ССС, ***«Выбери слово»*** - Цель: учить различать правильно звучащие слова, ***«Сосчитай, не ошибись»*** - Цель: закреплять умение детей делить слова на слоги, ***«Веселый поезд»*** - Цель: закреплять умение детей определять количество слогов в слове, ***«Найди лишнее слово»*** - Цель: учить различать слова с разной ритмической структурой, ***«Найди одинаковый слог»*** - Цель: закреплять умение сравнивать слоговую структуру слов, ***«Речевой конструктор»*** - Цель: учить синтезировать слова из слогов, ***«Гусеница»*** - Цель: упражнять детей в умении делить слова на слоги, запоминая их последовательность, формировать навык слогового и фонематического анализа слова, развивать мелкую моторику и сенсорику, ***«Пчелка»*** - Цель: упражнять детей в определении количества слогов в словах, формировать навык слогового и фонематического анализа слова, закреплять умение детей ориентироваться на листе бумаги.

При коррекции ССС данные упражнения и игры можно дополнять, варьировать, исходя из особенностей развития речи конкретного ребенка. Они подходят как для индивидуальной, так и для групповой форм обучения. Педагоги могут использовать различный дидактический материал.

Таким образом, в работе по формированию ССС важно учитывать: ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста; системность; взаимосвязь фонетической, лексической и грамматической сторон речи. Только при соблюдении данных условия при использовании игровых приемов можно добиться положительных результатов при коррекции ССС.

Список использованной литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – 48 с.

2. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : метод. пособие / С.Е. Большакова. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 56 с.
3. Маркова А.К. О преодолении нарушений слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова // Материалы по формированию речи : совещание-семинар по вопросам специального обучения в школе для детей с ТНР / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук РСФСР. Сектор логопедии. – М.: Просвещение, 1964.
4. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи: (Пути специального обучения) : [сборник статей] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии ; под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
5. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова : альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет к пособиям «Учим говорить правильно» / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном, 2001. – 40 с.
6. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова / Н.С. Четверушкина. – М., 2001.

М.С. Журавлёва

Нарушение психоречевого развития ребенка старшего дошкольного возраста

Аннотация: В статье рассмотрена проблема нарушения речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Отмечено, что современный и перспективный аспект изучения вопроса структуры речевого дефекта у детей с нарушением речевого развития определяется тесной связью процессов развития речевой и познавательной деятельности ребенка, соотношением речи и мышления в процессе онтогенеза.

Ключевые слова: психическое развитие, речевое развитие, дети старшего дошкольного возраста.

Актуальность темы обусловлена социальной потребностью развития речи детей старшего дошкольного возраста как важнейшего компонента становления личности и приоритетным направлением Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» (ст.14) № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями и дополнениями вступ. в силу 28.02.23 г.).

Речевое развитие ребенка – это сложный многоаспектный процесс. Он включает в себя разные стороны овладения ребенком речью: лингвистическую, психологическую, нейропсихологическую, педагогическую и другие. Каждый ребенок в норме проходит своеобразные ступени овладения различными сторонами речевого развития [1. С. 207]. Разными авторами выделяется большое количество классификаций, этапов, периодов, ступеней каждой стороны речевого развития ребенка дошкольного возраста (А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, А.Н. Корнев). Эти ступени условны, поскольку развитие каждого ребенка протекает индивидуально и зависит от различных факторов. В то же время, следует отметить, что развитие подчиняется общим закономерностям, характерным для всех детей, происходит постепенно, последовательно и гетерохронно.

Период дошкольного развития речи характеризуется рядом сензитивных и гиперсензитивных фаз развития, закономерно сменяющих друг друга (Л.И. Белякова, А.М. Богуш, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, Е.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Н.Х. Швачкин, Д.Б .Эльконин и др.), благополучное завершение которых открывает перед будущим школьником неограниченные возможности дальнейшего перцептивно-когнитивного развития. Хорошо развитая речь способствует обретению крепких и основательных знаний, а также целостному и гармоничному развитию личности.

С каждым годом количество детей, не готовых к школьному обучению, с точки зрения речевого развития, неуклонно увеличивается. По мнению Е.А. Бочаровой (2005), расстройства речи занимают значительное место среди форм нервно-психической патологии, их распространенность достигает 7% среди детей всех возрастов [2. С. 4-10].

Нарушения речевого развития приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью (Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, В.В.Тарасун, Т.Б. Филичева, Л.С. Цветкова, Г.В. Чиркина, М.К. Шеремет, А.В. Ястребова и др.).

Сегодня о важности изучения речевого развития детей дошкольного возраста свидетельствуют многочисленные исследования ученых (А.М. Богуш, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, Л.Ф. Спирова, В.В. Тарасун и др.). Проблема речевого недоразвития широко освещается в научных исследованиях (Л.С. Журавлёва, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Учеными раскрываются особен-

ности детей, имеющих речевое недоразвитие первичного генеза (Е.М. Гопиченко, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), а также особенности речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи (ОНР), связанных с системными речевыми нарушениями и имеющих вторичное происхождение (О.Е. Грибова, Л.Г. Соловьева, Т.А. Фотекова и др.).

У детей с нарушением речевого развития возникает целая «цепь» нарушений, среди которых фонетико-фонематические и лексико-грамматические, что в свою очередь приводят к трудностям формирования навыков письма и его нарушениям (Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова и др.).

Общее недоразвитие речи является наиболее распространенной формой речевой патологии у детей. Категория детей с общим недоразвитием речи – очень неоднородная группа (Е.М. Гопиченко, Л.С. Журавлёва, С. Конопляста, В. Тарасун и др.). Одной из причин этой неоднородности является неодинаковый уровень развития познавательной деятельности детей, определяемый различиями в степени сформированности внутренних представлений об окружающем мире. Авторы (Т.А. Ахутина, Л.И. Белякова, О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Лалаева, В.К. Орфинская, Е.Ф. Соботович, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская и др.) подчеркивают, что лексико-грамматические трудности у детей с общим недоразвитием речи обусловлены незрелостью психологических предпосылок: низкий уровень развития восприятия, недостаточность психической активности, несформированность произвольных форм памяти и внимания.

Современный и перспективный аспект изучения вопроса структуры речевого нарушения у детей с общим недоразвитием речи определяется тесной связью процессов развития речевой и познавательной деятельности ребенка, соотношением речи и мышления в процессе онтогенеза (Н.В. Разжавина, Л.И. Переслени, Т.А. Фотекова, М.К. Шеремет, F. Campbell, C. Ramey).

На современном этапе развития логопедической науки отклонения в формировании речи рассматриваются как нарушения развития, протекание которых происходит по законам иерархического строения высших психических функций. Поскольку речевое развитие напрямую связано с психическим развитием в целом, наиболее часто у ребенка имеет место смешанные нарушения психоречевого развития (Е.А. Бочарова, С.Ю. Конопляста, Н.В. Разжавина и др.), хотя они могут появляться и изолированно. У детей с отклонением в психическом и речевом развитии незрелость процессов высшей нервной деятельности сопровождается замедлением и низкой эффективностью переработки сенсорной информации, ухудшением процессов принятия

решения, недостаточностью в выборе стратегии поведения, что в целом снижает их адаптированные способности [2; 3].

По мнению многих ученых (Т.А. Ахутина, Л.И. Белякова, О.Е. Грибова, Р.Е. Лалаева, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская и др.) у детей с общим недоразвитием речи наблюдается ограниченность когнитивных возможностей речи, недостаточный динамизм сенсорно-перцептивных и речемыслительных процессов, задействованных в организации речевой деятельности.

Ученые единогласно утверждают, что ребенок, который идет в школу, должен достичь зрелости в физиологическом и социальном отношении, определенного уровня интеллектуального и эмоционально-волевого развития (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков и др.). До начала школьных занятий ребенок должен овладеть умственными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль.

Обучение представляет собой сложную познавательную деятельность, реализуемую в процессе взаимодействия различных мозговых структур [3; 4]. Скворцов отмечает, что повреждение структур нервной системы и нарушение их морфофункционального созревания в процессе онтогенеза клинически проявляется отставанием или аномалиями развития двигательных, перцептивных, интеллектуальных и коммуникативных функций [3].

Именно поэтому, своевременность образования и полноценность функциональных систем составляют психофизиологическую основу высших психических функций, психических форм деятельности и успеваемости ребенка [5. С. 4]. Индивидуальные отличия в психическом развитии детей и их готовности к обучению очень существенны. По нашему мнению, современному педагогу в процессе коррекции, развития и обучения необходимо учитывать эти различия и выявлять детей, нуждающихся в индивидуальном подходе.

Таким образом, понимание психофизиологических основ развития детей указанной категории позволяет педагогу выбирать методики и технологии обучения, а значит наиболее эффективно построить педагогический процесс.

Список использованной литературы

1. Журавлёва Л.С. Актуальность проблемы коррекции речевого развития младших школьников с дисграфией / Л.С. Журавлева // Main issues in special education scientific Methodical Journal. – 2015. – S. 207-214.

2. Бочарова Е.А. Психофизиологические особенности адаптации и качество жизни детей с отклонениями в психическом и речевом развитии : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 19.00.02; 14.00.18 / Е.А. Бочарова. – Архангельск, 2005. – 37 с.
3. Скворцов И.А. Пато- и нейропсихологический мониторинг при нарушениях психоневрологического развития с использованием тестовых и компьютерных программ / И.А. Скворцов, И.В. Нефедова, Е.В. Матвеев [и др.] // Медицинская техника. – 2000. – № 3. – С. 12–15.
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия // Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 11–76.
5. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

И.В. Зарипова

Использование игровых приемов для реализации задач по развитию речевой коммуникации обучающихся с нарушением интеллекта

Аннотация: Сегодня организация системы коррекционного обучения, социальной адаптации и интеграции детей с нарушениями психофизического развития – одна из актуальных и наиболее сложных теоретических и практических проблем. В статье отражается практическая направленность игровых приемов, как основное направление развития коммуникации учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: ТМНР, синдром Дауна, игровые приемы, развитие коммуникации.

«Обычные люди живут, как могут,
а умственно отсталые – как им помогут»
Б.З. Кривошей

Работа с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) требует от педагога колоссального терпения, а также профессионального мастерства. Нужно постоянно быть в поиске эффективных современных методик и приемов для того, чтобы добиться от детей с ментальными нарушениями хотя бы маленьких результатов.

В работе с учащимися с ТМНР коммуникативная направленность является приоритетной. Она определяет адекватную цель – развитие

речевой коммуникации учащихся с умственной отсталостью, как способности использовать вербальные и невербальные средства для общения с окружающими людьми в различных ситуациях.

В моем классе учатся 6 учащихся с умеренной умственной отсталостью (1 из них – на надомном обучении). Все дети-инвалиды и принадлежат к разным нозологическим группам: 1 учащийся с ДЦП, 3 учащихся с синдромом Дауна, 2 учащихся с органическим поражением ЦНС без синдромальных характеристик.

Так сложилось, что за 6 лет работы в данном классе в коллектив пришли 3 учащихся с синдромом Дауна. Когда приходят «новенькие» учащиеся в класс, у учителя возникает множество вопросов:

- как и как быстро «новичок» адаптируется в классном коллективе?
- какими навыками самообслуживания обладает?
- на каком уровне его психическое, речевое и интеллектуальное развитие?
- сможет ли влиться в учебную программу класса?

Поэтому свою работу с вновь пришедшими детьми начинаю с проведения диагностики и выстраивания индивидуального маршрута сопровождения. Диагностика проводится по всем предметам и разделам программы в начале и в конце учебного года, по итогам составляется индивидуальный план коррекции и развития на каждого учащегося. Для учащихся с ТМНР подход к обучению носит индивидуальный характер, исходя из личностно-ориентированного подхода к построению рабочих программ по учебным предметам.

Чтобы адаптация вновь прибывших учеников проходила легче и быстрее, и дети чувствовали себя в коллективе комфортно, а главное, начали друг с другом общаться и разговаривать, провожу с ними игры на сплочение детского коллектива. В веселой игре «Ухо к уху, колено к колену» учащиеся в паре, по команде учителя прикасаются частями тела друг к другу. Игра «Узнай по описанию» учит детей обращать внимание на внешность и одежду окружающих, а игра «Кто позвал?» развивает слуховое восприятие, узнавание одноклассников по голосу. В игре «Чьи это вещи?» развивается наблюдательность и внимание.

Так как «новенькие» были одной нозологической группы, встала необходимость изучать опыт и методику работы с детьми с синдромом Дауна. Основные принципы организации занятий с детьми с синдромом Дауна:

1. Развитие зрительной памяти, должно идти непосредственно через опору на зрительные впечатления (использование наглядных пособий).

2. Структурированный подход в реализации упражнений на уроке.

3. Соотнесение теории (нового материала) с реальной практикой жизни, повышает мотивацию к учению (развитие способности применять свои навыки в реальной жизни).

4. Сложные задания обязательно разбиваются на последовательные пошаговые действия, понятные ребенку.

5. Чередование различных форм и методов работы на одном уроке, необходимое условие удержания внимания ребенка, имеющего синдром Дауна.

6. Включение дополнительных мотивирующих стимулов, которые способствуют не только общему позитивному настрою, но и повышению самооценки ребенка.

7. Развитие мелких движений (должно идти постепенно и последовательно).

8. Систематическая тренировка кратковременной и долговременной памяти ребенка (подборка упражнений с учетом интереса ребенка и его индивидуальных особенностей) на уроках.

9. Эмоционально положительная атмосфера на уроках [1. С. 31].

Каждый ребенок с синдромом Дауна, обычно, сталкивается с собственным «набором» трудностей, главными из которых могут быть следующие: анатомические факторы; физиологические факторы; неврологические факторы; проблемы с восприятием речи (возможные проблемы со слухом у ребенка); языковые факторы; невербальные факторы; ситуационные факторы. [2. С. 87]

И главной задачей педагога является – развитие речи учащихся. Игровые приемы для детей с ТМНР являются наиболее эффективными, а активизация, уточнение и обогащение словаря в игре проходит увлеченно. В настольной игре «Дубль» учащиеся многократно повторяют признаки времени года, соревнуясь при этом, кто быстрее. Красочные картинки «Лото» (по лексическим темам), «Мемо» тренируют внимание. Игры с мячом «Я знаю 5 предметов…», «Назови и передай» развивают не только согласованные движения с речью, но и активизируют словарь «Угадай предмет по описанию», «Загадки», «4-й лишний» – неотъемлемые познавательные упражнения.

Учащихся с ТМНР необходимо учить умению использовать средства выразительности, адекватные речевой ситуации. Для реализации этой задачи знакомлю учащихся с некоторыми правилами поведения и этикета в той или иной ситуации.

1. Приветствуя собеседника, нужно смотреть на него, стоять прямо.

2. Приветствие должно произноситься достаточно громко и отчетливо.

3. В ответ на приветствие следует кивнуть головой, можно подать руку для рукопожатия.

Чтобы речевые навыки автоматизировались, использую коммуникативные игры: «Подари подарок другу», сюжетно-ролевые игры: «Магазин», «Школа». К праздникам «День матери» и 8 Марта готовим с учащимися драматизацию сказок, где обязательно принимают участие все ученики. Также 1 раз в 2 месяца наш класс посещает Удмуртский Республиканский музей изобразительных искусств. Одной из целей экскурсии является: учить учащихся употреблять в речи в общественных местах (транспорт, музей) речевые шаблоны с правилами этикета: «добрый день», «спасибо», «возьмите за проезд» и т. д.

На уроках чтения, письма и развития речи использую игровые приемы для активизации речи учащихся. Чтобы закрепить навык слогового чтения, использую игры с кубиком: «Чья башня выше?» из слоговых кубиков: «Слоговые ходилки» с кубиком позволяют учащимся многократно повторять слоги, соревнуясь, кто вперед дойдет до финиша. «Слоговое лото» Козыревой Н.В. помогает развивать не только навык чтения, но и целостное зрительное восприятие, когда дети собирают картинку и слова из слогов.

- «Живые слова» (учащиеся встают друг за другом с буквами, образуя слово);
- «Живые предложения» (учащиеся встают друг за другом со словами, образуя предложение);
- Тексты с «хвостами», тексты с «прятками», тексты «шиворот-навыворот» (серия журналов «Карапуз»);
- пособия по чтению Коняхиной Н. (ламинированные) для чтения и письма слогов, слов, предложений;
- интерактивные игры для детей с ОВЗ «Мерсибо»: «Читаем с логопедом», «Раз, два, три – говори», «Речевой экспресс», «Звуковой калейдоскоп»;
- интерактивные и мультимедийные упражнения по чтению, развитию речи и письму из приложения Learning Apps;
- мнемотаблицы для заучивания стихов, пересказов текстов, составления рассказов;
- пальчиковые игры;
- кинезиологические упражнения

Все приведенные выше направления и приемы активизации речевой деятельности учащихся привели к следующим результатам:

- все учащиеся научились читать (на разном уровне); (учащиеся встают друг за другом с буквами, образуя слово);

-могут рассказать по мнемотаблице недавно выученное небольшое стихотворение, пересказать небольшой рассказ, текст;

- обращаются к взрослым на «вы», ко мне - по имени, отчеству. Могут выразить просьбу словами «Помогите, пожалуйста мне» и т.д.

- охотно вступают в игры, но не всегда принимают роли.

Список использованной литературы

1. Особенности развития и обучения грамоте детей с синдромом Дауна : учеб.-метод. пособие / Т.В. Сапожникова, Л.И. Коношенко, Н.А. Першина, Н.А. Щигрева. – Изд. 2-е, доп. – Бийск, 2019. – 180 с.
2. Зимина Л. Солнечные дети с Синдромом Дауна / Л. Зимина. – М.: Эксмо, 2010. – 176 с.

О.М. Захарова
(научный руководитель: ***И.А. Гришанова)***

Коррекция нарушений лексической стороны речи у детей с умеренной умственной отсталостью

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития лексической стороны речи у детей с умеренной умственной отсталостью. Анализируются особенности обучения пассивному, активному лексическому запасу на логопедических занятиях. Предлагаются приёмы, помогающие обучающемуся формировать и поддерживать лексический запас не только на бытовом уровне. Напоминаются основные способы развития семантизации лексики и рекомендации по преодолению нарушений лексической стороны речи.

Ключевые слова: лексика, общение, умственно отсталые дети, коммуникация, речь.

Развитие лексической стороны речи у детей с умеренной умственной отсталостью - одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Решение этой задачи предполагает формирование и развитие словаря. Словарь — это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности. [2] Словарный запас детей с умеренной умствен-

ной отсталостью значительно меньше, чем словарь у нормально развивающихся сверстников. Даже тот словарный запас, который уже освоен ребенком с умеренной умственной отсталостью, длительное время остается неполноценным, так как значение употребляемых им слов большей частью не соответствует действительному значению слов. К особенностям лексики детей с умеренной умственной отсталостью относятся: бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудность актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, что отмечается в работах В.Г. Петровой, Г.И. Данилкиной, Н.В. Тарасенко. [2]. В словаре детей с умеренной умственной отсталостью преобладают существительные с конкретным значением. Усвоение же слов абстрактного значения вызывают большие трудности. У многих детей с умеренной умственной отсталостью отсутствуют в речи слова обобщающего характера. Многочисленные ошибки наблюдаются в обозначении детенышей животных. Наблюдения показывают, что дети с умеренной умственной отсталостью часто путают род и падеж имен существительных; не все понимают местоимения, говорят о себе во втором или третьем лице. В активном словаре у детей с умеренной умственной отсталостью отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных. В речи этих детей лишь незначительное количество глаголов с приставками, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (пришел – шел, перешел – шел). Дети с умеренной умственной отсталостью редко употребляют слова, обозначающие признаки предмета. Они называют лишь основные цвета, величину предметов, вкус. Количество наречий в словаре этих детей весьма ограничен, употребляют в основном такие наречия, как: здесь, там, туда, потом. Обозначая предметы, дети с умеренной умственной отсталостью часто смешивают слова одного рода, вида. Так словом ботинки, обозначают и сапоги, и туфли, и калоши. Эти дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов.

Пассивный словарь детей с умеренной умственной отсталостью гораздо больше активного, но он актуализируется с большим трудом: часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. [1]

Следующей особенностью лексики детей с умеренной умственной отсталостью является недостаточное владение значением слов. Развитие значения слова тесно связано с формированием познавательной деятельности. Первоначально слово имеет лишь предметную соотнесенность, являясь конкретным наименованием предмета. По

мере развития познавательной деятельности и речи, слово начинает обозначать предметы, признаки, действия, относя их к определенной категории. Таким образом, из простого наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно становится истинным понятием. У детей с умеренной умственной отсталостью длительное время слово является лишь обозначением конкретного предмета. Многие слова так и не становятся истинным понятием. По выражению И.М. Сеченова, слово остается для ребенка известное время не понятием, а лишь «кличкой», наименованием нескольких предметов. Затем происходит постепенное уточнение его значения. [1]

Логопедическая работа по развитию лексики тесно связана с формированием представлений об окружающей действительности и познавательной деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Развитие лексики проводится в следующих направлениях: обогащение словарного запаса, уточнение значении слова, расширение семантики слова.

Обогащение словарного запаса детей с интеллектуальной недостаточностью можно начинать с употребления в речи глаголов и прилагательных. Для расширения словаря глаголами можно использовать различные игры:

Кто как передвигается. Кто как голос подает. Какие звуки издает. Кто как ест. Кто что делает. Следует вводить глаголы с противоположным значением: одеть-снять, поднять-опустить, бросить-поймать, найти-спрятать, положить-убрать, дать-взять.

Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов: умывает-умывается, купает-купается, качает-качается, прячет-прячется, обувает-обувается, причесывает-причесывается, одевает-одевается. [2]

Дифференциация глаголов осуществляется как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Для дифференциации в импрессивной речи детей просят действие (например: покажи, кто купает, а кто купается). Кроме того, предлагается подобрать картинки на тот или иной вопрос. Например, детям представляются картинки: девочка, мальчик, заяц, лягушка, птица, самолет, собака и т. д. Далее задаются такие вопросы: «Кто умеет читать?», «Кто умеет бегать?», «Кто умеет скакать?» и т. д. В ответ на этот вопрос дети отбирают ответ. Для закрепления в экспрессивной речи дети составляют предложения. Например: Овладение прилагательными начинается со слов, обозначающих основные цвета, величину, форму. В дальнейшем отрабатываются слова, обозначающие высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые ка-

чества, качества поверхности, вес. Затем проводится работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов.

Работа над уточнением значения слова тесно связано с формированием представлений детей с интеллектуальной недостаточностью об окружающих предметах и явлениях, с овладением классификаций предметов с работой по становлению лексической системы. Классификация предметов может проводиться как в неречевом плане (например, разложить картинки на две группы), так и с использованием речи (например, отобрать только те картинки, на которых нарисованы овощи, назвать их одним словом). Рекомендуется использовать записи, рисунки, помогающие детям овладеть различными категориями предметов, усвоить и соотнести обобщенное название и названия конкретных предметов, овладеть родовидовыми отношениями. На логопедических занятиях следует уточнять значения таких слов, как: овощи, фрукты, одежда, обувь, посуда, мебель, домашние и дикие животные, времена года и т. д.

Примерные задания: Назвать одним словом все предметы. Назвать овощи, фрукты и т.д. Придумать второе слово в паре по аналогии с образцом. Найти лишнюю картинку. Разложить картинки на две группы. Сначала даются картинки на семантически далекие слова (животные, растения), затем семантически близкие (домашние и дикие животные). Отгадывание загадок. Придумывание детьми загадок с использованием обобщающих слов.

Также необходимо уточнять значение слов, сложных по семантике, например, оценочных прилагательных, обозначающих внутреннее качество человека. Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи.

Уточнение значений слов способствует и работа над антонимами: существительными (*день – ночь, радость – печаль*), прилагательными *(высокий – низкий, длинный – короткий*), глаголами (*радуется – грустит*), наречиями (*далеко – близко*). [3]

Планируя коррекционную работу по преодолению нарушений лексической стороны речи необходимо учитывать: 1) уровень интеллекта; 2) уровень речевого развития; 3) возраст ребенка. Коррекция речевых нарушений этих детей будет основываться на комплексном подходе, направленном на развитие двигательных, психических и речевых процессов.

Список использованной литературы

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение,1973. – 175 с.
2. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
3. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во "Союз", 2000. – 192 с.
4. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе : рабочая кн. родителей / С.Д. Забрамная. – 2-е изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 48 с.
5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 1999. – 223 с.
6. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 94 с.

Е.Д. Куншина,
М.А. Захарищева

Особенности формирования математических представлений младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Аннотация: Современное общество стремительно развивается, образование значительно изменяется, принципиально новые жизненные условия нуждаются в создании таких обстоятельств, которые должны способствовать полной интеграции и социализации в общество детей с интеллектуальными нарушениями развития, так как на протяжении последних лет наблюдается рост численности детей с умственной отсталостью. Специальная целенаправленная работа с применением новых методик по вырабатыванию математических представлений у детей с умственной отсталостью, может стать удачным направлением при изучении математики, при формировании математических представлений у обучающихся в начальной школе.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, математические представления, младший школьный возраст, формирование математических представлений.

В современном обществе, в котором образование значительно изменяется, принципиально новые жизненные условия нуждаются в создании таких обстоятельств, которые должны способствовать полной интеграции и социализации в общество детей с интеллектуальными нарушениями развития. Тем не менее до сих пор в полной мере не уделяется достаточного внимания к трудностям, возникающим при формировании математических представлений младших школьников с интеллектуальными нарушениями развития, а работа в данном направлении является хаотичной и эпизодической.

В связи с чем одним из самых важных направлений в образовании должно стать расширение возможностей получения в доступной форме образования детьми, имеющими интеллектуальные нарушения развития.

Целью данной статьи является возможность охарактеризовать особенности формирования математических представлений у обучающихся начальной школы с интеллектуальными нарушениями.

Объектом рассмотрения в данной статье является процесс формирования у младших школьников с интеллектуальными нарушениями математических представлений.

Предметом рассмотрения в данной статье является процесс формирования математических представлений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

У данной категории детей наблюдаются специфические особенности нарушения когнитивной деятельности, в результате органического поражения коры головного мозга. Как правило, нарушение имеет диффузный характер мышления, в результате, это затрудняет познавательную деятельность ребенка в целом, а также поведенческую и эмоционально-волевую сферы.

Главная цель обучения математике детей с выраженным нарушением интеллекта — формирование элементарных математических представлений, умений и применение их в повседневной жизни.

Специальная целенаправленная работа с применением новых методик по вырабатыванию математических представлений у младших школьников может стать удачным направлением при изучении математики, особенно это актуально для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Наблюдая на практике за младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями при формировании у них математических представлений, можно отметить противоречия между необходимостью формирования у них математических умений и недостаточной разработанностью методических основ этого процесса.

Для формирования у детей элементарных математических представлений и применения ими их в повседневной жизни нужен определенный уровень независимости мыслительной деятельности, что обеспечивает понимание ребенком внутренних связей и зависимости предметов, связанных с явлениями окружающего мира [3. С. 391].

Также основой при обучении детей для лучшего формирования у них математических представлений должно стать развитие у данной категории обучающихся знаний о количестве, геометрических фигурах, числах, арифметических действиях.

Так как в результате обучения дети с интеллектуальными нарушениями не могут обобщить личный опыт при взаимодействии с предметами, а также использовать накопленные знания при решении аналогичных задач, они оказываются не способными анализировать условия практической задачи. При решении простых задач повторяют непродуктивные действия, не используя метод проб.

В деятельности обучающихся с умственной отсталостью наблюдается отсутствие интереса при выполнении математических заданий, также, в основном, отсутствует целенаправленность, прослеживается низкий уровень самостоятельности и критичности к результатам. Развитие таких детей приобретает характерные особенности, что, в свою очередь, неблагоприятно влияет на формирование математических представлений, затрудняет адаптацию в окружающем мире и освоение социума в целом.

У детей с умственной отсталостью в начальной школе можно заметить прямую зависимость при счетной деятельности от красочных внешних характеристик предметов и расположения этих предметов в пространстве. Если сравнивать группы предметов, то основными, прежде всего, выступают цвет, размер, форма, расположение предмета в пространстве [1].

Для таких обучающихся характерно качественное своеобразие в формировании математических представлений, которое выражается в несформированности и слабости в процессе обобщения информации. У детей возникают трудности в процессе мыслительных операций [4].

При сравнении младшими школьниками признаков объектов у них развиваются умения отличать одни признаки предметов от других. Величина и форма, расположение предметов и их частей в пространстве являются хорошо воспринимаемыми внешними признаками.

Одним из особых признаков является количество, данный признак не зависит от цвета, формы предмета, величины, его необходимо выделять и абстрагировать от других признаков предмета.

Для этого во время изучения материала по математике необходимо, чтобы ребенок с интеллектуальными нарушениями смог приобрести знания, умения и навыки, которые ему будут необходимы при ориентировке в окружающей реальности, а в частности в количественных, временных и пространственных взаимоотношениях.

В своей работе учитель должен организовать так обучение, чтобы освоение элементарных математических представлений обучающимся с интеллектуальными нарушениями давалось в ненавязчивой, игровой форме. При проведении занятий педагог может применять квест-технологии, с помощью которых младшие школьники смогут освоить доступные для них элементы математики.

С помощью квест-игры обучающиеся будут активнее включаться в познавательную деятельность, что поможет им при формировании математических представлений в повседневной жизни. С помощью игры они смогут научиться определять время по часам, оплатить покупку в магазине, изучить цифры, закрепить сведения о домашнем адресе, номере телефона и многое другое.

В заключение хочется отметить, что при формировании математических представлений младших школьников с интеллектуальными нарушениями педагог должен организовать так обучение, чтобы освоение элементарных математических представлений обучающимися происходило в ненавязчивой, игровой форме, развивало у них элементарные математические представления, мотивировало детей к пониманию смысла выполняемой деятельности, способствовало достижению положительного результата. Для этого в работе педагога возможно применение квест-технологий, с помощью которых младшие школьники смогут освоить доступные для них элементы математики в форме игры.

Список использованной литературы

1. Баряева Л.Б. Методика формирования количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / Л.Б. Баряева, А.П. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 96 с.
2. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : прогр.-метод. материалы / Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков, А.М. Зарин, С.В. Комарова ; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. издат. центр «Владос», 2007. – 181 с.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Дрофа, 2014. – 391 с.

4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студентов вузов / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин [и др.] ; под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2013. – 272 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1) от 03.04.2015.
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): (Проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (http://fgos-ovz.herzen.spb.ru).

И.В. Лялина,
Н.Я. Дзюина,
А.А. Тебенькова

Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе воспитания и обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательной деятельности

Аннотация: В данной статье рассматривается использование ИКТ в процессе воспитания и обучения детей с умственной отсталостью в образовательной деятельности на развитие творческих, познавательных способностей.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальная недостаточность, мультимедийная технологии, компьютерные обучающие программы.

В связи со стремительным развитием цифровых технологий происходит формирование новой информационно- образовательной среды, что приводит к созданию разнообразных средств обучения. Современные исследования показывают увеличение числа детей с ОВЗ. Соответственно возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути воспитания и обучения детей данной категории. Именно применение информационно-коммуникационных технологий в образовании становится все более актуальным, так как позволяет, в наиболее доступной, игровой форме развить логическое

мышление, восприятие детей, усилить творческую составляющую учебного процесса.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это «особые» дети, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии здоровья, состояние которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения. Для этого как нельзя лучше подходят современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), они предоставляют для обучения и воспитания принципиально новые возможности.

Под информационно-коммуникативными технологиями подразумевается использование компьютера, телевизора, интернета, видео, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, то есть всего того, что может представлять широкие возможности для коммуникации.

В нормативных документах Федерального государственного образовательного стандарта для педагогических работников сказано:

- «Компьютерные технологии призваны в настоящий момент стать не дополнительным «довеском» в обучении и воспитании, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его качество»;

- Общепедагогическая функция (необходимые умения):

владеть ИКТ-компетентностями: основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.

Таким образом, становится очевидным, что овладение современными образовательными технологиями, их применение учителем – обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога.

Задачи ИКТ в коррекционном обучении и воспитании в образовательной деятельности:

– развивать основные психические функции обучающегося: мышление, внимание, память;

– формировать коммуникативные способности;

– индивидуализировать обучение;

– развивать творческие способности;

– воспитывать духовно- нравственные чувства;

– знакомить с информационными процессами в современном обществе;

– использовать компьютер как средство познания.

Основной целью воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является коррекция отклонений в развитии

путем снижения зависимости ребенка от посторонней помощи, активизирование его активности, адаптации к окружающей и социальной среде.

Информационно-коммуникационные технологии дают реальную возможность технологизировать процесс индивидуализации и дифференциации обучения. Расширяют возможности соблюдения основных принципов коррекционного образования: от сохранного к нарушенному, многократность повторений, выполнение действий по образцу, коррекция психологических функций. Применения информационных технологий считается повышение результативности обучения посредством активизации познавательной деятельности, повышение интеллектуального развития обучающихся, эффективности образовательного процесса и качества образования.

У детей с ОВЗ преобладает наглядно-образное мышление, поэтому очень важно строить их обучение, применяя как можно больше качественного иллюстративного материала, вовлекая в процесс восприятия не только зрение, но и слух, эмоции, воображение. Здесь, как нельзя кстати, приходится яркость и занимательность компьютерных слайдов, анимации.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью должно быть ориентировано на ведущую деятельность ребёнка – игру, все задания носят игровой, занимательный характер. Задания должны удовлетворять возрастные, интеллектуальные потребности детей и развивать их способности.

ИКТ выступает как вспомогательный элемент учебного процесса, а не основной. Учитывая психологические особенности детей с умственной отсталостью, работа с использованием ИКТ должна быть чётко продумана и дозирована. Применение информационных технологий на уроках должно носить щадящий характер. Планируя урок или воспитательную работу, учитель должен тщательно продумать цель, место и способ использования ИКТ.

Для сохранения здоровья, обучающихся на уроках с использованием ИКТ необходимо использовать здоровьесберегающие технологии. Индивидуальная работа за компьютером строго регламентируется и составляет не более 10-15 минут. В течение занятий проводятся физкультурные минутки и зарядка для глаз. Кроме того, смена видов деятельности способствует снижению утомляемости детей.

Приоритетным направлением в обучении детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и с имеющими сложные нарушения умственного и физического развития используем информационно-коммуникативные технологии.

В своей работе используем такие информационные технологии, как мультимедийные продукты, компьютерные обучающие программы, презентации, используем средства сети Интернет.

Мультимедийная презентация дает возможность подать информацию в максимально наглядной и легко воспринимаемой форме.

Уроки и внеклассные мероприятие становятся интереснее, эмоциональнее, они позволяют обучающимся в процессе восприятия задействовать зрение, слух, воображение, что позволяет глубже погрузиться в изучаемый материал.

Компьютерные обучающие программы – это электронные тесты, электронные кроссворды, интерактивные кроссворды, интерактивные игры и тренажеры по определённой теме. Эти задания определяют уровень знаний у детей. Часто задания используются при дистанционном обучении. Такая технология способствует развитию интереса к обучению, воспитывает самостоятельность. Компьютерные игры в основном направлены на развитие внимания и наблюдательности, восприятия, на умение ориентироваться в игровой ситуации, на осуществление анализа и сравнения.

Главная задача образовательного учреждения: обеспечить образованием каждого обучающегося на качественном уровне в соответствии с индивидуальными возможностями личности, помогать адаптироваться к условиям реальной жизни.

Детям с ОВЗ компьютерные технологии помогают освоить и познать новое. Развитие мотивации, один из способов социализации. Таким образом, становится очевидным, что овладение современными образовательными технологиями, их применение учителем – обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога.

Анализируя практику, делаем вывод, что использование ИКТ в образовательной деятельности с детьми с ОВЗ повышает:

- качество образования, активизирует творческий потенциал ученика и учителя,
- познавательный интерес к предмету и мотивации к учению в целом,
- уровень информационной культуры и воспитанности обучающегося,
- качество контроля знаний и разнообразие ее форм, самостоятельность на уроке.

Список использованной литературы

1. Гончарова Е.Н. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Е.Н. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2002. – Вып. 5. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21453721.
2. Гафиятуллина А.Г. Использование ИКТ как средство активизации познавательной деятельности учащихся коррекционной школы VIII вида / А.Г. Гафиятуллина // Образование и воспитание. – 2015. – № 5. – С. 46-48;
4. Современный урок в коррекционном классе / авт.-сост. Т.И. Нелипенко. – М.: Учитель, 2014. – 132 с.
5. Гаврилова Е.В. ФГОС и современные технологии в обучении детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / Е.В. Гаврилова // Академия дошкольного образования : материалы конф. – Режим доступа: https://www.adou.ru/conference_notes/154
6. Щербатова Н.Г. Использование образовательных технологий в работе с детьми с ОВЗ [Электронный ресурс] / Н.Г. Щербатова // Молодой ученый. – 2015. – № 19. – С. 631-634. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/99/22199/ (дата обращения: 09.04.2018).
7. Концепция социального экономического развития 2020, Приложение к письму от 8.05.08 №03-946.

М.В. Макайда,
Л.С. Журавлёва

Научно-теоретические подходы к изучению алалии у детей

Аннотация: Статья посвящена анализу научно-теоретических подходов к изучению алалии у детей. Авторами был изучен вопрос этиологии речевого нарушения, рассмотрена классификация, а также подходы к изучению данной речевой патологии. На основе проведенного анализа научных источников было выявлено, что алалия имеет многоаспектный характер, в связи с чем, данное нарушение было рассмотрено комплексно.

Ключевые слова: алалия, сенсорная алалия, моторная алалия, слухонемота, речевое нарушение.

Одной из актуальных задач коррекционной педагогики является грамотная диагностика и коррекция речевых патологий. Подтверждением данной позиции, по нашему мнению, выступает Приказ Министерства Здравоохранения Российской Федерации об утверждении стандарта медицинской помощи детям при специфических расстройствах развития речи (диагностика и лечение), от 5 июля 2022 года № 469 н. [1].

Решением данной задачи выступает чёткое владение теоретической базой, этиологией, и патогенезом и эпидемиологией речевых нарушений, которые отражены в нормативно-правовом акте**:** «Клинические рекомендации «Специфические расстройства развития речи у детей» утвержденные Министерством здравоохранения РФ 10 сентября 2021 г. (Далее – Клинические рекомендации).

Согласно Клиническим рекомендациям, мы можем сделать вывод о том, что специфические речевые расстройства, включая алалию, представляют собой группу нарушений, при которых на ранних этапах онтогенеза искажается нормальное речевое развитие.

Проведенный анализ нормативно-правовой базы отнбосительно обозначенной нами проблемы, подтверждает вывод, что наиболее часто в клинической практике встречается диагноз алалия (сенсорная, моторная, смешанная). В связи с чем, вопрос анализа научно-теоретической базы является крайне необходимым и подтверждает актуальность исследования темы [2].

Сегодня о важности изучения алалии у детей, свидетельствуют многочисленные исследования ученых (Г.В. Гуровец, С.И. Кайданова, Н.Н. Трауготт, А. Куссмауль, Т.Г. Визель, Н.Н. Заваденко, Н.Ю. Суворинова, Р.А. Белова-Давид, Е.М. Мастюкова, И.Т. Власенков, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Л.С. Волкова, Е.Ф. Соботович, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, О.В. Правдина, И.И. Васильева и др.).

Существенный вклад в изучение этиологии алалии внесли фундаментальные труды Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, В.К. Орфинской и др.

Отечественные ученые, (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева, Е.Ф. Соботович), стремились найти объяснение природе возникновения алалии. Данные исследования привели к зарождению «языковых» концепций происхождения алалии, базирующихся на структурно-функциональных, операциональных языковых нарушениях при сохранных системах деятельности.

Различные концепции, связанные с исследованием патогенных факторов в возникновении алалии, отражены в трудах А. Либманн, М.В. Богданова-Березовского, Г. Трошиной.

Анализ последних публикаций, (М.Ю. Бобылова, М.О. Абрамова, Т.А. Браудо и др.) свидетельствует о том, что изучение алалии в последние годы приобретает всё большую актуальность. В связи с этим результаты исследования позволяют нам практически убедиться, что запросы родителей по вопросам речевых нарушений у детей увеличились.

При изучении исследуемой темы особое внимание мы уделили вопросу статистических данных. В ходе анализа мы отметили расхождения. По мнению таких авторов, как Н.Н. Заваденко и Н.Ю. Сувориновой, около 10 % детей имеют подтвержденный диагноз алалия [3. С. 363]. Однако, согласно данных нормативно-правовой базы (Клиническим рекомендациям), нами было отмечено, что в настоящее время эпидемиологический анализ специфических расстройств развития речи затруднен из-за отсутствия статистических данных о распространенности нарушений речи у детей в Российской Федерации [2].

Среди проблем, связанных с пристальным вниманием изучения вопроса статистических данных речевых патологий, ученых привлекает направление грамотной диагностики и коррекции алалии. Однако, данную цель трудно осуществить, не имея четкого видения изучаемой проблематики. В связи с вышесказанным, в своей работе мы преследуем цель анализа имеющихся научно-теоретических подходов, и, как конечный итог, рассмотрение алалии всесторонне и комплексно.

Особое внимание в работе мы уделяем анализу подходов к изучению алалии у детей: физиологического, клинического, психологического и психолингвистического.

Яркими представителями физиологического подхода являются такие ученые, как Г.В. Гуровец, С.И. Кайданова, Н.Н. Трауготт, Т.Г. Визель. Согласно авторам, недоразвитие клеток головного мозга или их повреждение в раннем возрасте ведет к снижению возбудимости нервных клеток, и как следствие – к отсутствию речи (алалии). С позиции физиологического подхода, нервные клетки остаются при алалии в незрелой стадии, прекращая свое развитие. Данное нарушение может являться врожденным или приобретенным в период доречевого развития.

Приверженцы клинического (неврологического) подхода (Р.А. Белова-Давид, Е.М. Мастюкова, и др.) считают, что степень выраженности несформированности импрессивной и экспрессивной может быть различной и зависит от степени поражения соответствующих отделов коры головного мозга в доречевом периоде.

Ученые, которые изучали алалию, используя психологический подход (И.Т. Власенков, Р.Е. Левина и др.), указывают на нарушение операций отбора и программирования на всех этапах порождения и приема речевого высказывания, вследствие чего оказывается несформированной вся речевая деятельность ребенка. Роза Левина выделила три группы детей, имеющих диагноз – алалия:

– неговорящие дети с преимущественным нарушением слухового (фонематического) восприятия;

– неговорящие дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия;

– неговорящие дети с нарушением психической активности [4. С. 10].

Сторонники психолингвистического подхода (В.К. Орфинская, Б.М. Гриншпун, М.Е. Хватцев, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Соботович, Г.В. Чиркина, О.В. Правдина, И.И. Васильева и др.) отмечают, что алалии выступает нарушением системного и стойкого характера, так как нарушение происходит в устной и письменной речи.

Каждый из проанализированных нами подходов характеризуется собственным определением понятия «алалия» и ее характеристиками. Учитывая междисциплинарную основу алалии, можно выделить несколько направлений к изучению данной сложной речевой патологии:

- физиологический (анатомо-физиологический), (Г.В. Гуровец, С.И. Кайданова, Н.Н. Трауготт, Т.Г. Визель): основывается на учете локализации поражения головного мозга при алалии, рассматривает симптомы различных форм алалии с точки зрения нарушения функционирования определенных зон коры головного мозга;

- клинический (неврологический), (Р.А. Белова-Давид, Е.М. Мастюкова): с опорой на результаты рентгенографии, энцефалографии описывает степень выраженности органических нарушений при алалии;

- психологический, (И.Т. Власенков, Р.Е. Левина): связан с изучением вопросов взаимосвязи речи и мышления, эмоционально-волевой сферы;

- психолингвистический, (В.К. Орфинская, Б.М. Гриншпун, М.Е. Хватцев, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Соботович, Г.В. Чиркина, О.В. Правдина, И.И. Васильева): рассматривает алалию в качестве речевого расстройства, с позиции процессов возникновения речевого высказывания.

На основе теоретического анализа можем сделать вывод, что данное нарушение имеет многоаспектный характер, в связи с чем, его стоит рассматривать комплексно.

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), такое понятие как «алалия», подразумевает расстройство экспрессивной речи (F80.1) и расстройство рецептивной речи шифр (F80.2). Расстройство экспрессивной речи (моторная алалия), раскрывается как специфическое нарушение развития, при котором способность ребенка использовать выразительную разговорную речь заметно ниже уровня, соответствующего его умственному возрасту, хотя понимание речи находится в пределах нормы. Расстройство репецтивной речи (сенсорная алалия), означает специфическое нарушение развития, при котором понимание ребенком речи ниже уровня, соответствующего его умственному возрасту [5. С. 44].

Исходя из анализа отечественной литературы, мы сделали вывод, что вне зависимости от научного подхода, авторы (Т.Г. Визель, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и др.) выдвигают схожую позицию утверждая, что при диагнозе F 80.1 и F 80.2 происходит органическое поражение речевых зон коры головного мозга, так же исследователи сходятся во мнении, что данное органическое поражение происходит во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка, то есть на доречевом этапе.

Таким образом, рассмотрев основные подходы к определению понятия «алалия», можем сделать вывод, что данное нарушение имеет многоаспектный характер. В связи с этим его необходимо рассматривать комплексно, беря во внимание основные научно-теоретическим подходам. При этом особенный акцент необходимо уделить доминирующему, психолингвистическому (языковому) подходу. Полагаясь на изученные варианты понятия «алалия», выделим для себя следующее: алалия – это тяжелое, системное речевое нарушение, вызванное органическим поражением речевых зон коры головного мозга в период доречевого развития. При алалии отмечаются сложности с формированием всей системы языковых средств (фонематических, грамматических, лексических), снижается мотивация к речевому порождению, отмечаются некоторые особенности мыслительной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер.

Список использованной литературы

1. Об утверждении стандарта медицинской помощи детям при специфических расстройствах развития речи (диагностика и лечение) : при-

каз Министерства здравоохранения РФ от 5 июля 2022 года № 469н [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.cntd.ru. – Режим доступа: https://docs.cntd.ru/document/351442613?marker=6540IN (дата обращения: 20.03.2023).
2. Клинические рекомендации «Специфические расстройства развития речи у детей» : утв. Минздравом России [Электронный ресурс]. – URL: https://legalacts.ru/. – Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/klinicheskie-rekomendatsii-spetsificheskie-rasstroistva-razvitija-rechi-u-detei-utv/?ysclid=lg9l0366zr517015722 (дата обращения: 25.03.2023)
3. Заваденко Н.Н. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение / Н.Н. Заваденко, Н.Ю. Суворинова // Русский медицинский журнал. - 2016. - № 6 (Педиатрия). - С. 362–366.
4. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р.Е. Левина. – М.: Учпедгиз, 1951. – 120 с.
5. МКБ-10: Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: 10-й пересмотр. – Т. 1. – Женева, 1995. – 697 с.

О.В. Мальцева,
Л.А. Аникина

Адаптация учебного материала по чтению для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, как способ преодоления трудностей в обучении

Аннотация: В статье рассмотрены способы адаптации учебного материала для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Предлагается фрагмент адаптированного текста по чтению, варианты адаптированных вопросов и практических заданий к тексту. Материалы разработаны и апробируются на базе ГКОУ УР «Школа № 79». Разработанные адаптированные учебные материалы позволяют реализовать АООП начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.3).

Ключевые слова: адаптация учебного материала, расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения.

В процессе обучения у детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) и сопутствующими интеллектуальными нарушениями возникают трудности понимания устной и письменной речи (речь учителя, инструкции к заданиям, тексты по всем предметам); трудности в понимании абстрактных понятий, скрытого смысла, переносного значения. Одним из способов преодоления данных трудностей является адаптация учебного материала по чтению с учетом возможностей и потребностей обучающихся с РАС.

Рассмотрим основные способы/приёмы адаптации учебного материала [1. С.27]:

Адаптация «внешнего вида» задания: размещение одного текста (задания) на отдельном листе; задание в виде бланка; сокращение объёма задания; изменение шрифта, интервала между словами, строками, дополнительная маркировка цветом и др.

Адаптация инструкции к заданию: выделение инструкции (шрифт, курсив, цвет); употребление однотипных инструкций; разбивка многоступенчатой инструкции на короткие шаги в виде алгоритма; замена сложных для понимания слов или фраз пиктограммами, на которых схематически показано, что нужно делать; дублирование устных инструкций письменными.

Дополнительная визуализация: большое количество наглядного материала (предметы, картинки, презентации, видео); подбор стимулов, визуализирующих абстрактное понятие; использование схем, таблиц, алгоритмов.

Снятие двойных требований: концентрация внимания на основной теме; временное снятие дополнительных требований;

Упрощение содержания задания – меняется уровень сложности задания.

Используя вышеперечисленные способы и приёмы адаптации учебного материала для обучающихся с РАС, группой учителей-логопедов ГКОУ УР «Школа № 79» ведётся работа по адаптации текстов из учебника «Чтение. 2 класс», а также работа по адаптации вопросов и созданию практических заданий к данным текстам.

Рассмотрим, на примере одного текста.

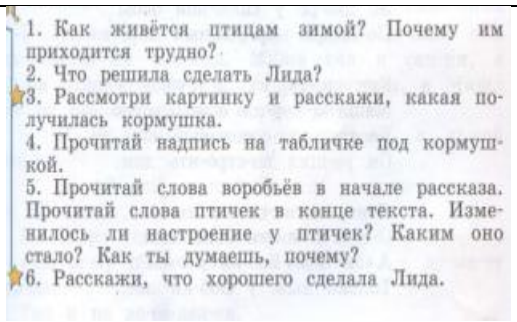
В табл. 1 представлена сравнительная характеристика текста из учебника «Чтение. 2 класс.» [2. С. 82] и адаптированного нами текста «Воробышкин домик» по Е. Шведеру.

Таблица 1

Текст из учебника «Чтение 2 класс»	Адаптированный текст
 Фото 1. Фрагмент текста из учебника «Чтение 2 класс» [2. С.82],	 *Фото 2. Отрывок адаптированного текста*
Сплошной текст, и всего одна картинка.	Текст поделен на части. Смысловые части поделены горизонтальной чертой. К каждому фрагменту текста подобрана картинка в одной стилистике (мы старались брать картинки из учебника). Оформление диалога представлено как в комиксах.

После текста мы адаптировали вопросы и задания. В табл.2 сравним вопросы, которые предлагаются в учебнике и вопросы, которые задаем обучающимся с РАС.

Таблица 2

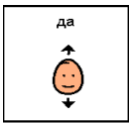
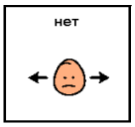
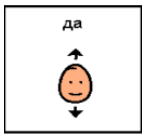
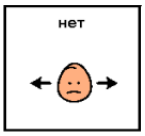
Вопросы в учебнике «Чтение 2 класс»	Адаптированные вопросы для обучающихся с РАС
 *Фото 3. Фрагмент текста из учебника «Чтение 2 класс» [2. С.83],*	Зимой птицам плохо? (Почему зимой птицам плохо?) Что решила сделать девочка Лида? Как строился домик для птиц? (Что сначала, что потом?) Что принесла Лида для птиц? Воробышки обрадовались? (Почему обрадовались воробышки?).

Как видно, в учебнике вопросы сложные, не дающие опору для ответа. Мы же задаем вопросы, близкие к тексту, чтобы ребенок с РАС мог опираться на сам текст: не «Как живется птицам зимой?», а спрашиваем: «Птицам плохо живется зимой?» (можно предложить картинки на выбор «да» и «нет»). Только после этого спрашиваем: «Почему им плохо?». Такие вопросы мы задаем, если ранее с ребенком были отработаны речевые конструкции на вопросы: Кто? Что сделал? Когда? Где? Чем?, «что сначала, что потом», «почему – потому что».

Ниже представлены варианты адаптированных заданий с разным уровнем сложности после прочтения текста (табл.3,4):

1. Вопросы, на которые требуется показать нужную картинку или озвучить ответ.

Таблица 3

Зимой птицам плохо?	 
Почему зимой птицам плохо?	
Что решила сделать девочка Лида? Как строился домик для птиц? (сначала-потом)	
Что принесла Лида для птиц?	
Обрадовались воробышки?	 

2. Упражнение, в котором требуется дописать предложение или соединить начало и конец предложения.

Таблица 4

Продолжи предложения (выбери подходящее слово):	
1. Людям хорошо, потому что …	птицы
2. Воробышкам плохо, потому что…	спасибо
3. Лида решила сделать…	они сидят в тепле
4. Сначала в снег воткнули…., потом…., и потом….	крышу п**а**лочку п**о**лочку
5. В кормушку Лида принесла птицам….	им **х**олодно и **г**олодно
6. К кормушке прилетели….	кормушку
7. Птицы сказали….	крошки и зёрна

Предложенный адаптированный материал по чтению для обучающихся с РАС формирует навык осмысленного чтения, что в свою очередь способствует развитию собственной речи обучающихся данной категории.

Список использованной литературы

1. Хаустов А.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов, О.В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 1. – С. 27–37.
2. Чтение. 2 класс : учебник для общеобразоват. организиций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / авт.-сост. С.Ю. Ильина и [др.]. – В 2 ч. – Ч. 1. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 102 с.

Н.Р. Николаева

Театрализованная деятельность как средство успешной социализации, активизации речевых ресурсов детей с ОВЗ в общеобразовательной школе

Аннотация: Данная статья посвящена социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в инклюзивном пространстве общеобразовательной школы через театрализованную деятельность. В статье рассматривается возможность применения театрализованной деятельности в работе педагогов с целью создания условий для безопасного общения, активизации речевых ресурсов и

общественной адаптации учащихся с ОВЗ. Для исследования использовались методы моделирования, обобщения, интервью.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, театральная мастерская, нейромедиаторы, медиация, персеверация, ригидность, иммерсивные приемы.

«… Зажги свой огонь.
Ищи тех, кому нравится, как он горит»
(Джалалладин Руми)

Каждый ребенок желает быть успешным, а специалисты школы стремятся вырастить успешного человека. Сложнее добиться успеха в инклюзивной школе обучающимся с ОВЗ. Актуальность данной работы обусловлена увеличением конфликтных ситуаций с участием детей с ОВЗ и их родителей, недостатком информации об эффективных инструментах социализации, активизации речевых ресурсов. В центре внимания нашей работы находится поиск оптимальных способов социализации детей с ОВЗ и подбор эффективных приемов активизации речевых ресурсов.

Данная тема отражалась в работах многих исследователей, так согласно мнению Л.С. Выготского, социальная ситуация развития, представляет собой систему отношений между ребёнком и социальной действительностью как исходного момента для всех динамических изменений развития, в котором ребёнок приобретает новые свойства личности [1]. М.Н. Битянова рассматривает адаптацию ребёнка к школе как способность к развитию. Успешная социальная адаптация детей к условиям школьной среды помогает сформировать установки, которые в существенной мере определяют в школе успех обучения [2]. Адаптационный процесс напрямую связан с активизацией речевой функции, особенно у обучающихся с нарушением речи, детей со снижением интеллектуальных возможностей. Научные разработки проблемы недоразвития речи у детей связаны с трудами Р.И. Лалаевой, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше и др. О.С. Ушакова считает, что связная речь у детей со снижением интеллектуальных возможностей развивается только благодаря специальному речевому воспитанию [3].

Анализ опыта инклюзивной практики выявил проблемы детей с ОВЗ: низкий уровень коммуникации, медленный темп деятельности, трудности переключения с одной деятельности на другую, высокий уровень тревожности, зависимость от взрослого, нарушение потребности в безопасности. Результаты опросников раскрыли деструктив-

ные проявления детей – обособленность, плаксивость, капризность, упрямство, истощение. Наблюдения выявили частотность проявлений ригидности, персевераций. В логопедической практике и на уроках дети зачастую не могут сформулировать свою мысль. Устные ответы превращаются для таких учеников в пытку, а общение с одноклассниками приобретает формальный контекст и приводит к замкнутости.

Поиск решения проблемы успешности детей с ОВЗ в инклюзивной школе привел к выбору дополнительного ресурса - внеурочной деятельности, использованию театрального искусства. Л.С. Выготский называл игру корнем всякого творчества [4]. Театр – мощное педагогическое и психотерапевтическое средство, форма конструирования жизни, позволяющая восполнить дефицит общения, способов познания действительности и организовать досуг детей. Основную часть из востребованных в будущем навыков можно развить, занимаясь театральной деятельностью.

В МБОУ Игринская СОШ № 4 была организована инклюзивная театральная мастерская (ИТМ) «Маковка», где в первую очередь, решаются вопросы *нарушения базовой потребности в безопасности*, осложненной ригидностью поведения и персеверациями. Необходимо различать ригидность более личностное состояние, чем персеверация, показывает отношение или установку человека к изменениям. Создание мастерской позволяет каждому участнику быть мастером своего дела и учеником. В сообществе вместе сотрудничают дети с ОВЗ различных нозологических групп (дети с ТНР, обучающиеся с ЗПР, с интеллектуальными нарушениями, слабовидящие и слабослышащие учащиеся, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата), учащиеся из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и одаренные дети.

На основе программы «Школьный театр» Е.Р. Ганелина [5] и изученного опыта различных театральных студий составлена модифицированная программа ИТМ «Маковка». Наряду с традиционными направлениями театральной деятельности система работы включает инновации: иммерсивные приемы, обучение «равный равному», проведение детьми мастер-классов «Я научился сам, научу другого», профессиональные пробы одаренных детей в области художественного творчества, ИКТ - компетенций. Детям предоставляется возможность участия в конкурсной деятельности, концертных программах – все это способствует созданию индивидуально-творческой траектории развития детей. В театральной мастерской важным звеном является репертуарная постановка, отражающая сотворчество разных лю-

дей. Дети проживают роль, а не прячутся за маской. В ходе деятельности над выразительностью реплик героев, личных выражений незаметно активируется речь детей, улучшается голосовой уровень культуры речи, её тональный строй.

На площадке безопасного общения работает психологический принцип «перестань бояться и начни общаться», каждый ребенок реализует свои потребности и получает необходимые компетенции. Дети с ОВЗ восполняют дефициты, преодолевают ригидность и персеверации через перевоплощение в театральные образы и подражание разнообразным моделям поведения нормотипичных ребят. По мнению Leacп (1967), проблемы ригидности решаются через создание условий, способствующих флексибильности: больше свободы, меньше угрожать и наказывать, больше оптимизма и положительный взгляд на жизнь [6]. Учащиеся из социально неблагополучных семей учатся толерантным моделям поведения, одаренные ребята реализуют свой потенциал в профессиональных пробах и приобретают навыки эмпатии. Полученные навыки в малой группе ребята переносят в свои классы, а затем закрепляют их в жизни.

Безопасность начинается с детско-родительских отношений. К. Хорни, американский психолог, считала, что дети могут выдержать, без ощутимого вреда для собственной личности, многие травматические ситуации, пока они чувствуют себя любимыми и поэтому находятся в безопасности [6]. Необходимо научить детей поддерживать дофаминовый фон – это путь к мотивации, целеустремленности, энергии, поэтому начинать необходимо с миниатюр, разыгранных детьми вместе с их родителями. На первоначальном этапе работы можно использовать различные приемы: совместное изготовление реквизита, проведение мастер-классов, чтение по ролям и т.д. Особенно важен этот этап работы для детей с дефицитарным развитием, потому что они получают информацию от внешнего мира опосредовано через близких людей.

Второй этап связан с возрастными предпочтениями детей, им интересны такие предметы как рисование, лепка, музыка. В этом возрасте дети являются в большей степени индивидуалистами, достаточно эгоцентричными. Ощущение коллектива и команды придет позже. На этапе учебы закладываются дружеские взаимоотношения с одноклассниками. «Стесняюсь», «это не для меня» — это клише неуверенного поведения, многие дети не могут позволить себе танцевать, рисовать, сказать. Нейрофизиологи говорят, что уверенность – это не «встроенные качества», все дело в нейромедиаторе

«серотонине». Он влияет на наше настроение, восприятие самого себя и оценку окружающих. Оценочное суждение о друге связано, прежде всего, с оценочным суждением учителя о личностных качествах ученика. В связи с этой особенностью в мастерской успешно применяется принцип обучения «равный равному». Дети сначала на мастер-классах учат друг друга, а затем в постановках рефлексируют роли. Интересен опыт проведения мастер – классов, он иллюстрирует зарождение активности, инициативы и самостоятельности детей. Главное, – это собственный выбор ребенка. Многолетняя практика показывает, что первые пробы дети делают с помощью элементарных умений, а затем, глядя друг на друга, происходит усложнение материала. Так ребята приобретают навыки активного слушания, рассказывания.

В 9–12-летнем возрасте школьники острее переживают личные неудачи, замечания от учителя в присутствии других детей. Начинает проявляться потребность ребенка во внимании, уважении. Занятия, которые приносят ощущение своего «в стае» провоцируют дополнительную выработку окситоцина, который отвечает за наши отношения с окружающими. Его дефицит делает нас недоверчивыми, нетерпимыми, ухудшает взаимоотношения. Необходимо создать условия, при которых каждый ребенок будет чувствовать свою неповторимость и значимость. В этом возрасте ребенок оказывается перед выбором: быть как все, принадлежать к большинству или быть лучшим, получать похвалу. Существенную помощь в развитии личностных качеств ученика могут дать специальные поручения в разновозрастной группе (проведение ритмопластики, написание сценариев, видеомонтаж и т.д.). Занятия в школьном театре помогут ребенку сформировать основы, необходимые для его комфорта: усидчивость, волевой интеллект, эмпатия, нацеленность на результат. Таким образом, третий этап непосредственно связан с профессиональными пробами детей, проявившими способности в деятельности. С этой целью привлекаются к совместной деятельности одаренные дети, посещающие школу искусств, спортивные секции, кружки IT-сферы и т.д.

Рассматривая практическое применение театрализованной деятельности можно говорить о положительных результатах: популярность объединения возросла на 47 %, снизилось количество пропусков по причине заболеваний на 30 %, повысилась успешность детей с ОВЗ в образовательном процессе на 42 %, 60 % группы приняли уча-

стие в конкурсах различной направленности. Высокий уровень результативности психокоррекции обусловлен сбалансированностью психического состояния законных представителей детей с ОВЗ. Метод наблюдения за поведением детей с ОВЗ в группе говорит о снижении персевераций и уровня психической ригидности, что является фактором улучшения адаптации и предотвращения психодезадаптационных нарушений.

Приобщение детей с ОВЗ к театрализованной деятельности способствует освоению мира человеческих чувств, коммуникативных навыков, развитию связной речи, способности к сопереживанию. Таким образом, можно сделать вывод, что система работы инклюзивной театральной мастерской «Маковка» эффективна и может быть применена как площадка безопасного общения и совершенствования коммуникативных навыков детей с ОВЗ в любой образовательной организации.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 39 (3). – С. 1–30. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-psychology-and-pedagogy-of-child-efektivnosti свободный (дата обращения 01.12.2020 г.).
2. Битянова М.Н. Организация психологической работы в школе / М.Н. Битянова – М.: Совершенство, 2000. – 298 с.
3. Белишина А.А. Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных возможностей [Электронный ресурс] / А.А. Белишина // Молодой ученый. – 2017. – № 49 (183). – С. 332–334. – URL: https://moluch.ru/archive/183/47004/ свободный (дата обращения 01.12.2020 г.).
4. Трошин П.Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / П.Я. Трошин. — СПб., 1916. – Т. 1, 2.
5. Ганелин Е.Р. Школьный театр [Электронный ресурс] : метод. пособие / Е.Р. Ганелин. – СПб., 2002. – 30 с. – URL: http://teatrsemya.ru/lib/teatr/shkolnyj-teatr/ganelin-e-shkolnyj-teatr.pdf
6. Бохан Т.Г. Ригидность как состояние у младших школьников и возможность ее психологической коррекции : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.Г. Бохан. – Томск, 1996. – 162 с.

О.М. Сектерева

Адаптация к школьному обучению детей с расстройством аутистического спектра

Аннотация: Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) составляют наиболее трудно адаптируемую группу детей с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья). Это вызвано тем, что в последнее время значительно увеличилось число детей с РАС и данное заболевание трудно поддаётся коррекции. Статья посвящена адаптации, школьному обучению с применением визуального расписания, правил поведения в школе на уроках и дома. Статья может быть полезна дефектологам, психологам логопедам и родителям.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, адаптация, визуальное расписание, правила поведения в школе, на уроках и дома.

Тема выбрана не случайно, я – педагог, работаю в коррекционной школе в этом году у меня 1 класс, в котором два ученика с (РАС).

Кто же такой ребенок – аутист? Ребенок с расстройством аутистического спектра трудно осваивает простые навыки самообслуживания; движения угловатые со стереотипными движениями; моторика развита недостаточно; ходит «на цыпочках». Он может часами проделывать одно и то же действие, причём эти действия не имеют ничего общего с игрой. Речь, как рецептивная, так и экспрессивная, развита слабо, к диалогу практически не способен. В речи присутствуют эхолалии (бессмысленные, необдуманные повторения услышанных фраз), фразы-штампы; произношение звуков нарушено; отсутствует интонация (ритм, темп, мелодичность). Голос колеблется от громкого до шёпота; произношение – от правильного до невнятного. Мыслит и думает ребёнок с РАС образами: для него образы являются первым языком, а слова – вторым [2. С. 35].

По наблюдениям прошлых лет каждый год в первый класс отравляются школьники с РАС. Несмотря на то, что ученики с (РАС) очень разные, у них возникают сходные проблемы при адаптации к школьной жизни.

Понятие «адаптация» в психологии – это приспособление организма к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Каковы же основные показатели благоприятной адаптации ученика к школьному обучению:

- сохранение физического, психического и социального здоровья;
- установление контакта с одноклассниками, с учителем;
- формирование адекватного поведения;
- овладение навыками учебной деятельности;

С поступлением в школу меняется «социальная ситуация развития», ребенок окунается с головой в новую непонятную жизнь. Помочь ему «выплыть» – задача педагогов и родителей. Общие для всех детей с эмоциональными особенностями трудности обнаруживаются прежде всего в организации их учебной деятельности. Сидеть за партой весь урок – трудно, выполнять именно то, что требует учитель, и в темпе, который задает учитель, – трудно. И за соседними партами сидят незнакомые дети, которые кричат, стучат, вскакивают с мест. Поведение таких детей плохо контролируется, часто они не видят и не слышат учителя [4. С. 361].

Изучив методическую литературу, статьи, видео ролики по обучению детей с РАС, а так же побывав на лекции Андрея Михайловича Царева кандидата педагогических наук , основателя федерального ресурсного центра Псковской области по организации комплексного сопровождения детей (РАС) и семей, их воспитывающих (РРЦ РАС), пришла к тому, что для адаптации обучающихся (РАС) в первую очередь необходимо визуальное расписание дня, правила поведения в школе и дома. [3].

Введение правил поведения на уроках и дома.

Для того, чтобы ученик быстрее привык к новому режиму рекомендуется введение правил поведения на уроке и дома. Для начала, необходимо ввести общие правила для всего класса. Правил не должно быть много. Правило должно быть коротким, и должно показывать «как нужно себя вести». Поскольку у обучающихся с (РАС) затруднено восприятие устной речи, рекомендуется сделать наглядное напоминание правил. Правила должны быть достаточно крупного размера. К каждой фразе можно добавить схему или символ. Как правило, такие напоминания располагают с боку от доски. Могут понадобиться и индивидуальные правила, которые можно расположить на парте ученика. Правила поведения вводим в школе, закрепляем, повторяем дома [3].

Овладев «учебным поведением», ученик начинает пользоваться полученными ранее учебными навыками. Приверженность освоенным формам поведения является сильной стороной такого ребенка. При выработке общего стереотипа школьной жизни, усвоении правил поведения на уроке, он в большинстве случаев пунктуально им следует [4. С. 362].

Введение расписания. Создание расписания школьного дня является необходимым условием адаптации в школе ученика с (РАС). Расписание несет в себе не только организационные, но и содержательные компоненты. В первую очередь, необходимость введения расписания связано с тем, что различные явления окружающего мира и события, происходящие с ребенком, часто в его сознании не связаны с определенными временными рамками. У такого учащегося не формируется структура времени. В результате, оказывается несформировано понимание последовательности событий. Ученик не знает когда и что можно делать, не может самостоятельно планировать собственное время, что часто приводит к нарушениям поведения. Склонность к стереотипам обеспечивает определенную безопасность ученику с (РАС). Именно для этой цели служит создание расписания, необходимо, что бы расписание было визуальным. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Так же карточки могут сопровождаться символами. которое должно иметь определённую последовательность и повторяемость. Тогда картина мира в сознании учащегося становится более упорядоченной, а спланированная жизнь поможет структурировать его поведение и избежать многих страхов. [3].

Введение расписания важно еще и потому, что слово «нет» для таких детей представляет одну из самых больших проблем. Часто слово «Нет» звучит для них, как приговор и как окончательный отказ. Они не могут понять, что если сейчас ответ отрицательный, то немного позднее он будет положительным. Карточки, выстроенные друг за другом, делают более позднее «да» зримым, а «нет», сказанное сейчас, становится только временным «нет». Аутичные дети нуждаются в строго расписанном распорядке дня, который не должен нарушаться, ребёнку важно чётко знать порядок действий и тогда деятельность для него приобретает какой-либо смысл. [3].

Введение подобного расписания поможет учителю: упорядочить деятельность учеников на уроке и на перемене, уменьшить беспокойство и страхи, установить определенные правила поведения, обеспечить видимое средство ожидания смены деятельности.

В период обучения с использованием расписания необходимо помнить, о том, что расписание неизменно, и все пункты, внесенные в него, должны быть выполнены. Визуальное расписание закрепляем и повторяем дома. Не допустимо, изменение расписания без уважительной причины. Однако в процессе работы учителя часто встреча-

ются с необходимостью внесения изменений в расписание уже сформированного стереотипа. Например, ученики с (РАС) знают, что сегодня по расписанию у них урок по изобразительной деятельности, а учитель заболел. Как преподнести ученикам с (РАС) о том, что педагог заболел, урока изобразительной деятельности не будет?

Во-первых, необходимо заранее предусмотреть карточку, картинку или фотографию, которая будет символизировать подобные изменения («больной человек, лежащий в постели»; много машин, стоящих в ряд «пробка» и т.д.). Необходимо отметить, что подобные «домашние заготовки» учителя должны предусматривать заранее и всегда иметь при себе. [3].

Во-вторых, если в жизни происходит подобная ситуация изменения течения событий, отличная от ранее составленного расписания, необходимо вместе с учениками внести корректировки:

- вынуть карточку события, которого не будет;
- найти карточку с изображением события, которое его заменит;
- вместе с учениками внести изменения в расписание.

Все производимые действия по изменению расписания учитель проговаривает вслух [3].

Таким образом, можно сказать, что основным показателем благоприятной психологической адаптации ребенка в школьной среде являются: формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися, учителем, овладение навыками учебной деятельности. Совместные усилия учителей, школьного психолога, логопеда, родителей, врачей, способность снизить риск возникновения у учащегося школьной дезадаптации и трудностей обучения [4. С.365].

Список использованной литературы

1. Лупан С. Поверь в свое дитя. Всестороннее развитие ребенка с первых дней жизни / С. Лупан ; пер. с англ. А.И. Левченко. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 336 с.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 148 с.
3. clp.pskov.ru›rrts-ras
4. http://nauka-sbornik.ru›wp…2019/08/Sbornik4_2007.pdf

Д.Ю. Скрябина

Коррекция артикуляционной и мимической моторики дошкольников с использованием палочек Кюизенера

Аннотация: В статье представлен опыт организации коррекционно-педагогического воздействия на развитие различных видов моторики у дошкольников с функциональной дислалией используя палочки Кюизенера.

Ключевые слова: палочки Кюизенера, мимика, артикуляция, моторика, дислалия.

Инновационные технологии в деятельности логопеда выступают одним из перспективных средств коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими речевые нарушения. Эти методы эффективные средства коррекции, которые помогают максимально достичь высоких результатов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста. Одним из нетрадиционных средств – выступают палочки Кюизенера.

Моторика – это совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку, направленных в своем сочетании на выполнение определенной задачи. Психомоторика – это сложное образование, которое интегрирует взаимосвязанные друг с другом двигательный, познавательный и эмоциональный компоненты [1]. Моторное и психомоторное развитие находятся в тесной связи. И.М. Сеченов, создавая естественно-научную теорию психической регуляции поведения, впервые дал понятие психомоторике. Данный термин раскрывает все сознательно управляемые моторные (двигательные) акты человека, находящиеся в неразрывной связи с психическими процессами (мышлением, речью, памятью, чувствами). Психомоторика включает в себя любые внешние поведенческие проявления и произвольные движения ребенка – от выражения эмоций в мимике, тонких моторных координаций в предметной и игровой деятельности до сложных двигательных реакций. И.М. Сеченов отмечал, что «все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению» [4].

В.А. Киселева и А.В. Семенович подчеркивают, что речевая моторика охватывают два аспекта – мимическую и артикуляционную моторику [2].

Под артикуляционной моторикой Л.С. Волкова понимает совокупность скоординированных движений органов речевого аппарата и обеспечивающая одно из условий правильного звукопроизношения [5]. Артикуляция – это координация действия речевых органов при воспроизведении звуков речи, которая осуществляется речевыми зонами коры и подкорковыми образованиями головного мозга. При произнесении определенного звука реализуется слуховой и кинестезический, или речедвигательный, контроль [2].

Артикуляционный аппарат — это анатомо-физиологическая система органов, которая включает в себя гортань, голосовые складки, язык, мягкое и твёрдое нёбо (ротоглотку), зубы верхней и нижней челюсти, губы, носоглотку и резонаторные полости, участвующие в порождении звуков речи и голоса [3]. В артикуляционном акте применяются мышцы языка, губ, щек, мышцы, поднимающие нижнюю челюсть, мышцы шеи.

В настоящее время дислалия определяется как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе, интеллекте и сохранной иннервации речевого аппарата. По этиологическому признаку дислалию подразделяют на два вида: механическую (органическую) и функциональную. Механической (органической) дислалией называют такой вид неправильного звукопроизношения, который вызывается органическими дефектами периферического речевого аппарата, его костного и мышечного строения. Относительно часто причиной возникновения механической дислалии является укороченная уздечка языка (подъязычная связка). При этом дефекте оказываются затрудненными движения языка, так как слишком короткая уздечка не дает ему возможности высоко подниматься (при верхних звуках). Кроме того, дислалия может быть вызвана тем, что язык либо слишком большой, едва помещается во рту и от этого неповоротливый, либо слишком маленький и узкий, что также затрудняет правильную артикуляцию. Дефекты строения челюстей ведут к аномалии прикуса.

Следует сказать, что нормальным считается такой прикус, когда при смыкании челюстей верхние зубы слегка прикрывают нижние. Аномалии прикуса могут иметь несколько вариантов. Прогнатия – верхняя челюсть сильно выступает вперед. В результате – нижние передние зубы совсем не смыкаются с верхними. Прогения – нижняя челюсть выступает вперед, передние зубы нижней челюсти выступают впереди передних зубов верхней челюсти. Открытый прикус – между зубами верхней и нижней челюстей при их смыкании остается промежуток. В некоторых случаях этот промежуток только между пе-

редними зубами (передний открытый прикус). Боковой открытый прикус может быть левосторонним, правосторонним и двусторонним. Неправильное строение зубов, зубного ряда также может привести к дислалии. Также отрицательно сказывается на звукопроизношении и неправильное строение нёба. Узкое, слишком высокое («готическое») нёбо или, наоборот, низкое, плоское препятствует правильной артикуляции многих звуков. Толстые губы, часто с отвислой нижней губой, или укороченная, малоподвижная верхняя губа затрудняют четкое произношение губных и губно-зубных звуков.

Функциональной дислалией называется такой вид неправильного звукопроизношения, при котором не имеется никаких дефектов артикуляционного аппарата. Иными словами, нет никакой органической основы. Дефекты звукопроизношения у детей могут быть вызваны и недоразвитием фонематического слуха. При этом ребенку трудно различать звуки с тонкими акустическими характеристиками, например звонкие и глухие согласные, мягкие и твердые, свистящие и шипящие звуки. Вследствие этих трудностей, развитие правильного звукопроизношения задерживается на длительное время. В то же время недостатки звукопроизношения, особенно когда они выражаются в замене звуков или в смешении их в словах, могут, в свою очередь, препятствовать формированию фонематического слуха и в дальнейшем привести к общему недоразвитию речи и нарушениям письма и чтения.

Палочки Кюизенера – пластмассовые разноцветные брусочки (призмы) разной длины. Такие свойства палочек Кюизенера, как различная длина, цвет и объёмность позволяют детям быстрее усвоить абстрактные понятия (звук, слог, слово, предложение) в наглядном виде. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального [7].

Работа с палочками Кюизенера приносит немало положительных моментов: помогает развивать мелкую моторику, способствует формированию мышления и интеллекта ребенка, стимулирует его творческое начало, ведь чтобы придумать и сложить узор, потребуется активизировать воображение, учит ребенка сосредотачиваться, что очень полезно для старшего дошкольника, которому вскоре предстоит постоянно концентрировать внимание на словах воспитателя [8]. С помощью палочек Кюизенера, можно решить множество задач: коррекция звукопроизношения; обогащение словарного запаса; развитие

грамматики и словоизменения; умение у детей использовать в речи разнообразные конструкции предложений; формирование навыков слогового и звукового анализа и синтеза слов; развитие слухового восприятия и внимания; развитие зрительного восприятия и памяти; развитие чувства ритма; развитие мыслительных операций.

С помощью палочек Кюизенера можно: расставлять ударение в словах (предварительно напечатав на листах бумаги нужные слова); осваивать деление слов на слоги (в этом случае вам дополнительно понадобятся кубики с буквами); находить безударные гласные; определять стихотворные размеры, изображая с помощью палочек ударные и безударные слоги; изучать степени сравнения прилагательных, виды предложений (повествовательные, вопросительные, восклицательные), предварительно договорившись, палочки какого цвета соотносятся с той или иной характеристикой [2].

Дополнительное преимущество набора – возможность предложить детям большое число заданий и упражнений, поэтому скучать им не придется. В игровой форме ребенок получит представление о таких сложных понятиях, как соотношение цифры и числа, длина, направления (верх и низ, лево и право) [5]. Чтобы игры с палочками Кюизенера принесли максимальный результат, следует подобрать задание с учетом возраста ребенка и его индивидуальных способностей. Вариантов может быть несколько. Задание можно усложнить, предложив ребенку разложить брусочки в определенной последовательности (например, синий, красный, черный). Это поможет также вспомнить цвета. [6]

Для обследования подвижности артикуляционного аппарата была использована методика Г.В. Чиркиной. В процессе обследования ребёнку предлагалось выполнить ряд упражнений по подражанию: открыть и закрыть рот; удержать широко распластанный язык на нижней губе (2-3 сек.); облизать широким языком верхнюю, затем нижнюю губу (по инструкции, по подражанию); произвести круговые движения распластанным языком по верхней и нижней губам; удержать кончик языка у левого, затем правого углов рта (2-3 сек.); пощёлкать языком (3-5 раз); пощёлкать языком («Погонять лошадок»); вытянуть губы вперёд «трубочкой», затем растянуть их в улыбке (2-3 раза).

Результаты изучения подвижности артикуляционного аппарата можно увидеть на рисунке 1

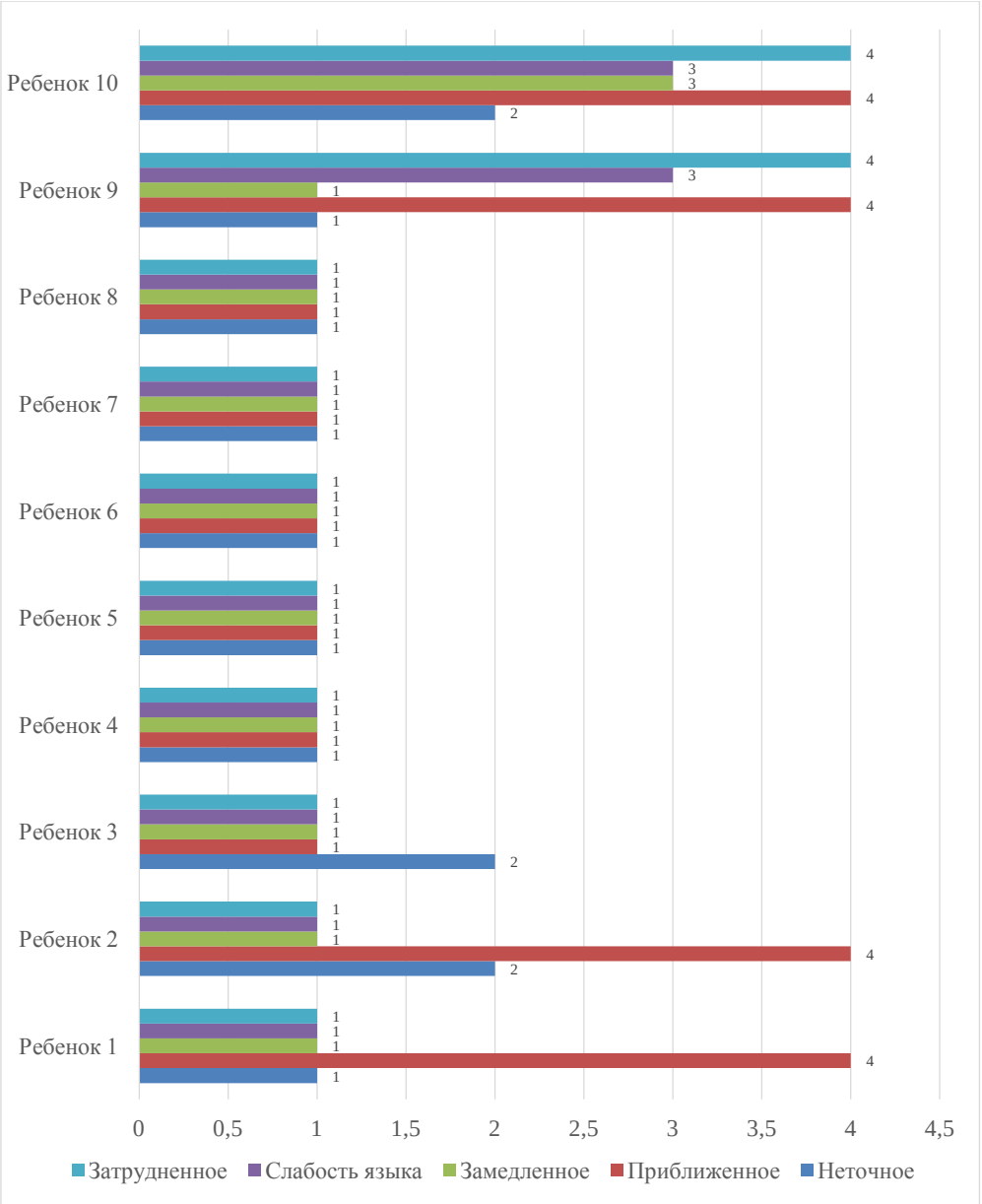


Рис. 1. Результаты обследования подвижности артикуляционного аппарата (баллы)

По результатам обследования подвижности артикуляционного аппарата, можно отметить, что у большинства детей (ребенок 1,2,3,4,6,7,8) наблюдались неточные артикуляционные движения. Дети путали такие движения, как: вместо открыть, они закрывали рот и наоборот; у них не получалось распластать язык; путали очерёдность облизывания верхней и нижней губ; очерёдность выполнения «трубочки» и «улыбочки». У детей отмечалась ограниченная подвижность мышц языка: недостаточность подъема кончика языка вверх, ограничение движения языка вниз и назад. Результаты обследования мимической мускулатуры, мимической артикуляции и мышечного тонуса расположены на рисунке 2.

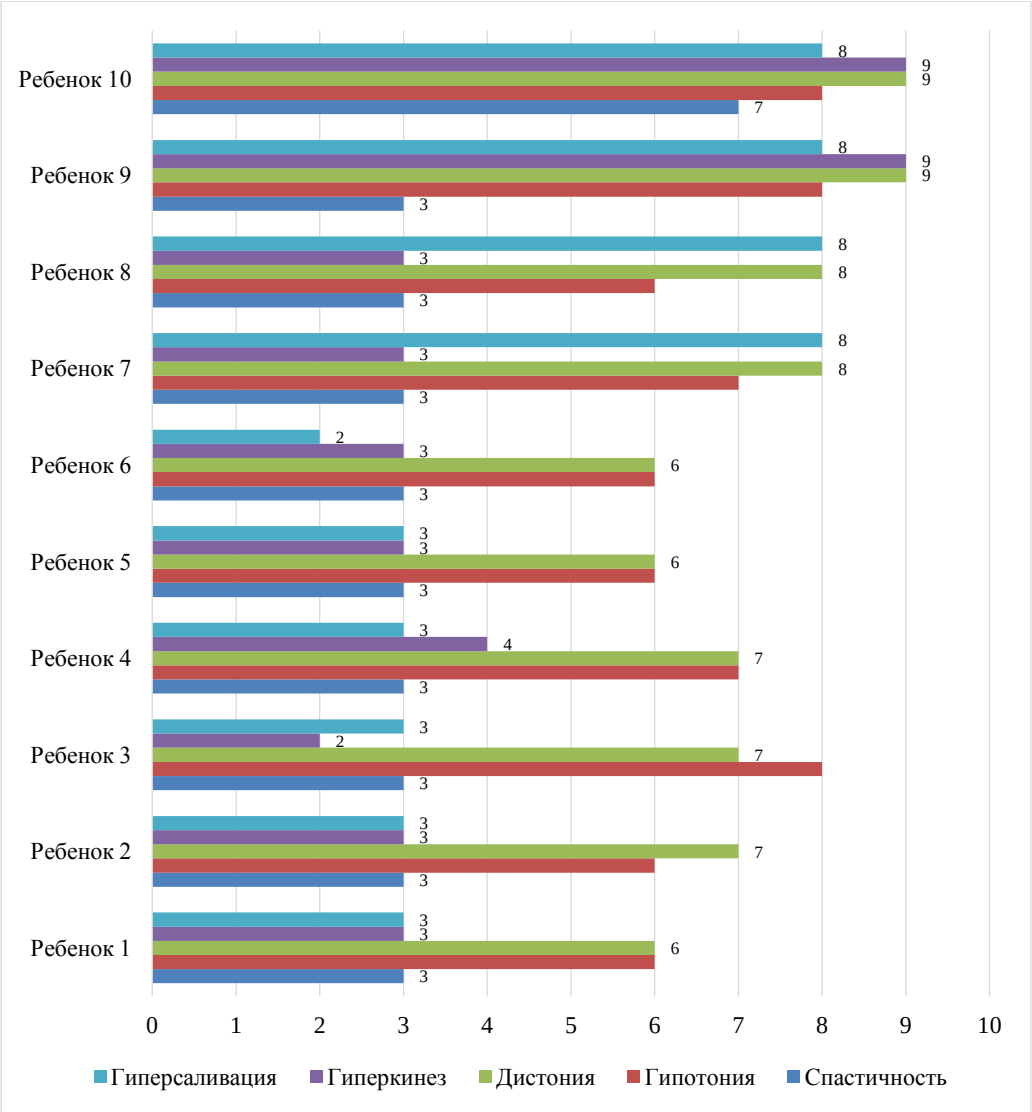


Рис. 2 Результаты обследования мимической мускулатуры и мышечного тонуса (баллы)

По результатам обследования мимической мускулатуры и мышечного тонуса у детей с функциональной дислалией можно отметить, что для них характерны: непроизвольные, насильственные движения мышц языка и губ (Ребенок 1,2,3,4,5,6,7,8,9), а именно: тремор языка, вялость губ (с трудом удерживают «трубочку»), язык не удерживает артикуляционную позу (удержать широко распластанный язык на нижней губе). Так же характерно для таких детей повышенное слюноотделение (ребенок 1,2,3,4,5,6) во время речи, причём дети её не чувствуют. У 8 детей (ребенок 1,2,3,4,5,6,7,8) наблюдается повышение мышечного тонуса языка, губ, лица.

Основной формой работы с детьми дошкольного возраста является игровая деятельность. Все коррекционно-развивающие индивидуальные, подгрупповые, групповые, интегрированные занятия в соответствии с Программой носят игровой характер, насыщены разнооб-

разными играми и развивающими игровыми упражнениями и не дублируют школьных форм обучения.

Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий специалистов педагогического и медицинского профилей и семей воспитанников.

Вся коррекционно-развивающая работа в подготовительной логопедической группе делится по форме проведения на фронтальную, подгрупповую и индивидуальную, что составляет 5 часов в неделю.

Подгрупповые занятия 2 раза в неделю, из них: 1 занятие по развитию лексико-грамматического строя и обучению связной речи и 1 занятие по развитию фонетико-фонематического строя речи и обучению начальным элементам звуко-слогового анализа, синтеза и грамоты. На индивидуальные логопедические занятия с каждым ребёнком отводится 15 минут 2-3 раза в неделю. Работа проводится с одним воспитанником или малыми подгруппами (по 2-3 человека), в соответствии с речевым дефектом и этапом работы.

Предпосылкой успеха при логопедическом воздействии является создание благоприятных условий для преодоления недостатков произношения: эмоционального контакта логопеда с ребенком; интересной формы организации занятий, соответствующей ведущей деятельности, побуждающей познавательную активность ребенка; сочетания приемов работы, позволяющих избежать его утомления. Логопедическое воздействие осуществляется поэтапно, при этом на каждом из этапов решается определенная педагогическая задача, подчиненная общей цели логопедического воздействия

Счётные палочки Кюизенера являются не только многофункциональным математическим пособием, но и способствуют развитию детского творчества, фантазии и воображения, познавательной активности, мелкой моторики, мышления, внимания, пространственного ориентирования, восприятия, конструкторских способностей. Методика Кюизенера – универсальна, поэтому она очень актуальна при коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Такие свойства палочек Кюизенера, как различная длина, цвет и объёмность, позволяют детям быстрее усвоить понятия (звук, слог, слово, предложение) в наглядном виде.

Использование цветных счётных палочек Кюизенера на логопедических занятиях способствуют повышению интереса у детей, предлагаемый материал усваивается быстрее и лучше.

Список использованной литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издат. центр «Академия», 2020. – 400 с.
2. Большева Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники : учеб.-метод. пособие / Т.В. Большева. – 2-е изд. испр. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019. – 96 с.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие/ А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2019. – 189 с.
4. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб.-метод. пособие / [Ж.В. Антипова и др.] ; под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Сфера, 2020. – 224 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Смысл : Эксмо, 2022. – 1136 с.
6. Глухов В.П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ : Астрель, 2021. – 351 с.
7. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М.: АСТ : Астрель, 2019. - 318 с.
8. Дорохова И.А. Система работы по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе ДОУ для развития ведущих сфер личности детей дошкольного возраста / И.А. Дорохова // Инновационные педагогические технологии : материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.) – Казань: Бук, 2014. – С. 79–82.

О.С. Стрелкова,
Л.В. Неклюдова

Изучение самооценки младших школьников, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях

Аннотация: В статье рассматривается роль самооценки в жизни человека, представлено исследование развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях. Приведены результаты эмпирического исследования формирования самооценки у детей младшего школьного возраста из однодетных и многодетных семей.

Ключевые слова: однодетная семья, многодетная семья, самооценка, формирование.

Самооценка и чувство собственного достоинства появляются у детей уже в раннем детстве. Практически с самого начала некоторые дети узнают о себе много хорошего, испытывая при этом положительные эмоции, обретая тем самым чувство собственной важности и достоинства. Как отмечает О.Л. Зверева, они способны признавать и ценить собственные таланты, достижения и свой внешний вид. Они также способны адекватно оценивать свои недостатки и ошибки, понимая, что случайная неудача – это неотъемлемая часть жизни и процесса обучения [6].

Самооценка играет основную роль в мотивации ребенка и достижении успехов в школе, спорте и социальных отношениях, а также его устойчивости (способности быстро восстанавливать физические и душевные силы).

Самооценка влияет на то, начнет ли ребенок злоупотреблять алкоголем или наркотиками, рано ли начнет вести половую жизнь, а также на его восприимчивость к болезненному или негативному давлению со стороны сверстников.

Современные тенденции развития общества, процесс его дальнейшей демократизации предъявляют особые требования к формированию активной, созидающей личности. Только такая личность может самостоятельно и осознанно строить собственное поведение и деятельность, определять перспективы, пути и средства своего личностного развития.

От самооценки зависят взаимоотношение человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

В психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных анализу проблемы формирования самооценки в младшем школьном возрасте, это работы Л.М. Фридмана, Л.В. Ковинько, Е.Е. Даниловой, А.А. Люблинской, Е.И. Рогова, Г.М. Бреслава, К.М. Гуревича, Р. Бернса. Анализ актуальных исследований и публикаций показал, что в свое время к вопросу определения, описания и исследования самооценки обращались отечественные и зарубежные ученые, в частности исследования самооценки в структуре Я-концепции (М. Розенберг, Р. Бернс), в структуре самосознания (И.И. Чеснокова), в контексте концепции смысла «Я» (В.В. Столин), в

структуре самоотношения (С.Р. Пантилеев), как специфической функции самосознания (Л.В. Бороздина), характеристик процесса самооценивания (Р.С. Лазарус, К.А. Смит), таких основных процессов самооценивания, как оценка и эмоция (Н. Эмлер).

Младший школьный возраст является периодом интенсивного формирования самооценки, что обусловлено включением ребенка в новую общественно значимую и оцениваемую деятельность.

В отечественных исследованиях (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, И.Р. Чамата, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.) и в исследованиях зарубежных авторов (Ч. Кули, Дж. Мид, Э. Шпрангер, Р. Бернс, В. Сатир и другие) достаточно широко освещена проблема самооценки как структурного элемента самосознания.

Формирование самооценки помогает учащимся правильно оценить, свои учебные достижения, способности, возможности, достоинства и недостатки, содействует саморегуляции учебной деятельности.

Так же огромную роль в формировании самооценки ребенка играет семейное воспитание. Психологи и педагоги напоминают, что для ребенка лучше, если он в семье не одинок, а окружен братьями и сестрами – у него больше шансов избежать детского аутизма, неврозов, страхов, нездорового эгоцентризма, зацикленности на себе. [3] Но вместе с тем, нужно отметить, что многодетность может быть и фактором риска психического здоровья детей в семье, так как между ними может развиться соперничество, негативные отношения друг к другу, последствия которых отрицательно влияют на личность детей. В семье, где возникают проблемы взаимоотношений детей, родители по-своему их решают, или же не прилагают никаких усилий для налаживания их общения. Как справедливо замечено многими учеными-исследователями (Г.Т. Хоментаускас, Адель Фабер, Элен Мазлин, А.Я. Варга, В.Н. Котырло, В.Г. Нечаева и так далее), основной причиной негативных отношений детей является неправильная позиция в отношении своих детей именно родителей, которая и определяет тип воспитание в семье.

Таким образом, современная наука располагает данными о том, что семья - первый и наиболее значимый воспитательный институт в жизни человека.

Однако существует проблема в недостаточной разработке теоретической и практической части формирования самооценки у младших школьников из многодетных и однодетных семей. Для психологии многодетная и однодетная семья представляет особый интерес в связи

со своеобразием внутрисемейных отношений и наличием психологических особенностей ее членов. На фоне большого числа исследований самооценки личности в целом, проблема формирования самооценки в младшем школьном возрасте из однодетных и многодетных семей недостаточно привлекала внимание исследователей.

Родители – первые учителя и воспитатели. Появление ребенка в семье является серьёзным испытанием для родителей. Освоение и формирование роли отца и матери – важнейшая задача личностного развития в период взросления и проверка на прочность семейных отношений. [4] Известно, что воспитание – это процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания.

Однодетная семья - обычно единственные дети в семье отличаются более развитым интеллектом, более широким кругозором, чем дети из многодетных семей. Конечно, ведь все силы родителей, все их воспитательные, развивающие и образовательные порывы направлены на одного ребенка, а не на нескольких. [1]

Вполне закономерно, что родители возлагают особые надежды на своего единственного ребенка и создают для него самые благоприятные условия, как в быту, так и в занятиях любым видом деятельности.

Исследователи выяснили, что единственные дети в семье чаще предпочитают интеллектуальную и исследовательскую деятельность. Родители могут проявлять повышенную заботу о единственном ребенке и беспокоятся о его физической безопасности. Возможно, поэтому единственные дети в семье скорее проявят интерес к интеллектуальному труду, чем к физической активности. К тому же единственный ребенок в семье получает больше времени и внимания, чем те, у кого есть братья и сестры.

Единственные дети подвержены большему риску психических расстройств, чем дети из многодетных семей, они становятся более эгоцентричными и зависимыми. В малых семьях дети индивидуализируются, больше привязаны к родителям. Психологи и социологи также отмечают у детей из однодетных семей такие качества, как безответственность, отсутствие трудолюбия, безволие, неумение поддерживать нормальные отношения с людьми (Андреева Т.Н., Джандосова Ж.С., Думитрашку Т.А., Силина Е.А., Adler A., Jiao S., Narchal R., Wagner M.).

Многодетная семья – это семья, в которой воспитываются трое и больше детей, не достигших своего совершеннолетия (в том числе усыновленных, а также пасынки и падчерицы). [4]

Учитывая специфику средовых факторов в многодетной семье, многие исследователи (Андреева Т.Н., Баландина Л.Л., Джандосова Ж.С., Думитрашку Т.А., Adler A., Jiao S., Narchal R., Wagner M.) установили, что некоторые личностные и поведенческие характеристики детей также зависят от размера семьи, т.е. существуют различия по определенным свойствам личности между единственными детьми и детьми малого и большого сибства. Размер семьи и очередность рождения определяют своеобразно типичные черты личности ребенка: дети из разных по размеру семей и с разной сиблинговой позицией отличаются друг от друга по своим личностным качествам. [3] Дети из многодетных семей часто дарят друг другу настоящую дружбу, товарищество, удовлетворяют взаимную потребность в нежности, привязанности и глубоких взаимоотношений. Они становятся друг для друга доверенными лицами, помогают друг другу, делятся опытом и переживаниями. Разумеется, чем теснее отношения, тем более вероятно возникновение трений и конфликтов, но при общей атмосфере в семье ссоры имеют свои положительные стороны, так как дают возможность на практике изучить способы примирения. Братья и сестры должны научиться «делиться», уважать чувства и желания друг друга, улаживать разногласия.

Дети, воспитывающиеся в однодетных семьях, «имеют лучший и в тоже время худший из возможных миров». Они одновременно оказываются самым старшим и самым младшим ребенком в семье. В результате, они имеют многие свойства старшего ребенка, но могут сохранять в себе детские качества до зрелого возраста. Но, так или иначе, поскольку единственный ребенок никогда не вытесняется младшим братом или сестрой, он более непринужденно себя чувствует наедине с самим собой и имеет более высокий уровень самоуважения, чем старший ребенок, с меньшей потребностью контролировать других. Он меньше страдает от потери авторитета и легко ожидает, и принимает помощь. Единственный ребенок много требует от жизни. Он не привык к сложности других индивидов и поэтому на протяжении всей жизни будет наиболее комфортно чувствовать в одиночестве.

Проблема личности детей в многодетной семье обсуждается в основном в зарубежных исследованиях и менее изучена в отечественной психологии, чем определяется актуальность данного исследования.

Так, установлено, что дети из больших семей менее пластичны, хуже ориентируются в неопределенных ситуациях, чаще проявляют

конформизм, чем независимость (Андреева Т.Н., Баландина Л.Л., Джандосова Ж.С., Думитрашку Т.А.). Они более тревожны и обидчивы, испытывают большую потребность в одобрении. У них в среднем беднее самосознание, самоконтроль преобладает над самовыражением; обладают более высокими оценками организованности и лидерства, при этом они более враждебны и более подозрительны к другим (Adler A., Jiao S., Narchal R., Wagner M.).

Дети, имеющие братьев и сестер, более настойчивы, менее эгоцентричны, лучше кооперируются с другими детьми, больше уважают родителей.

Особого внимания заслуживает вопрос об организации воспитательного процесса в многодетной семье, а также возникающие при этом психолого-педагогические проблемы.

Дефицит времени родителей на воспитание детей, и дефицит внимания, может сказаться негативным образом на развитии индивидуально-личностных характеристиках детей, их поведении. Такие дети с большей вероятностью вырастают с заниженной самооценкой, им характерна неуверенность в себе.

Проблемы воспитания в многодетной семье могут также определяться мировоззрением и взглядами родителей, полагающих, что старшие дети достаточно самостоятельные и меньше нуждаются в защищенности и любви, в отличие от младших; недостаточной психолого-педагогической осведомленностью родителей о трудностях, проблемах воспитания и социализации детей, связанных с фактором многодетности, и путей их преодоления.[1] Учитывая вариативные межличностные отношения в многодетных семьях, и, используя различные методы социального воспитания, отвечающие индивидуальным характеристикам детей, родителям необходимо с раннего возраста формировать у них положительные качества: ответственность, коммуникабельность, соблюдение порядка во всех сферах жизнедеятельности. Очень часто, дети, воспитанные в больших семьях более подготовлены к самостоятельной жизни. [5]

На формирование личности младшего школьника влияет всё то, что его окружает дома, в школе, на улице.

На основе выше сказанного был проведен диагностический срез. Целью этого диагностического среза было исследование самооценки у младших школьников, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях.

Эмпирической базой исследования выступила ГКОУ УР «Школа № 256 для детей с нарушением зрения» г. Ижевск Удмуртская

Республика. Экспериментальная выборка состояла из детей младшего школьного возраста, 10-11 лет, в многодетных семьях воспитывалось – 11 детей, в однодетных – 8 детей. Количество мальчиков – 15, девочек – 3. Все дети с нарушением зрения.

В эмпирическом исследовании использовались методики: «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн, «Лесенка» В.Г. Щур, тест «Какой я», графическая методика "Кактус".

По результатам исследования приведенных методик мы получили следующую диаграмму, в которой мы видим, что в самооценке детей из однодетных и многодетных семей нет больших разрывов между шкалами.

Таким образом, можно сказать, что по всем критериям самооценка детей из однодетных и многодетных семей находится выше среднего уровня (от 67 до 82) (см. рисунок 1).

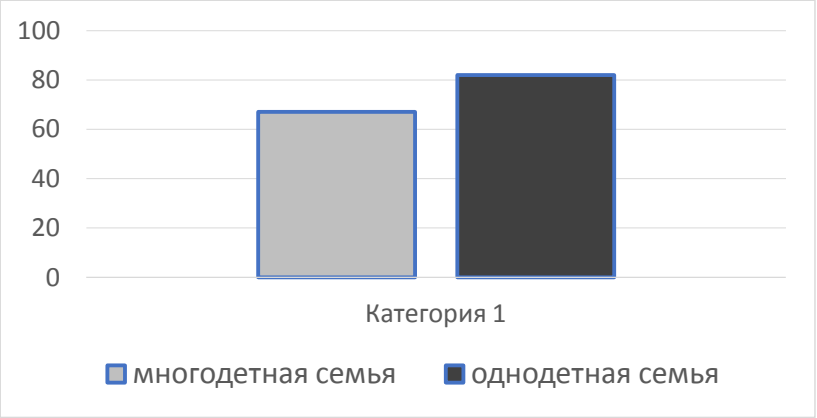


Рис.1. Диаграмма уровня самооценки младших школьников из однодетных и многодетных семей

Таким образом, проанализировав результаты проведенных методик, мы пришли к следующему выводу: что формирование самооценки младших школьников нельзя рассматривать только в разрезе воспитания в однодетных и многодетных семьях. Как в одной, так и в другой семье можно сформировать, как заниженную, так и завышенную самооценку. Так как на формирование самооценки влияет уклад жизни семьи, уровень образования родителей, окружение ребенка в семье.

Список использованной литературы

1. Агильдиева Е.Ф. Многодетная семья в современной России / Е.Ф. Агильдиева. – М.: Педагогика, 2004. – 230 с.
2. Аседова Э.М. Многодетная семья и ее проблемы / Э.М. Аседова // Современные проблемы культуры и воспитания. – Вып. 2 / под ред. З.М. Магомедовой. – Махачкала: ДГПУ, 2005. – С. 36.

3. Баландина Л.Л. Психологические особенности и возрастная динамика личностных свойств и социальных отношений у детей из многодетных семей / Л.Л. Баландина. – Смоленск, 2010. – 32 с.
4. Грудина Т.Н. Социально-психологический портрет многодетной семьи / Т.Н. Грудина. – СПб.: СПбГУ, 2014. – 37 с.
5. Жидкова И. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное состояние ребенка / И. Жидкова // Школьный психолог. – 1999. – № 31. – С. 3.
6. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов вузов / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ «Сфера», 2009 – 256 с.
7. Неклюдова Л.В. Формирование у детей дошкольного возраста семейных ценностей и традиций посредством педагогического просвещения родителей / Л.В. Неклюдова, О.А. Мухаметова, А.О. Русских // Инновационные процессы в системе образования : материалы XIV науч.-практ. конф. / под ред. С.Л. Скопкаревой, И.А. Гришановой. – Глазов: ГГПИ, 2020. – С. 71-77.

Т.И. Тулеева

Использование метода демонстрации в обучении математики на уроках с детьми ОВЗ

Аннотация: В своей статье я хотела показать, что использование наглядности, дидактических игр, игровых упражнений может позволить учителям в интересной, занимательной для учащихся форме организовывать тренировочные упражнения, устный счет, решение задач и так далее. Включение этих видов деятельности может создать благоприятные условия для повышения работоспособности учащихся, повысить качество усвоения знаний, уровень сформированности понятий позволит формировать произвольное внимание у школьников.

Ключевые слова: принцип, наглядность, контрольная, экспериментальная, группа, знания, умения, навыки.

В школе для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обучение строиться на широком использовании наглядности. Наглядные методы обучения — это такие методы, применение которых способствует осуществлению дидактического принци-

па наглядности в обучении, добавляет методике преподавания разнообразия.

Название «принципа наглядности» происходит от слов «взгляд», «осмотр», «мнение». На основе всего сказанного, можно сделать вывод: «Принципы наглядности — это совокупность норм, которые исходят из закономерностей процесса обучения и касаются познания действительности на основе наблюдения, мышления и практики на пути от конкретного к абстрактному и обратно». [2, с. 59]

Принцип наглядности в обучении для обучающихся с ОВЗ означает привлечение различных наглядных средств в процессе усвоения учащимися знаний и формирования у них различных умений, и навыков.

В процессе обучения наглядные пособия используются с различными целями: для ознакомления с новым материалом, для закрепления знаний, умений, навыков, для проверки их усвоения. [1, с. 29] Наглядное обучение должно обеспечить у учащихся формирование первичных обобщений и установление простых связей. Оно должно способствовать движению мысли от жизненных наблюдений к сущности изучаемого понятия. [3, с. 74]

Любое учебное оборудование, в том числе и наглядность принесет ожидаемый эффект лишь в том случае, если при планировании и подготовке к уроку учитель выполнит необходимую подготовительную работу. Изложение нового материала должно быть согласовано с используемым на данном уроке пособием, которое войдет в урок, не разделяя его. Включение в урок наглядности значительно снижает утомляемость учащихся, разнообразит урок, способствует поддержанию произвольного внимания.

Цель наглядных пособий: активизировать внимание детей на уроках математики, сделать процесс учения более интересным, повысить с помощью них познавательный интерес к уроку математики. Задания, оформленные наглядно более доступны и привлекательны для детей. Учащиеся незаметно для себя выполняют большее число арифметических действий, упражняются в устных вычислениях, на уроке создается обратная связь с учителем.

В зависимости от изучаемой темы, наглядность используется в начале урока, чтобы привлечь внимание детей и подготовить их к усвоению последующего материала; при введении новых знаний, способствуя зрительному восприятию; на этапе закрепления, при решении различных видов упражнений и задач, и в конце урока, как бы подытоживая новый материал.

Изучив тему, как повысить эффективность обучению математики детей с ОВЗ, я решила, что систематическое, целенаправленное использование наглядных пособий на уроке повысит качество новых знаний и уровень сформированности умений, навыков. Поэтому поставила перед собой задачу – использование видов наглядных пособий для развития познавательного интереса на уроках математики в 5-х классах.

А для этого провела эксперимент в 5 – х классах на уроках математики при изучении темы «Решение задач на встречное движение».

Мною была проведена экспериментальная работа, которая проходила в три этапа:

1) проведение уроков, включающих новую тему;

2) решение задач на встречное движение;

3) контрольная (проверочная) работа.

Были взяты два класса: 5а – экспериментальный и 5б – контрольный. Работа проводилась параллельно в каждом классе с использованием специально подобранных наглядных пособий. Уроки в контрольной группе – с минимальным набором наглядности, а уроки в экспериментальной группе – с максимальным набором наглядности.

При проведении первого этапа в экспериментальном классе при изучении новой темы я использовала презентации, чертежи, таблички, краткую запись, а в контрольном классе только учебник и краткую запись. И в экспериментальном классе проявляли интерес и активную работу на уроке не только сильные ученики, но и слабые. Все учащиеся усвоили новый материал. А в контрольном классе изучение новой темы не вызывало интереса, активность проявляли, только сильные ученики. Тему усвоили не все обучающиеся.

На втором этапе, при опросе, составлении и решении задач по чертежу, в экспериментальном классе вновь использовалась наглядность в полном объеме, все обучающиеся правильно отвечали на уроке и решали задачи. Проявлялась активная работа учащихся и интерес. А в контрольном классе, при опросе было допущено много ошибок и с решением задач справились не все ученики, часто требовалась помощь учителя. Без активного интереса дети приступали к работе.

На третьем этапе, проведение контрольной работы, экспериментальный класс с интересом выполнял работу, все ученики успешно справились с заданиями. А в контрольном классе работу выполняли без интереса, допустили много ошибок и затратили большое количество времени на выполнение заданий.

При подведении итогов эксперимента, пришли к следующему выводу: учащиеся экспериментальной группы показывали лучшие ре-

зультаты своих умений и навыков при устном опросе, решении задач. А также используя наглядность, при объяснении нового материала повышался процент его восприятия.

В отношении второй группы, где не применялась наглядность, а только учебник, эксперимент показал, что уровень восприятия и понимания материала намного ниже, чем в первой группе.

В заключение я хочу сказать, что исходя из многолетней моей практики при работе с детьми с ОВЗ необходимо активно использовать наглядность, так как она эффективно влияет на повышение познавательного интереса – ребята стали активнее и заинтересованнее заниматься на уроках математики. Дети, которые были пассивны на уроках, теперь с удовольствием вовлеклись в работу, активнее шли на контакт с учителем. Ученики соревновались друг с другом в сообразительности и быстроте ума. С помощью устных упражнений оформленных наглядно, учителю легче работать с отстающими детьми так как осуществляется индивидуальный подход к каждому ребенку. В игровой обстановке ребенок не боится отвечать, даже если не знает правильного ответа.

Список использованной литературы

1. Перова М.Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе : учеб. пособие / М.Н. Перова. – М.: Просвещение, 1978. – 352 с.
2. Носенко Л.Д. Проблемно-поисковые технологии при изучении геометрического материал / Л.Д. Носенко // Начальная школа. – 2004. – № 9. – С. 86-88.
3. Соловков И.А. Начальное образование в России / И.А. Соловков. – М.: Прометей, 1992.
4. Зотов Ю.Б. Организация современного урока : кн. для учителя / Ю.Б. Зотов ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; [предисл. Т.А. Хмель]. – М.: «Высш. шк.», 1990. – 381 с.
6. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студентов вузов / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин [и др.] ; под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 268 с.
7. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия по курсу

«Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. : Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: Гном и Д, 2001. – 448 с.
8. Капустина Г.М. Математика : учебник для специальных (коррекционных) образованных учреждений VIII вида / Г.М. Капустина, М.Н. Перова. – М.: Просвещение, 2006. – 238 с.
9. Фридман Л.М. Как научиться решать задачи : кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

С.В. Шалыгина

Использование дидактических игр на развитие пространственной ориентировки в процессе обучения детей с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ТМНР

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования дидактических игр на развитие пространственной ориентировки в процессе обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: тяжёлые множественные нарушения развития, пространственная ориентировка, дидактические игры.

Дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представляют собой разнородную группу. В последние годы особое внимание специалистов сосредотачивается на поиске возможностей оказания коррекционной помощи детям с тяжёлыми и множественными нарушениями физического и психического развития (ТМНР), ещё недавно считавшимися практически необучаемыми.

В процессе обучения детей с умственной отсталостью и овладении ими практически всеми учебными предметами значительную роль играет пространственное ориентирование, т.к. адекватное восприятие пространственных свойств предметов и отношений между ними является важным условием познания окружающего мира.

Программой обучения детей с умеренной умственной отсталостью и ТМНР предусмотрено развитие пространственного ориентирования в различных видах деятельности. Возможности коррекционной работы по этому направлению есть на каждом уроке. Таким обра-

зом, работа проводится систематически и последовательно, с обязательным закреплением приобретённого опыта в свободной практической деятельности, организованной учителем.

Наиболее приемлемым, доступным и естественным видом деятельности для детей рассматриваемой нами категории является **игра.** Она вызывает эмоциональный отклик обучающихся на изучаемый материал, который становится конкретен и понятен.

Представляю вашему вниманию дидактические игры, используемые для развития пространственной ориентировки у обучающихся на различных предметах.

1. Игры, используемые на уроках по предмету «Человек»

Игры-имитации (*«Гуси», «Медвежонок», «Буратино», «Ветер и деревья» и др.)* Эти дидактические игры можно использовать в качестве динамических пауз на уроке.

«Разноцветные перчатки»

В наборе 12 картонных ладошек разного цвета и варианты игр. Можно придумывать свои игры, импровизировать. Игра интересна для педагогов тем, что помимо развития пространственной ориентировки у детей помогает одновременно решать и другие задачи.

Варианты игр:

1. Изучение названий пальцев

•По порядку показывать и называть все пальчики на цветной карточке-ладошке.

•Учитель называет пальчик и руку, ребёнок его показывает.

2.Изучение цветов и сторон

•Учитель называет только цвет ладони, ребёнок находит её и определяет, какая она: левая или правая.

•Учитель просит найти карточку с ладошкой левой (или правой) руки определённого цвета и положить на неё руку.

2. Игры, используемые на уроках по предмету «Математические представления»

«Цвет, форма, размер»

Цель: формировать представления о геометрических фигурах; развивать пространственную ориентировку на плоскости.

Оборудование: набор карточек с изображениями геометрических фигур.

Задания:

•Выложить в верхнем ряду все круги, в нижнем ряду – все треугольники, в среднем ряду – все квадраты.

•Положить все овалы в столбик сверху вниз, начиная от самого большого.

«Сундучок с сокровищами»

Цель: развивать умение ориентироваться в пространстве парты, отрабатывать навыки количественного и порядкового счёта.

Оборудование: камушки Марблс

Задания:

•Сосчитать камушки, используя количественный и порядковый счёт.

•Продолжить «узор» (последовательность) из камушков.

•Выложить цифру камушками и назвать её.

•Выложить геометрическую фигуру, которую назвал учитель.

•Выложить камушки на листе бумаги по условиям, которые называет учитель.

3. Игры, используемые на уроках по предмету «Речь и альтернативная коммуникация»

Развивающая игра «Теремок»

Цель: уточнить представления детей о взаиморасположении предметов в пространстве, отрабатывать предлоги с пространственным значением.

Оборудование: теремок с ячейками, расположенными в трёх уровнях.

Задания:

• Давайте поселим мышку **в** центре теремка. Обезьянку поселим **на** крыше. Поросёнка поселим в комнате **под** мышкой. **Над** мышкой поселим зайчика. **На** первом этаже поселим ещё лисёнка и медвежонка.

•Назови всех жильцов первого этажа по порядку. Кто живёт на втором этаже? На третьем? Где живёт обезьянка?

«Красивая буква»

Цель: уточнить представления детей о взаиморасположении элементов букв, учить конструировать изученные буквы.

Оборудование: счётные палочки (камушки Марблс, пуговицы, мозаика, шнурки и т. п.)

Задание:

Учитель называет букву, дети её конструируют.

4. Игры, используемые на уроках по предмету «Окружающий природный мир»

«Где находится птица»

Цель: развивать умение понимать и употреблять в речи слова с пространственным значением.

Оборудование: сюжетная картинка с птицами у кормушки.

Задания:

Учитель предлагает детям посмотреть на прилетевших к кормушке птиц и назвать птиц, которые находятся слева от снегиря, сидящих под крышей, на крыше, между сорокой и снегирём, находящимися под воробьём и т. д.

«Отгадай дерево»

Цель: развивать умение понимать и употреблять в речи слова с пространственным значением.

Оборудование: демонстрационный материал «Деревья наших лесов» с изображением деревьев и их частей.

Задания:

•Учитель раскладывает перед ребенком несколько карточек с изображением деревьев и просит отгадать дерево, которое задумал. Например, «Это дерево находится между берёзой и елью» или «Это дерево находится справа от рябины» и т. п.

•Учитель просит ребёнка разложить все лиственные деревья в левый столбец, а все хвойные деревья в правый столбец. Назвать все хвойные деревья, начиная перечислять сверху вниз (снизу вверх).

5. Игры, используемые на уроках по предмету «Окружающий социальный мир».

Развивающая игра – лото «Вокруг да около».

В комплекте 72 разрезные карточки с парными сюжетами для пространственного ориентирования.

Варианты игр:

•Предложить ребёнку разложить все карточки парами, назвать отличия, используя в речи пространственные понятия и предлоги.

•Играет несколько детей. Половина карточек раздаётся игрокам поровну. Затем учитель поочерёдно показывает остальные карточки. Те дети, кому они подходят, берут их себе. Выигрывает тот, кто быстрее других подберёт пары и расскажет, чем отличаются картинки.

«Сосчитай этажи!»

•Учитель во время прогулки-наблюдения предлагает детям посчитать этажи в ближайших домах, в школе и т.п.

В завершении хочется отметить, что дидактические игры помогают сделать процесс развития пространственной ориентировки у обучающихся с умеренной умственной отсталостью и ТМНР эффективным, поскольку создают условия для активного включения детей в учебную деятельность, повышают интерес к изучаемому материалу и обеспечивают положительную мотивацию.

Ю.А. Шкляева,
В.В. Баженова

Теневой театр как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Аннотация: В статье рассматриваются возможности применения теневого театра в развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, теневой театр, развитие связной речи.

К одной из важных задач логопедической работы с дошкольниками, у которых имеется общее недоразвитие речи, относится развитие их связной речи. Речевые нарушения, возникшие в результате воздействия какого-либо потенциального фактора, сами по себе не исчезают и при отсутствии коррекционной работы могут отрицательно сказаться на дальнейшем развитии ребенка.

Большим потенциалом в развитии связной речи обладают театрализованные игры. Театрализованные игры стимулируют связную речь за счет расширения словарного запаса, расширяет зоны общения ребенка с игрушками, сверстниками и взрослыми. Также театрализованная игра является источником развития эмоциональных открытий ребенка, его чувств, переживаний, и является важнейшим средством его личностного развития.

Одним из интересных видов театра является театр теней. Совместная работа над созданием постановки способствует тесному речевому общению детей. Театр теней развивает мелкую и крупную моторику, координацию движений, что благоприятно влияет на общее развитие речи. Кроме того, необходимо отметить психотерапевтическую роль теневого театра. Снимается страх, скованность детей перед публичным выступлением.

Экспериментальная работа по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи с применением теневого театра проводилась на базе МБДОУ «Дебёсский детский сад № 1». Эксперимент проходил в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Было организовано 2 группы: экспериментальная и контрольная.

В качестве диагностического инструмента использовалась методика обследования связной речи В.П. Глухова [1].

Вся логопедическая работа структурно была разделена на 4 этапа: подготовительный, организационный, основной и заключительный [2].

Этапы работы:

I. Подготовительный:

- изучить литературу по теме;
- сделать ширму для теневого театра;
- подобрать соответствующие сказки с фигурками и адаптированным текстом для постановок в теневом театре;
- составить тексты бесед с детьми и взрослыми.

II. Организационный:

- составить перспективный план работы.

III. Основной (практический):

- прочитать детям сказки «Гуси-лебеди», «Теремок», «Заюшкина избушка», «Под грибом», «Морозко», «Петушок – золотой гребешок»;
- сделать с детьми фигурки с персонажами сказок;
- определить среди детей желающих быть кукловодами;
- отрепетировать сказки.

IV. Заключительный:

- показать сказки зрителям (детям и взрослым).

Работа с детьми проводилась с применением следующих методов и приемов: проведение тематических бесед; составление простых предложений по сюжетной картинке; рассматривание иллюстраций, картин по сюжетам произведений художественной литературы; составление схем предложений для пересказа; составление творческих рассказов по сюжетам произведений художественной литературы; совершенствование монологической и диалогической речи через театрализацию; придумывание начала истории; придумывание концовок рассказов; придумывание завязки при наличии готовой концовки истории; составление рассказов из личного опыта; прослушивание аудиосказок; театрализованные игры; чтение художественной литературы; дидактические игры; драматизация сказок.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня развития связной речи. Полученный результат после проведенной работы свидетельствует о положительной динамике в развитии связной речи у детей экспериментальной группы.

Таким образом, после проведенного формирующего этапа эксперимента уровень сформированности связной речи у детей экспериментальной группы значительно повысился, в то время как в кон-

трольной группе отмечается менее выраженная положительная динамика. Следовательно, результаты формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о целесообразности проведенной работы.

Теневой театр как один из видов театрализованной деятельности позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся развития связной речи ребенка. Стимулирует активную речь за счет расширения словарного запаса, совершенствует артикуляционный аппарат. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства. В театрализованной деятельности формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь. Теневой театр способствует усвоению элементов речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса). Занятия в детском театре обогащают детей новыми впечатлениями, знаниями, развивают интерес к художественной литературе, активизируют словарь, разговорную речь.

Список использованной литературы

1. Глухов В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / В.П. Глухов, М.Н. Смирнова // Логопедия. – 2005. – № 3. – С. 13–24.
2. Бурова Н.И. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня : монография / Н.И. Бурова, Л.Б. Хрущёва ; Министерство науки и высшего образования РФ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Южно-Уральский научный центр Российской академии образования. – Челябинск: Южно-Уральский гос. гуманитарно-пед. ун-т, 2019. – 206 с.
3. Киселева И.Е. Детский теневой театр как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста : монография / И.Е. Киселева. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 81 с.

III. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ

П.С. Акмарова,
Е.А. Булычева

УДК 811.511.131"276.3(045) 131

Молодежный жаргон в разговорной речи удмуртских студентов

Аннотация: В данной статье рассматривается понятие «молодежный жаргон» и его употребление в устной речи молодежи. В работе отмечены характерные признаки образования жаргонных слов и выражений в удмуртском языке. Взаимопроникновение разных языков в удмуртский язык.

Ключевые слова: жаргон, молодежный жаргон, молодежная речь, удмуртский язык, лексика, жаргонная лексика, Интернет, разговорная речь.

Annotation: This article discusses the concept of "youth jargon" and its use in the oral speech of young people. The paper notes the characteristic signs of the formation of jargon words and expressions in the Udmurt language. Interpenetration of different languages in the Udmurt language.

Keywords: jargon, youth jargon, youth speech, Udmurt language, vocabulary, slang vocabulary, Internet, colloquial speech

Речь отражает внутренний мир человека. Речь – форма общения между людьми, способность говорить, выражать свои мысли и эмоции с помощью слов. В молодежной среде используется особая форма языка – молодежный жаргон. Молодежный жаргон формирует специфичный образ говорящего [3]. В своей работе доктор педагогических наук Шляхов В.И. говорит, что «жаргон – это стилевая разновидность устной и письменной речи, он занимает периферийное место по отношению к устоявшемуся отвердевшему нормативному ядру языка» [7].

Нельзя не согласиться с мнением М.М. Копыленко, который указывает, что «в настоящее время молодежный жаргон указывает на принадлежность к определенной группе лиц, объединенной одними

интересами. Но главным критерием, конечно же, является возрастная принадлежность. Это молодежь от 14-15 до 24-25 лет, которые в своей речи используют специфичные слова [2].

В своей работе ученые Зейтунян В.М., Ходжабекян М.С., выделяют несколько характерных признаков жаргонных слов и выражений:

1. Разрушение правил литературного языка и образование новых слов, характерных для определенной группы лиц;

2. Обновление лексического состава языка.

Для чего же молодежь использует в своей речи жаргон?

На данном этапе развития общества социальная активность молодежи в различных сферах деятельности резко повысилась, и для того, чтобы исключить элемент стихийности действий молодого поколения и целенаправленно формировать современную молодежную культуру, необходимо представлять реальную картину предпочтений современной молодежи. Подтверждением актуальности рассматриваемой проблемы можно считать активное употребление жаргонной лексики молодежью, так же важно проследить динамику развития молодежного жаргона в течение обучения в вузе. В связи с тем, что в обществе размываются границы социально-культурных слоев и средствами манипуляции сознанием молодежи становятся телевидение, газеты, кинофильмы и т. д., целесообразно рассмотрение различных аспектов воздействия на молодежный жаргон многообразных явлений окружающей среды.

Влияние на развитие и изменения молодежной речи оказывают компьютерные технологии, Интернет, компьютерных игр, общение в социальных сетях, современная удмуртская музыкальная культура. Так же существенную роль играет спад интереса к чтению книг, отсутствие необходимости соблюдения правил и культуры общения в переписках социальных сетей.

Кроме отрицательных сторон использования жаргонов, есть и положительные моменты. Перечислим некоторые: сокращение времени и объема набираемого теста за счет укороченных слов, больший эмоциональный окрас речи, обогащение лексики и развитие фантазии при придумывании новых слов [6]. Зачастую определение статуса говорящего как представителя молодежной культуры в целом, применяются такие жаргонные слова, которые не требуют творческого подхода при их использовании и понимании, обладают устойчивым смыслом, выражают эмоции, и говорящий с их помощью может однозначно позиционировать себя в качестве одного из «крутых» субъектов.

Каким же способом образуются такие слова? Рассмотрим примеры применения жаргонизмов в удмуртской молодежной среде:

1) использование диалектных слов и выражений (смешиваются черты разных диалектов и литературного языка):

Донгыз – диал. недотёпа, увалень, бестолочь; куаныны – кайфовать;

пиёс маял – девочка-пацанка; шунянь – теплый, медлительный; тулляны – жрать, хавать; блокмыны – тупить, тормозить; кымаськыны – обидеться/ словарное – опрокинуться; тордыны – напиться; укыр – особенно

2) заимствований с русского языка: отстой, пошел по тракту, дак и че.

3) смешения морфем и синтаксических сочетания двух языков удмуртского и русского (удмуртское слово + русский суффикс):

Гажанчики – дорогие; чеберистый, чеберный – красивый, яркий; чеберисто – красиво; чеберинка – красивая.

4) в удмуртском языке 8 форм отрицания, и чтобы было проще использовать отрицательный глагол, очень часто используют частицу русского языка *не,* добавляя его к глаголу, так же могут добавить к личному местоимению мон – я русские прилагательные и причастия:

Я *не* валамон – я не понимаю; я *не* воломоню – я не понимаю;

мон поражен и обескуражен.

5) еще один способ образования жаргонов – это заимствования из иностранных языков:

Ок, окей – хорошо; easy – простой, несложный; банить от ban - блокировать в Интернете; чилить от chill – отдыхать, прохлаждаться.

6) использование слов-междометий: Типа, короче, ну-ну, ой-йё, эх ты, Инмаре (Господи), быри-быри (всё пропало), давай (давай-давай), айда ладно.

7) студенческий жаргон, сочетающий в себе характерные элементы, номинирующие учебный процесс: препод – дышети:ська, преподаватель; тыщи – внеаудиторное чтение текстов на иностранном языке, универ –университет.

В русском языке широко распространены жаргоны, связанные с компьютерными играми: хакнуть – взломать; регать – регистрироваться, лагает – зависает; нуб – начинающий игрок; баг – ошибка в игре; рашить – атаковать; рашер – слабый игрок, тролль – провокатор сетевого общения; эмодзи – язык в картинках. Данная терминология менее свойственна для удмуртского языка, это связано с тем, что компьютерные игры и общение во время игр, скажем как в русском

языке, с игроками со всей России на удмуртском языке не происходит, поэтому приведенные выше примеры жаргонизмов не используются при общении на удмуртском языке.

Жаргоны выполняют определенную роль, так сказать, делят участников коммуникации на «своих» и «чужих» [4]. «Свои» понимают смысл слов, шуток без объяснений [5]. Поэтому молодежь использует их в речи. Как показал материал исследования, жаргонизмы строятся на основе национального языка, с использованием его специфики грамматического и фонетического строя. Иногда вновь созданные слова понятны только определенной группе лиц, а лицам постарше смысл слов бывает непонятен, а иногда напротив жаргоны легко переходят в речь старшего поколения и укореняются в их разговорной речи.

По-нашему мнению, можно выделить следующие основные причины:

1. Придание экспрессивной окраски своему рассказу, что оказывает влияние на эмоциональное восприятие собеседника. Тем самым говорящий хочет обратить на себя внимание, сделать свою речь более яркой.

2. Уйти в своей речи от литературного официального скучного языка, придать тем самым общению неформальный характер.

3. Возможность упростить сложные понятия и слова. Например, часто такие сокращения молодежь использует в своих перепискаx (например, мкш – малы ке шуоно (потому что), крч – короче).

4. Отделение себя от группы взрослых и группы детей, выделение в определенную дифференцированную группу.

5. И, наконец, как способ самовыражения (возможность показать себя модным, современным, крутым), а также приобщения к определенной группе лиц.

6. Жаргоны можно рассмотреть так же, как способ маскировки безграмотности и скудности словарного запаса говорящего [1].

Таким образом, использование молодёжью жаргонизмов определено чаще всего желанием выделиться из общей массы, создать свой неповторимый стиль общения, который объединяет определенную возрастную группу, обогатить свой словарный запас для выражения своих мыслей, скрывая при этом безграмотность и скудность литературного языка.

Список использованной литературы

1. Зейтунян В.М. Актуальность сленга. Молодежный сленг / В.М. Зейтунян, М.С. Ходжабекян // Инновационные механизмы решения проблем научного развития : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Стерлитамак, 04 июня 2017 г. – Уфа, 2017. – С. 69-71.
2. Копыленко М.М. О семантической природе молодежного жаргона / М.М. Копыленко // Социально-лингвистические исследования / под ред. Л.П. Крысина и Д.Н. Шмелева ; АН СССР. Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1976. – С. 79–86.
3. Кулакова К.В. Функции молодежного сленга / К.В. Кулакова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 4-3(8). – С. 81-83.
4. Толковый словарь русского языка : в 4-х т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1935-1940. – Т. 4.
5. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Эксмо, 2013. – 928 с.
6. Фазлыева З.Х. Место молодежного жаргона в системе русского языка / З.Х. Фазлыева // Litera. – 2020. – № 4. – С. 37 - 45.
7. Шляхов В.И. Надо ли обучать жаргону / В.И. Шляхов // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд. – М.: Рус. яз. Курсы, 2009. – 336 с.

Е.А. Булычева,
Р.В. Князева

УДК 811.511.131"37"23(045)

Удмуртские глаголы пребывания субъекта в положительном эмоциональном состоянии

Аннотация: В статье проанализированы удмуртские глаголы пребывания субъекта в положительном эмоциональном состоянии. Рассмотрен синонимический ряд и выявлена доминанта ряда. С помощью Национального корпуса удмуртского языка были приведены примеры использования данных синонимов. Исследование посвящено изучению семантики и функционирования единиц лексико-семантической группы удмуртских глаголов пребывания субъекта в положительном эмоциональном состоянии.

Annotation: The article analyzes the Udmurt verbs of the subject's stay in a positive emotional state. A synonymous series is considered and

the dominant series is identified. With the help of the National Corps of the Udmurt Language, examples of the use of these synonyms were given. The study is devoted to the study of the semantics and functioning of the units of the lexico-semantic group of Udmurt verbs of the subject's stay in a positive emotional state.

Ключевые слова: глаголы, синонимический ряд, система, положительное эмоциональное состояние, доминанта, субъект.

Keywords: verbs, synonymous series, system, positive emotional state, dominant, subject

Глаголы играют важную роль во всей лексической системе, и они являются основным объектом исследования лексики, семантики, лексикологии и грамматики. Кроме того, особый вид психологических глаголов – эмоциональные глаголы, которые являются особой категорией глаголов и тесно связаны с жизнью человека. Люди испытывают различные психологические переживания каждый день. Описание этих эмоциональных переживаний неразрывно связано с использованием эмоциональных глаголов.

В удмуртском языке чаще любые эмоциональные состояния можно отметить разными словами-синонимами, поскольку всегда одинаковое значение можно выразить разными синонимами. Для выявления особенностей семантики и функционирования данных глаголов, нами был проведен функционально-семантический анализ данных синонимов.

В статье мы рассматриваем синонимический ряд с доминантой *«яратыны»* (любить). Именно эти глаголы являются доминантой положительного ряда. «Доминанта – центр синонимической микросистемы, на основе доминанты выделяются все остальные члены синонимического ряда, часто представляющие собой слова с эмоционально-экспрессивными значениями. Как правило, толкование значений слов синонимического ряда осуществляется с помощью доминанты, к которой добавляется то или иное дополнительное пояснение». (Славкина 2007: 642). Доминанта характеризуется рядом свойств: слово должно быть семантически наиболее простым по семному составу; стилистически нейтральным (за редким исключением); общеупотребительным; синтагматически свободным (Там же 2007: 642).

В работе мы привлекли материал словаря синонимов Вахрушева Михаила Владимировича – «Синонимъёсын удмурт-ӟуч кылбугор» [Вахрушев 1995: 280]. В данном словаре, мы выделили следующий синонимический ряд глагола «яратыны» (любить) когда субъект пре-

бывает в положительном эмоциональном состоянии: *яратыны – синмаськыны – гажаны;*

Чаще глагол «яратыны» (любить) является глаголом пребывания субъекта в положительном эмоциональном состоянии он выражает положительные отношения между субъектами. Доминантой выделенного синонимического ряда является «яратыны» (любить) – *«яратыны – гажаны – синмаськыны».* Этот ряд состоит из разнокоренных глаголов, которые объединены интегральной семой ‘чувствовать привязанность к кому-, чему-л’. глаголы отличаются дифференциальными семами, сочетаемостями и стилистической принадлежностью.

Таким образом, данная лексико-семантическая группа глагола «яратыны» включает синонимический ряд, которые могут состоять не только из 3 глаголов, но и больше. Однако нами из словаря В.М. Вахрушева выявлено только 3 глагола.

В группе глаголов в положительном состоянии есть 1 синонимический ряд. В национальном корпусе Удмуртского языка мы нашли наиболее частотные глаголы пребывания субъекта в положительном эмоциональном состоянии для нашего исследования. Частотность употребления доминанты первой подгруппы глагола «яратыны» (любить) и его производные слова – 254 слова. Остановимся на анализе этих синонимов более детально.

Так, в корпусе было найдено 173 глагола с формой «яратыны». Встречаются и другие грамматические формы. Глагол «яратыны» обычно занимается людьми, предметами, действиями. Например: *Марлы тонэ* ***яратїсько****, марлы тынысьтыд мöзмисько?* [Ашальчи Оки 1925: 32]. *Пересь туж* ***яратэ*** *мушъессэ, соосты утялтэ.* [Симаков 2005: 27]. Кудйз дэриез каргаса улэ – Кудйз дэриез яратэ. [Герд 2001: 43]. *Мар карод, вакчи дэрэмъесын ветлыны* ***яратїсько****.* [Панфилова 2008: 4]. *–Озьы, Пави, озьы. Со визьмыд понна ик мон тонэ ас вордэм пиме кадь* ***яратїсько*** *ук.* [Самсонов 1965: 37]. – ***Яратїсько*** *таче шып интыосты.* [Архипов 2005: 82]. *Макем* ***яратїсько*** *мон етїн сяськаяськемез!* [Петров 1983: 25].

Глагол «гажаны» (уважать) используется с одушевленными существительными, действиями, событиями. Например: *Ведь пинал адями мöйы муртэ* ***гажаны*** *кулэ.* [Пукроков 1997: 273], - *Кылзы ай, - атай пöсекъя ни, - астэ* ***гажано*** *ук.* [Ар-Серги 2005: 16], *Колхоз кылдэм бере гинэ, кенак умой-умой шонера вал ини: ужамзэ адзыса, сое* ***гажаны*** *кутскизы, зече поттїзы.* [Клабуков 1974: 32]. – ***Гажасько*** *мон тонэ. Юмшалом на асьмеос!* [Чернов 1987: 197]. *Нош мон родняме туж гажасько…* [Валишин 1974: 114]. *Туж куриськом,* ***гажано*** *Платонова*

эш, солэн ужан опытэз сярысь пыр-поч статья гожтыны. [Самсонов 1965: 109]. *«Гажано следователь! Берло допросын мон ваньзэ верай. Будэтонэ ӧвӧл. Олег Казаков».* [Самсонов 1967: 125].

Глагол «синмаськыны» выражается одушевленными и неодушевленными существительными, людьми. Например: *Мотри, Оня,* ***синмаськыны*** *эн малпа мара. Соку ик сбӧразы нуозы!* [Гаврилов 1982: 450], ***Синмаськыны*** *туж юн со синмаськем, но малыке адямилэсь пӧртэм!* [Пукроков 1984: 43], *Тыр Толэзь нылашлы* ***синмаськиз*** *туж шаплы.* [Возняков 1996: 48]. *Тоня* ***синмаськиз*** *Санко Дарьялэн ужамезлы.* [Самсонов 1965: 92]. *Зэм, кышноен карт луэмзы бере, соос огогзылы* ***синмаськиллям*** *но юн яратыны кутскиллям.* [Пукроков 1997: 67]. *Таосыз крестьян семьяос шурлэн вылланьысьгес интылы* ***синмаськиллям****, сои ник гуртсылэн нимыз но Вылӥ Тортым луэм.* [Голубев 1995: 68]. *Пичигес дыръяз пияш туж* ***синмаське*** *вал чильымлы.* [Чернов 1977: 6].

Таким образом, приведённые синонимические ряды являются словарным объединением, единицы которого находятся в определенной взаимосвязи. Как показывает материал исследования, толкование значений слов синонимического ряда осуществляется с помощью доминаты, к которой обычно даётся дополнительное пояснение. Субъект всех глаголов синонимического ряда обычно выражается одушевлёнными существительными, однако глагол «гажаны» (уважать) не может быть выражен с неодушевленными существительными. Объектами глагола «яратыны» (любить) могут быть люди, предметы, действия, явления, события и т.д. Большинство глаголов может сочетаться с наречиями и наречными оборотами разной степени эмоции. В каждый синонимический ряд входят глаголы пребывания субъекта в положительном эмоциональном состоянии, которые близки по значению, но они различаются с точки зрения интенсивности выражения.

Отсюда вытекают главные особенности семантики и функционирования глаголов пребывания субъекта в эмоциональном состоянии, которые представляют собой следующее:

1) эмоциональные глаголы пребывания субъекта в эмоциональном состоянии имеют характеристики – быть в состоянии.

2) в эмоциональной деятельности есть активные и позитивные компоненты, эмоция субъективно контролируется сознанием, но не полностью контролируется.

3) глаголы пребывания субъекта в эмоциональном состоянии имеют семантические особенности «описание личности».

Список использованной литературы

1. Архипов Т.А. Ортчеменыз пумиськон : повесть, веросъёс / Т.А. Архипов ; йылпумъян кыл гожтӥз А.Г. Шкляев. – Ижевск: Удмуртия, 2005. – 280 с.
2. Ашальчи Оки. Сюрес дурын : кылбуръёс / Ашальчи Оки. – Муско: СССР-ысь калыкъёслы шоретӥ книгапоттонни, 1925. – 77 с.
3. Валишин Р.Г. Инвожо уйшоре но пиштэ : повесть / Р.Г. Валишин. – Ижевск: Удмуртия, 1974. – 156 с.
4. Вахрушев В.М. Синонимъёсын удмурт-ӟуч кылбугор = Удмуртско-русский словарь синонимов : около 3200 синонимических рядов / В.М. Вахрушев. – Ижевск: Удмуртия, 1995. – 280 с.
5. Возняков В.Б. Кытысь потэ лысву? : кылбуръес, выжыкыл-поэмаос / В.Б. Возняков. – Ижевск: Удмуртия, 1996. – 66 с.
6. Ар-Серги В.В. Пичи пи но Полкан : повесть / В.В. Ар-Серги. – Ижкар, 2005. – 105 с.
7. Гаврилов И.Г. Вордӥськем палъесын : роман-трилогия / И.Г. Гаврилов. – Ижевск: Удмуртия, 1982. – 735 с.
8. Голубев В.В. Солдат иськемъес : очеркъес, повестьес / В.В. Голубев. – Ижевск: Удмуртия, 1995. – 248 с.
9. Клабуков А.Н. Адями огназ ӧвӧл : кылбуръес, веросъес, пьесаос / А.Н. Клабуков. – Ижевск, Удмуртия, 1974. – 116 с.
10. Кузебай Герд. Люкам сочинениос : куать томен / Кузебай Герд. – 1-тӥ т. : кылбуръес, поэмаос / люказ, азькыл гожтӥз но валэктонъес сетӥз Ф.К. Ермаков. – Ижевск: Удмуртия, 2001. – 355 с.
11. Национальный корпус удмуртского языка: официальный сайт. – Удмуртия, 2019. – URL: http://udmcorpus.udman.ru/home (дата обращения: 25.02.2023).
12. Панфилова Е.В. Мумы : повесть / Е.В. Панфилова. – Ижевск: Удмуртия, 2008. – 64 бам.
13. Петров М.П. Ӟардон азьын : повесть, поэмаос, кылбуръес, веросъес / М.П. Петров. – Ижевск: Удмуртия, 1983. – 260 с.
14. Пукроков Ф.П. Кизили ныл : роман, повестьес / Ф.П. Пукроков. – Ижевск: Удмуртия, 1997. – 314 с.
15. Пукроков Ф.П. Ошмес син : кылбурен роман-малпаськон / Ф.П. Пукроков. – Ижевск: Удмуртия, 1984. – 112 с.
16. Самсонов С.А. Тугаськем бугор : повесть / С.А. Самсонов. – Ижевск: Удмуртия, 1967. – 134 с.
17. Самсонов С.А. Яратӥсько тонэ… : повесть / С.А. Самсонов. – Ижевск: Удмуртия, 1965. – 225 с.

18. Симаков Г.С. Веросъёс но выжыкылъёс / Г.С. Симаков. – Ижевск: Удмуртия, 2005. – 47 с.
19. Чернов П.К. Кион кар : куинь люкетэн повесть / П.К. Чернов. – Ижевск: Удмуртия, 1987. – 296 с.
20. Чернов П.К. Кузьыт шеп : повесть / П.К. Чернов. – Ижевск, Удмуртия, 1977. – 140 с.

А.В. Дулебова
*(научный руководитель**: Л.А. Богданова**)*

Образ матери в повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант»

Аннотация: В статье рассматриваются приемы создания образа матери в повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант». Говорится о роли и значимости участия героини в судьбе главного персонажа, о вкладе, внесенным ею в становление личности Петра, героя, вокруг которого строится все произведение. Выявляются особенности видения писателем материнских качеств, авторского взгляда на отношения матери и сына.

Ключевые слова: приёмы создания образа, процесс воспитания как предмет художественного исследования.

Когда мы читаем произведение В.Г. Короленко «Слепой музыкант», как и любой читатель, в первую очередь, обращаем внимание на главного героя, его судьбу, переживания, становление как личности. И обесценивать это нельзя. Однако, попробуем приглядеться и задуматься. Кто же ему помогал, благодаря кому мальчик вырос в настоящего мужчину, стал человеком? Говорят, что за сильным мужчиной всегда стоит сильная женщина. Так же считает и Короленко, постепенно выстраивая перед нами образ матери главного героя, ведь она положила всю свою жизнь на алтарь счастливого взросления особенного ребёнка.

В произведении отсутствует как таковой портрет героини в привычном для читателя понимании. Автор представляет не столько внешность, сколько ее состояние. Ему удается донести до читателя глубину материнской боли всего лишь несколькими скупыми штрихами: «Юная мать смолкла, и только по временам какое-то тяжелое страдание, которое не могло прорваться наружу движением или сло-

вами, выдавливало из ее глаз крупные слезы. Они просачивались сквозь густые ресницы и тихо катились по бледным, как мрамор, щекам» [1. С. 40].

На протяжении всего произведения внимание автора в большей степени сосредоточено на внутреннем мире героини. Персонаж оживает перед читателем чаще и ярче в описании характера и поступков, с первых строк мы сталкиваемся с такими чертами Анны Михайловны, как интуиция, мягкость и, одновременно, эмоциональность. Короленко описывает ситуацию сразу после рождения ребёнка, когда именно мать первой заметила слепоту Петра и настаивала на этом: «Быть может, сердце матери почуяло, что вместе с новорожденным ребенком явилось на свет темное, неисходное горе, которое нависло над колыбелью, чтобы сопровождать новую жизнь до самой могилы» [1. С. 40].

Наблюдение писателя сосредоточено на поступках героини, хотя происходит это опосредовано, через описание жизни семьи Попельских в целом или поступки других персонажей. Мы чувствуем, что Анна Михайловна готова выполнить любое желание сына. Автор неоднократно это подтверждает, например: «У Попельских не было других детей, и потому слепой первенец по-прежнему остался центром, около которого группировалась вся жизнь усадьбы» [1. С. 117].

Автор выстраивает и биографию героини, но постепенно. Эта информация дополняется в разных частях сюжета и зависит от происходящих событий, все более углубляя образ. Сделано это очень сдержанно и психологически тонко. Так мы узнаем, что мать малыша когда-то обучалась в киевском пансионе пани Радецкой: «Тогда она вспомнила, что несколько лет назад, обучаясь в киевском пансионе пани Радецкой, она, между прочими «приятными искусствами», изучала также и музыку. Правда, само по себе, это воспоминание было не из особенно сладких, потому что связывалось с представлением об учительнице, старой немецкой девице Клапс, очень тощей, очень прозаичной и, главное, очень сердитой» [1. С. 70]. Тем не менее на фортепиано играла она замечательно. Это стало одной из её особенностей, автор не забывает про существование генетической предрасположенности, это в очередной раз напоминает читателю о роли матери в жизни сына.

Из текста мы узнаем, что Анна не одна принимала участие в воспитании мальчика, отец, правда, всё время проводил на работе и считал, что всё в доме делается само собой, но некой заменой ему стал брат Анны Максим. Короленко вводит двух абсолютно разных воспитателей в сюжет, чтобы на постоянном сопоставлении выстраивать

будущие особенности характера и самого главного героя. Методы воспитания дяди и матери сильно отличались, но были нераздельны. Короленко даёт читателям почву для размышлений на различные темы, связанные с воспитанием, так как почти каждое действие близких людей оставляет тот или иной след в становлении человека. Мы узнаем, что Максим более строг и практичен, а мать, как и полагается, мягче и эмпатичнее. Автор щедро пользуется приёмом сопоставления различных подходов к воспитанию слепого ребенка. На протяжении всего произведения перед нами рисуются эти различия. Например, описывается, как они по очереди объясняли Петру окружающий мир. Было очень важно возродить картинки в его голове, о которых он не мог иметь и малейшего представления: «Он начинал расспрашивать обо всем, что привлекало его внимание, и мать или, еще чаще, дядя Максим рассказывали ему о разных предметах и существах, издававших те или другие звуки. Рассказы матери, более живые и яркие, производили на мальчика большее впечатление, но по временам впечатление это бывало слишком болезненно. Молодая женщина, страдая сама, с растроганным лицом, с глазами, глядевшими с беспомощною жалобой и болью, старалась дать своему ребенку понятие о формах и цветах. Мальчик напрягал внимание, сдвигал брови, на лбу его являлись даже легкие морщинки…» [1. С. 58], «…Мальчик смеялся, слушая эти описания (дяди Максима), и забывал на время о своих тяжелых попытках понять рассказы матери. Но все же эти рассказы привлекали его сильнее, и он предпочитал обращаться с расспросами к ней, а не к дяде Максиму» [1. С. 59].

Через подобные ситуации автор и показывает эту живость, мягкость и любовь матери к своему лучику горького счастья. Мы не будем судить, чье воспитание лучше, ведь они довольно гармонично сосуществовали всё время. Автор и сам не оценивает чьи-либо поступки в повести, эту возможность он полностью дарит читателю.

Мастерство Короленко в раскрытии образа матери Петра затронуло самые разнообразные аспекты ее личности. Это и податливость, что было свойственно большинству женщин того времени, ведь в отношении с мужчинами, она вела себя всегда достойно и тихо, не вступала в споры, не ругалась, лишь порой высказывала опасения, «соревновалась» она лишь однажды с Иохимом, но здесь автор раскрывает уже другие стороны личности героини – тягу к победе и материнскую ревность. Автор показывает и то, что она мечтала привлечь внимание сына к себе и к прекрасному, в обычной, как она считала, дудочке она разглядела это не сразу.

Как только Анна Михайловна почувствовала, что общение сына с конюхом Иохимом связано с музыкой, она тут же попросила мужа выписать им фортепиано, она лишь хотела раскрыть талант мальчика, который ему явно передался по наследству. В числе качеств матери мальчика можно выделить проницательность, интуицию, эмпатичность и самопожертвование.

Короленко воплотил в Анне Михайловне всё, что способно сделать из второстепенного персонажа благородный образ матери. Она чувствует ту же боль, что и её чадо, и, благодаря мастерству писателя, то же самое начинаем чувствовать и мы. Анна не могла быть полностью счастлива, пока этого состояния души не достиг сам Пётр. Автор раскрывает образ сильной женщины, готовой на всё, ради своего ребёнка. Она перестаёт быть просто персонажем, мать Петра буквально оживает на страницах повести.

Список использованной литературы

1. Короленко В.Г. Слепой музыкант : повесть и рассказы / В.Г. Короленко. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 234 с.

Е.В. Емельянова

УДК 801.81:398.21

Лингвокультурные возможности текстов народных сказок в процессе обучения русскому языку

Аннотация: В статье автор рассматривает текст сказки как своеобразный лингвокультурный феномен, способствующий не только эффективному формированию лексического запаса, но усвоению этнокультурных и общечеловеческих ценностей, проецирование их на реальную действительность. Использование текстов народных сказок способствуют как самообогащению, так и интегрированию этнокультур в единую мировую культуру.

Ключевые слова: лингвокультурный феномен; код культуры; интеграция культур; культурный полилог.

Жанр народной сказки имеет длительную историю развития и представлен в культуре практически любого существующего в на-

стоящее время этноса. Использование текстов сказок на уроках русского языка и литературы открывает наиболее широкие возможности для пополнения словарного запаса, коммуникационных навыков, приобретения необходимых познаний о культуре, обычаях и традициях русского народа. Лингвокультурный смысл текста сказки, как этнокультурной реальности, имеет неоднородную структуру и отражает сознание общества, существующие ценности, развитие и особенности культуры. Явления культуры, выраженные через художественное слово, помогают понять особенности национального видения мира, этнокультурные особенности народа. Именно поэтому на основе текста сказки реализуется одно из основных направлений лингвистики – исследование языковой картины мира, того, как реальная действительность находит свое отражение в языке народа. Идея В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка, превращающей язык в зеркало мира, получает интенсивное развитие в изучении национальной ментальности и форм ее воплощения «если бы язык не вторгался во все мыслительные процессы, если бы он не был способен создавать новые ментальные пространства, то человек не вышел бы за рамки непосредственно наблюдаемого» [1, С. 8]. Тексты сказок помогают каждому из нас глубже понять как свою собственную, так и общечеловеческую культуру, быть толерантным к особенностям этнокультур. Удивительным свойством языка как раз является то, что в нем отображается не только внешний вещный мир, но и внутренний мир самого человека, полный религиозных воззрений, этических представлений, волевых интенций, абстрактных идей разума, смелых гипотез воображения и его фантомов. Народная сказка сохраняет события, происходившие в истории народа, этнографические факты, особенности национального поведения, психологии, моральные и нравственные принципы, все то, что составляет сущность национальной культуры.

Отражение культуры посредством языка В.В. Красных назвал лингвокогнитивным феноменом. Однако по отношению к тексту народной сказки наиболее точно сущность взаимоотношения «язык – культура» отражает термин лингвокультурный феномен. В сказках ярко отражаются национальная психология, многообразные формы поведения и взаимоотношений людей, «то есть технология коммуникации представителей определенной национально-культурной общности» [2, С. 64]. При исследовании лингвокультурного феномена некоторые ученые часто используют понятие «код культуры». Д.Б. Гудков считает, что «коды национальной культуры, принадлежат

национальной части культурного национального (русского) пространства, во многом отражают и определяют особенности языкового сознания и языковой картины мира представителей того или иного лингвокультурного сообщества» [3, С. 56].

В.В. Красных говорит о «коде культуры» как о «сетке», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, распределяет его на категории и дает возможность оценивать каждую из них. Он предлагает рассмотреть такие коды культуры, как: соматический (телесный), пространственный, временной, предметный, биоморфный, духовный. Так, в соматическом коде представлены символьные функции различных частей тела. Пространственный код В.В. Красных связывает с разделением пространства. Структуру мира В.В. Красных представляет следующим образом. Внутренний мир человека, то, что находится внутри самого человека и ограничивается телесными границами; здесь очень важным оказывается соматический (телесный) код культуры, поскольку универсальными единицами измерения пространства с древнейших времен являлись параметры тела человека. Особую роль здесь играют различные органы и части тела человека, главнейшими из которых являются *сердце* и *душа* как локус чувств (в *сердце закралась тревога, в душе шевельнулась жалость*) и *голова* как локус мыслей *{в голову пришла мысль, выскочило из головы*). Фрагмент внешнего по отношению к телу человека мира, который является «собственностью» человека, входит в его личное пространство, образуя *личную зону.* Граница личной зоны проходит по той линии, которую могут провести руки. Важным мерилом мира, прилежащего к личной зоне, является *шаг* – минимальная единица, связанная с действием, с переходом за границу личной зоны, выходом во внешний мир *(решиться на шаг, быть способным или не способным на тот или иной шаг*и). Фрагмент внешнего мира, выходящий за пределы личной зоны, осознаваемый как *близкий, свой, родной. Свой, близкий, родной мир* исторически связан в первую очередь с родной землей. За границами своего мира начинается мир чужих, исторически тесно связанный с миром мёртвых. Фрагмент внешнего мира, который воспринимается и осознается как *чужой, чуждый, враждебный. Чужой мир* находится, как правило, далеко, за тридевять земель, в тридевятом царстве, в тридесятом государстве, у черта на рогах. Временной код культуры фиксирует членение временной оси, отражает движения человека по временной оси, кодирует бытие человека в материальном и нематериальном мире. Предметный код культуры относится в первую очередь к миру действительному и связан с предметами, запол-

няющими пространство и принадлежащими окружающему миру. Биоморфный код культуры В.В. Красных связывает с живыми существами, населяющими окружающий мир. Данный код культуры отражает представления человека о мире животных, о растительном мире. Духовный код культуры по В.В. Красных, составляют нравственные ценности и эталоны и связанные с ними базовые оппозиции культуры, такие, как, например, «добро-зло», «хорошо-плохо». Этот код пронизывает все наше бытие, обусловливает наше поведение и любую деятельность, предопределяет оценки, даваемые себе и окружающему миру [3, С. 64].

Мы проанализировали более 400 русских народных сказок в рамках кода культуры, часть этого анализа отражена в таблице 1 [4].

Таблица 1

Анализ русских народных сказок в рамках кода культуры

сказка	Соматический код	Пространственный код	Предметный код	Биоморфный код	Духовный код
Дочь и падчерица	Ушко, плечо, косточки	землянка	Кремень, огниво, воз, горшок, табун	Мышка, медведь, собачка (собачонка)	От жадности глаза разгорелись, с горя и злости померла
Перышко Финиста – Ясна Сокола	сердце не по кости	Город, тридевять земель, тридесятое царство, поднебесье	Радеть, щеголихи, обновы, просвиры, чугунный посох, зелье		Добро от старушек
Морской царь и Василиса Премудрая	Борода, ладонь, голова	тридевять земель, тридесятое царство, чужие земли, дальние стороны	Частокол, буераки, Терем, молва	Голубицы, муравьи, пчелы, борзые кони, утка, орел	Целовал в уста сахарные, стали жить-поживать, добра наживать

Марья Моревна	Голова, шея	тридевять земель, тридесятое царство, государство	Рать-сила, шатер, чулан, Кащей, табакерка, баба Яга	Сокол, орел, ворон, кобылицы, львица, пчелка	Мертвая и живая вода
Летучий корабль	Волосы, пазуха	Деревня, тот конец земли, весь свет	Каравай, краюха, холст	Петух, быки	И стал он добрые дела вершить
Иван – Царевич и серый волк	Сердце, уста, тело	тридевять земель, тридесятое царство,	Чадо, меч, палаты, темница	Жар – птица, серый волк, златогривый конь, вороны	Мертвая и живая вода
Волшебное кольцо	Пазуха, шея, мизинный перст, головушка	тридевять земель, тридесятое царство, подземное царство, мышье государство	Собор, кафтан, приданое, батрак	Лошадь, собака, кот, змея, мыши, рак	Добрые дела, обман
Царевна - лягушка	Кожа, руки, костяная нога, зубы	Двор, царство-государство	Баба Яга, Кащей, избушка, стрела, ларец	Лягушка, заяц, медведь, щука, лебеди	Стали жить дружно, в любви и согласии

Из таблицы видно, каким образом происходила ориентация русского народа в пространстве, его отношение к внешнему и внутреннему миру, предметах материального и нематериального мира, окружающего человека, представления и связь с миром животных и растений, нравственные ценности и эталоны. Мы видим, что люди хорошо разбирались в анатомии, причем основными частями человеческого тела считали голову, шею, руки и сердце. Пространство делится на свое и чужое; чужое, как правило, тридесятое царство. Практически в каждой сказке присутствуют названия бытовых предметов, характерных для определенного исторического периода. Большое значение для человека имеет связь с животными и растениями – они ведь могут

оказать помощь в трудную минуту. Временной код связан с числами и их значением в жизни русского народа. Чаще всего в русских народных сказках встречается число три – три сына в семье, сносить три пары сапог, три желания, тридесятое царство, прошло три дня и три ночи, три лета и три зимы. Информативная и коммуникативная функции сказочного текста совпадают с основными функциями культуры, а сказка помогает эти функции реализовать. Слова с национально-культурным компонентом расширяют лексический запас, делают нашу речь более выразительной и эмоциональной. Сказка помогает приобщиться к языку и культуре русского народа и сформировать позитивное отношение к ним. Сказочные помощники и сказочные предметы (волшебные предметы) так же, как и персонажи сказок несут в себе глубокую страноведческую информацию. Например: *ковер самолет, живая вода, мертвая вода.* Названия этих предметов и помощников сами по себе очень выразительные и по строению собственно русские. Все подобные образы тесно связаны с поэтическими представлениями древнего славянского народа о природе, об окружающим их мире. В русской сказке ковер самолет (или летучий корабль) как и крылатый конь, подобно птице носится с фантастической скоростью по воздушному пространству, которое отделяет мир живых людей (земля, свой дом) от царства мертвых (тридесятое царство). Живая вода и мертвая вода – это символы жизни и смерти в славянском мифе. Живая вода врачует раны, прибавляет силы, оживляет. Мертвая вода соединяет разрубленные части тела. Скатерть-самобранка приносит с собой не только мед или пиво, а и дождь, дарующий земле плодородие, а людям хлеб насущный. Такие понятия-символы, являются едва ли не самыми важными источниками лингвокультурологических знаний.

Итак, изучение русских народных сказок формирует представление об особенностях культуры русского народа, которые и по сей день определяют своеобразие русского менталитета и способствуют продуктивной интеграции культур и формированию культурного полилога, расширяющего границы культурного взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Корниенко Е.Р. Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста (при чтении) / Е.Р. Корниенко. – М.: ГПИ «Искона», 1996. – 155 с.

2. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация / В.В. Красных. – М.: Изд-во АО «Диалог-МГУ», 1998. – 350 с.
3. Гудков Д.Б. Прецедентное имя. Проблемы денотации, сигнификации и коннотации: язык и структура знания / Д.Б. Гудков. – М., 1990. – 129 с.
4. Русские народные сказки / сост. и вступит. ст. В.П. Аникина. – М.: Пресса, 2002. – 560 с.

А.Н. Жданова,
Н.Н. Закирова

Литературная жизнь современного Глазова

Аннотация: В статье даётся обзор культурной жизни современного Глазова, актуализируется проблема приобщения будущих учителей словесности к литературным ценностям региона, приводятся методы и формы воспитательной литературно-краеведческой работы в Глазовском педагогическом институте, содержится библиография.

Ключевые слова: литературное краеведение, Удмуртия, Глазов, Глазовский педагогический институт.

Город Глазов московский поэт Андрей Углицких назвал Северной Пальмирой Удмуртии. И это неслучайно. Здесь живут и работают творческие люди, город притягивает к себе литературные таланты и по праву считается культурной столицей нашего региона. Активное развитие глазовского литературного процесса проявляется не только в количестве местных талантливых писателей, но и в том, что в городе регулярно проходят различные литературные встречи, игры, ярмарки, конференции, краеведческие марафоны.

Например, наш частый гость – московский поэт Стас Стасенко. Он приезжает в удмуртскую провинцию на протяжении 30 лет. И каждый раз по приглашению кафедры русского языка и литературы он радует своими поэтическими концертами всё новые поколения студенчества ГГПИ. Московский поэт не только читает свои новые стихи, но и отвечает на острые вопросы, интересующие молодёжь. К примеру, на одной из встреч студент поинтересовался: «Умирает ли сегодня поэзия? Каковы её перспективы?». (http://skif.ggpi.org/?paged=7) Стас Иванович – личность неординарная, яркая и, несомненно, талантливая! На поэти-

ческих вечерах с его участием также звучат замечательные стихотворения самих студентов, а поэт дает свою взыскательную оценку творчества начинающих мастеров слова.

Одним из ярких литературных событий Глазова стала книжная ярмарка «Книгакар», прошедшая в сентябре 2021 года. Ярмарка дала возможность глазовчанам пообщаться с московскими именитыми писателями, критиками, учеными-литературоведами, прикоснуться к удивительному миру книги и зарядиться положительными эмоциями. В «Книгакаре» участвовали московские литераторы: писательница Т. Толстая, литературный критик Г. Юзефович, публицист и телеведущий А. Архангельский, московский поэт Д. Воденников, автор фэнтези-романов Д. Стрельченко и др. [1; 2].

Глазовчане, посетившие ярмарку, получили позитивные эмоции и ценный опыт. «Сначала я была скептически настроена по поводу данной ярмарки, так как считала, что в таком провинциальном городе, как Глазов, чего-то грандиозного быть не может, брали сомнения о приезде заявленных в рекламе персон, а также погода была не самая лучшая. Но как только мы вошли в Ледовый дворец, от моего скептицизма не осталось и следа», — рассказала студентка Анастасия Корепанова. А вот что рассказала Юлия Кондратьева, будущий учитель русского языка и литературы: «“Книгакар”– это отличная возможность узнать больше не только о книгах, но и о самом себе, как о читателе» [1, с. 196].

Очень душевным и трогательным стал вечер лирических размышлений «И всё на свете не случайно…», состоявшийся в глазовском Доме дружбы народов. Вслед за инициатором встречи, председателем Общества русской культуры города Глазова Н.Н. Закировой свои лирические рассуждения представили талантливые глазовские писатели: ижевчанин А. Мартьянов и Р. Касимова, прибывшая из Америки. Философскими наблюдениями поделились Л. Смелков, Г. Шафорост, творящая в жанре хокку, поэт и художник А. Марьин. Участие в вечере приняли и члены «Творческой лаборатории» и студенты-филологи, которым также был доступен «открытый микрофон». Встречу дополнили видео-зарисовки художника В. Наговицына на стихи сборника В. Захарова «Песенный свет». (https://vk.com/domdruzhby?w=wall-62403690_2040%2Fall)

Еще одна известная, зарубежная глазовская гостья – Р.А. Касимова – известный прозаик, член Союза писателей России. На свою родину, в город Глазов, Рашида Александровна, педагог и писатель, прилетает из Америки и делится с будущими учителями своими

творческими достижениями, проводит презентации новых книг. Институт не упускает столь замечательную возможность и регулярно приглашает свою выпускницу на литературные встречи. Разумеется, они никогда не проходят в формате монолога писателя. Напротив, это всегда живой диалог Рашиды Александровны и студентов. Писательница охотно отвечает на вопросы филологов, делится своими жизненными историями, дает ценные советы профессионального характера. На одной из декабрьских встреч гости получили возможность получить с автографом новую книгу писательницы «То, что со мной». О творении Р. Касимовой сложилось единогласное мнение — «Это не проза! Это поэма!» Молодые участники литературной встречи отмечают искренность и добродушие Рашиды Александровны, её любовь к малой родине. (http://skif.ggpi.org/)

Регулярно, совместными усилиями участников клуба «Творческая лаборатория» также организовываются литературные встречи, постоянные участники которых – студенты-филологи. У молодых людей появляется прекрасная возможность познакомиться с произведениями таких глазовских авторов, как Р. Касимов, В. Агафонов, В. Терешин, А. Ерофеев, Л. Пашкова и наш студент Д. Знобишин, выпустившие уже четыре книги: «Наследие времен», «Огни города», «Творческая лаборатория», «Союз непохожих».

Ещё одна интереснейшая литературная встреча, проведенная в Глазове, получила название: «Москва-Филадельфия-Глазов», и неспроста: из этих городов прибыли писатели, выступившие для студентов ГГПИ. Свои произведения декламировал знакомый многим филологам москвич Стас Стасенко. Поделилась своим творчеством и Татьяна Ананина, глазовчанка, ныне обосновавшаяся в США. Писательница рассказала студентам о том, почему важно любить родину и чтить свои корни. (https://vk.com/im?peers=165927642&sel=123387761&w=wall626725056_7%2F529bea342fb5c5dc37) Это был настоящий урок родинолюбия!

Помимо интересных литературных встреч, в Глазове действуют и литературные сообщества-клубы, как городские (известная «Литературная среда» и «Творческая лаборатория»), так и студенческие. Одним из таких молодёжных творческих формирований является открытый литературный клуб «Прагма», который продолжает традиции объединения «Грани творчества», которым руководил Почетный профессор ГГПИ, поэт и критик В.В. Захаров.

Инициаторами создания клуба выступили студенты. Но, разумеется, в жизни клуба участвуют и преподаватели кафедры русского

языка и литературы, они помогают в организации мероприятий, написании сценариев, собирает студентов на различных литературных встречах и гостиных. [3] В копилке клуба уже не одно успешно проведённое мероприятие. Это и встречи, посвящённые творчеству писателей-классиков (И.А. Бунина, А.И. Куприна, Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова), и вечера памяти глазовских поэтов (литературные гостиные, посвящённая 75-летию В.В. Захарова, 80-летию профессора Пушкинского Дома, выпускника ГГПИ С.А. Фомичёва, 85-летию краеведа, профессора ГГПИ А.Г. Татаринцева), различные игры («захаровская викторина», «Нескучный Короленко»), мастер-классы для школьников («Пишем сказку») и многое другое. Растёт число книг с автографами авторов, выступавших перед будущими учителями-словесниками, пополняется список студенческих творческих и научных публикаций по литературному краеведению в отечественных и зарубежных изданиях последнего времени. [4-17 и др.]

Уже беглый обзор доказывает, что культурная жизнь города насыщена различными литературными событиями. Это и встречи с писателями, и камерные поэтические вечера, и масштабные мероприятия, гостями которых являются известные современные деятели литературы. Все эти мероприятия являются открытыми, доступными каждому глазовчанину, имеющему счастливую возможность погрузиться в литературное искусство, обогатиться духовно.

Список использованной литературы

1. Закирова Н.Н. Диалог провинции со столицей: современная культурная жизнь Глазова в оценке студентов ГГПИ / Н.Н. Закирова, Ю.А. Ефремова, А.Н. Жданова, И.В. Корепанов, В.В. Мусихина // Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство: VIII Махмутовские чтения : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Елабуга, 27–28 сент. 2021 г. – Казань: Изд-во К(П)ФУ, 2021. – С. 193–199.
2. Жданова А. Студенты о «Книгокаре» / А. Жданова // «ЧМЗ: вчера, сегодня, завтра» : [материалы лит.-публ. конкурса-фестиваля], посвященного 75-летию Чепецкого механического завода и 25-летию АО «ТВЭЛ». – Глазов, 2022. – С. 21-25.
3. Жданова А.Н. Литературный клуб глазовских студентов «Прагма» [Электронный ресурс] / А.Н. Жданова, В.В. Мусихина, Н.Н. Закирова // Язык и культура: взгляд молодых : II Костомаровский форум. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения, Москва, 24–25 мая 2022 г.) : материа-

лы V Междунар. науч.-практ. конф. : сб. ст. / гл. ред. В.И. Карасик. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 252–256.
4. Викторина по жизнетворчеству С.А. Фомичёва / Н.С. Воронина, М.В. Крякушина, Е.А. Кузовлева, Н.Н. Закирова // Вестник педагогического опыта. – Сер. «Пед. образование». – Вып. 54. – Глазов: ГГПИ, 2022. – С. 49-54.
5. Жданова А.Н. Сценарий «Литературной гостиной», посвящённой юбилею В.В. Захарова / А.Н. Жданова, Ю.А. Ефремова, Н.Н. Закирова // Инновационные процессы в системе образования : сб. материалов XV итог. науч.-практ. конф. / под ред. С.Л. Скопкаревой. – Глазов, 2021. – С. 294-300.
6. Жданова А.Н. Поздравление юбиляра: от сценария до видеоролика (к 85-летию профессора С.А. Фомичёва) / А.Н. Жданова, И.В. Корепанова, Н.Н. Закирова // Вестник педагогического опыта. – Сер. «Пед. образование». – Вып. 54. – Глазов: ГГПИ, 2022. – С. 78-84.
7. Жданова А.Н. Поэтический батл переводчиков стихотворения о В.Г. Короленко / А.Н. Жданова, В.В. Мусихина // Воспитание будущего учителя-исследователя : сб. материалов по итогам науч. сессии студентов «Традиции и инновации в педагогическом образовании Удмуртии», посвященные Году образования в Удмуртской Республике. – Глазов: ГГПИ, 2022. – С. 150-153.
8. Жданова А.Н. Культура и история малой родины: обзор работ призеров конкурса краеведов / А.Н. Жданова, М.С. Панкратова, Н.Н. Закирова // Вестник педагогического опыта. – Сер. «Пед. образование». – Вып. 54. – Глазов: ГГПИ, 2022. – С. 85-89.
9. Закирова Н.Н. Памяти медиевиста А.Г. Татаринцева: к 95-летию учёного / Н.Н. Закирова, Я.А. Чиговская-Назарова // Литература Древней Руси и Нового времени : материалы XII всерос. конф. «Древнерусская литература и литература Нового времени», посвященные памяти профессора Н.И. Прокофьева, г. Москва, 1–2 дек. 2022 г. / под общ. ред. Е.В. Николаевой и Н.В. Трофимовой. – М.: МПГУ, 2023. С. 336-348.
10. Кунаева А.И. О проблематике повести удмуртского писателя Г.Д. Красильникова «Остаюсь с тобой» / А.И. Кунаева // Вызовы XXI века : материалы Всерос. студенческой науч.-практ. конф. (28 апр. 2022 г.) / отв. ред. А.Г. Мухаметшин, Р.М. Галиев, Н.М. Асратян, О.Н Евграфова. – Набережные Челны: Изд-во ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022. – С. 192–194.
11. Кардапольцева Д.Г. Познакомьтесь – это Глазов! / Д.Г. Кардапольцева, Д.А. Митрошина // VII Островидовские чтения :

материалы VII межрегион. ист.-церковной конф. – Глазов: ГГПИ, 2022. – С. 91-95.
12. Митрошина Д.А. Глазовская научная школа: к 75-летию присвоения ГГПИ имени В.Г. Короленко / Д.А. Митрошина, Н.Н. Закирова // VII Островидовские чтения : материалы VII межрегион. ист.-церковной конф. – Глазов: ГГПИ, 2022. – С. 153-160.
13. Мусихина В.В. «Энциклопедия» по глазововедению: к юбилею автора книги / В.В. Мусихина, А.Ю. Сутягина, С.Л. Скопкарева // VII Островидовские чтения : материалы VII межрегион. ист.-церковной конф. – Глазов: ГГПИ, 2022. – С. 160-167.
14. Мусихина В.В. Этнопедагогическая база творчества Народного поэта Удмуртии О.А. Поскрёбышева / В.В. Мусихина // VI Островидовские чтения : материалы VI межрегион ист.-церковной конф. – Глазов: ГГПИ, 2021. – С. 142-148.
15. Мусихина В.В. Об изучении короленковедения в ГГПИ / В.В. Мусихина // От идеи – к инновации : материалы XXIX Междунар. студенческой науч.-практ. конф., Мозырь, 28 апр. 2022 г. – В 3 ч. – Ч. 3. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2022. – С. 44–46.
16. Мусихина В.В. О короленковедении в Удмуртии: к 75-летию присвоения ГГПИ имени В.Г. Короленко / В.В. Мусихина, С.Л. Скопкарева // Материальная и духовная культура народов Урала и Поволжья: история и современность. Региональный опыт в реализации моделей смешанного обучения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Глазов: ГГПИ, 2022. – С. 194-198.
17. Соловьева Я.Д. В День науки в прозе и в стихах о «нашем Лихачеве» / Я.Д. Соловьева, Н.Н. Закирова // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития : материалы Итоговой очно-заочной науч.-практ. конф. преподавателей и студентов. – Ижевск, 2022. – С. 346-352.

О.Р. Желватых,
Е.Д. Котикова,
Н.Н. Закирова

Союз муз: художественная пушкиниана юных глазовчан

Аннотация: В статье приводятся примеры успешного сотрудничества филологов Глазовского пединститута с детской художественной школой, даётся анализ значимости выставочной деятельности

ДХШ и обзор работ юных художников города по литературной пушкиниане.

Ключевые слова: литература, живопись, синтез искусств, А.С. Пушкин, Глазов, краеведение, межпредметные связи.

В число основных задач Детской художественной школы входит формирование общей культуры, развитие мотивации личности к познанию и творчеству. Данная задача становится особо актуальной в год культурного наследия народов России, нацеленный на сохранение памятников истории и культуры. Не исчезает эта актуальность и в текущем Году педагогов и наставников. Для будущих учителей-словесников всегда остаётся актуальной работа по популяризации русской литературы на материале темы «Пушкиниана».

Сегодня дети всё меньше читают, что отражается на бедности словарного запаса, растущей безграмотности, примитивности. Это касается и воспитанников художественных школ.

На уроках композиции от учащихся требуется углублённое изучение выбранной темы, в том числе и через прочтение и осмысление литературного произведения. При работе над композицией, посвященной А.С. Пушкину, учащиеся, естественно, обращаются к его произведениям (литературно-художественное творчество великого поэта широко представлено в школьной программе по литературе). В этом и прослеживается прямая и тесная связь двух видов искусства: литературы и живописи. Без знания художественного текста и его глубокого осмысления и понимания не получится грамотно выстроить композиционную схему картины, передать образы. И наоборот, иллюстрация, как средство наглядности, способствует пониманию литературного текста, формирует представление о его персонажах.

Такая связь литературы и живописи нас подвела к творческому сотрудничеству с будущими учителями литературы, со студентами-филологами Глазовского педагогического института имени В.Г. Короленко.

В читальном зале института несколько месяцев экспонировалась выставка работ учащихся Детской художественной школы «Пушкин – глазами детей».

Эта выставка стала не только оформлением аудитории, в которой проводились воспитательные мероприятия и учебные занятия в вузе. Экскурсия по выставочному залу стала одной из ярких страниц праздничного закрытия Дней русской культуры в городе Глазове, проведённого в ГГПИ 28 апреля 2022 года. Заочную экскурсию «На фоне

Пушкина…» для участников праздника провели студенты второго курса факультета социальных коммуникаций и филологии.

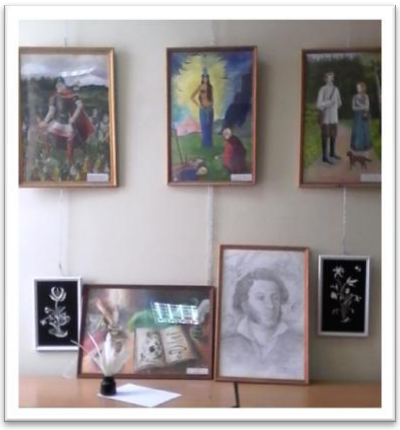


Фото 1.

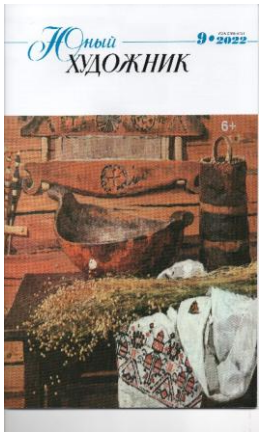


Фото 2.

Фото 3.

Студенты-филологи вызвались посетить выставку и проанализировать наиболее удачные работы обучающихся Детской художественной школы. Ими были пройдена в соответствии с программой по истории русской литературы тема «Творчество А.С. Пушкина», осуществлена фотосъёмка работ, подготовлены презентация и ниже приведённый текст, озвученный студенческим дуэтом и вызвавший интерес зрителей праздника русской культуры.

Умение сформулировать свои мысли, поделиться ассоциациями, оценить художественные интерпретации детских работ – всё это расширяет кругозор и юных авторов, и зрителей – студентов разных факультетов педвуза. (Фото 1) Это событие нашло отражение в статье с нашим участием в московском журнале «Юный художник» [1] и отмечено дипломом Международного конкурса. (Фото 2, 3)

На рисунках под детской рукой оживают персонажи произведений Александра Сергеевича Пушкина. На выставке можно увидеть Шамаханскую царицу и Арину Родионову, царя Салтана и Евгения Онегина.

Нам удалось взять интервью у ученицы художественной школы и автора одного из произведений – у Софьи Лебедевой.

– Многие из работ, представленных на выставке, уже получили свое признание на Региональных и Всероссийских конкурсах по изобразительному искусству. Вниманию зрителя представлены как живописные, так и выполненные в графике картины. Все они объединены одной темой – творчеством А.С. Пушкина. Личность и творчество этого великого русского писателя всегда служила источником вдохновения для художника. Яркие живые образы героев так и манят живописца взять кисть и начать творить. В выставочном зале мы увидели

немало сюжетных композиций, посвященных пушкиниане. Картины ребят позволяют нам очутиться в мире сказок и романов.

Как бывшие ученицы художественной школы, поделимся своим восприятием детских работ и мы.

– Мы видим, как царь Додон скорбит по сыновьям, а Шамаханская царица возвышается над ним. Беспокойное, мрачное небо, кричащие в нем коршуны, фигура царицы, – все это передает тревогу и обреченность положения глупого царя. Яркие краски, в то же время, делают композицию сказочной и живописной. (Рис.1, 2) На другой композиции, посвященной «Песне о вещем Олеге» зритель может лицезреть кульминацию произведения. Пророчество сбылось, и царь с ужасом замечает, как его ногу обвила ядовитая змея. Свита и армия с горечью наблюдают за происходящим, не в силах помочь любимому князю. Колорит и приглушенные темные краски передаю печаль, трагедию события.

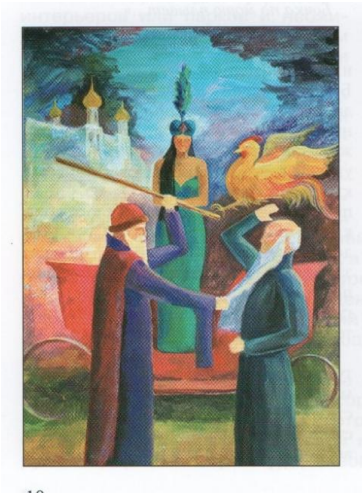


Рис. 1.

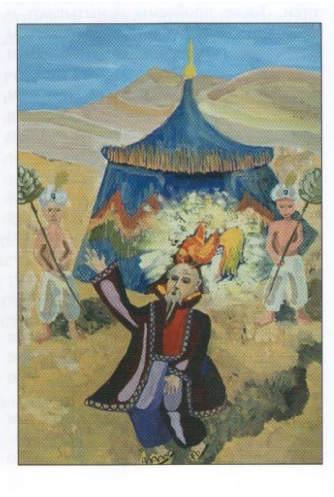


Рис. 2.

Рис. 3.

Не менее интересна деятелю искусства судьба писателя, и вот, благодаря художнику, мы уже в уютной тесной избе Арины Родионовны наблюдаем за тем, как два близких друг другу человека проводят вечер: няня склонилась к свече и вяжет. Пушкин, сидя рядом, в простом домашнем одеянии, пишет свое очередное гениальное произведение. (Рис.3)

Став студентами ГГПИ, приобщаясь к богатствам русского языка и литературы, мы не забываем о живописи, часто бываем в родной Глазовской детской художественной школе. Проходя по выставочному залу, с приятным удивлением обнаруживаем композиции ребят, с которыми учились в одной группе, узнали среди прочих и свои работы, написанные в шестнадцатилетнем возрасте. Одна картина посвящена роману «Евгений Онегин». На ней изображены главные герои, гу-

ляющие в роще. Статный гордый Евгений смотрит на девушку несколько свысока. А юная Татьяна в ответ кидает герою робкий стеснительный взгляд, она влюблена и боится быть отвергнутой. Героев окружает березовая роща, как символ всего народного. Теплый колорит передает атмосферу летнего дня, а простые одеяния героев – непринужденность прогулки.

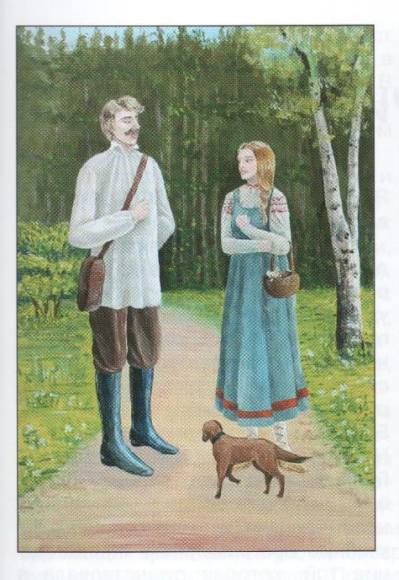


Рис. 4.

Рис. 5.

Похожий сюжет мы видим на другой картине, выполненной в графике. Юная художница мастерски изобразила характеры и настроения героев. Здесь Онегин держит письмо влюбленной девушки, а та стыдливо опускает глаза. Очевидно, Евгений отверг чувства Татьяны, более того унизил ее своей отповедью-поучением. Глядя на картину, зритель невольно начинает сопереживать героине. Удивительно, как с помощью пера и чернил художница смогла так ярко и живо выразить свою идею и воплотить задумку писателя.

Интересен пример уникального жанра двойного портрета в работах глазовского поэта и художника Алексея Марьина. Этот жанр применён живописцем в портретах И.К. Айвазовского, Ф.М. Достоевского, Ульяма Шекспира, А.П. Чехова, П.И. Чайковского. Есть в этой уникальной галерее и оригинальный портрет А.С. Пушкина, вызывающий неподдельный интерес юных зрителей выставки в Глазовской детской художественной школе и на других выставочных площадках города и республики. Вглядитесь в один из вариантов марьинской пушкинианы! В этом изображении так много загадочного и символичного, что заставляет работать воображение, думать, спорить, выдвигать свои догадки, удивляться и размышлять!

Рис. 6.

По сей день творчество А.С. Пушкина – «солнца русской поэзии» – остаётся неисчерпаемым источником вдохновения для человечества. Важно помнить и ценить наше культурное достояние, оно открывает нам дверь в волшебный мир искусства. А расширять его границы, оказывается, могут и юные художники, поэты и актёры нашего региона, имеющие традиции и новые возможности приобщения к прекрасному, неслучайно названные акциями «Пушкинская карта» и «Пушкинский диктант». [2; 3]

Список использованной литературы

1. Максимова С. Пушкиниана – 2022 / С. Максимова, Н. Закирова // Юный художник. – 2022. – № 9. – С. 9-11.
2. Закирова Н.Н. Пушкиниана в поликультурном пространстве Удмуртии / Н.Н. Закирова, Я.А. Чиговская-Назарова // Пушкинские чтения : сб. науч. работ по итогам Междунар. науч.-практ. конф. «XXVIII Пушкинские чтения», Москва, 17–19 октября 2018 г. – М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2019. – С. 157-162.
3. Закирова Н.Н. «Солнце русской поэзии» (сценарий литературно-музыкальной композиции к 220-летию А.С. Пушкина) / Н.Н. Закирова // Вестник педагогического опыта. – 2019. – № 46. – С. 48-51.

Н.Н. Закирова

От Чепцы до Янцзы: (о популяризации русской культуры в Глазовском педагогическом институте)

Аннотация: В статье даётся обзор форм и методов патриотического воспитания в Глазовском государственном педагогическом институте имени В.Г. Короленко. Особо отмечается деятельность вуза по грантовым проектам «Изучение русского языка и культуры народов России иностранными студентами в рамках реализации программы Центра открытого образования ГГПИ им. В.Г. Короленко» и сотрудничество вуза с Обществом русской культуры Дома дружбы народов г. Глазова.

Ключевые слова: русская культура, литература, фольклор, русский язык как иностранный.

Из года в год, из поколенья в поколенье
Традиции народа русского храним:
Мы не дадим им пасть в забвенье,
Взяв у отцов, потомкам их вручим.

В Глазовском государственном педагогическом институте имени В.Г. Короленко приобщение будущих учителей к традициям патриотизма, любви к Отечеству находится в числе приоритетных направлений учебной и воспитательной работы. [1;2]

В Год культурного наследия народов России Глазовский педагогический институт своей зажигательной программой украсил карнавал национальных культур в День города (https://vk.com/feed?z=video-1073045_456239127%2F628ce4ea208986fa7a%2Fpl_feed_recommends), выступил надёжным партнёром городского Дома дружбы народов в деятельности по сохранению традиций народов нашей страны. Поддержка преподавателей кафедры русского языка и литературы и студентов факультета социальных коммуникаций и филологии в реализации фестиваля «ГлазовЭтноФест» стала залогом успешного представления на нём русской культуры. Председатель, методист ОРК и фольклорный клуб «Родники» вместе с молодёжью участвовали в концертной программе, в демонстрации народных костюмов, традиций быта, кухни и ремесел, представили театрализованный фольклорный праздник, участвовали в общем хороводе дружбы. (фото 1 и 2).

Фото 1-2. На фестивале «ГлазовЭтноФест» (10 сентября 2022 г.)

Укреплению содружества поколений и народов послужила и работа по реализации госзаказа Министерства просвещения Российской Федерации: по грантовым программам, посвящённым изучению русского языка иностранными студентами ГГПИ, с разнообразными формами их вовлечения в общекультурную среду поликультурного региона России, в мир русских традиций. В вузе сейчас обучается до 400 студентов из Казахстана, Туркмении, Таджикистана, Узбекистана. С октября по декабрь 2022 года для них прошли культурно-просветительские курсы Центра открытого образования. В онлайн и оффлайн форматах на русском языке было представлено 20 дополнительных образовательных программ.

В их числе пять мастер-классов: «Русский народный костюм», «В ритме русского хоровода», «Играем в русские народные игры», «Русские народные традиции и обряды» и «Русские народные праздники». Их профессионально провели под руководством кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и литературы, члена актива ОРК С.С. Маратканова руководитель фольклорного клуба «Родники» Общества русской культуры ДДН Е.Г. Путина и хороводница С.Л. Тебенькова. Иностранные студенты с удовольствием примеряли лапти и валенки, смотрели коллекцию русских народных костюмов в авторском исполнении, водили хороводы, играли в русские народные игры, угощались караваем, калачами и блинами – погрузились в атмосферу праздников русского народа. (Фото 3-4)

Фото 3-4. Открытые курсы русского языка для иностранных студентов

Краеведческая программа была подготовлена и проведена кандидатом филологических наук, доцентом кафедры русского языка и литературы, председателем ОРК Н.Н. Закировой, познакомившей участников курсов с русской поэзией и прозой. Экскурс в мир краеведческой науки от М. Ломоносова до А. Загребина и историко-культурную атмосферу прошлого Глазова и нашего края очного курса для иностранных студентов ГГПИ «Читаем произведения писателей Вятского края» завершился обращением к современным авторам Кировской области и Удмуртии. Слушатели узнали о поэтах-земляках, обсуждали авторское исполнение лирики, сочиняли оду краеведению, читали рэп и узнали о литературных традициях нашего вуза, выпускниками которого были Ф. Васильев, О. Поскрёбышев, В. Захаров, В. Парамонов, Г. Шафорост, Р. Касимова, Н. Лещёва, Т. Ананина, С. Скопкарева, Л. Шмыгина, Я. Чиговская-Назарова ...

Фото 5-6. Литературное краеведение для иностранных студентов

С помощью этих курсов иностранная молодёжь смогла быстрее адаптироваться к новым социокультурным условиям и преодолеть языковой барьер. Студенты всех факультетов получили сертификаты об успешном обучении! Итог постижения культуры нашего края – это положительные эмоции, обмен впечатлениями, улыбки и море фотографий. (фото 5-7)

Фото 7. Выпускники курсов - иностранные студенты

В Год наставников и педагогов сотрудничество ГГПИ и ОРК ДДН продолжается. И вот уже один за другим прошли на этих площадках события, которые связаны с миром русской культуры: презентации книжных новинок, встречи со школьниками города и Балезинского района.

Фото 8. Литературный диктант в ГГПИ

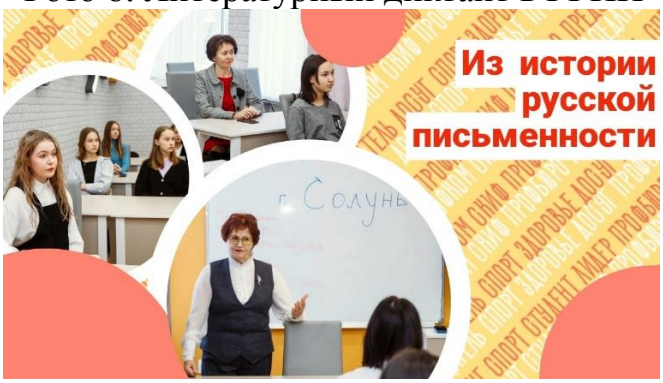


Фото 9. Мастер-класс доцента В.Н. Мартьяновой

В увлекательной форме, с интересными заданиями и элементами игры школьники педагогических классов прошли в ГГПИ серию мас-

тер-классов доцента В.Н. Мартьяновой о возникновении письменности на древнерусском языке, о роли книги в обществе, о роли старославянского языка, доцента С.С. Мартьяновой о народных праздниках россиян, доцента Н.Н. Закировой по литературному краеведению (http://www.ggpi.org/files/20230217_1338.jpg).

Фото 10. Заседание АССУЛ в ГГПИ (2023)

Фото 11. Студенты ГГПИ в Китае

Учительское сообщество словесников приняло участие в заседании Регионального отделения Ассоциации учителей литературы и русского языка в Удмуртской Республике (АССУЛ). Участниками заседания под руководством ректора ГГПИ Я.А. Чиговской-Назаровой стали представители управлений образования, директора школ, учителя русского языка и литературы республики и ижевские коллеги из Института развития образования УР. Работа заседания была посвящена результатам итогового сочинения (изложения), которое выпускники школ Удмуртии писали 7 декабря 2022 г. (Фото 10.)

В VIII Российско-Китайском молодёжном форуме «Волга – Янцзы» три студента факультета социальных коммуникаций и филологии и магистрант ГГПИ Ксения Паздникова стали участниками в числе 18 представителей молодежи Удмуртии. Ксения выступила с докладом «Изучение русского языка и культуры народов России иностранными студентами в рамках реализации программы Центра открытого обра-

зования ГГПИ им. В.Г. Короленко» в секции «Культура и туризм». Эксперты отметили актуальность данной темы и по достоинству оценили доклад. VIII Российско-Китайский молодёжный форум «Волга-Янцзы» прошел 21-22 февраля. В форуме приняли участие более 550 студентов и преподавателей вузов, ссузов, экспертов и молодых представителей бизнеса из регионов Приволжского федерального округа и провинций КНР. В этом году слоганом форума стали слова: «Открытость и развитие – осуществление мечты молодежи».

Этим девизом руководствуется и наш вуз. Уже проделано и впереди у филологов ГГПИ масса дел: Неделя науки, олимпиада по русскому языку, Пушкинский, Литературный, Есенинский и Тотальный диктанты, конкурс «От слова – к тексту», юбилеи писателя-правозащитника В.Г. Короленко и нашей землячки – актрисы О.Л. Книппер-Чеховой, традиционные, насыщенные разнообразием событий «Весна ГГПИ», месяц русской культуры в Глазове, мероприятия, посвящённые Году наставника и педагога.

Приобщение к неисчерпаемым духовным ценностям России продолжается!

Список использованной литературы

1. Закирова Н.Н. Курс краеведческого марафона ГГПИ – воспитание отчизнолюбия молодежи / Н.Н. Закирова // Актуальные вопросы отечественной теории и практики социального воспитания подрастающего поколения : Всерос. науч.-практ. конф. : сб. науч. тр. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 2022. – С. 62-69.
2. Zakirova N.N. Regional component in the main curriculum of secondary general education / N.N. Zakirova, V.N. Martyanova, O.Yu Ovchenkova, S.L. Skopkareva, Ya.A. Chigovskaya-Nazarova // SHS Web of Conferences. International Scientific Conference “Eurasian Educational Space: Traditions, Reality and Perspectives”, 2021. – 2021. – Т. 121. – С. 02009.

Н.Н. Закирова

Первое пятилетие «Творческой лаборатории»

Аннотация: В статье освещены страницы 5-летней истории нового литературного формирования в Глазове. Представлены организаторы и члены «Творческой лаборатории», формы работы с начинаю-

щими авторами, результаты деятельности, оценена эффективность сотрудничества с Глазовским педагогическим институтом и публикационная активность литераторов и студентов.

Ключевые слова: литература, краеведение, Удмуртия, Глазовский педагогический институт, воспитательный процесс, книгоиздание.

В Глазове ещё с 1960-х годов существует традиция творческих объединений. Так писательское сообщество в Литературном объединении при газете «Красное знамя» курировалось самим О.А. Поскрёбышевым! А в нынешнем веке литераторы сформировали объединении творческой интеллигенции «Литературная среда», работа которой удачно смотрится в контексте литературного процесса региона, высоко ценится в Союзе писателей УР, в который было принят десяток глазовских авторов (Л. Смелков, В. Захаров, М. Московкина, Э. Цигельник, Р. Касимова, Н. Нелидова, Н. Закирова, Н. Лещёва, Г. Шафорост, С. Скопкарева, Н. Лещева, А. Мартьянов, Б. Рафиев). Активно выхолили и продолжают публиковаться коллективные и персональные сборники, часть из которых стали призёрами, номинантами и дипломантами престижных конкурсов и госпремий УР.

«Творческая лаборатория» родилась неожиданно. Зачем же вдруг понадобилось объединение никому не известных авторов? Как справедливо заметил В.В. Захаров, «всё на свете неслучайно при всей случайности своей»! В «Литературной среде» появился Виталий Агафонов. Родом он из Удмуртии, даже в ГГПИ на физмате успел поучиться, но выбрал судьбу военного, ракетчика. После демобилизации жил и работал в Пермском крае, где и познакомился с талантливыми поэтами, членами Союза писателей. Вернувшись на родину, стал активным членом «Литературной среды», а затем решил организовать на её базе объединение любителей русской поэзии, используя опыт пермских коллег. И вот 17 декабря 2017 года Виталий Агафонов предложил тогдашнему студенту ГГПИ Рустаму Касимову создать некую школу единомышленников, которым интересна работа с поэтическим словом, клуб, где будут вести и теоретическую работу и создавать, и обсуждать тексты членов «лаборатории», соединив теорию с практикой.

Так во Всемирный День поэзии 21 марта 2018 года состоялось первое собрание единомышленников. Это были Виталий Агафонов, Дмитрий Дьяконов, Алексей Ерофеев, Денис Знобишин и Рустам Касимов. Тогда это была пятеро участников неизвестного никому клуба, у которого не было ни названия, ни лидера, а был только идейный

вдохновитель проекта В. Агафонов и куратор из библиотечного отдела краеведения Е.Н. Мишина.

Закипела работа! Настольной книгой стал «Поэтический словарь» Квятковского, [1] пошли в ход учебники и серьёзные источники по теории литературы, лингвистике, тем более что трое из пяти первопроходцев были выпускниками и студентами факультета русского языка и литературы ГГПИ. 19 сентября 2018 года на очередном собрании клуба было придумано его название: «Творческая лаборатория» (клуб творческих литературных экспериментов). А лидером выбрали Р. Касимова.

И вот уже на протяжении пяти лет «Творческая лаборатория» инициирует культурно-просветительскую работу в самых разных аудиториях города и Удмуртской Республики, особое внимание уделяя приобщению к русской литературе глазовской молодёжи, студенчества ГГПИ. Не счесть число встреч со школьниками и студентами на занятиях по теории литературы, краеведению, в молодёжном клубе «Прагма», на ежегодных месячниках русской культуры в Доме дружбы народов, в Дни поэзии и Дни города Глазова, на фестивале «Книгакар»! [2] Участники клуба активизировали свою публикационную деятельность, успешно печатаются в научных изданиях, [3; 4] в республиканском журнале «Луч», в альманахах глазовских литераторов «В пути мы обретаем лица…» и «Глазов в лицах и фактах». [5-8]

Главным достижением «творцов» стало издание своего литературно-художественного альманаха серии «Литературный Глазов». В 2019 году в издательском центре ГГПИ вышел первый литературный сборник «Наследие времён», посвященный пушкинскому юбилею. [9] (Отображающий на обложке памятник великому поэту, этот сборник был подарен автором вступительной статьи Н.Н. Закировой Пушкинскому музею в Болдино).

Фото 1. Серия «Литературный Глазов»

Фото 2. Презентация книги в ГГПИ

Так и повелось: выпускать ежегодно один сборник. В 2020 году вышел второй сборник «Огни города», 2021 год ознаменован выходом третьего сборника, который так и назвали «Творческая лаборатория», а в 2022 году вышел четвёртый литературно-художественный альманах «Союз непохожих». [10-12] (Фото 1) Выход каждого сборника – повод для встреч со студентами. (Фото 2)

Постепенно множится число авторов, растёт уровень текстов в сборниках. «Творческая лаборатория» имеет свой сайт в сети ВКонтакте (https://vk.com/crealab), её достижения отражены в СМИ (на телевидении в рубриках «Жизнь Глазова» и «Глазов сегодня» (https://vk.com/crealab?z=video-187680195_456239024%2Ffb5c126491b7d93635%2Fpl_wall_-187680195 и https://vk.com/crealab?z=video-191009696_456239802%2Fc1e0bdfcaa3db26990%2Fpl_wall_-187680195), в социальных сетях, в глазовской газете «Калина Красная») [13; 14], а так же в научных публикациях. [15-17]

Фото 3. Творческая лаборатория в День поэзии (21 марта 2023 г.)

В День поэзии 21 марта 2023 года удачно прошёл 5-летний юбилей литературной команды, читавшей в этот вечер свои стихи, а в зале и с экрана от глазовчан и из разных городов и стран звучали тёплые душевные слова поздравления и поддержки «творцам». (Фото 3) В их числе – поэтический экспромт студентки ГГПИ А. Ждановой от молодёжного литературного клуба «Прагма» с пожеланием творческих успехов и процветания:

Несёте в люди вы «Наследие времен»,
И «Огни города» умело зажигаете.
Читатель, без сомнений, удивлен,
Как красотою слова управляете.
И «Творческой лаборатории» стихи
Оставили печать неизгладимую.

В их строчках ваши легкие штрихи
Рисуют панораму Глазова любимую.
И вот теперь вы в новом амплуа:
«Союзом непохожих» обернулись.
Вперед – вновь расширять репертуар!
Хотим, чтоб с новым сборником вернулись!

Список использованной литературы

1. Квятковский А.П. Поэтический словарь / А.П. Квятковский ; науч. ред. И. Роднянская. – М.: Изд-во «Сов. энциклопедия, 1966. – 377 с.
2. Закирова Н.Н. Диалог провинции со столицей: современная культурная жизнь Глазова в оценке студентов ГГПИ / Н.Н. Закирова, Ю.А. Ефремова, А.Н. Жданова, И.В. Корепанов, В.В. Мусихина // Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство: VIII Махмутовские чтения : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Елабуга, 27–28 сент. 2021 г. – Казань: Изд-во К(П)ФУ, 2021. – С. 193–199.
3. Закирова Н.Н. Взгляд на современную поэзию / Н.Н. Закирова, Д.В. Знобишин // Литература в контексте современности. Аксиосфера русской и зарубежной литературы : сб. материалов XI Всерос. науч. конф. с междунар. участием, Челябинск, 13–14 дек. 2019 г. / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – С. 51–55.
4. Знобишин Д.В. Проблемы Свободы, творчества и религии в притче Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» / Д.В. Знобишин, Н.Н. Закирова // Образовательная среда организации: новые методы, направления и пути развития : сб. тр. I Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. М.А. Санникова. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, 2019. – С. 110–113.
5. Знобишин Д. Стихи / Д. Знобишин // Луч. – 2019. – № 03-04. – С. 297-299.
6. «В пути мы обретаем лица…» : лит.-худ. альманах / сост. : Н.Н. Закирова, В.В. Захаров, Л.Ф. Смелков. – Ижевск: Удмуртия, 2015. – 384 с.
7. Глазов в лицах и фактах / сост. : Л.Ф. Смелков, Н.Н. Закирова, Е.Н. Мишина. – Ижевск: Удмуртия, 2022. – 304 с.
8. «Филологический калейдоскоп»: литературно-художественное и методическое издание с творческими работами по русской словесности учащихся и педагогов Республики Татарстан и Удмуртии / сост. : Н.С. Ежова, Н.Н. Закирова. – Казань: Изд-во КФУ, 2023. – 168 с.

9. Наследия времён : лит.-худ. альманах. – Сер. «Литературный Глазов» / вступит. ст. Н.Н. Закировой. – Глазов: ГГПИ, 2019. – 60 с.
10. Огни города : лит.-худ. альманах. – Сер. «Литературный Глазов». – Глазов: ГГПИ, 2020. – 132 с.
11. Творческая лаборатория : лит.-худ. альманах. – Сер. «Литературный Глазов». – Глазов: ГГПИ, 2021. – 80 с.
12. Союз непохожих : лит.-худ. альманах. – Сер. «Литературный Глазов». – Глазов: ГГПИ, 2022. – 80 с.
13. Булдаков А. Хочешь писать стихи? / А. Булдаков // Калина Красная. – 2021. – 27 нояб. – С. 4.
14. Терешин А. Юбилей Творческой лаборатории / А. Терешин // Калина Красная. – 2023. – 31 март. – С. 4.
15. Закирова Н. «Нам стихи для души…» / Н. Закирова // Луч. – 2019. – № 3-4. – С. 295–296.
16. Закирова Н.Н. В поисках себя: литературный Глазов / Н.Н. Закирова // Вестник педагогического опыта. – 2019. – № 46. – С. 6–10.
17. Закирова Н.Н. «В Глазове Овидиев много и Горациев...»: штрихи к портрету литературной жизни города / Н.Н. Закирова // Культура в фокусе научных парадигм. – Донецк: ДонНУ, 2019. – № 9. – С. 115–120.

Н.Н. Закирова,
В.Н. Мартьянова

О конкурсе ораторского мастерства

Аннотация: Сценарий конкурса ораторов, проведённый в Глазовском педагогической институте как один из этапов конкурса «Школа будущего», представляет сокращённую разработку, посвящённую юбилеям великих педагогов: 200-летию К.Д. Ушинского и 430-летию Я.А. Коменского.

Ключевые слова: культура речи, ораторское мастерство, Год педагога и наставника, Глазовский пединститут**.**

Конкурс ораторов «Есть люди особого чуткого склада» сопровождается красочной презентацией и начинается со звучания в записи голоса В.В. Захарова, читающего стихотворение «Моим учителям».

Ведущие (хором) «Есть люди особого чуткого склада…».

Ведущий 1. Добрый вечер, уважаемые преподаватели, студенты и гости. Мы рады приветствовать вас на одном из этапов конкурса «Школа будущего» – на конкурсе ораторского искусства.

Ведущий 2. В рамках Конкурса педагогического мастерства состязание в ораторском мастерстве является уже традиционным испытанием, позволяющим проявится творческой индивидуальности наших студентов, как будущих педагогов, здесь открываются новые способности и возможности, повышается мотивация студентов к педагогической деятельности и активизируется пропаганда педагогической профессии.

Ведущий 1. Участники нашего конкурса – это будущие педагоги, а педагог, как известно, должен владеть элементами ораторского искусства. И сегодня юные ораторы продемонстрируют свои способности перед компетентным и справедливым жюри. Представляем его состав.

Ведущий 2. Судейскую коллегию возглавляет ведущий специалист по риторике и культуре речи, ректор ГГПИ – кандидат филологических наук, доцент, депутат Государственного Совета Удмуртской Республики Янина Александровна Чиговская-Назарова.

Ведущие (поочерёдно представляют состав жюри): заведующая театральным отделением Глазовской детской школы искусств № 2 Е.С. Глухова; кандидата педагогических наук, заместителя директора филиала ГГПИ в г. Ижевске Л.А. Каракулова; заслуженный работник культуры УР, депутат Глазовской городской Думы, директор загородного комплекса «Горлица» В.И. Тронина; руководитель пресс-службы ГГПИ С.Ю. Гагарина; артистка театра «Парафраз» А.В. Сабурова; артистка театра «Парафраз» и творческого дуэта «Пара Глаз» К.П. Волкова; артист театра «Парафраз» и творческого дуэта «Пара Глаз» К.А. Цачурин.

Ведущие (хором) Мы рады приветствовать столь представительный ареопаг!

Ведущий 1. Обратимся к страницам истории. Ораторское искусство, возникшее в Древнем мире, и сегодня является одним из самых эффективных способов воздействия на аудиторию. Вообще, умение выступать публично являлось полезным навыком во все времена.

Ведущий 2. Античный мыслитель, Сократ, считал, что главной задачей подлинного красноречия является установление истины, а не умение оратора убедить аудиторию в чем угодно.

Ведущий 1. Известно, что многие красноречивые ораторы в начале своей карьеры были застенчивы и испытывали страх перед аудито-

рией. Некоторые ораторы, даже имея за плечами десятки успешных речей, всегда волнуются перед началом выступления, но это волнение быстро проходит после того, как они начинают говорить.

Ведущий 2. Поэтому поддержим и настроим наших конкурсантов напоминанием о том, что выступление перед публикой всегда сопровождается небольшим волнением, и это нормально. Еще Цицерон говорил, что истинно хорошее выступление должно быть взволнованным.

Ведущий 1. Темой сегодняшнего конкурса ораторского искусства стали строчки стихотворения учёного, педагога и поэта В.В. Захарова «Есть люди особого чуткого склада». В поэтическом откровении выпускника Глазовского педагогического института, учившегося у корифеев филологического образования, создан обобщённый портрет своих учителей и коллег. Эти строки с полным правом можно отнести и к нему самому.

Ведущий 2. А как представляет себе образ Педагога современное студенчество? Что думают по этому поводу наши конкурсанты? Согласны ли они с поэтом? Каково их собственное видение сущности педагогической профессии? Скоро мы это узнаем.

Ведущий 1. Двум представителям четырёх факультетских команд (девушке и юноше) предлагается произнести убеждающую, эмоциональную речь на предложенную тему. Регламент выступления – до 5 минут.

Ведущий 2. А теперь, настало время познакомиться с ораторами.

Ведущий 1. Сократ говорил своим ученикам, что начинать речь нужно всегда со вступления, затем необходимо изложить материал, потом привести доказательства, а далее сделать правдоподобные выводы. Какие выводы сделал наш первый конкурсант на заданную тему, узнаем прямо сейчас.

Ведущий 2. Максим Корепанов, студент 5-го курса историко-лингвистического факультета, человек с активной жизненной позицией, неустанно работающий над самосовершенствованием, активный участник научной и культурной жизни вуза и города. Вам слово! *(следует выступление)*

Ведущий 1. Благодарим первого оратора и вызываем следующего! Дарья Бехтерева, студентка 5-го курса историко-лингвистического факультета, лауреат Весны ГГПИ-2022 в конкурсе «Золотое перо» в номинации «Лучшая статья». Участница археологических экспеди-

ций, состоит в театральной-студи «ЧиТ.com» Дарья восхищается жизнетворчеством нашего современника – педагога-историка, молодого директора школы № 1 посёлка Игра – выпускника ГГПИ А.А. Корепанова. *(следует выступление)*

Ведущий 2. Благодарим Вас, Дарья! Эти аплодисменты Вам и команде историко-лингвистического факультета! Нашему следующему участнику конкурса не пришлось специально занимался с педагогом по сценической речи, чтобы овладеть ораторским искусством. Ведь студент 2-го курса факультета педагогического и художественного образования Фёдор Гусев окончил с отличием Можгинский педагогический колледж по профилю учитель музыки и музыкальный руководитель и детскую школу искусств по театральному направлению, Фёдор имеет 6-летний стаж работы в народном молодёжном театре. Конечно, этот опыт бесценен, а его плоды, надеемся обнаружить в выступлении конкурсанта. *(следует выступление)*

Ведущий 1. Благодарим Фёдора и передаём эстафету второму представителю команды. Алёна Петрова, студентка 3-го курса факультета педагогического и художественного образования сочетает в себе пунктуальность, скромность и независимость. В характере Алёны совмещаться весьма противоречивые качества: оптимизм и неуверенность, дружелюбие и отстранённость. При этом общение для неё является значимой частью жизни. А что насчёт вкусов, то ей нравятся апельсины, ответственные люди и солнечная погода. Да, кстати, наша конкурсантка любит дарить людям эмоции и видеть их ответную реакцию! Посмотрим, как это удастся сегодня Алёне в выступлении «Кто сможет быть учителем?» *(следует выступление)*

Афиши и диплом победителей конкурса

Ведущий 2. Аплодисменты Алёне и команде факультета педагогического и художественного образования!!! Николай Богданов, студент 3-го курса факультета социальных коммуникаций и филологии, отлично учится, активно представляет свой факультет на «Весне

ГГПИ», считает что самое замечательное с нами рядом, что за примерами педагогического мастерства школьных учителей можно не ходить далеко, стоит только внимательно присмотреться к опыту ближнего круга и успеть сказать слова благодарности нашим достойным, дорогим близким и родным людям. *(следует выступление)*

Ведущий 1. Благодарим Николая и передаём эстафету второму представителю команды. Анна Жданова, студентка 5-го курса факультета социальных коммуникаций и филологии, руководитель студенческого поэтического клуба «Прагма», автор стихов и статей по литературному краеведению и о В.В. Захарове избрала именно его для осмысления проблемы значимости творческой личности Педагога. *(следует выступление)*

Ведущий 2. Аплодисменты Анне и команде факультета социальных коммуникаций и филологии!!! А сейчас на сцене Дамир Габидуллин, студент 1-го курса факультета информатики, физики и математики, сегодня дебютирует в роли оратора. Поддержим его аплодисментами! *(следует выступление)*

Ведущий 1. Благодарим Дамира и передаём эстафету второму представителю команды. Александра Демина, студентка 2-го курса факультета информатики, физики и математики, постоянно стремится расширить свой кругозор, узнавать что-то новое из книг, общения со сверстниками и интересными людьми старшего поколения. Успешно сочетает учёбу и спорт, но по признанию нашей конкурсантки больше всего по душе… танцы. Всё это, конечно, пригодится в педагогической профессии. Ваш выход, Анна, но не танц-пол, а на состязание в ораторском мастерстве! *(следует выступление).* Аплодисменты Александре и команде факультета информатики, физики и математики!!!

Ведущий 2. В педагогической науке и в школьной практике всё направлено на воспитание и образование детей. Так предоставим слово его Величеству Ребёнку. *(следует выступление ученика Глазовской детской школы искусств № 2).* Мы благодарим юного артиста!

Ведущие 1 и 2. Итак! Наш ораторский марафон подошёл к концу. Мы благодарим студентов-ораторов всех команд, уважаемую публику и наставников. А сейчас начинается работа жюри, которому мы адресуем наши слова признательности и аплодисменты! До новых встреч и помните: «Хорош тот учитель, чьи слова не расходятся с делом!» (афиши 1, 2 и диплом победителей конкурса 3: https://vk.com/skif_ggpi)

Н.Н. Закирова,
С.Л. Скопкарева

Экогуманизм короленковско-гранинской трактовки мира детства в русской литературе

Аннотация: В статье пристальное внимание уделяется вопросам осмысления детства в произведениях В.Г. Короленко и Д.А. Гранина. Особый акцент при этом делается на экогуманистические короленковско-гранинские воззрения: роль пейзажных описаний в раскрытии мира детства. Обоих писателей отличает потребность анализировались особенности детского мышления, осмысливать факторы, влияющие на формирование личности.

Ключевые слова: экогуманизм, тема детства, произведения В.Г. Короленко и Д.А. Гранина, пейзажные описания, мира детского восприятия, искания юных героев, духовно-нравственные ценности юного поколения, антропологическая концепция.

Русская классическая литература отличалась повышенным интересом к теме детства. Эта стадия жизни представлялась писателями как пора невинности и чистоты, а дети показывались как олицетворение этих качеств. В поле зрения писателей находился ребёнок, его внутренний мир. В произведениях анализировались особенности детского мышления, рассматривались факторы, влияющие на формирование личности. Эта традиция берёт свои истоки из наследия педагога и писателя К.Д. Ушинского. В ряду авторов, проявлявших особый интерес к ребёнку, стоят и прозаики двух эпох: В.Г. Короленко и Д.А. Гранин.

Назначение и позицию современного воспитателя удачно выразил современный учитель-новатор Е.Н. Ильин в пяти определяющих глаголах: «Любить, понимать, принимать, сострадать, помогать».

Основы такого подхода веками закладывались в отечественной педагогике и таком «учебнике жизни», как русская литература.

2019 год был объявлен президентом России годом празднования 100-летия со дня рождения Д.А. Гранина. Посвящённый вековому юбилею современного классика цикл мероприятий прошел по всей стране, особенно активно в городе на Неве, где 27 ноября был открыт памятник великому писателю у библиотеки, носящей его имя. На открытии монумента прозвучали проникновенные слова В.В. Путина, отметившего, в частности, следующее: «В произведениях Даниила

Александровича отражены события практически всего двадцатого века. Писатель, фронтовик, мыслитель, общественный деятель, он заслужил признание и любовь, уважение миллионов людей. При этом никогда не останавливался в своём творческом и духовном поиске. Как и многие герои его книг, он стремился к познанию, к истине. Даниил Александрович был убеждён, что справедливость и правда в конечном счёте всегда побеждают, понимал глубокий смысл человеческой жизни, называл её чудом и призывал беречь как высшее благо.

Очень много сделал для возрождения в нашем обществе традиций милосердия и человеколюбия, в литературе, публицистике, в общественной деятельности отстаивал ценности добра, сострадания, бескорыстной помощи людям, которые нуждаются в поддержке и внимании. Его жизнь вместила невероятно много, а творческое и духовное наследие важны для нас всех и сегодня и, убеждён, будут востребованы в будущих поколениях. Даниил Александрович всегда делал акцент на важности моральных ценностей, считал их основой здорового, сплочённого общества и всей своей жизнью доказал прочность тех идеалов, которые отстаивал в литературных произведениях, публицистике, на встречах с читателем, в живом общении с людьми. Он никогда не изменял самому себе, щедро делился своим удивительным внутренним светом… Но, конечно, главным остаётся его богатейшее культурное наследие, преданность идеям гуманизма и просвещения, верность нашей стране…». [1]

Имя писателя-правозащитника, великого гуманиста В. Короленко и его место в истории нашей культуры и отечества вызывают сходные ассоциации с личностью и наследием Д. Гранина. [2] Этот феномен гранинского тяготения к «диалогу» с тем, кого по праву называют гармоничной натурой, совестью страны и залогом справедливости, закономерен.

Обращение к экогуманистическим короленковско-гранинским воззрениям на взаимоотношения мира и человека даёт представление о созвучности и своеобразии мировоззрения писателей, нашедшее свое воплощение в их творчестве.

Наследие писателей невозможно представить без их философского осмысления действительности. И эту задачу воплощает такой приём, как изображение природы, с помощью которого воссоздается параллельный план повествования, позволяющий выявить психологическое и эмоциональное состояние героя, прояснить его философские воззрения на мир.

Много общего в описаниях природы у этих мастеров художественного слова. Природа для них – источник вдохновения, предмет любования, объект исследования, средство самопознания и воспитания, метод художественного воплощения человека. Но в то же время у каждого из них есть нечто своё, то, что делает их пейзажи неповторимыми.

Основные особенности изображения природы, сближающие творчество В. Короленко и Д. Гранина, обусловлены экогуманистическим мировоззрением прозаиков: изображением её в неразрывном единстве с человеком, его чувствами. Чуткость в восприятии природы, способность быть с ней в гармонии – один из основных личностных критериев для их героев. Именно эти свойства определяют у писателей гармоничность развития личности, нравственное здоровье человека, его жизненную силу, смысл существования. [3]

Велика роль пейзажных описаний в раскрытии мира детства в творчестве писателей, стремящихся осмыслить опыт собственного юного мировосприятия. Представленные в их произведениях образы детей воспроизведены сквозь призму духовно-нравственных исканий писателей и ценностных ориентиров изображаемой ими эпохи. [4] И в этом писателям помогает пейзаж, с помощью которого им удается передать и «диалектику души» героев, мотивировку и логику их поведения.

Независимый характер юного человека, внимательно всматривающегося в мир, умеющего отличать настоящее от фальшивого отличает творчество В. Короленко и Д. Гранина. При всей индивидуальности героев в них есть нечто общее: неуспокоенность, детский негативизм героя является выражением в нем обостренной принципиальности, формирующей нонконформизм. [5] Именно такой тип героя воплощает В. Короленко в адаптированной для детей повести «Дети подземелья». Встреча Валека и Васи чуть было не завершилась потасовкой, но они разрешили возникшее непонимание мирным путем. В повести В. Короленко нашел художественное воплощение концепции личности в образе Валека, внешне вполне благовоспитанного, но способного ради выживания на воровство. Его отличает обостренное чувство сострадания к своей больной сестренке. Валек бережно относится к Марусе, заботится о ней, защищает её, насколько это возможно, от жизненных невзгод. Именно Валеку принадлежит наблюдение и вывод о том, что «серый камень высосал из нее жизнь». Не случайна цветовая палитра эпитетов, передающих оттенки серого, как удручающие краски природы, обрекшей беспризорных детей подземелья на гибель.

Удивительным образом решает В. Короленко проблему взаимоотношений детей, принадлежащих к разным сословиям. Контрастирующая картина сопоставления детей, принадлежащих к миру благополучного детства (Вася и Соня), и детей подземелья (Валек и Маруся), при жизни обреченных на полуголодное существование на кладбище, позволяет писателю поставить очень важную проблему в обществе – проблему обездоленных людей и важности в её решении соборности.

В силу своих гуманистических устремлений В. Короленко тесным образом переплетает детские судьбы, преподнося, таким образом, для всех жизненный урок. Этим произведением писатель учит читателя быть отзывчивым к проблемам окружающих, решать возникающие проблемы гуманным способом. По мнению писателя, способностью к саморефлексии, постоянным стремлением к совершенствованию, умением ощущать чужую боль должен отличаться герой в произведениях детской и юношеской литературы. И в этой связи пейзаж В. Короленко напрямую соотносится с мироощущением героев, передает их самооценку и отношение к жизни.

Передача исканий юных героев характерна и для наследия Д. Гранина, воспроизводящего многомерность характеров, потребность понять не только следствия, но и причины, истоки сложившихся духовно-нравственных ценностей. Антропологическая проблематика, детский мир в творчестве Д. Гранина нашли отражение в рассказах «Затмение» и «У окна», впервые опубликованных в 1990-е годы.

В них тема детства предстала так явно, что можно говорить о новом полноправном типе гранинского героя. Очевидно, острое ощущение конечности земного бытия способствовало обращению писателя к прошлому, к миру собственных детских воспоминаний. И, тем не менее, ностальгия о прошлом не придает ноток драматизма гранинским рассказам, а, наоборот, усиливает лиризм их повествования. И в этом камертоне очевидна роль пейзажных описаний. Именно они придают повествованию предельную откровенность и доверительность.

Если в предшествующих произведениях писателя память детства осмысливалась и рассматривалась как составная, необходимая часть жизни взрослого героя, то в названных рассказах именно детская пора является специальным объектом авторского внимания. Фрагменты детских воспоминаний, неожиданно возникающие в памяти Д. Гранина, определяют своеобразие композиции рассказов, которые, как правило, лишены экспозиционной и заключительной части. В этих произведениях наблюдается отсутствие сюжета как такового.

Именно поэтому их жанровую природу можно обозначить как мини-рассказ, рассказ-эссе, рассказ-зарисовка.

Это жанровое определение отражает философскую основу гранинских рассказов, поскольку здесь явно ощущается полюсное восприятие начала и конца жизни, между которыми возникает яркая «вспышка» детских воспоминаний.

Фундаментальность значения детских впечатлений для человека естественно формулируется писателем в рассказе «У окна» об одной из поездок при наблюдении за неотрывно смотрящим в окно современным мальчиком-попутчиком. Так в сравнении с ним рефлексивно всплывают особенности детской натуры самого автора: его мечтательность, склонность к фантазированию, творческому восприятию мира, поэтизации быта и природы:

«С той же жадностью и я ведь простаивал часами перед теми же стеклами, завороженный мельканием путевых картин. Оттуда, не из близи, несущейся навстречу, а из далей еле плывущих, почти недвижимых пространств, из лесной каймы на горизонте, серых туманных полей возвращались устремленные к ним детские мечтания. В тех смутных, расплывчатых картинах я был путешественником, был охотником и одновременно медведем, был журавлем, шагающим по болоту… Бесконечная смена березок, елей, лесных проталин, деревень, пашен – и снова лес, просеки, изгороди – все это тогда почему-то не усыпляло, а возбуждало воображение. Я растворялся в огромности этой земли, она входила в сознание, откладывалась на всю жизнь» [6].

Но главным в этом эссе является не умиление чистотой, наивностью и детскостью! А сохранившееся на всю жизнь потрясение от увиденного и пережитого как собственный ужас, неизвестность судьбы парня, спасающегося от смерти бегством (от преследующего его взрослого обидчика с колом в руках) «и невозможность вмешаться, помочь, закричать». Эта сцена на фоне сменяющихся, пролетающих в вагонном окне, бегущих мимо пейзажей ассоциативно всплывает в памяти повествователя. И только радуга цветного мира природы спасительно действует на детскую психику, заботливо оберегая её от срыва, стресса: «И опять пошли перелески, колыхания проводов, песчаные тропки в зеленой траве, голубые поля льна, серебряные – овсов, красные – гречихи, золотистые – ржи, сизые – капусты, ельники, клевера, рыжие стада – огромный мир, который заботливо старался смыть ту случайную картинку. Она затерялась в памяти. Но сейчас, глядя в такое же пыльное, в грязных потеках окно, я с завистью вспомнил свое мальчишеское отчаяние» [7]. Как пронзительно при

всей краткости и эскизности передано Д. Граниным это детское воспоминание о естественной, природной потребности ребёнка оказать помощь ближнему!..

Безусловно, Д. Гранин как художник слова остается неустанным искателем новых форм собственного выражения мировосприятия. Именно поэтому мир детства, образ ребенка позволяют писателю обратиться к идее целокупности, соборности мира.

Как видим, внимание художников привлекает характер, в котором происходит сложная борьба разнонаправленных начал, идет качественное преобразование внутреннего мира героя. Авторы обращаются к причинам нравственной раздвоенности личности подростка с осознанными, но не до конца определившимися устойчивыми идеалами. И в этом авторам помогает воссозданная в повествовании природа.

Процесс развития противоречивых свойств характера героя становится ведущим для определения своеобразия сюжетосложения, и писатели художественно исследуют причины этой противоречивости, стремясь проникнуть вглубь экономических, социальных, нравственных процессов современности.

Сегодня, как никогда раньше, становится ясно, что дарвиновский закон естественного отбора и жесткой борьбы за выживание в природе, проявляясь в агрессии к природе в военном противоборстве друг с другом в человеческом социуме неминуемо ведёт к катастрофе: к самоуничтожению землян, стоящих в короновирусной реальности перед опасностью исчезновения… Спасение одно: только гармония с природой, гуманность, мирный диалог и взаимопонимание людей, стран, поколений.

К юбилеям двух выдающихся писателей в Ижевске вышла книга С.Л. Скопкаревой «Человек и мир: эколого-мировоззренческий аспект (на материале произведений В.Г. Короленко и Д.А. Гранина)» [8].

И хотя уже прошли юбилеи писателей-единомышленников, но продолжается эпоха завещанных идеалов В. Короленко и Д. Гранина – эпоха внимания к детям и юношеству, бережного отношения к природе, эпоха бескорыстного волонтёрства, любви, веры, совести, сострадания и милосердия. И все это весьма актуально в Год 200-летия Д.К. Ушинского!

Список использованной литературы

1. Путин В.В. Речь на открытии памятника Д.А. Гранина [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – Режим доступа: http://prezident.org›news/vladimir-putin…27-11-2019.htm l (дата обращения 2.11.2020).

2. Закирова Н.Н., Скопкарева С.Л. В. Короленко и Д. Гранин в «диалоге» о гуманизме / Н.Н. Закирова, С.Л. Скопкарева // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: XIX Кирилло-Мефодиевские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.А. Лешутина. – М., 2018. – С. 346–351.
3. Закирова Н.Н., Иванова О.И., Ольховская Л.В., Семибратов В.К., Труханенко А.В. [и др.] Экогуманизм В.Г. Короленко : сб. ст. / гл. ред. А. Труханенко. – Львов: Сполом, 2018. – Вып. 3. – 110 с.; Ольховская Л., Иванова О., Закирова Н., Скопкарева С., Труханенко А. Экогуманизм В.Г. Короленко : монография / под общ. ред. А.В. Труханенко. – Львов: Сполом, 2015. – 168 с.; Ольховская Л., Иванова О., Закирова Н., Семибратов В., Труханенко А. Экогуманизм В.Г. Короленко : сб. ст. / под общ. ред. А.В. Труханенко. – Львов: Сполом, 2016. – 178 с.; Скопкарева С.Л. Экогуманизм В.Г. Короленко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – Сер. 7: Литературоведение : реф. журн. – 2017. – № 1. – С. 137–141.
4. Закирова Н.Н. Педагогический потенциал наследия В.Г. Короленко: экогуманистический аспект // Вестник педагогического опыта. – Сер. «Педагогика и психология». – Глазов: ГГПИ, 2018. – № 41. – С. 208–212; Закирова Н.Н., Крестьянинова К.С. Проблема детства в свете экогуманизма В.Г. Короленко // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: XIX Кирилло-Мефодиевские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.А. Лешутина. – М., 2018. – С. 342–345; Скопкарева С.Л. В поисках идеала. Концепция личности в прозе Д. Гранина 60–80-х годов. – М.: Прометей, 1998. – 148 с.; Скопкарева С.Л. Литература для детей и юношества (вторая половина XX – начало XXI вв.) : пособие по литературе. – Ижевск, 2008. – 32 с.
5. Скопкарева С.Л. Детский мир в творчестве В. Короленко и Д. Гранина // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы VI регион. науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений» : науч. электрон. изд. на компакт-диске. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 549–551.
6. Гранин Д. Затмение; У окна… (рассказы) // Нева. – 1996. – № 1. – С. 66-67.
7. Скопкарева С.Л. Человек и мир: эколого-мировоззренческий аспект (на материале произведений В.Г. Короленко и Д.А. Гранина). – Ижевск: «Шелест», 2019. – 62 с.

Н.Н. Закирова,
Д.А. Тверитина

«Попаданчество» в русской фантастической литературе

Аннотация: Современная литература отличается многообразием жанров. В отечественной фантастике, вслед за западно-европейской традицией, имеет место так называемое попаданчество. Статья посвящена обзору отличительных черт попаданческой литературы, классификации типов героев в ней и анализу в указанном аспекте трилогии «Меч без имени» современного российского автора А. Белянина.

Ключевые слова: литература, фантастика, жанры, попаданчество, А. Белянин.

В современной фантастике читатель достаточно часто встречает произведения такого поджанра, как «попаданчество». Он предполагает создание такого литературного произведения, в котором один или несколько героев неожиданно перемещаются в незнакомую для них ранее действительность.

Термин «попаданчество» в современной культуре подразумевает литературный прием, построенный на внезапном перенесении одного или нескольких персонажей в иное пространство и/или время [3, с. 207].

Подобные метаморфозы совершаются со свифтовским Гуливером, в Робинзоном Крузо Д. Дефо, с двумя щедринскими генералами. Первым «попаданческим» текстом в истории мировой литературы принято считать сатирический роман «Янки из Коннектикута при дворе короля Артура» американский писателя Марка Твена. Для перемещения главного героя, рядового жителя Хартфорда, мастера одного из многочисленных заводов, расположенных в штате Коннектикут, автор выбирает достаточно простой способ. Получив травму головы, герой романа из XIX века попадает в мифическое средневековое государство короля Артура. В первой части романа герой пытается осознать, что совершил путешествие во времени и предпринимает активные действия, чтобы приспособиться к правилам нового для него мира. Янки достаточно быстро становится частью двора короля Артура, в этом ему помогают знания из XIX века, которые окружающие называют «волшебством». Интересно то, что герой Марка Твена возвращается в свой век тем же способом, что и переместился из него. Благодаря новому удару по голове герой оказывается дома. В этом ро-

мане мы наблюдаем основные отличительные черты «попаданческой» литературы: герой неожиданно оказывается в альтернативной действительности необъяснимым наукой способом.

В современной фантастической литературе можно встретить разнообразных героев-попаданцев. Их классифицируют в зависимости от времени, места и «качества» их пребывания в новом пространстве. Следовательно, можно охарактеризовать каждого героя-попаданца по следующим критериям:

1. по способу перемещения;
2. по месту или времени, в котором герой оказался;
3. по роли, которую занимает герой в новом мире;
4. по направлению перемещения, когда герой попадает из нашего мира в чужой, либо когда иноземец попадает в наш мир;
5. по добровольности путешествия, когда герой изначально желает попасть в альтернативную действительность, или когда перемещение героя зависело от обстоятельств.

Стоит отметить, что ошибочным будет объединение путешественников во времени и попаданцев. В отличие от путешественников, перемещение попаданца редко бывает ему подвластно, как и возвращение назад.

Хорошо раскрыта психология героя-попаданца в циклах «Меч без имени» и «Тайный сыск царя Гороха» А.О. Белянина, российского писателя и поэта, популярного писателя современной фантастики. В первом цикле молодой человек (Андрей), поехав на фестиваль народного творчества, получает чудесный меч, спустившийся с неба, и случайно попадает в параллельный мир, напоминающий средневековье. Там он знакомится с девушкой, сбежавшей из дома, и рыцарем-неудачником, которые становятся его друзьями и спутниками. Пытаясь узнать о возможности вернуться в своё время, герой решает посетить мага Матвеича. По пути к нему Андрей совершает несколько подвигов: уничтожает банду разбойников, спасает девушку от костра, живым проходит через Пристанище ведьм. Во всех случаях герою удается пройти через испытание благодаря собственным высокоморальным качествам, чудесному мечу, который действовал самостоятельно в руке владельца, и слаженной помощи друзей. От Матвеича Андрей узнал, что Меч представляет собой самостоятельного персонажа, который выбирает героя из произвольной эпохи и поручает ему сразиться с Ризенкампфом, правителем страны, олицетворяющим собой Зло. Андрей принимает вызов.

Во втором цикле, «Тайный сыск царя Гороха», главный герой серии – младший лейтенант милиции Никита Иванович Ивашов, который попадает во времена царя Гороха. В романе использован вполне известный ход с перемещением главного героя во времени и пространстве (на этом сюжете основаны практически все книги Белянина). Однако, вопреки традициям, герой А. Белянина не пытается устроить государственный переворот или революцию, с целью утверждения себя у власти в новой реальности, а занимает скромную должность участкового при действующем царе. При этом в романе нет ни закулисных интриг, ни затяжных мировых войн, а есть только суровые (с долей юмора) служебные будни.

Нередко после возвращения в свое время герой-попаданец всеми силами стремится вернуться в чужую для него реальность. Чаще всего мотивацией героя становятся достижения, о которых он не может даже мечтать в своем времени, любовь или семья, которых он приобрел в другом времени и так далее. Так, герой цикла трилогии «Меч без имени» А. Белянина, все же добивается того, чтобы остаться в другом мире навсегда.

Какие только приключения не выпадали на долю героя трилогии: он уничтожил банду Волчьего Когтя, наводившего страх на всю округу; спас от гибели девушку, обвиненную в колдовстве; сумел пройти сквозь легендарное Тихое Пристанище, обитель ведьм; вооруженный лишь мечом, выиграл рыцарский турнир. Список подвигов внушителен – и венчает его победа в знаменитой Ристальской битве. Но победы героя были бы невозможны, если бы он сражался в одиночестве, как его предшественники, которые именно потому и погибли. О том, почему побеждал Андрей, прозванный Скиминоком, сказано так: «…тринадцатый ландграф не был героем, не был мудрецом, не был магом. Он шел вперед, а друзья прикрывали его спину» [1, с. 123]. Герой добр, великодушен, располагает к себе – и люди тянутся к нему. Со всеми он находит общий язык. Именно поэтому смог он совершить, казалось бы, невозможное – победить зло в королевстве Локхайм. И несмотря на все опасности, которые вставали на его пути, Андрей, попав в современные реалии, кричит, обращаясь к богам, которые несут ответственность за его «прыжки во времени»: «Эй, вы там! Что вы себе позволяете?! Кто вас просил? Кто вам дал право так распоряжаться моей жизнью?!..» [2, с.221].

Литературный критик В. Владимирский считает, что прием попаданчества достаточно сложно представить достойно. Многие читатели воспринимают действия героя-попаданца в другом мире как свои не-

реализованные желания и амбиции. Такие читатели убеждены, что их самореализации мешают внешние обстоятельства и, будь они в другом месте и в другое время, как герои их любимой книги, у них обязательно сложилась бы счастливая жизнь. [4].

Таким образом, грамотное использование фантастического приема попаданчества увлекает современного читателя в новое литературное пространство.

Список использованной литературы

1. Белянин А.О. Меч без имени / А.О. Белянин. – М.: Альфа-книга, 2021. – 123 с.
2. Белянин А.О. Свирепый ландграф / А.О. Белянин. – М.: Альфа-книга, 2021. – 221 с.
3. Матанцева М.А. «Попаданчество» в зарубежном кинематографе XXI века [Электронный ресурс] / М.А. Матанцева // Cyberleninka.RU − Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/popadanchestvo-v-zarubezhnom-kinematografe-xxi-veka (дата обращения: 26.12.2022).
4. Владимирский В. Книги про попаданцев: проблемы и штампы [Электронный ресурс] / В. Владимирский. – Режим доступа: https://www.mirf.ru/book/knigi-pro-popadancev-problemy-shtampy/ (дата обращения: 26.12.2022).

Л.А. Калинина

Лексико-семантическая группа «глаголы движения» в тестовых материалах РКИ (элементарный уровень)

Аннотация: В статье дается анализ представленности глаголов движения в тестовых материалах РКИ на элементарном уровне. Рассмотрены субтесты «Лексика, грамматика», «Чтение», «Аудирование». Отмечается, что в разных типах заданий отрабатывается умение употреблять глаголы *идти – ходить, ехать – ездить, гулять*. Делается вывод о том, что при проверке навыков и умений тестируемого в употреблении глаголов движения основное внимание сосредоточено на выборе грамматических форм.

Ключевые слова: элементарный уровень, глаголы движения, семантическая дифференциация.

Глаголы движения входят в лексический минимум слов на каждом уровне владения языком и включаются в тестовые материалы.

Как известно, в соответствии с российской государственной системой тестирования (ТРКИ) существует 6 уровней владения русским языком как иностранным:

1. Элементарный уровень (А1).
2. Базовый уровень (А2).
3. Первый сертификационный уровень (В1).
4. Второй сертификационный уровень (В2).
5. Третий сертификационный уровень (С1).
6. Четвёртый сертификационный уровень (С2).

Субтест «Лексика, грамматика» на элементарном уровне проверяет степень усвоения грамматического использования глагольных форм и семантической дифференциации глаголов движения. На уровне А1 лексический минимум составляет около 700 лексических единиц.

В тестах элементарного уровня встречаются бесприставочные глаголы *идти – ходить, ехать – ездить, гулять*, приставочные глаголы с приставками *по- (пойти, поехать)* и *при- (приехать)*. Проверяются знания в области дифференцирования семантически далеких (*ходил – ездил*) и близких (*ездил – ехал*) слов, например: *Недавно Антон (ходил, ездил, ехал) в Петербург и познакомился там с Наташей.* Обучающиеся должны уметь видеть разницу в значении между лексемами *ходить* и *ездить, ехать*.

Но основное внимание при изучении глаголов движения уделено грамматическим формам. Задания нацелены на проверку умения выбирать ту или иную спрягаемую или неспрягаемую форму, например:

Моя подруга Ира часто (будет ходить, ходила, ходит) в музеи и на выставки.

В воскресенье мы с Ирой (гуляем, гуляли, будем гулять) в парке.

Вчера Антон (идёт, ходил, пойдёт) в гости.

В приведенных примерах тестируемым нужно выбрать форму времени, учитывая семантические конкретизаторы: *часто, в воскресенье*.

Проверяется также умение верно употреблять личные формы:

1. *Однажды утром Антон получил телеграмму из Петербурга: «(приеду, приедешь, приду) в Москву 1 мая»*.

2. *Наташа (еду, едешь, едет) в университет,* а также грамматически соотносить однородные сказуемые: *Он взял такси и (поедет, поехать, поехал) на Ленинградский вокзал. Он (ехать, ехал, ехала) и думал о Наташе.* (Материалы взяты из открытого доступа: https://gct.msu.ru/docs/A1_test.pdf)

Комплексные задания, в которых нужно учитывать не только грамматическую форму, но и семантику слова, на уровне А1 единичны. Например: *Антон (ехал, поехал, приехал) на вокзал, и они (поехали, поедут, поехать) на Красную площадь.* Сложность задания заключается в том, что в одном предложении нужно выбрать два глагола (приставочных), соотнести их по форме и по значению: *Антон приехал на вокзал, и они поехали на Красную площадь*.

В тестах элементарного уровня уже встречаются пары глаголов несовершенного вида со значением однонаправленного и разнонаправленного движения. Включены пары *идти – ходить*, *ехать – ездить*. Приведем примеры:

Ты уже (шёл, ходил) в магазин.

К дому медленно (шёл, ходил) мужчина.

Когда ты (шёл, ходил) в цирк?

А Сергей (шёл, ходил) вчера с вами в гости?

Хорошо, что ваш сын часто (едет, ездит) к вам.

Завтра наша группа (едет, ездит) во Владимир.

Наша семья всегда (едет, ездит) летом в деревню.

Мы не опоздаем, так как наш автобус (едет, ездит) быстро. (Материалы взяты из открытого доступа: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/A1_demo.pdf)

Безусловно, работа над употреблением этих глаголов важна, потому что она послужит основой для формирования представлений обучающихся о системе категории однонаправленного и разнонаправленного движения.

Субтест «Чтение» также включает языковой материал исследуемой нами группы. Например, в задании «Продолжите высказывание» *Это музей очень далеко!..* предлагаются варианты:

Пойдём пешком!

Поедем вместе!

Поедем на машине!

Кроме того, глаголы движения встречаются в текстах, которые предлагается изучить и ответить на вопросы. Например:

Мария ***шла*** *домой с работы. Около дома она увидела Андрея. Раньше они часто встречались,* ***гуляли, ходили*** *в кино, им нравилось быть вместе. Но однажды Мария и Андрей поссорились и вот уже 4 месяца не видели друг друга. Андрей не* ***приходил****, не звонил…* (С полным текстом можно ознакомиться по ссылке: https://gct.msu.ru/docs/A1_test.pdf)

Субтест «Аудирование» также включает фразы с глаголами движения, в частности *ехать – ездить*. Например:

– Куда ты едешь? Нам надо ехать направо!

– Я еду правильно, я знаю дорогу.

Таким образом, проанализировав языковой материал уровня А1 с точки зрения представленности в нем глаголов движения, можно сделать вывод, что в разных типах заданий проверяется умение употреблять глаголы *идти – ходить, ехать – ездить, гулять*, приставочные глаголы с приставками *по- (пойти, поехать)* и *при- (приехать)*.

Список использованной литературы

1. Васильев Л.М. Семантика русского глагола : учеб. пособие для слушателей факультета повышения квалификации / Л.М. Васильев. – М.: Высш. шк., 1984. – 184 с.
2. Ибрагимова В.Л. Семантика русского глагола: лексика движения : учеб. пособие / В.Л. Ибрагимова. – Уфа: Башк. гос. ун-т, 1988. – 80 с.
3. Корчик Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории / Л.С. Корчик // Вестник РУДН. Сер. «Вопросы образования: языки и специальность». – 2012. – № 1. – С. 84–90.
4. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение [Электронный ресурс] / В.Е. Антонова [и др.]. – М.: ЦМО МГУ ; СПб.: Златоуст, 2008. – 44 с. – URL: https://gct.msu.ru/docs/A1_test.pdf (Дата обращения: 20.02.2023).
5. Тест по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень [Электронный ресурс]. – URL: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/A1_demo.pdf (Дата обращения: 20.02.2023).
6. Якимова А.В. Проблемные вопросы, связанные с освоением глаголов движения при изучении русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / А.В. Якимова, Л. Цзинюй. – URL: https://amgpgu.ru/upload/iblock/d99/yakimova_a_v_lyu_tszinyuy_problemnye_voprosy_svyazannye_s_osvoeniem_glagolov_dvizheniya_pri_izucheni.pdf (Дата обращения: 20.02.2023).

А.М. Корепанова
(научный руководитель: ***Л.А. Богданова)***

Использование экранизаций литературных произведений на современном уроке литературы

Аннотация: В статье рассматривается проблема эффективности использования художественных фильмов на уроках литературы с точки зрения их сходства или различия на примере отрывка из произведения М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и эпизода из телевизионного сериала с одноименным названием режиссера А. Котта. Также рассмотрены достоинства и недостатки использования экранизаций на уроке.

Ключевые слова: метод наглядности, экранизация, сопоставление, русская литература, М.Ю. Лермонтов

Наглядные методы обучения — общедидактические методы обучения, предусматривающие широкий показ на занятиях предметов и явлений окружающего мира либо специальных образцов (наглядных пособий) с целью облегчения понимания, запоминания и использования содержания наглядных пособий в практической деятельности [1].

Данный метод обучения включает в себя множество приемов обучения: словесное рисование, использование схем, временных линий, инфографики, картин, иллюстраций, фотографий, музыкальных произведений, художественного и авторского чтения, презентаций, учебных и художественных фильмов, виртуальных экскурсий. Сразу же встает вопрос об эффективности данных приемов. На практике было выявлено, что наиболее положительный отклик у обучающихся вызвал просмотр художественных фильмов.

Использование художественных фильмов на уроках литературы несомненно имеет положительные стороны, но в то же время из них вытекают и отрицательные. К положительной стороне относится легкость восприятия фильма: зритель, в отличие от читателя, не создает в воображении образы, цвета, звуки, все уже есть на экране, но при просмотре фильма у ребенка не развивается творческое мышление, которое активно развивает текст произведения. Художественный фильм – отличная возможность взглянуть на интерпретацию режиссера, но с другой стороны интерпретация режиссера субъективна и не отражает со всей полнотой произведение. Как уже упоминалось ранее, визуалы весьма внимательны к деталям, и если режиссер добавит

в образ героя или сюжетную канву то, чего в произведении изначально не было, обучающиеся запомнят это и начнут видоизменять произведение, особенно, если оригинал не был ими прочитан, что сейчас частое явление. Также кино не полностью воссоздает сюжет художественного произведения, тайный смысл, который хотел передать писатель, в связи с чем обучающийся не до конца понимает, что происходит на экране, но порой этот факт возвращает интерес школьника к литературе.

Несмотря на то, что использование кино на уроках литературы имеет свои недостатки, упускать такой сильный ресурс воздействия все же не стоит. Особенно, учитывая тот факт, что программа по литературе предполагает сравнение художественного текста с другими видами искусства. В частности, киноверсии программных произведений литературы призваны помочь учащимся лучше понять конфликт произведения, образы героев, эпоху, в которой происходит действие [2]. Однако стоит помнить, что к кино нужно обращаться после изучения произведения обучающимися, в противном случае, образы, созданные актерами и режиссером, могут стать единственной возможной интерпретацией. Отсюда следует, что главной работой на уроке литературы остается работа с художественным текстом, и она ни в коем случае не должна заменяться просмотром фильма.

Основной работой с художественным фильмом на уроке литературы является сравнение его с текстом произведения, по мотивам которого он был снят.

Разберем подробнее на примере романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и сериала, снятого по мотивам произведения, режиссером Александром Коттом. Обратимся к эпизоду спора Печорина и Вулича о предопределении (глава «Фаталист»). Для иллюстрации выделим два фрагмента литературного и кинематографического текстов, в которых мы обнаружили отличия.

Таблица 1

Сопоставление фрагмента романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и фрагмента сериала А. Котта «Герой нашего времени»

Роман “Герой нашего времени”	Кинофрагмент из сериала “Герой нашего времени”
Я пристально посмотрел ему в глаза; но он спокойным и неподвижным взором встретил мой ис-	В фильме актер полностью повторяет эмоции литературного героя, однако режиссер убрал внутрен-

пытующий взгляд, и бледные губы его улыбнулись; но, несмотря на его хладнокровие, мне казалось, я читал печать смерти на бледном лице его. Я замечал, и многие старые воины подтверждали мое замечание, что часто на лице человека, который должен умереть через несколько часов, есть какой-то странный отпечаток неизбежной судьбы, так что привычным глазам трудно ошибиться. [3]	ний монолог Печорина, который объясняет предсказание о непременной смерти Вулича. Обучающийся, который не читал произведение, может не понять решения Печорина.
— Посмотрим, однако ж, — сказал Вулич. Он взвел опять курок, прицелился в фуражку, висевшую над окном; выстрел раздался — дым наполнил комнату. Когда он рассеялся, сняли фуражку: она была пробита в самой середине и пуля глубоко засела в стене. Минуты три никто не мог слова вымолвить. Вулич пересыпал в свой кошелек мои червонцы. [3]	Режиссер добавил в эпизод от себя следующее: после проверки пистолета, один из офицеров в полной тишине открывает шампанское, отчего Вулич вздрагивает. Интересно обсудить с обучающимися, почему режиссер вводит такую сцену. На протяжении всего спора М.Ю. Лермонтов показывает Вулича как человека спокойного, но он не говорит о внутренних чувствах героя. Александр Котт уловил лермонтовский стиль и добавил эту сцену, с целью показать внутреннее напряжение Вулича во время спора, а вылетевшая пробка шампанского, звук которой напоминает звук выстрела, стала последней каплей спокойствия героя, и он вздрогнул. Здесь следует заметить, что Печорин не обратил на такое поведение Вулича внимание, но если бы данная сцена присутствовала в романе, М.Ю. Лермонтов непре-

	менно бы обратил внимание Печорина на подобное поведение Вулича.

Из примера мы видим, что кинофрагмент соответствует отрывку из произведения не полностью: некоторая часть действий героев «выкинута» из сценария, некоторая – изменена, при этом изменена как в положительном ключе (эпизод с шампанским), так и в отрицательной (эпизод внутреннего монолога Печорина). Однако, несмотря на эти недостатки, кинофрагмент в полной мере раскрывает конфликт, представленный в произведении. Благодаря правдоподобной игре актеров, которая в основном совпадает с поведением литературных героев, обучающиеся могут наблюдать за живыми эмоциями и поведением людей, описанными когда-то М.Ю. Лермонтовым, понять всю полноту психологизма, заложенного автором в своих героев.

Опыт использования экранизации на уроках литературы показывает, что это один из наиболее удобных и удачных видов работы. Благодаря ему материал, представленный на уроке, становиться более интересным и понятным, а главное – фильм возвращает обучающихся к произведению. Они начинают сопоставлять киноверсию и книгу, и в этом процессе ученики открывают для себя духовный смыл произведения. Однако таких результатов можно добиться только тогда, когда использование экранизации происходит планомерно в гармонично вписывается учителем в ход урока.

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. Кабенова А.М. Эффективное использование экранизаций на уроке литературы [Электронный ресурс] / А.М. Кабенова. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnoe-ispolzovanie-ekranizatsiy-na-uroke-literatury (дата обращения: 12.03.2023).
3. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. Поэмы. Стихотворения / М.Ю. Лермонтов. – М.: Эксмо, 2021. – 608 с.

А.В. Маринин

ИКТ на уроках русского языка, литературы и внеклассных мероприятиях

Аннотация: Современные ресурсы позволяют сделать учебный процесс проще. Многие серверы нацелены на создание целостного представления единой картины мира. В статье рассматриваются технологии, которые реализуют целый ряд задач. Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы помогают создать целостный образ. Многие приложения нацеливают детей на конечный результат. Получение продукта происходит за счёт изучения темы, погружения в её содержание. Интерактивные задания способствуют развитию образного мышления детей.

Ключевые слова: сервис, приложение, интерактивные задания, интерактивная обложка, урок русского языка и литературы, внеклассное мероприятие, ссылка, мотивация, обучение, образовательный процесс.

В настоящее время очень активно используются ИКТ в образовательном процессе. В век технического прогресса цифровые технологии оказывают заметное влияние на жизнь современного человека. В новом информационном пространстве люди часть своего времени проводят за компьютером, посещая любимые странички сайта, общаясь в социальных сетях, в твиттере. В XXI веке школьники меньше проводят свой досуг за книгой, в библиотеке, в кинотеатре. Им привычна и комфортна развивающаяся среда, где поиск информации осуществляется мгновенно, «по щелчку мыши», где виртуальный мир преобладает над действительным, где игровая деятельность выражена наглядно.

К таким условиям должен быть готов и учитель: мотивировать учащихся к той среде, которая привлекательна для них.

На уроках русского языка и литературы и во внеурочное время эффективно, на мой взгляд, использование сетевых сервисов.

LearningApps.org – сервис для создания интерактивных заданий в режиме онлайн (http://wiki-sibiriada.ru/). Включает разные приложения. Задания подразделяются на несколько разделов: «Выбор», «Распределение», «Последовательность», «Заполнение», «Онлайн-игры». На уроках литературы после знакомства с текстом произведения целесообразно разгадать кроссворд.

Примеры заданий: 1. Отгадайте кроссворд по рассказам А.П. Чехова «Толстый и тонкий», «Хирургия».

2. Составьте кроссворд по рассказу А.П. Чехова «Размазня» (проводится на внеклассных мероприятиях по словесности).

На уроках русского языка при изучении темы «Орфография» можно дать интерактивное задание «Классификация».

Пример: Помести в левый кубик слова, в которых после ц пишется буква и, а в правый – слова, в которых пишется буква ы (проводится на уроках русского языка и внеклассных мероприятиях по словесности).

При помощи приложения «Скачки» в игровой форме проверяются знания учащихся.

Пример орфограммы «Буквы е и и в корнях с чередованием»: Выбирай игру в одиночку. В этом случае будешь играть с компьютером. Выбери слово, в котором пропущена заданная буква. Нажми мышкой на галочку. Если ты будешь отвечать правильно, то твоя лошадь к финишу придёт первой (проводится на уроках русского языка, литературы и внеклассных мероприятиях по словесности).

Часто пользуюсь приложениями: «Найти пару», «Заполни пропуски».

Примеры заданий: 1. Соедини слова-антонимы (проводится на уроках русского языка, литературы и внеклассных мероприятиях по словесности).

2. Вставь пропущенные буквы (проводится на уроках русского языка, литературы и внеклассных мероприятиях по словесности).

Созданные приложения могут работать без подключения к интернету, легко встраиваются на сайт.

Thinglink – сервис, позволяющий превращать статические картинки в интерактивные объекты, где для каждого объекта на картинке можно выбрать и установить ссылку на веб-страницу, презентацию, видео и т.п. (http://wiki-sibiriada.ru/). С помощью этого сервиса можно создать:

- плакат по книге
- плакат по творчеству писателя
- плакат для виртуальной выставки книг
- плакат для чтения книг с активными ссылками
- плакат о герое художественного произведения
- плакаты по разделам языка
- плакаты по отдельным орфограммам и пунктограммам и т.д.

Примеры заданий: 1. Создайте авторскую интерактивную обложку книги о войне (проводится на внеклассных мероприятиях по словесности).

2. Создайте интерактивный плакат-выставку произведений А.П. Чехова (проводится на внеклассных мероприятиях по словесности).

На уроках русского языка и литературы этот сервис используется и при знакомстве с писателем, при изучении разделов языка и т. д.

Wikiwall – это сервис для создания интерактивной стенгазеты несколькими пользователями. Создание газеты можно использовать для организации исследовательской деятельности учащихся.

Примеры заданий: Почему М. Пришвин назвал произведение «Кладовая солнца» сказкой-былью? Разгадайте кроссворд без помощи текста. Выполненные задания разместите на онлайн-газете, добавьте элементы оформления (проводится на уроках русского языка, литературы и внеклассных мероприятиях по словесности).

Google Maps – картографический сервис. С помощью этого приложения легко создать интегрированный урок по предмету, в частности, по литературе. Созданные метки наглядно показывают на карте место рождения, творческий путь, важные даты из жизни того или иного писателя.

Пример задания: Отметьте на карте 5-10 меток, связанных с жизнью и с творчеством М. Пришвина (проводится на внеклассных мероприятиях по словесности).

В **ImageChef** создаётся «облако слов», соединённых одной темой или мыслью. «Облако тегов» можно применять во время проведения уроков по русскому языку и литературе, предметных недель, внеклассных мероприятий, при подготовке к олимпиадам, к конкурсам, проектам и т. д.

Примеры заданий: 1. Создайте облако тегов по произведению А.П. Чехова.

2. Рассмотрите облако из ключевых слов и разгадайте стихотворение.

3. Отгадайте произведение А.П. Чехова.

В приложении **«Поэтический калейдоскоп»** можно объединить тексты, символы и фотографии.

Примеры заданий: 1. Прочитайте стихотворение М.Ю. Лермонтова «Осень». Определите тему произведения и найдите ключевые слова.

2. Попытайтесь выстроить логический ряд к произведению Ф.И. Тютчева «Зима недаром злится…». Задание желательно дать перед прочтением произведения.

Calameo – это бесплатный сервис для публикации интерактивных книг, журналов, презентаций, каталогов, отчётов.

В каждом классе есть дети, которые сочиняют стихотворения, рассказы, делают презентации по произведению, по творчеству писателя, рисуют иллюстрации к понравившейся книге. Этот ресурс позволяет сделать работу школьника увлекательной. С помощью него можно создать книгу с перелистыванием страниц.

Примеры заданий: 1. Подготовьте иллюстрации к произведениям-юбилярам и разместите на сервисе **Calameo.**

2. Создайте дневник читателя, разместив его на сервисе **Calameo.**

Федеральные стандарты нового поколения ставят перед учителем русского языка и литературы новые цели и задачи. Согласно ФГОС, основным подходом в современном образовании является деятельностный. Реализовать его может только проектная деятельность.

Заслуживают внимания такие вики-проекты:

1. Letopisi.Ru.
2. Wiki.vladimir
3. Wiki.ippk
4. Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества.

Примеры участия в проектах:

1. Сетевой исследовательский проект "Там, на неведомых дорожках...", посвящённый году литературы (по творчеству М. Каришнева-Лубоцкого) (Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества).

2. Внеурочный сетевой проект «О войне узнали мы из книг» (Wiki.vladimir).

3. Международный Интернет-проект «Диалог культур» (Wiki. vladimir).

4. Региональный творческий проект «Добрые сказки» (Letopisi.Ru)

Таким образом, использование сетевых ресурсов является необходимым условием для развития эффективного обучения учащихся, помогает учителю повысить мотивацию в процессе обучения.

А.В. Маринин

Опыт применения электронной формы учебника на уроках русского языка и литературы

Аннотация: Электронный учебник используется во многих учебных заведениях, представляет собой комплекс упражнений и заданий. Он способствует познанию, закреплению материала. В статье приводит-

ся опыт применения его современной формы на уроках русского языка и литературы. Из учебника берётся только часть информации, которая способствует повышению интеллектуального развития обучающихся. Приложение помогает достичь поставленных задач, облегчает учебный процесс. С помощью электронной формы удаётся проиллюстрировать некоторые примеры, изучить материал лучше.

Ключевые слова: электронный учебник, приложение, временные параллели, урок русского языка и литературы, образование, дополнительная литература, компьютерные технологии, падежные формы.

Электронный учебник в настоящее время является неотъемлемой частью образовательного процесса. С развитием компьютерных технологий, с влиянием времени на общество информатизация занимает господствующую роль во Всемирном пространстве. В современной действительности всё подчинено движению. В этом бесконечном потоке жизнь меняется с постоянным упорством.

Электронный учебник представляет собой комплекс упражнений, заданий, интересных рубрик, выполняет своей информативной частью целый ряд образовательных задач. Учащийся не только самостоятельно может прочитать материал, но и прослушать аудиозапись, посмотреть небольшой видеоролик, включить анимацию, пролистать иллюстрации, изучить таблицы. Это делает процесс обучения более информативным, наглядным, ускоренным и самостоятельным. Любой текст подкрепляется ссылками, по которым можно познакомиться с понятием, глубже изучить материал. Переходя по электронным страницам, ребёнок сравнивает, анализирует, детализирует, делает умозаключения и выводы. Этот процесс можно сопоставить с просмотром иллюстраций известных художников, картины которых привлекают своей красотой, идеей и вдохновляют любого человека. Но дальше хочется познать большее, опередить время и влиться в будущее. Ведь, не затронув настоящего, не познаешь будущего и не узнаешь прошлого. Поэтому важно всегда быть в курсе всего, что происходит в мире. Даже незначительное, на первый взгляд, событие несёт в себе отголоски действительности и результат того, что когда-то было.

В электронном приложении заложена связь временных параллелей, способная через пространственную дискретизацию передавать детям общечеловеческий опыт и быть в ракурсе всех без исключения жизненных ценностей. В таком пространстве школьник найдёт важные для него понятия и применит в своей практике. В современном мире невозможно школьника оградить от инноваций. В жизни человек

всегда ищет для себя тёплое место. Он никогда не будет читать книгу, если в ней нет привлекательного сюжета с красивой композицией. Так и здесь: удобная, на мой взгляд, форма, дизайн и продуманное содержание сочетается с медиаобразовательным материалом, который включает в себя разного рода интерактивные приложения. Лёгкая навигация и удачно продуманный интерфейс позволяет школьнику насладиться не только полученной информацией, но и всеми современными образовательными ресурсами, без которых невозможно развитие общества в целом. Простота обращения делает электронный учебник незаменимым помощником в образовательном процессе. По нему очень легко найти недостающую для ребёнка информацию, выйти в Интернет и познакомиться с нужным материалом. В нём умещаются все учебники школьной программы и любая дополнительная литература.

В процессе работы с печатным изданием начинаешь понимать, что не достаёт материала. Приходится искать, перебирать всю нужную и ненужную информацию. В электронной среде всё намного проще: незнакомые слова сразу же можно посмотреть по словарю, есть возможность познакомиться с дополнительной литературой, предоставляется возможность быстро вернуться к предыдущей теме, сравнить два текста, проверить свои знания и получить результат.

Так, в электронном учебнике 5 класса Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой при изучении темы «Окончание» на первом слайде демонстрируются окончания форм слова на примере отрывков из стихотворений.

Берёз**у** называют символом России.
Русь моя, люблю твои берёз**ы**!

Берёз**а** воспета в поэзии.
Под берёз**ой** нашли грибок.

На втором слайде представлена таблица «Нулевое окончание в словах разных частей речи».

Нулевое окончание					
Имя существительное			Имя прилагательное		Глагол
1-е скл, Р. п, мн. ч задач	2-е скл, м.р., И.п, В.п, ед. ч. музей	3-е скл, И. и В.п., ед. ч. печь, мышь	качественные краткие м.р, ед. ч. свеж	притяжательные м.р, ед.ч., И и В. м. лисий	Прош. Вр, м.р., ед.ч. ходил, пел

На третьем слайде представлен алгоритм нахождения окончания в слове: окончание – изменяемая часть слова – только у изменяемых частей речи. Чтобы выделить окончание, измени форму слова (просклоняй, проспрягай). Окончание может быть нулевым (лес-леса-лесу, смеялся-смеялась-смеялись).

Кроме того, даётся материал, с которым следует познакомиться самостоятельно. В «Лингвистической лаборатории» предлагается несколько заданий: «1. Прочитайте предложения, в каждом из которых существительное «кошка» употреблено в различных падежных формах. Определите у каждого существительного «кошка» падеж и назовите окончание. 2. Назовите слова, в которых нет окончания. В каких словах нулевое окончание?». После самостоятельной работы даётся творческое задание в игровой форме: «Распределите устно на две группы склоняемые и спрягаемые слова».

При изучении темы «Корень слова» обратите стоит обратить внимание дополнительный материал в рубрике «Это интересно».

В теме «Рассуждение» выделяются основные характеристики текста-рассуждения, даётся схема построения и обобщённая схема.

Вступление – Основная мысль – Объяснение, доказательство – Вывод

Я думаю Потому что… Поэтому,
Я считаю Так как
следовательно

Моё мнение

Основная мысль (тезис): о чём говорится + что говорится

1-й довод	2-й довод	3-й довод
иллюстрация	иллюстрация	иллюстрация
(примеры)	(примеры)	(примеры)
поэтому		поэтому

Вывод автора

В электронном учебнике по литературе в 5 классе В.Я. Коровиной, В.П. Журавлёва после знакомства с творчеством И.А. Бунина прилагаются аудиозапись по произведению «Косцы» народного артиста России, лауреата государственной премии России А. Петренко под музыку М.П. Мусогорского «Рассвет на Москве-реке», а также вопросы и задания творческого характера: «Нарисуйте свою иллюстрацию к рассказу. Выпишите из толкового словаря значения слов «прелесть» и «красота» (проект, задания повышенной сложности)». В рубрике «Теория литературы» представлены термины и их значения.

При изучении темы «Русские народные сказки» представлен целый ряд аудиозаписей: «Царевна-лягушка», «Журавль и цапля», «Солдатская шинель».

В электронных учебниках по русскому языку 5 -9 классов под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта ЭОРы встроены в основную оболочку, что способствует развитию логического мышления ребёнка.

Всякого рода упражнения дополняют аудиоприложения.

Так, при изучении темы «Типы речи» детям предлагаются анализы текстов и аудиофрагменты к упражнениям, а также приложения, в которых даются основные сведения о художниках.

Имеются разные словари: орфографический, орфоэпический, толковый, словари значения морфем, словари синонимов.

В учебнике Е. Никитиной «Русская речь» при наведении курсора на звёздочку даётся толкование слова. Так, слово «пособие» употребляется в значении «помощь; от глагола пособить (просторечное) – помочь».

Электронный учебник 5 класса по русскому языку под редакцией Л.М. Рыбченковой рассчитан и на словарную работу. Например: «Сформулируйте, к какой тематической группе относятся данные слова? Допишите группу новыми примерами».

В рубрике «Культура речи» при изучении темы «Язык и языкознание» даётся следующее задание: «Какие слова и выражения используются в современном русском языке для приветствия? Что вы можете сказать о происхождении этих слов? В приложении можно найти советы помощника и идею для будущего проекта.

Все разобранные примеры показывают, что ЭФУ является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Список используемой литературы

1. Демоверсия электронных учебников по русскому языку и литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.school-russia.prosv.ru/ebook/demo.asp

А.В. Маринин

Парадигматические отношения в промысловой лексике говоров Вадского района Нижегородской области

Аннотация: В статье дается описание лексики промыслов Вадского муниципального округа Нижегородской области, которая является фрагментом языковой картины мира сельского жителя и отражает

исторический опыт нашего народа. В ней рассмотрена системная организация лексики, парадигматические отношения: гиперо-гипонимические, партитивные, антонимические, а также представлен анализ единиц, входящих в состав парадигм слов.

Ключевые слова: лексика промыслов, парадигма, параллели, микросистемы.

В говорах Вадского муниципального округа до сих пор сохраняется богатство лексики ремесел, народных промыслов. Богатство отличает не только номенклатуру единиц, но и их отношения. Лексика ремесел, народных промыслов является одним из древних пластов и представляет собой компонент языковой картины мира сельского жителя. Объектом нашего рассмотрения в данной статье является плотницкая и рыболовецкая лексика вадских говоров. Сбор этой лексики носит научный характер, так как в связи с развитием информационных технологий происходит изменение в общественной жизни, что ведет к изменению и исчезновению прежних орудий человеческого труда. Отсутствие коннотативного значения у единиц названной лексической парадигмы в исследуемых говорах, стремление их к однозначности позволяет говорить о терминологической природе данной лексики. [Ср.: Чижова 2005, 4].

Вадские говоры представляют собой объединение отдельных микросистем, в котором наблюдаются явления семантической соотносительности единиц, близости или тождества значений слов, обозначения одной и той же реалии. Слова как результат этих явлений поразному трактуются лингвистами: как типичные синонимы, которые возникают «в итоге номинации одних и тех же реалий с использованием разных мотивировочных признаков» [Блинова 1984, 77]; абсолютными синонимами, или лексическими дублетами; разнодиалектными, межсистемными синонимами в отличие от внутрисистемных; междиалектными синонимами; лексическими эквивалентами; разнодиалектными синонимами-параллелями в отличие от однодиалектных; и т.д. [Обзор точек зрения см.: Коготкова 1979, 98-107].

Наиболее целесообразной является, по нашему мнению, точка зрения Ф.П. Филина, предложившего различать синонимичность и параллелизм, разницу между которыми он усматривал в том, что «синонимия употребляется в одном и том же говоре, параллельные же названия – в разных» [Филин 1936, 161]. Что касается единиц промысловой лексики внутри одной микросистемы, то следует, скорее, говорить здесь об абсолютных синонимах, или лексических дублетах –

внутридиалектных, в отличие от междиалектных и диалектно-литературных. [См.: Коготкова 1979, 106]. «Лексические дублеты - это слова, полностью налагающиеся друг на друга семантически и стилистически и различающиеся некоторыми лексико-фразеологическими связями» [Там же].

Таковы в вадских говорах: **плашка, лерка** «инструмент для нарезания резьбы» - *Наружну резьбу режут плашкой, на болту резьбу нарезают. – Леркой резьбу нарезают на болт, а метчиком резьбу на гайку прорезают*; **шпу´нт, шпунто´вка** «рубанок для выделывания узких желобков на досках» – *Шпунт, шпунт выбират на четвертушку, а пазик, и стекло сюда ставицца. Выбирать доску, серёдку выбирать, вставлять. – Шпунтовка, как рубанок, такой же самодельнай, шпунт выбирать, упор отдвигашь в зависимости от доски, или в брусьях надо сделать паз или в оконной раме, вот эта штука регулируецца*; **горбы´ль, горбуши´на** «крайняя доска» (с. Борисово Поле); **до´нка, закид´ушка** «рыболовная снасть» – *На донку крючки привязывашь, и ждёшь, когда рыба клюнет, всё равно, что закидушка. – Закидушка есть донка, закидывашь леску с крючками и с грузом, ждёшь, пока леска дёргацца станет, а потом та́щишь*; **козу´ля, козлы´** «подставка для пилки дров» (с. Крутой Майдан); **коза´, козлы´** в том же значении (с. Зеленые Горы). Одной из особенностей таких рядов является наличие словообразовательных дублетов, которые различаются формантами и имеют одинаковое лексическое значение. [Ср.: Сывороткин 2004, 375].

К рядам параллелей относятся, например: **сума´** (с. Крутой Майдан) - **матня´** (с. Борисово Поле, Вад, Лопатино) «сетный мешок бредня» - *У бредня сума, бреднем бродить надо, вся рыба в суму попадаецца, за штыри тянешь бредень, рыба сначала в крылья заходит, а потом в суму*; *От крыльев вся рыба идёт к матне, к мешку значит, запутыватся и не вылазит*; **штыри´** (Крутой Майдан) - **кля´ча** (с. Вад, Лопатино) - **ко´киш** (с. Борисово Поле) - **кле´пни** (с. Дубенское, Воронцово) «палки бредня» - *За штыри бредень тянут, заходишь в воду и с двух сторон ведёшь бредень, а на берег за штыри рыбу танешь*; *За клячу держишь бредень и ведёшь по воде, рыба вся в матню попадацца, можно за верёвки бредень тянуть*; *За кокиш бредень вытягивают. На кокиш привязывацца запасная верёвка*; *Бредешком проведёшь, за клепни тащишь, а рыбы нет, куда вся делась, бывало и карася, и щуки море было, а это куда подевалась;* **пла´шка** (с. Борисово Поле) - **ле´рка** (с. Лопатино) «инструмент для нарезания резьбы» - *Наружную резьбу режут плашкой, на болту резьбу нареза-*

ют; *Леркой резьбу нарезают на болт, а метчиком резьбу на гайку прорезают;* **эстака´да, ко´злы** (с. Воронцово) - **саба´н** (с. Лопатино, Зеленые горы, Вад, Борисово Поле) «большая подставка для распиловки» – *Эстакаду делали, четыре столба, на них брёвна закатывали. – Козлы большие, на них брёвна закатывали, мужики здоровенны работали, дольной пилой сверху вниз дрова пилили*; *Сабан для распиловки дров нужен, а еще на сабанах брёвна подкатывают, на сабан брёвна кладут и пилют, удобно.*

В говорах Вадского муниципального округа группы слов из разных микросистем вступают в гиперо-гипонимические отношения. Так, слово **ловушка** возглавляет парадигму слов со значением «орудие лова», в которую входят гипонимы (их значения даны в виде описаний реалий самими жителями): **ве´рша** – *Нерёды из хвороста делаюцца, верши из ивняка, из ниток плели, размер у верши больше, чем у нерёды, шша´с перестали делать, много норки, андатры, как зайдут, так и всё испортют* **(**с. Борисово Поле)**; крылё´на** - *Два крыла вяжуцца, в середине кольца. Рыба заходит и не выходит. Три кола ставюцца на крылёну, два на крылья, один на середину* (с. Лопатино)**; нерё´да** – *Нерёда из прутьев плетёцца и из нитки разной вяжецца. Три кольца у нерёды ставицца, полотном обтагивацца, рыба в горловину заходит, а выйти не может* (с. Лопатино)**, мо´рда** - *В дверку рыба заплыват и попадацца, всака рыба идёт, её в мелких речках ставют, морда всё перекрыват в мелких речушках* (с. Зеленые Горы, Борисово Поле)**, са´к** – *Вершу из ниток плели, нерёду из прутьев, сак выставляцца, когда рыба икру мечит* **(**с. Дубенское, Воронцово).

В исследуемых говорах наблюдается пересечение различных отношений и парадигм. Ряды могут быть многочленными, объемными, состоящими как из разнокорневых, так и из однокорневых слов. Так, гиперо-гипонимический ряд, возглавляемый лексемой **руба´нок** «инструмент, предназначенный для строгания», наряду с собственно гипонимами, включает в себя дублеты и параллели. Родовое понятие употребляется повсеместно. **Фуга´нок** «большой рубанок для чистого строгания плоских поверхностей» - *Фуганок с разным лезвием бывает, на трицать, он длиннай, метровай, есть ещё полуфуга´нок, он покороче, пятьдесят сантиметров, доски начисто чешит*; **полуфуга´нок** «небольшой рубанок для чистого строгания плоских поверхностей» - *Полуфуганок, как фуганок, тока поменьше* (с. Лопатино); **голте´ль** «рубанок, предназначенный для выборки или выстругивания на деталях всевозможных желобков и выемок различной ширины» - *Он тоже деревяннай, как рубанок, железка вставляцца в него, выемку де-*

лат, рубанок идёт плотно, а этот с выемкой (Борисово Поле), **колё´вка** «рубанок, предназначенный для выделывания узоров», **фальцо´вка** «рубанок с узким лезвием для проделывания бороздок на деревянных деталях» (Крутой Майдан), **шпунто´вка, шпунт** «рубанок для выделывания узких желобков на досках», **шерше´бель** «рубанок для первичной обработки дерева», **шерше´пка** «рубанок с узким лезвием, для чистого строгания» (Борисово Поле), **на´струг** «инструмент для строгания в виде деревянной колодки с широким, наклонно поставленным лезвием внутри», **шерхе´бель** «рубанок для первичной обработки дерева» (Вад), **гольцо´вка** «рубанок, предназначенный для выделывания полукруглой выемки», **однору´чник** «одноручный рубанок», **горба´тик** «рубанок для выделывания выемок», **отбо´рка** «рубанок, служащий для отбора излишков дерева», **шелё´вка** «узкий рубанок», **двуру´чник** «двуручный рубанок» (Борисово Поле), **па´зник** «рубанок для выделывания пазов» (Лопатино), **двойни´к** «рубанок с двойным ножом для более чистого строгания древесины» (Борисово Поле), **отходник** «рубанок для выделывания полосок на краю доски» (Крутой Майдан), **отборник** «рубанок, служащий для отбора излишков дерева» (Зеленые Горы).

В лексической группе, возглавляемой лексемой **пила´** со значением «стальная зубчатая пластинка для нарезания дерева, металла», в качестве родового используется это однословное наименование, а в качестве видовых выступают как однословные, так и составные наименования с главным словом существительным: **попере´чная шипо´вка** «пила с мелким зубом для пропиливания поперек», **долева´я шипо´вка** «пила с мелким зубом для пропиливания вдоль», **попере´чная ножо´вка** «пила для пропиливания поперек», **долева´я ножо´вка** «пила для пропиливания вдоль» (Крутой Майдан), **попере´чка** «поперечная пила» (Борисово Поле), **попере´чная пила´** «пила для распиливания поперек» (Вад), **фигу´рная пила´** «пила, предназначенная для выпиливания фигур» (Воронцово), **лучко´вая пила´** «пила с деревянной рамой, стянутой закручивающей веревкой» (Дубенское), **дольна´я пила´** «большая двуручная пила с особыми зубьями» (Зеленые Горы), **двуру´чная пила´** «пила с двумя ручками» (Лопатино), **продо´льная пила´**«пила для распиливания вдоль» (Вад), **награ´дка** «пила с небольшими зубьями, предназначенная для изготовления рам», **зме´йка** «небольшая пила, предназначенная для вырезания фигурок на наличниках» (Зеленые Горы), **пи´лочка** «маленькая пила» (Воронцово), **дольна´я однору´чная пила´** «большая пила с одной ручкой для распиливания вдоль», **дольна´я двуру´чная пила**

«большая пила с двумя ручками для распиливания вдоль» (Вад), **ножо´вка по дереву** «пила с мелкими зубьями» (Борисово Поле), **ножо´вка по железу** «пила с мелкими зубьями, предназначенная для распиливания железа» (Вад), **фигу´рная пи´лочка** «пила, предназначенная для выпиливания фигур» (Зеленые Горы), **пи´лка** «маленькая пила» (Вад), **дольна´я пи´лочка** «пила с мелкими зубьями для пропиливания вдоль» (Борисово Поле), **двуру´чка** «двуручная пила» (Зеленые Горы), **однору´чка** «одноручная пила» (Борисово Поле), **лучо´к** «лучковая пила» (Лопатино).

В этой парадигме наблюдаются структурно-словообразовательные параллели. Так, слово **поперечка** образовалось на базе словосочетания **поперечная пила** и является универбатом по отношению к двухкомпонентному термину. Аналогично образовались и другие однокомпонентные термины в этой лексической группе: **одноручка - одноручная пила, двуручка - двуручная пила, лучок - лучковая пила**.

В лексическом ряду, возглавляемом словом **напи´льник** «инструмент в виде стального бруска с насечкой для снятия небольшого слоя металла», как и в предыдущем, много составных терминов в форме субстантивных словосочетаний: **ли´чный напи´льник** «напильник с крупной насечкой» (Зеленые Горы), **драчко´вая пила´** «большой напильник» (Лопатино), **ша´бер** «большой напильник» (Крутой Майдан), **пло´щатый напи´льник** «плоский напильник», **кру´глый напи´льник** «напильник круглой формы», **трехгра´нный напи´льник** «напильник с тремя гранями» (Вад), **пила´** «плоский напильник», **полули´чный напи´льник** «напильник с мелкой насечкой» (Зеленые Горы), **ромби´ческий напи´льник** «напильник ромбической формы», **полукру´глый напи´льник** «напильник с полукруглой стороной», **ба´рхатный напи´льник** «напильник с мелкой насечкой для шлифовки» (Вад), **драчё´вый напи´льник** «крупный напильник» (Зеленые Горы), **однору´чный напи´льник** «напильник с одной стороной» (Борисово Поле), **пло´ский напи´льник** «напильник с плоской стороной» (Воронцово), **четырехгра´нный напи´льник** «напильник с четырьмя гранями», **цилиндри´ческий напи´льник** «напильник в виде цилиндра» (Воронцово). **трехгра´нник** «напильник с тремя гранями» (Крутой Майдан). Номинация в двухкомпонентных сочетаниях осуществляется по разным семантическом признакам, наиболее распространенные из них: «форма», «назначение». Например: 1) напильник – круглый, трехгранный, площатый, ромбический, полукруглый, плоский, одноручный, четырехгранный, цилиндрический; 2) пила – дольная, поперечная, ножовка по дереву, по железу.

Таким образом, промысловая лексика вадских говоров представляет собой единую систему с присущими ей парадигматическими отношениями, к числу которых относится лексическая дублетность, параллелизм, гиперо-гипонимия, а также их различные совмещения. Лексические группы в этой системе являются объемными и открытыми.

Список использованной литературы

1. Блинова О.И. Русская диалектология. Лексика : учеб. пособие / О.И. Блинова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1984. – 133 с.
2. Коготкова Т.С. Русская диалектная лексикология: состояние и перспективы / Т.С. Коготкова. – М.: Наука, 1979. – 335 с.
3. Сывороткин М.М. Система адаптации заимственной лексики тюрского и финно-угорского происхождения в современных русских говорах Окско-Волжско-Сурского региона / М.М. Сывороткин. – Саранск: [б.и.], 2004. – 457 с.
4. Филин Ф.П. Исследование о лексике русских говоров по материалам сельскохозяйственной терминологии / Ф.П. Филин. – М. ; Л.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1936. – 208 с.
5. Чижова И.Л. Лексика художественных промыслов Среднего Урала: структурно-семантический, лексикографический и номинативный аспекты / И.Л. Чижова. – Екатеринбург, 2005.

А.В. Маринин

Промыслы и ремёсла Вадского муниципального округа Нижегородской области: прошлое и настоящее

Аннотация: В статье дается описание лексики промыслов и ремесел Вадского муниципального округа Нижегородской области, которая является фрагментом языковой картины мира сельского жителя и отражает исторический опыт нашего народа. В ней рассмотрена системная организация лексики, представлен анализ единиц, входящих в состав парадигм слов.

Ключевые слова: ремесло, промысел, производство, край, местность, краеведы.

Издавна Вадская земля славилась искусными мастерами. В каждом доме можно было найти изделия ручного производства, как ре-

зультат многолетнего труда человека. Плотники, валяльщики, гвоздочники, кузнецы, пчеловоды, рыболовы населяли все пространство нашего края. Жители Вадского муниципального округа до середины 20 столетия занимались кустарным производством. В организации кустарного производства преобладали семейная и артельная формы, основанные на традиционной системе ценностных ориентаций, на началах справедливости, порядка, цельности, личной ответственности. В системе хозяйственной жизни особое значение имело крестьянское потребительское хозяйство, нацеленное на индивидуальный семейный быт, на домостроительство [А.В. Ермишина 1995, 47-48]. Начиная со второй половины 20 столетия, кустарное производство Вадского муниципального округа в большинстве своем вытесняется промышленным, носит единичный характер и приходит в упадок. В настоящее время многие промыслы и ремесла в Вадском муниципальном округе исчезли, и лишь воспоминания о них можно найти в книгах местных краеведов Л.А. Шеронова и П.В. Петрова и жителей, проживающих в данной местности.

Вад – старинное русское село, его история насчитывает не одну сотню лет, был центром канатно-прядильного, пенькового и трепального производства. Однако в конце 19 века это производство совсем исчезло.

В северной части района, в деревне Мигалихе, занимались углежогством. Люди уходили на несколько месяцев в лес, выжигая древесный уголь, которым топились кузницы. В Крутом Майдане существовало поташное производство. Поташ – *«щелочная соль, вывариваемая из древесной и травяной золы»,* производился для смоления судов [В.И. Даль 1990, 354]. Основным занятием умайских жителей было зубрезка (*«зубрить серпы»*) и изготовление серпов. С ранней весны и до начала уборки можно было услышать: *«Серпы зубрить! Серпы зубрить!»* [П.В. Петров 1994, 63, 155]. Производством бочек занимались в Шадрине, для этого использовали специальные инструменты. Жители села Дубенского выполняли штукатурные и малярные работы и при этом часто ездили в соседние села. Одним из старейших являлось валяльное дело. В Вадском муниципальном округе в 70-х годах 19 века им было занято свыше 100 человек. Валяльным производством занимались в деревнях Болтине, Поляны, в селе Покровке. Изготовляли валенки, сапоги, стельки. Товар продавали в соседних деревнях и селах. Лишь жители деревни Болтино сохранили память об этом ремесле. До второй половины 20 века в Болтине существовало ручное производство валенок. Шерсть раскатывали на столе, взбивали

прутком, чтобы была пышной и закатывали в повал «брезентовый материал». Затем делали форму валенка, кислотили, мыли в стирне «баня», сажали на колодки, сушили, притирали пемзой: – *В повал закаташь и хлопашь, он потверже делацца, запускашь в кислоту в купоросну массу, а дальше в стирню стирать, выстируют, на колодку сажают*. В послевоенное время появились мастерские, где изготовляли валенки. Шерсть взбивали на шерстобойне: – *На шерстобойне шерсть били, там вальян был большой, на нем бегали бегунки, быстро бегают.*

Самым распространенным в районе было гвоздарное производство, которым занималось мужское население с октября до конца апреля. Гвозди изготовляли на Ваду, в Ивашкине, в Елховке, в Борисовом поле в специальном помещении, в кузнице. Но и в каждом доме можно было найти один нехитрый инструмент для изготовления гвоздей. Это ремесло носило подсобный характер. Все здания кузниц гвоздарного производства принадлежали зажиточным крестьянам. Их фамилиями нередко назывались кузницы: Сидорова, Бакулина, Куранова [Л.А. Шеронов 1966, 100]. Гвозди изготовлялись разных сортов: шиповка – самый мелкий гвоздь, троетес – самый большой гвоздь, двоетес – гвоздь для двойного ряда теса, однотес – гвоздь для пришивки теса в один ряд; шлёнка, скальник, нольник, лубошка, полуторник – гвозди мелкого сорта. Шлёнки крепились на подкову лошадей. Гвозди часто называли горячими [Л.А. Шеронов 1966, 100]. По-видимому, из-за того, что они подвергались высокой температуре. Чтобы гвозди были правильной формы, их помещали в гвоздильню: – *В гвоздильне гвозди разные делали, они лучше там были.* Людей, которые занимались гвоздарным делом, в Вадском муниципальном округе называли гвоздорями, гвоздочниками.

Каждый кузнец в работе был индивидуален, весь процесс кования гвоздей выполнялся одним лицом. Каждый имел свой определенный инструмент, он немногочислен и несложен: наковальня, вделанная в деревянный пенек, молоток, гвоздильная, насечка, щипцы, ведерко для гвоздей. В одном углу кузницы уложен большой мех. В кузнице всегда темно, работали при свете горна и нагретой добела проволоки (наварки). Вместо окон, в стенах внизу на втором или третьем венце-бревне были проделаны узкие короткие отверстия. Как правило, кузница не имела сеней. Посредине потолка было большое квадратное отверстие – мурья, всегда открытое. Оно служило как вытяжная труба для угольной пыли и угара. Собственники кузниц продавали или в аренду сдавали гвоздарю в кузнице

место по цене: навечно – 4-5 рублей, а на сезон – на одну зиму – 1-2 рубля [Л.А. Шеронов 1966, 101].

Гвозди продавали в Арзамасе, в Нижнем Новгороде. Бытовало мнение, что кованый гвоздь крепче фабричного. С появлением на рынке гвоздей фабричного производства многих сортов и размеров по более дешевой цене стал выходить из употребления кустарный гвоздь. В 30-е годы 20 века производство горячих гвоздей было прекращено.

Кузнечное ремесло появилось в 30-е годы 19 века в селе Елховке и деревне Рахманове. В Елховку кузнечное дело пришло из Балахнинского уезда, когда молодой крестьянин Егор Максимович Строкин был в работниках у кузнецов в деревне Молитовке, где освоил кузнечно-гвоздарное ремесло. В деревне Рахманове основателем кузнечного дела был Григорий Алексеевич Алексеев. Он сам научился этому искусству. Алексеев оборудовал на повозке передвижную холодную кузницу и ездил по соседним селам. Помещение, в котором занимались кузнечным делом, называлось в Вадском муниципальном округе кузней. В ней изготовляли серпы, гвозди, подковы. Кузни находились в оврагах, в низинах, чтобы не загрязнять местность. Даже людей называли чернотропыми *(в Елховке),* так как «*летом и в зимнее время по свежему снегу обозначались черные тропы, которые прокладывались большими лаптями кузнецов от кузницы до избы кузнеца и обратно*» [Л.А. Шеронов 1966, 102]. Процесс изготовления металлических изделий был тяжелым и требовал навыка работы кузнеца и его помощника, молотобойца: – *Кузнец – это мастер, металл вынимат, кладет на наковальню. У кузнеца маленький молоток, которым показыват, куда бить, молотобоец кувалдочкой отбиват* (Крутой Майдан). В Вадском муниципальном округе для раскаливания железа существовали печи, которые назывались горном, горно. Они топились древесным углем: – *В горне железо нагреш, и молотком оттягивашь конец мягкий, отобьешь. Топили древесным углем, рыли яму, разжигали костер, туды накладывали лесу. Они там тлеют, чтобы совсем не сгорали* (Борисово Поле). Угли в печи раздувались мехами, поддувалом: – *Печь, на верху зонт стоял, вытяжка, деревянный, коробчатый такой для дымохода, чтобы искры не разлетались. Стоял рядом мех для подкачки воздуха, стоит, ручкой работат и поддуват в горн'о. В горно закладывался уголь древесный, такова угля не было, а ковали на нем* (Борисово Поле). После того как железо раскалилось, его клали

на наковальню (накольку), на ней кувалдой придавали железу правильную форму: – *На наковальне железо ковали, положишь и бьешь его кувалдочкой, пока нужной формы не станет*

До середины 70-х годов XX века в большинстве своем все промыслы и ремесла в Вадском муниципальном округе перестали существовать, оставив значительный след в истории нашего края.

Список использованной литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – Факс. изд. – М.: Рус. язык, 1990. – Т. 3. – 555 с.
2. Ермишина А.В. Этнопсихологические особенности хозяйственной деятельности русского народа / А.В. Ермишина // Этническое и языковое самосознание : материалы конф. (Москва, 13–15 дек. 1995 г.). – М., 1995.
3. Петров П.В. Вадский район : рукопись / П.В. Петров. – Вад, 1994. – 315 с.
4. Шеронов Л.А. Исторический очерк села Елховка Вадского района Горьковской области в далеком прошлом и теперь : рукопись / Л.А. Шеронов. – Вад, 1966. – 178 с.

В.Н. Мартьянова,
С.Н. Перевощикова

Материал для знакомства учащихся педагогических классов с историей письменности славян

Аннотация: В статье рассматриваются приемы знакомства учеников с историей письменности славян. Особое внимание уделяется роли старославянского языка как первого письменного литературного языка славян IX века. Ученикам сообщаются лексические значения древних названий букв первых алфавитов. Из форм работы предлагаются лекция с элементами беседы и групповая работа при ответах на вопросы кроссворда.

Ключевые слова: старославянский язык, глаголица, кириллица, древнерусский язык, современный русский язык, мертвый язык, старославянские тексты

MATERIAL FOR ACQUAINTING STUDENTS OF PEDAGOGICAL CLASSES WITH THE HISTORY OF WRITING OF THE SLAVES

V.N. Martyanova,
Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature,
FGBOU VO "Glazovsky State Pedagogical Institute named after I.I. V.G.Korolenko, Glazov
S.N. Perevoshchikova,
student of group 222, Glazovsky State Pedagogical Institute. V.G.Korolenko, Glazov

Annotation: the article discusses the methods of introducing students to the history of writing of the Slavs. Particular attention is paid to the role of the Old Church Slavonic language as the first written literary language of the Slavs of the 9th century. Pupils are informed of the lexical meanings of the ancient names of the letters of the first alphabets. From the forms of work, a lecture with elements of a conversation and group work are offered when answering crossword questions.

Key words: Old Church Slavonic, Glagolitic, Cyrillic, Old Russian, modern Russian, dead language, Old Church Slavonic texts.

«Главное в современной педагогике – это воспитание духовной стороны человека». Это писал выдающийся российский учитель, писатель и родоначальник научной педагогики в России – Константин Дмитриевич Ушинский [1. С. 2]. Поэтому в статье мы обращаемся к возникновению старославянской письменности как к важному явлению в развитии духовности, культуры, нравственности человека. Следовательно, данному событию в истории русской культуры должно отводиться особое место в школьной практике.

Известно, что старославянский язык сыграл большую роль в становлении славянской культуры, т.к. он является первым письменным языком славян. В школьных учебниках небогата информация о старославянском языке. Учащимся сообщается о том, когда возник этот язык и с какой целью он использовался. Цель его использования была религиозная. К религии отношение в нашей стране было не всегда положительным. Поэтому о том, что старославянский язык явился основой русского литературного языка чаще всего замалчивалось. Между тем, русская культура во многом обязана старославянскому языку. Во-первых, хотя бы потому, что в основе старославянской письменности лежат богослужебные тексты, написанные на древнегреческом языке,

поэтому лексическое, грамматическое богатство древнегреческого языка передалось многим славянским языкам, в том числе и древнерусскому литературному языку, а, следовательно, и современному русскому литературному языку.

О такой роли старославянского языка в истории русского литературного языка ученики должны быть осведомлены [2. С. 3]. Поэтому мы предлагаем начать знакомство учащихся со старославянским языком с алфавитов, которых, как известно, было два; с деятельностью Кирилла и Мефодия – солунских братьев; с фрагментом текста притчи «О блудном сыне», давая понять, что между русским и старославянским языком много общего: общая лексика, формы слов, которые даже понятны ученикам среднего звена. Для подобной работы можно использовать материал, рассказывающий о моравской миссии Кирилла и Мефодия, о книгах на старославянском языке, об их оформлении, красочности, о происхождении сочетания «красная строка», об устойчивых выражениях современного русского языка, в которых сохранились названия древних букв славянской азбуки[3. С. 3], сопровождая эти сведения прекрасными фото и продуманной презентацией. Внимание обучающихся к материалам усиливается, если включаются элементы игры [4. С. 3], дух соревновательности. Так ответы на составленный нами кроссворд о древних названиях букв оживил непростой материал. Представленный обучающимся кроссворд прилагается.

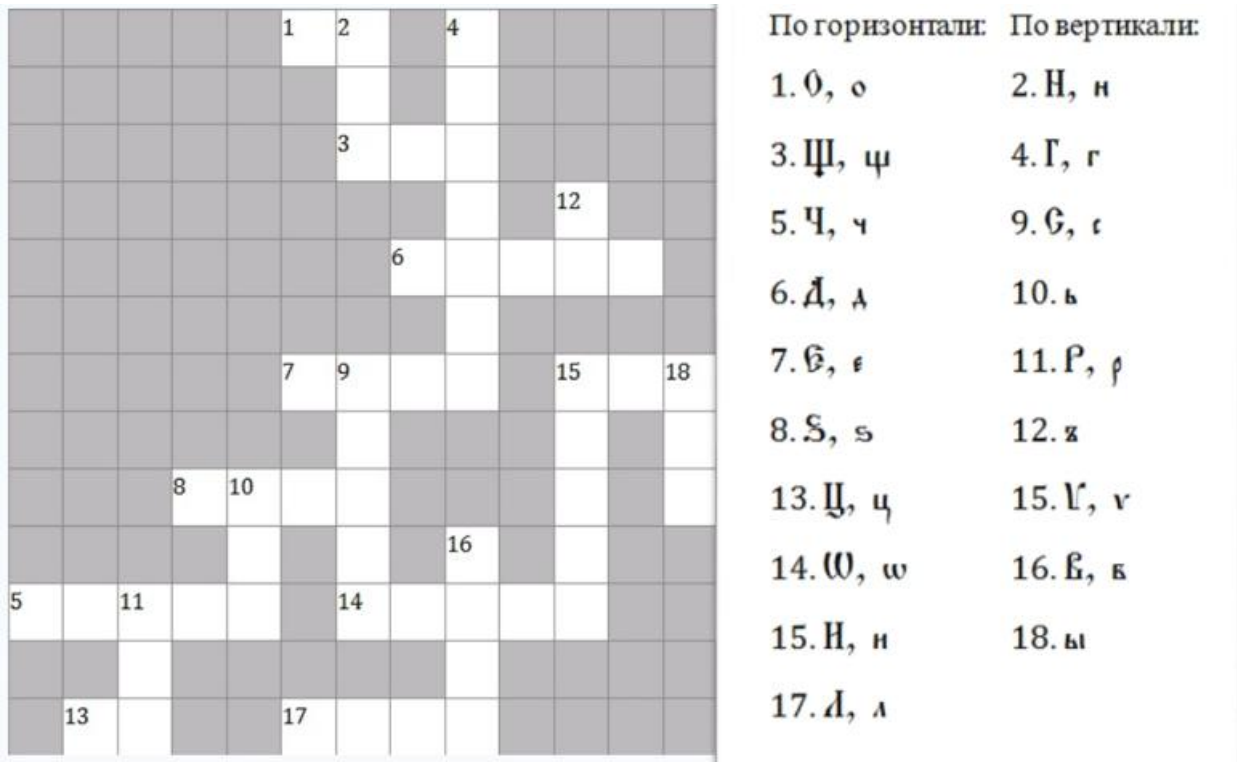


Рис. 1. Кроссворд

Итак, предлагаемые формы работы с учениками и содержание материала способствует не только быстрому пониманию, усвоению сложного материала, присущего мертвому языку, но и оживляет учебный процесс, вызывает интерес у обучающихся. С презентацией, которая нами разработана, можно ознакомиться по ссылке [5. С. 4].

Список использованной литературы

1. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского / Н.К. Гончаров. – М.: Педагогика, 1974. – 270 с.
2. Войлова К.А. Старославянский язык : учеб. пособие для вузов / К.А. Войлова. – М.: Дрофа, 2003. – 366 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. – Т. 1-4 / В.И. Даль. – М.: Терра, 1995.
4. Арсирий А.Т. Занимательные материалы по русскому языку : кн. для учащихся / А.Т. Арсирий ; под ред. Л.П. Крысина. – М.: Просвещение, 1995. – 382 с.
5. Презентация. https://drive.google.com/drive/folders/1m8e_LQETfZx0BZrc2Lh1NAUFAIoLEqgg?usp=share_link

О.П. Никифорова,
С.Б. Олчат-Оол

Особенности удмуртской и тувинской сказки как фольклорного жанра

Аннотация: Статья посвящена анализу удмуртских и тувинских сказок. Данный жанр фольклора имеет как общие черты, так и специфические признаки. В удмуртском фольклоре выделяют сказки о животных, волшебные и социально-бытовые; в тувинском добавляются богатырские сказки. В тувинском фольклоре волшебные сказки занимают значительное место, в удмуртском преобладают социально-бытовые. Стабильными в фольклоре народов являются сказки о животных.

Ключевые слова: устное народное творчество, удмуртская и тувинская сказка, виды сказок.

Устно-поэтическое творчество народов складывалось веками. В больших и малых жанрах фольклора отразились взгляды человека на

окружающую жизнь и природу, отношение народа к различным историческим событиям, его духовному облику. Одним из основных видов устного народного творчества является сказка, которая понимается как «художественное повествовательное произведение волшебного или бытового характера, в основе которого лежит вымысел, рассказываемое в развлекательных или воспитательных целях» [2].

А.Н. Афанасьев, исследователь и собиратель русского фольклора, выделяет три вида: сказки о животных, сказки волшебные и сказки бытовые.

Основные виды тувинских сказок – богатырские, волшебные, бытовые, о животных. Богатырская сказка *могелиг тоол* (букв. сказки о силачах) содержит элементы сказочного и эпического повествований. Наиболее известными являются сказки о трёх главных персонажах: *Хайынды-рынмае, Хан-Хюлюке, Тевене-Мёге*.

В удмуртском фольклоре богатырские сказки не выделяются, их относят к виду несказочной прозы – легенде. Известны легенды о северных, центральных и южных богатырях (батырах): «*Дондинские батыры*», «*Идна батыр*», «*Батыр Ядыгар*», «*Ватка и Калмез*» и др.

Большую группу тувинских повествований составляют волшебные сказки (*хуулгаазын тоолдар*). Широкое их распространение в тувинском фольклоре объясняется близостью к эпической традиции; влияние эпоса сказывается в обилии развёрнутых бытовых описаний, в характере изображения столкновений сильного героя с чудовищами с целью освобождения пленных ими девушек. В некоторых из них имеется ряд объяснений: откуда герой получил свою необыкновенную силу, рассказывается о необыкновенном рождении героя (он – сын медведя и женщины, сказка «*Медвежий сын силач Ыйгылак-Кара*»), или родился от съеденного магического растения (сказка «*Шестидесятилетний старик Алаадай и семидесятилетняя старуха Челэ-эдей*»)).

Но есть сюжеты, где герой – обычный человек, одерживающий верх благодаря поддержке родичей, обладанию необыкновенными предметами или волшебными помощниками. Как правило, это сироты, пасынки и другие обездоленные. Встречаются в тувинском фольклоре тексты легендарных сказок, сочетающие поэтику волшебства с мотивами обретения бессмертия у владыки подземного мира *Эрлика*, наказанный за нарушение обета (сказка «*Бай-Белээди*»).

Особенность взглядов удмуртов на жизнь повлияла и на устное творчество. Народ больше верил в сверхъестественные силы, чем в волшебные предметы, поэтому у удмуртов волшебных сказок незна-

чительное количество. Некоторые исследователи относят к волшебным сказкам мифы о *вукузё* (хозяин воды), *мунчокузё* (хозяин бани), *пери* (злой дух) и др.

Герой удмуртской волшебной сказки чаще всего бедный человек, каким-то образом добывший волшебную вещь и победивший тёмную силу. К таковым можно отнести «*Куанер Иван*» (Бедный Иван), «*Гуньдыр Инмар и Прок староста*» (Бог и староста Прохор) и ряд других.

Новеллистические и бытовые тувинские сказки в народе называют *кара тоолдар* (букв. простые сказки), у удмуртов закрепился термин *улон сярысь выжыкылъёс* (социально-бытовые сказки). Это краткие рассказы о жизни обычных людей: земледельца, пастуха, батрака, противостоящих хану, баю, ламе в тувинсих сказках; в удмуртских идёт противостояние против богачей, попов, купцов. Действие в таких сказках происходит в реальном мире – на земле – и развертывается на фоне реального социального быта. В этих сказках почти нет сверхъестественных сил.

Среди тувинских бытовых сказок популярны сюжеты о ловких ворах и хитрецах. *Аргалыты, Чангыс-Тас* привлекают своим умением пользоваться сложившейся ситуацией и преднамеренно вводить в заблуждение, порой доходящее до жестокости. К таковым тувинским персонажам примыкает *Алдар Иван* – герой социально-бытовой сказки южных удмуртов.

Поступки, которые осуждаются в реальной жизни, в сказках обычно оправдываются (для хитреца делается исключение). Другой персонаж, желающий подражать хитрецу и получить выгоду, за тот же поступок осуждается и наказывается. Довольно популярны сказки о глупцах, делающих все невпопад – *«Чечен-Маанай, Тенек-Дулун»* и др. Исследователями высказана мысль, что эти сказки восходят к «близнечным» мифам, в которых образ культурного героя как бы раздваивается: один из двух братьев-близнецов делает все хорошо, учит полезному, а другой – злой, только озорничает и все портит. Тувинские бытовые сказки также отличаются своей сатирической направленностью. В них осмеиваются такие человеческие пороки, как ложь, жадность, лень («*Рыбак Багай-оол*», *«Бадарчы лама»).* Обычно эти пороки получают социальную окраску – проявляются в конфликте хозяина и работника, т.е. хана или бая и бедных охотников, пастухов, старика и старухи.

Социально-бытовые удмуртские сказки в науке считаются самыми молодыми. Одним из ведущих героев является *Лопшо Педунь: Удмурт выжыкылъёсын тужгес но тодмо луэ Лопшо Педунь. Мукетъё-*

сыз сямен ик, та герой вань шуг-секытъёсты ворме, уг сётскы куректонлы, сереме уськытэ узыръёсыз, чурыт куртчемъёсыз. Педуньлэн алдаськыны яратэмез урод сям кадь возьматэмын овол: со уго адласькон пыр узыръёсыз но урод сямо адямиосыз гинэ ултия [3] (В удмуртских сказках наиболее известным является Лопшо Педунь. Как и другие положительные герои, он везде выходит победителем, не поддаётся гор, высмеивает богатых и жадных. Обман Лопшо Педуня в сказках не изображается пороком, т.к. он высмеивает и унижает только злых людей).

Это собирательный образ героя, с одной стороны, простачка, с другой – мудреца. Лопшо Педунь высмеивает людские пороки и наказывает злодеев в виде богачей, купцов и т.д.

Относительно стабилен, как у тувинцев, так и удмуртов, жанр сказки о животных: «*дириг амытаннар дугайында тоолдар*» (тув.), «*пудо-животъёс но пойшуръёс сярысь выжыкыл*» (удм.). Это обусловлено, скорее всего, охотничьим и скотоводческим способами хозяйствования древнего кочевого народа. В сказках о животных широко отражаются повадки зверей, особенности их ходьбы и бега, оттенки мастей скота и др.

Персонажами тувинских сказок о животных чаще всего являются заяц, волк, лиса, медведь и др. Для многих сказок о животных характерны концовки с объяснением причины завершения сказки тем или иным образом. Эта черта сближает сказки с мифами. Однако центральное место в них, как и в других сказках о животных, занимает столкновение более слабого, но хитрого и умелого животного с более сильным, но глупым: «*Жеребёнок-иноходец», «Волк провидец», «Сорока с семью птенцами*» и др. (тув.), *«Мышь и воробей», «Петух и лиса», «Кошка и белка»* и др. (удм.), а этиологические концовки лишь дополняют произведение. Они обращают внимание слушателя на внешность, повадки реальных животных.

Таким образом, тувинские и удмуртские сказки имеют как ряд общих моментов, так и прослеживается в них специфические моменты.

Список использованной литературы

1. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева : в 3 т. / подготовка текста, предисл. и примеч. В.Я. Проппа. – М.: Гослитиздат, 1957–1958.
2. Сказки. Рассказы. Стихи [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – https://skazkibasni.com/dondy.

3. Яшин Д.А. Лопшо Педунь серекъя [Электронный ресурс]. – Ижевск: Удмуртия, 1968. – 28 с. – Режим доступа: http://elibrary.unatlib.ru

М.С. Панкратова
*(научный руководитель**: Л.А. Богданова)***

Формы работы с поэтическим текстом при изучении лирики А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова

Аннотация: В статье рассматривается методический потенциал сопоставительного анализа при изучении лирики М.Ю. Лермонтова в сравнении с лирикой А.С. Пушкина на уроках литературы. Результатом исследования является фрагмент урока, показывающий целесообразность применения данной методики.

Ключевые слова: урок литературы, формы и приемы работы с текстом, сопоставительный анализ, интерпретация художественного текста, Пушкин, Лермонтов.

Особую трудность в изучении литературных произведений не только в среднем, но нередко и в старшем звене, представляет интерпретация текста обучающимися, восприятие лирики, постижение смысла произведения. Для достижения результатов необходимо применять интересные формы работы, а также методы и приемы анализа, чтобы не только рассмотреть стихотворение как таковое, но и увидеть за ним образ автора, характер его поэзии в целом. Этого можно добиться при помощи сопоставительного анализа, в частности при сопоставлении биографий двух писателей и их произведений, схожих по тематике. Следует отметить, что при изучении лирических произведений сопоставительный анализ используется реже, чем при рассмотрении прозы [1], чем объясняется актуальность нашего исследования.

Сопоставительный анализ имеет целью выявление своеобразия произведений, особенностей построения языка художественных текстов, оригинальности авторской позиции, выявление жанровых признаков. Для того, чтобы сопоставительный анализ состоялся, он должен иметь под собой основание, то, что объединяет изучаемые тексты [2].

С.А. Зинин [3] определил уместность сопоставительного анализа при разговоре о творческой эволюции поэта, а также при исследовании отношения разных авторов к категориям нравственности, фило-

софии. При сопоставлении творчества двух писателей или поэтов достигается особое понимание сравниваемых текстов, когда восприятие одного произведения меняется под влиянием знакомства с другим, чего нет при раздельном их изучении. Именно поэтому межтекстовое сопоставление лирики А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова является результативным.

В качестве примера, доказывающего целесообразность применения сопоставительного анализа, возьмем стихотворения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова под названием «Пророк», в которых раскрывается тема поэта и поэзии. Несмотря на схожесть названия и темы, стихотворения поэтов отличаются по своему идейному содержанию и проблематике. В ходе рассмотрения произведений имеет смысл оформить таблицу, которая позволит обнаружить художественные особенности текстов.

После знакомства со стихотворением М.Ю. Лермонтова (которое предваряется информацией об истории создания) целесообразно провести устный опрос школьников, определить, о чем говорится в произведении, каким настроением оно проникнуто, занося ответы в соответствующие колонки. Вслед за этим происходит актуализация знаний по стихотворению А.С. Пушкина: обращение к истории создания, прочтение текста произведения и заполнение соответствующих колонок таблицы.

Стоит обратить особое внимание на ряд поэтических приемов при создании образа Пророка, на его характеристику и отношение к нему окружающих: пророк Пушкина – избранник небес, прошедший через духовное и физическое преображение и преисполнившийся осознанием своего великого предназначения; Лермонтов же показывает дальнейшую судьбу пророка, ставшего прорицателем истины, но не нашедшего отклика у нового поколения и потому ставшего изгоем. К такому выводу приходят учащиеся в беседе с учителем, при работе с текстами (поиск ключевых слов, доказательство мыслей цитатами).

В продолжение характеристики Пророка важную деталь играет место, где нам встречается герой. Если в стихотворении Пушкина пророк из «мрачной пустыни» стремится к людям, чтобы служить им, нести истину, добро и свет, то у Лермонтова пророк становится гонимым людьми, которые не способны понять его истины, его унижают и презирают. Все эти выводы заносятся в таблицу.

Проанализировав образ Пророка в стихотворениях поэтов, можно прийти к общему выводу по двум произведениям: М.Ю. Лермонтов продолжает начатую А.С. Пушкиным тему поэта-пророка, но видоиз-

меняет ее, вкладывает другой, трагичный, смысл в предназначение поэта. Пушкинский пророк – это герой, превосходящий все человеческие пороки и способный жечь «глаголом…сердца людей», миссия лермонтовского пророка не менее значима, но человеческие сердца уже не способны услышать «любви и правды чистые ученья».

В результате сопоставительного анализа обучающиеся могут оформить следующую таблицу:

Таблица 1

Сопоставление стихотворений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова «Пророк»

	«Пророк» М.Ю. Лермонтова (1841)	**«Пророк» А.С. Пушкина (1826)**
Тема стихотворения	жизнь поэта, ставшего пророком	становление пророка
Образ поэта-пророка	портрет пророка вызывает сочувствие, он суров и одинок, общество его отвергает, он изгнанник, лишённый для людей сверхъестественного ореола	преображается духовно, торжественен, готов к встрече с людьми, готов «глаголом жечь сердца людей» портрет пророка окружает сверхъестественный ореол
Где мы встречаем поэта-пророка?	гонимый людьми, возвращается в пустыню	из пустыни направляется к людям
Какие вопросы поднимаются в стихотворениях?	отношение поэта и толпы, роль поэта в жизни общества	становление поэта, его роль и предназначение
Главная идея произведения	судьба поэта трагична: поэт не принимается толпой, его значение изменилось, он стал изгоем	судьба поэта возвышенна: поэт – это пророк, избранный свыше, долг поэта – донести истину до людей

Сопоставительный анализ можно проводить как совместно с учителем (беседа по тексту стихотворений), так и индивидуально (каждый выполняет задание сам или обучающиеся работают в парах).

Общий вывод по анализируемым текстам можно дополнить возвращением к истории создания стихотворений, задав учащимся вопрос: «Как вы думаете, почему А.С. Пушкин и М.Ю. Лермонтов по-

разному оценивают миссию и судьбу поэта?». Обращение к внетекстовому материалу, связанное с актуализацией знаний об истории создания произведений, а также ее сопоставлением, расширяет понимание материала учащихся, их восприятие мировоззрения поэтов, особенности их художественной манеры.

Сопоставление можно также дополнить анализом языка стихотворений, подбора выразительных средств, анализом ритмики.

В процессе сопоставительного анализа учащиеся не только формируют и совершенствуют навыки сопоставления при анализе лирических произведений, расширяют круг знаний о творчестве поэтов, но и приходят к выводу, что на художественное своеобразие мастеров слова влияют факты их биографии (время, в котором они жили и творили, крупные события в истории страны и т.д.).

По мнению С.А. Зинина, сопоставительный анализ позволяет наиболее полно раскрывать основные темы, при обращении к которым культура чтения и творческие способности учащихся развиваются лучше. Поэтому эффективным будет обращение к сквозным темам и мотивам, так как возможна актуализация прежних знаний на новом уровне, а также экономия учебного времени [3].

В статье «Сопоставительный анализ при изучении лирических произведений» И. Щербина отмечает, что «принцип сопоставительного анализа стихотворений в единстве содержания и формы, с учетом теоретико-литературной составляющей, актуален для современного изучения литературы, так как предполагает рациональный, опирающийся на предшествующий опыт подход к изучению художественных явлений и ведет к формированию умения самостоятельно осваивать и оценивать их» [1].

Таким образом, обращение на уроке литературы к сопоставлению лирических текстов является целесообразным, так как способствует более содержательному анализу художественных произведений, усвоению идейного содержания, а также помогает знакомству с литературным процессом и раскрытию изучаемого материала на более глубоком уровне.

Список использованной литературы

1. Щербина И. Сопоставительный анализ при изучении лирических произведений / И. Щербина // Литература. Первое сентября. – 2003. – 16-22 марта (№ 11). – С. 14-15.
2. Воюшина М.П. Метода обучения литературному чтению : учебник для студентов учреждений ВПО / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская,

Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева ; под ред. М.П. Воюшиной. – 2-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2013. – 288 с.
3. Зинин С.А. Методика проблемно-сопоставительного анализа и ее роль в совершенствовании изучения курса литературы в XI классе : дис. … канд. пед. наук : Специальность 13.00.02 – методика преподавания литературы [Электронный ресурс] / С.А. Зинин. – М., 1993. – 175 с. – Режим доступа: https://otherreferats.allbest.ru/literature/00808750_0.html

В.К. Семибратов

Глазов – Малмыж: точки интеллектуального соприкосновения

Аннотация: В статье говорится о том, как два бывших уездных центра Вятской губернии, а ныне районных центра Республики Удмуртия и Кировской области, связывают имена людей, которые родились, жили, трудились в Глазове и Малмыже. Представители разных отраслей интеллектуального знания, они оставили память о себе на поприще общественной деятельности, образования, юриспруденции, медицины, архитектуры, изящной словесности. Некоторые продолжают трудиться на этой ниве и сейчас.

Ключевые слова: Глазов, Малмыж, Н.Н. Вертячих, И.К. Лавров, С.И. Лавров, Н.А. Мартынов, Ф.Г. Хадеева, М.Н. Касимова.

Изучая биографии так или иначе причастных к Малмыжу известных людей, нельзя не обратить внимания на тех, кто был связан жизнью и судьбой с другим уездным центром Вятской губернии – Глазовом.

Так, некоторое время в городе на Шошме жил под надзором полиции уроженец города на Чепце Николай Николаевич Вертячих (1877–1926) [3, с. 63]. Выпускник Санкт-Петербургского горного института, инженер, он оставил след и на архитектурном поприще: будучи сотрудником губернского земства, отвечавшим за строительство огнестойких помещений, спроектировал в Вятке деревянный дом известного врача Николая Владимировича Никольского. С момента постройки в 1912 году до сноса через 66 лет этот «одноэтажный дом с мезонином» неизменно привлекал к себе людские взоры необычностью своей композиции, в которой выделялась «устроенная на месте

срезанного юго-восточного угла дома веранда под шатровой кровлей» [1, с. 185].

В Глазове же появился на свет выпускник юридического факультета Казанского университета Сергей Иосифович Лавров (1844–1910), имевший учёную степень кандидата юридических наук.

Его отец Иосиф (Осип) Кондратьевич Лавров вёл в Глазовском уездном земском училище геометрию и арифметику. В таковом же качестве он оказался в Малмыже. Здесь (до 1856 года) прошла часть детства его ставшего впоследствии известным сына, карьера которого началась в 1871 году с должности мирового судьи в Ставропольском уезде Самарской губернии. В Ставрополе-на-Волге (ныне Тольятти) жил и отец С.И. Лаврова – коллежский асессор, состоявший членом уездного училищного совета [5, с. 151].

В дальнейшем Сергей Иосифович был «гласным Ставропольского и Самарского уездного и губернского земства (с 1880), председателем Самарского губернского земства (с марта 1893). В 1895 году назначен управляющим государственными имуществами губернии. С 1903 года – начальник Самарско-Уральского управления земледелия и государственных имуществ. В 1907 году избран в Государственную Думу 3-го созыва, участвовал в работе комиссии земледелия по переселенческому делу» [2, с. 347-348].

С.И. Лавров скончался во время пребывания в Германии. Его тело было доставлено в Самару, где и погребено на Всехсвятском кладбище.

Остаётся добавить, что губернскую земскую управу этот выдающийся деятель возглавил после знаменитого государственного и общественного деятеля, писателя и краеведа Петра Владимировича Алабина (1824–1896), а в Думе он состоял во фракции октябристов. Примечателен и такой факт: в июле 1861 года мачехой Сергея Иосифовича стала Софья Александровна Бланк (1836–1897) – родная сестра матери Владимира Ильича Ленина (1870–1924) [5, с. 151].

В селе Селты Малмыжского уезда (ныне райцентр Республики Удмуртия) с 1897 по 1904 годы практиковал выпускник медицинского факультета Казанского университета земский врач Н.А. Мартынов (1868–1941). Сюда он переехал из села Лудяна Экономическая Нолинского уезда, а после Селтов работал в Вятском и Глазовском уездах.

На местах своей службы Николай Андреевич основывал общества трезвости и общества потребителей, «устраивал общедоступные народные спектакли и детские хоровые выступления» [4, с. 157]. Во всех делах ему помогала имевшая фельдшерское образование жена

Наталия Павловна, которая была дочерью священника Павла Лукича Свечникова (1848–1894). Уроженец села Рябово Вятского уезда, он провёл детские годы вместе с братьями Васнецовыми, с двумя из которых (Николаем и Виктором) учился потом в Вятской духовной семинарии. Волею судьбы о. Павел крестил в Уржуме младенца Сергия Кострикова, ставшего знаменитым под псевдонимом Киров.

Сестра Н.А. Мартынова Клавдия Андреевна была супругой старшего брата известного историка, этнографа и архивиста Павла Николаевича Луппова (1867–1949) Александра Николаевича Луппова (1864–1931). Последний любезен краеведам тем, что в бытность управляющим Вятской губернской публичной библиотекой учредил в ней местный отдел (ныне отдел краеведческой литературы Кировской областной научной библиотеки им. А.И. Герцена).

Есть причастные к Глазову малмыжане и среди наших современников. Такова, например, местная поэтесса Фарзия Габдулфаязовна Хадеева.

Она появилась на свет в Малмыже в 1968 году. Уже в школьные годы попыталась выражать свои чувства в поэтических образах, чего не могла не заметить и не поддержать учительница русского языка Валентина Ивановна Доленко. Мечта стать похожей на неё и привела девушку по окончании школы на филологический факультет Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко.

Вспоминая годы учёбы в «тихом, уютном, чистом городке с огромными тополями», Ф.Г. Хадеева пишет:

«Жили дружно, отношения среди студентов были добрыми. Перезнакомилась почти со всем факультетом, и четыре года пролетели как один день. Проявить себя мы успевали во всём: и в учёбе, и в спорте, и в общественной жизни. Летом – пионерские лагеря, стройотряды, фольклорная практика.

Состав преподавателей был уникальным. Мы их просто боготворили! Преподаватели с большой буквы: А.С. Попов, А.Г. Татаринцев, С.Я. Пашкова, С.И. Софронова, Е.И. Чупина, А.Н. Вотинцев, В.В. Захаров, И.Н. Рзянина. Изданием своих сборников я обязана и признательна именно им.

Да и студенты нашего потока были очень талантливыми. Например, Яна Чиговская (Назарова) – ныне ректор ГГПИ.

И ещё. В Глазове я сдружилась с моей землячкой Минзирой Нигаметзяновной Касимовой. Она организовала в городе татарскую воскресную школу, где учила детей родному языку. Отличник народного

просвещения, Заслуженный работник Удмуртской Республики, автор книги “Надежда” и многих публикаций в таких изданиях, как ”Яраныш” (Ижевск), “Иднакар”, “Радуга”, “Мой город” (Глазов), “Дуслык” (Малмыж), “Татар иле” (Казань).

Дочь М.Н. Касимовой Зульфия Нурисламовна Петрова преподаёт в ГГПИ биологию.

Оборачиваясь назад, могу с уверенностью сказать, что студенческие годы были самыми насыщенными и интересными в моей жизни» [6].

А прожитое Ф.Г. Хадеевой время оказались непростыми. Уехав с супругом в Узбекистан, она благополучно преподавала там в школе, пока распад некогда великой страны не заставил возвратиться в родные места.

Здесь, в Малмыже, у Фарзии Габдулфаязовны вышло в свет два сборника стихов, которые, по мнению читателей, «убедительно свидетельствуют о том, что у поэтессы свой голос, своя тёплая, душевная манера общения с читателем. В её произведениях и твёрдая гражданская позиция, и боль за малую родину, и тема маленького человека» [7, с. 64].

Упомянутая Ф.Г. Хадеевой М.Н. Касимова (1935–2021) появилась на свет в деревне Старый Смаиль Балтасинского района Республики Татарстан, однако много лет прожила с семьёй в Малмыже. Здесь она училась в татарской школе, познакомилась с мужем, учителем физкультуры, с которым и переехала в Глазов.

Таковы некоторые штрихи к теме интеллектуального соприкосновения Глазова и Малмыжа. Дальнейшие разыскания должны пополнить список деятелей, сыгравших ту или иную роль в духовном развитии двух важных «культурных гнёзд» Вятской и Удмуртской земли.

Список использованной литературы

1. Вятка. Памятники и памятные места / сост. М.Н. Бойчук. – Киров, 2002. – 256 с.
2. Историко-культурная энциклопедия Самарского края. Персоналии. Е–Л / ред.-сост. Н.Д. Кудрина, И.В. Шелехова. – Самара: Самарский Дом печати, 1994. – 430 с.
3. Любимов В.А. Старая Вятка. Имена, судьбы, даты… / В.А. Любимов. – Вятка, 2017. – 480 с.
4. Мартынов Н.А. История рода Свечниковых / Н.А. Мартынов // Кирово-Чепецк: история и современность : материалы межрегион. науч.-практ. конф. / сост. Е.Н. Загайнова. – Кирово-Чепецк, 2020. – 215 с.

5. Семибратов В.К. Феномен уездного города. Малмыж в истории русской культуры / В.К. Семибратов. – М.: Редкая птица, 2021. – 288 с.
6. Хадеева Ф.Г. Письмо В.К. Семибратову от 11.10.2022 / Ф.Г. Хадеева // Архив автора.
7. Хамидуллина З.Н. «Мне дорог каждый куст и каждая травинка»: Фарзия Хадеева / З.Н. Хамидуллина // Страна поэтов : материалы Вторых межрайонных Семибратовских литературно-краеведческих чтений (Малмыж, 2 августа 2022 года) / сост. Т.В. Ярулина. – Киров, 2022. – 76 с.

С.Л. Скопкарева

Влияние детской художественной литературы на формирование личности ребенка

Аннотация: В представленной статье рассматривается научно-познавательное наследие К.Д. Ушинского, его вклад в развитие детской литературы, особенно в развитие жанра научно-познавательной книги для детей. Рассматривается место и роль книги «Детский мир» в формирование личности ребенка.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, основоположник научной педагогики, фундаментальные идеи, научно-популярная книга, детская литература, «Детский мир», «Человек как предмет воспитания».

Influence of children's fiction on the formation of the personality of the child

Skopkareva S.L., Ph.D. philol. Sciences, Associate Professor
branch of the Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education "GGPI
named after V.G. Korolenko" in Izhevsk

Annotation: the presented article discusses the scientific and educational heritage of K.D. Ushinsky, his contribution to the development of children's literature, especially to the development of the genre of scientific and educational books for children. The place and role of the book "Children's World" in the formation of the child's personality is considered.

Keywords: K.D. Ushinsky, founder of scientific pedagogy, fundamental ideas, popular science book, children's literature, "Children's World", "Man as a subject of education".

Научно-популярное наследие Константина Дмитриевича Ушинского имеет большое значение для воспитания личности. Особенно это знаково в Год Педагога и наставника. Исторически это связано с празднованием 200-летия со дня рождения классика отечественной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского (1823-1870).

Как известно, К.Д. Ушинский – основоположник научной педагогики. Именно поэтому жанр научно-познавательной книги для детей имеет большое значение для формирования личности ребенка. Так, рассказ К.Д. Ушинского «Как рубашка в поле выросла» был создан автором в 50–60-е годы XIX века и адресован для детей от пяти до десяти лет.

Эпоха, во время которой создавалось произведение, характеризуется большой долей людей, занятых именно в сельском хозяйстве, а также низкой продуктивностью их труда в следствии использования устаревших технологий. Именно этими ценно произведение К.Д. Ушинского, который поступательно воссоздает нелегкий труд по изготовлению одежды и раскрывает это через восприятие ребенка, возраст которого соответствует возрасту самого читателя. Девочка Таня наблюдает процесс создания рубашки с момента посева семян льна и до готового изделия. Произведение очень основательно, поступательно раскрывает процесс производства одежды. Сегодня это делается быстро, потому что появились новые технологии изготовления одежды. Так ребенок познает прошлое, осознает настоящее, понимает, как жилось ребенку в XIX веке. Героиня К.Д. Ушинского Таня увидела, как отец горстями разбрасывал по полю маленькие блестящие зерна, узнала к своему удивлению, что рубашка в поле вырастет.

Прошли зима, весна и лето, настала осень. Мать установила в избе кросна, натянула на них основу и начала ткать. Забегал проворно челнок между нитками, и тут уж Таня сама увидала, что из ниток выходит холст. Вновь настала зима. И только тогда накроила из холста мать рубашек Тане и ее брату Васютке. Три года ушло на изготовление рубашки.

Сложно сегодня современному ребенку объяснить, насколько это было долго и трудно в то далекое время, поскольку вся работа выполнялась вручную. Погружаясь в тексты К.Д. Ушинского, воочию представляешь сложный процесс изготовления одежды в те времена.

Детскую литературу, чтение в школьные годы К.Д. Ушинский рассматривал как способ постижения народной культуры, богатства родного языка. Практическое воплощение идеи педагога получили в созданных им книгах для чтения «Детский мир» и «Родное слово». Они интересны, тем, что дают представление о круге детского чтения того времени, знакомят с творчеством К.Д. Ушинского как самобытного детского писателя, многие произведения которого составляют классику детского чтения.

Книга «Детский мир» была создана как учебное пособие для чтения на уроках русского языка в младших классах средних учебных заведений, для детей примерно 10–12 лет. Пособие состояло из двух частей, к каждой была приложена хрестоматия художественных текстов. В авторском предисловии подчеркивалось, что «Детский мир» – это книга для классного чтения, которая должна давать детям положительное знание, готовить их к реальной жизни.

Основным жанром «Детского мира» являются небольшие научно-популярные статьи. И это есть свидетельство того, насколько умело К.Д. Ушинский доносит реальные знания до детей.

Заявленный К.Д. Ушинским жанр научно-познавательной книги оказался интересен и для авторов XX века (В. Бианки, Б. Житков, М. Ильин, М. Пришвин, Е. Чарушин, Е. Пастернак, А. Жалевский, Н. Волкова, Е. Габова, Д. Емец, И. Акимушкин, Ю. Дмитриев и др.). И это не случайно, поскольку научно-познавательная литература – явление особое, и некоторые исследователи даже не рассматривают ее в общем контексте детской литературы, объясняя это тем, что она лишена эстетического начала, выполняет только обучающую функцию и обращена лишь к разуму ребенка, а не к его целостной личности. Она действительно решает прежде всего образовательную задачу, примыкая к учебной литературе, и не имеет многих характерных признаков художественных произведений. Такая литература прежде всего развивает логическое мышление юного читателя, помогает ему осознать связи между предметами и событиями.

Так Ушинский, обратившись к жанру научно-познавательной литературы, оказал значительное влияние на развитие научно-популярной литературы для детского читателя.

Кроме того, научно-познавательный жанр занимает значительное место в художественном и педагогическом наследии самого К.Д. Ушинского. Это, на наш взгляд, нашло отражение в его двухтомном труде «Человек как предмет воспитания». Именно здесь К.Д. Ушинский последовательно развивает ряд фундаментальных

идей, которые органично сегодня вписывается в современный образовательный и воспитательный процесс. В их числе:

- образование должно быть обязательным для всех вне зависимости от сословия;
- педагогика не может опираться лишь на личный опыт учителя, она должна опираться на теорию;
- обучение – не механическое заучивание знаний, а развитие умственных способностей детей;
- обучение должно быть системным и последовательным;
- задача первоначального обучения – сделать серьёзное занятие увлекательным для ребенка;
- главная задача педагогики – воспитание нравственности, а не наполнение головы знаниями, обучение – лишь средство воспитания;
- воспитание должно быть гуманным;
- воспитание и образование должны учитывать культурные и языковые особенности народа.

Как видим, от научно-популярных произведений К.Д. Ушинского в жанре рассказа, сказки до педагогических постулатов в очередной раз убеждают нас в его прозорливости, нужности и востребованности в педагогической отрасли и в наши дни.

С.Л. Скопкарева

Эффективные практики нравственного и патриотического воспитания молодежи

Аннотация: В представленной статье рассматриваются эффективные практики нравственного и патриотического воспитания молодежи. Внимание сосредоточено на преемственности исконных ценностей посредством слова, искусства, литературы, свидетельством чего явилась презентация поэтического сборника выпускницы филиала Александры Тихоновой «Сказки про души».

Ключевые слова: поэтический сборник, стихи Александры Тихоновой, презентация книги, нравственное и патриотическое воспитание, эффективные практики воспитания молодежи.

Skopkareva S.L., Ph.D. philol. Sciences, Associate Professor
branch of the Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education "GGPI
named after V.G. Korolenko" in Izhevsk

Effective practices of moral and patriotic education of youth

Abstract: the article discusses effective practices of moral and patriotic education of young people. Attention is focused on the continuity of ancestral values through words, art, literature, as evidenced by the presentation of the poetry collection of Alexandra Tikhonova, a graduate of the branch, "Tales about Souls".

Keywords: poetry collection, poems by Alexandra Tikhonova, book presentation, moral and patriotic education, effective practices of youth education.

Нравственное и патриотическое воспитание молодежи все более приобретает системный характер. При этом важнейшими являются задачи информационного аккумулирования, актуализации духовно-нравственных аспектов через слово, искусство, литературу. Так, в филиале Глазовского пединститута в г. Ижевске разработан целый цикл познавательно-воспитательных активностей. В их числе, например, встречи с выпускниками филиала.

«Поэтическая нота»! Под таким названием состоялась презентация поэтического сборника «Сказки про души» (13 апреля 2023 г.). Автором стихов является Александра Тихонова, выпускница филиала 2018 года.

Сборник стихов уже получил хорошие рецензии от многих людей, в том числе от литературоведа и критика Александра Шкляева, писательницы Лидии Нянькиной. Это авторитетные люди в области литературы и литературоведения Удмуртии.

Александра Тихонова рассказала, как начала писать стихи, что «любовь к поэзии возникла из общения с отцом еще в детстве. А военные сюжеты в стихах неожиданным образом появлялись из воспоминаний о прочитанных на эту тему книгах».

Александра с удовольствием читала стихи, а студенты постигали удивительный мир ее лирического героя:

Жил человек, закованный в доспехи,
Жил на коне, пил дождь да пыль жевал.
И путь его отмеривали вехи
Помятых искорёженных забрал.
Жил человек. Века неслись, как годы.
Ржавела сталь, конь становился хром.
Жил человек с глазами цвета меда,
С застывшим в прядях тусклым серебром.

Жил человек. О нем слагали саги.
И память о его мирских делах
Осталась в назиданье на бумаге,
Осталась в песнях, сказках, головах.

На встрече присутствовали почетные гости. В их числе Коробейников Алексей Владимирович, профессор Российской Академии Естествознания, исследователь, историк, издатель научного журнала «Иднакар: методы историко-культурной реконструкции». Автор более 200 научных работ. Его усилиями изданы книги, в которых представлена подборка стихов Александры Тихоновой. С подаренными изданиями можно познакомиться в библиотеке филиала.

О продвижении творчества Александры Тихоновой поведал присутствующим Вальме Андрес Карлович (в свое время он организовал Книппер-Чеховское общество в г. Глазове, издавал газету «Золотая Провинция», большое внимание уделяет развитию культуры и литературы Удмуртии). Благодаря его ходатайству перед ректором нашего института Я.А. Чиговской-Назаровой и состоялась эта презентация.

Воспоминаниями о студенческом периоде Александры Тихоновой поделилась ее научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент Неклюдова Людмила Викторовна, отметив, что уже в пору студенчества Саша писала стихи. Вдохновить, помочь поверить в себя – это, пожалуй, самое важное в жизни человека, получить в нужный момент поддержку, услышать нужное слово.

Презентация завершилась фотосессией и вручением Александре Тихоновой благодарственного письма с пожеланием неиссякаемого поэтического вдохновения и успехов в дальнейшей творческой деятельности!

Так в Год педагога и наставника состоялась удивительная встреча творческих людей, для которых важно как воплощение мысли, так и донесение ее до читательской аудитории.

Преемственность поколений, их традиций и нравственных ценностей, осознание собственных потенциальных возможностей – одна из основных задач воспитания молодежи.

С.Л. Скопкарева,
А.С. Ешкеев

Педагогическая деятельность Зои Алексеевны Богомоловой
(к 100-летию со дня рождения)

Аннотация: Данная статья посвящена педагогической, научной, литературоведческой и общественной деятельности Зои Алексеевны

Богомоловой. Миссия наставника – вот отличительное качество З.А. Богомоловой.

Ключевые слова: масштаб личности, педагогическая деятельность, ученый, наставник, литературоведческая и общественная деятельность, «Богомоловские чтения», современная литература.

Skopkareva S.L., Candidate of Philology,
Associate Professor of the V.G. Korolenko
State Pedagogical Institute,
Eshkeev A.S., 1st year student
of the branch FGBOU VO GSPI
named after V.G. Korolenko in Izhevsk

Pedagogical activity of Zoya Alekseevna Bogomolova (to the 100th anniversary of his birth)

Abstract: this article is devoted to the pedagogical, scientific, literary and social activities of Zoya Alekseevna Bogomolova. The mentor's mission is the distinctive quality of Z.A. Bogomolova.

Keywords: personality scale, pedagogical activity, scientist, mentor, literary and social activities, "Bogomolov readings", modern literature.

Становление личности – это длительный процесс, процесс длиною в жизнь. Такой неординарной личностью до сих пор остается для всех нас Зоя Алексеевна Богомолова (фото.1). Ученый, российский писатель, литературовед, литературный критик, педагог. Главный редактор журнала «Италмас», член Союза писателей СССР, Заслуженный работник культуры Удмуртской АССР, Лауреат Государственной премии Удмуртской Республики, Почетный гражданин Удмуртской Республики, кавалер ордена «Дружбы народов» – вот неполный перечень заслуг и признаний Зои Алексеевны Богомоловой.

Как известно, все определяет масштаб личности. Уникальность личности Зои Алексеевны проявился в ее многогранности и умении быть талантливой во всем: в научной, литературоведческой и общественной деятельности.

Не менее ярко ее талант воплотился и в педагогической деятельности. После окончания в 1941 году Чкаловского (Оренбургского) учительского института работала учителем русского языка 6–10 классов в средней школе Кувандыкского района Оренбургской области, затем директором семилетней школы в станице Сергиевская Оренбург-

ской области, учительницей русского языка и литературы 5–8 классов средней школы Змиевской средней школы в Харьковской области. В 1948 году окончила Ставропольский педагогический институт, в 1952 – аспирантуру, а в 1953 году защитила кандидатскую диссертацию в педагогическом институте имени Н.К. Крупской в Москве. С 1953 по 1958 годы заведовала кафедрой русской и советской литературы в Муромском государственном педагогическом институте.

В 1958 году, после реформирования Муромского института, была назначена доцентом кафедры русской, советской и зарубежной литературы Удмуртского государственного педагогического института, с 1971 года – профессором. На протяжении двадцати лет читала курсы «Русская литература XIX века», «Литература XX века», «Советская литература», «Фольклор», «Детская литература», «Литература народов СССР». Названные курсы Зоя Алексеевна читала с таким вдохновением, что увлекла в мир литературы многих студентов, в последствии ставших талантливыми педагогами, исследователями, учеными, литературоведами. В этом и состоит уникальность педагога, деятельность которого способствует личностному самоопределению выпускников, выбравших профессию, связанную с преподаванием.

С 1973 года Зоя Алексеевна работала в Институте человека в Удмуртском государственном университете, а с 1978 года – на творческой работе. Тридцать лет руководила советом по литературе и искусству Республиканского общества «Знание», выступала со статьями по разнообразным вопросам современной литературы на страницах периодической печати, по телевидению, радио, выезжала в районы республики с чтением лекций, вела воспитательную работу со студентами: была куратором нескольких групп, руководителем творческого кружка «Литературные новинки», председателем художественного совета УГПИ, секретарем Ученого совета института, организовывала и проводила творческие встречи студентов с писателями Удмуртии, Москвы, литературные, читательские, зрительские конференции и многое другое.

В поле интересов Зои Алексеевны всегда оставалась национальная литература Волжско-Уральского региона, прежде всего, удмуртская литература. И здесь ее вклад неоценим: избиралась членом совета по прозе Союза писателей РСФСР, членом Высшего творческого совета Союза писателей России, входила в состав Ассоциации финно-угорских писателей России. На протяжении многих лет З.А. Богомолова руководила секцией критики и литературоведения в Союзе писателей Удмуртии. С 1989 года возглавляла Федерацию женщин творческих профессий.

В 1991 году вновь вернулась к преподавательской деятельности в должности профессора кафедры русской филологии факультета удмуртской филологии Удмуртского государственного университета. Мне посчастливилось быть коллегой Зои Алексеевны, увидеть, насколько преданно она относилась к своей профессии, убедиться насколько это чудесный собеседник и интересный рассказчик, обаятельной души человек.

В этот же период Зоя Алексеевна активно выполняла свою наставническую миссию. На мой взгляд, даже с удовольствием. Это, например, проявлялось в том, что она вела научный семинар для тех, кто приступил к написанию кандидатских и даже докторских диссертаций. И каждый понимал знаковость и значимость этого научного общения, которое дисциплинировало всех нас (Л.А. Богданова, Л.В. Бусыгина, А.З. Диева, Р.В. Кириллова, С.Л. Скопкарева и др. – это далеко не исчерпывающий список). Вера, которую вселяла в нас Зоя Алексеевна, окрыляла всех и до сих пор этого не хватает. Нет такого человека, кому небезразлична наша судьба. И у всех был результат (пусть не тот, на который рассчитывали) – это монографии, пособия, учебники и другие издания, которые, на мой взгляд, представляют интерес для культуросозидающего пространства нашей республики.

Это ли не вклад ученого, педагога, наставника, который еще более осознаешь спустя многие годы, особенно в этот знаменательный Год педагога и наставника, объявленного президентом страны В.В. Путиным. Вот оно знаковое совпадение с юбилейной датой Зои Алексеевны Богомоловой.

Правительство Удмуртской Республики, ученики, продолжатели дела Зои Алексеевны многое делают для увековечивания ее памяти: это проведение Международной научно-практической конференции «Богомоловские чтения» (фото. 2), изготовление мемориальной доски, которую установили по адресу ул. Советская, дом № 21а, где долгие годы жила Зоя Алексеевна Богомолова.

Постановлением Правительства Удмуртской Республики утверждена ежегодная литературная премия имени Зои Богомоловой в области продвижения книги и чтения. Премия присуждается в двух номинациях – «Литературная критика» и «Библиотека и чтение».

Воспоминания об основных вехах жизненного пути Зои Алексеевны Богомоловой в очередной раз открывают перед нами в ее лице достойную жизнь ученого – педагога – наставника!

В 100-летний юбилей этого удивительного человека все более рельефно высвечивается масштаб личности. А, как известно, все определяет масштаб личности.

Фотография 1. Зоя Алексеевна Богомолова

Фотография 2. «Богомоловские чтения», г. Ижевск,
15-16 февраля 2018 г.

IV.КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

А.А. Ахметсафина,
И.Ю. Лыскова

Развитие аудитивных навыков обучающихся в рамках работы англоговорящего клуба

Аннотация: В настоящее время учителя-практики отмечают низкий уровень сформированности аудитивных навыков обучающихся средней школы. Поскольку аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, необходимой представляется дополнительная работа по развитию аудитивных навыков учащихся 5-6 классов в рамках программы дополнительного образования «Клуб любителей английского языка».

Ключевые слова: развитие аудитивных навыков, англоговорящий клуб, дополнительное образование.

В современном информационном обществе восприятие и понимание устной речи на слух является одним из основных способов получения информации. Известно, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Обучающийся должен не только прослушать информацию, но и понять услышанное, правильно интерпретировать. Однако выполнить данную задачу зачастую бывает проблематично. Именно поэтому многие отечественные и зарубежные ученые занимались и продолжают заниматься проблемой формирования и развития аудитивных навыков. Такие известные методисты, как Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.А. Миролюбов и другие, указывают на необходимость обучения аудированию в системе, начиная с начальной школы.

Анализ нашей работы в среднем звене школы (5–6 классы Очерской СОШ № 1), а также проводимая экспериментальная работа в 6 классах, показали крайне низкий уровень сформированности аудитивных навыков обучающихся. В связи с этим появилась необходимость разработки программы дополнительного образования, направленной на совершенствование аудитивных навыков учащихся в рамках англоговорящего клуба.

В школе, на базе которой ведется экспериментальная работа, работают различные направления дополнительного образования, позволяющие раскрыть творческий потенциал и возможности всех обучающихся. С 2020 года в школе работал «Клуб любителей английского языка», однако, с периода пандемии коронавируса проект учителями не реализуется. В связи с этим было решено доработать данный проект, внеся в него новый план работы и новые цели, включающие в себя не только развитие устной речи обучающихся на английском языке, но и особый акцент сделать на формировании и развитии аудитивных навыков. Считаем, что положительные результаты обучения можно будет видеть, если обучение строится не только на применении методики работы последовательно над всеми этапами аудиотекста, но и на включении интерактивных игр, развивающих слух и восприятие слышимой информации, широком использовании различного рода наглядности.

В основу проекта положен личностно-ориентированный подход, обеспечивающий особое внимание интересам, индивидуальным особенностям и реальным возможностям учащихся. Ученик становится активным субъектом образовательного процесса, который приобретает деятельностную направленность (подготовка презентаций, коротких докладов, проектно-исследовательская деятельность, коллажи, постеры). Результатом такого процесса обучения должно стать формирование компетентного пользователя иностранного языка, готового осознанно и с желанием участвовать в диалоге культур в современном развивающемся мире.

В связи с этим для успешной реализации проекта ставим следующие задачи:

- приобщить обучающихся к культуре стран изучаемого языка;
- развивать навыки аудирования, чтения аутентичных текстов с общим охватом содержания, с детальным пониманием, с выборочным пониманием нужной или интересующей информации;
- развивать доброе отношение к стране, её людям, традициям;
- развивать умения сравнивать, высказывать собственное мнение;
- совершенствовать грамматические навыки: умение строить разные типы предложений;
- развивать творческие способности у школьников, осознанные мотивы учения.

Наш проект предусматривает проведение 4 этапов. Подготовительный этап включает в себя изучение и анализ опыта работы внутришкольных клубов с лингвистической направленностью и их роли в

системе внеурочной деятельности по предмету. Параллельно проходит организационная работа по формированию творческого коллектива клуба и создание разновозрастных групп по следующим направлениям: информационная, проектно-исследовательская, творческая деятельность; идет определение источников информации, разработка материалов для реализации проекта.

Во время опытно-экспериментального этапа предполагается дальнейший отбор и подготовка материалов проекта, проведение тестирования и определение уровня готовности членов клуба к реализации проекта, а также совершенствование содержания, форм и методов занятости учащихся в свободное от учёбы время. Одним из основных направлений остается развитие позитивной мотивации обучающихся к участию в проектно-исследовательской и практической деятельности.

Внедренческий этап предполагает внедрение проекта в систему внеурочной деятельности школы, сотрудничество с другими детскими учреждениями города, оформление методических материалов, электронных презентаций, видеоматериалов мероприятий, апробацию материалов проекта, представление информации на сайте школы. На заключительном этапе будут проведены анализ результатов, систематизация и обобщение опыта.

В результате реализации проекта у обучающихся будут:

- расширены возможности для саморазвития и успешной самореализации;
- сформированы аудитивные навыки;
- сформированы глубокие знания истории и культуры страны изучаемого языка;
- сформированы умения видеть, понимать, осмысливать проблемы, определять общие конкретные цели, выделять приоритеты, ставить задачи и находить пути их решения;
- развиты творческие и исследовательские способности к участию в конкурсах и проектах различного уровня;
- развиты стремления участвовать в межшкольных, районных, всероссийских, международных конкурсах по английскому языку.

Посещать данный клуб могут все обучающиеся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. На данный момент, среди обучающихся средней школы, есть категории слабовидящих детей, а также детей с ЗПР. Для слабовидящих детей разрабатываются индивидуальные рабочие листы, напечатанные укрупненным шрифтом с иллюстрациями, адаптированными или специально созданными на-

глядными средствами обучения, учитывающими особенности зрительного и осязательно-зрительного восприятия слабовидящих обучающихся.

В результате реализации проекта возрастёт активность взаимодействия школьного клуба любителей английского языка с общественными организациями города: ДШИ, Школа искусств, библиотеки.

В процессе деятельности произойдёт общее развитие ученика, будут совершенствоваться навыки общения, расширится кругозор, повысится познавательная активность, будет преодолён психологический барьер взаимодействия с большой аудиторией, повысится самооценка.

Внутренний результат выражается в положительных изменениях, происходящих с личностью учащегося, в его духовном росте. Проект призван помочь каждому школьнику осмыслить его место в жизни, приобщиться к целому ряду ценностных понятий, помочь сформировать собственный взгляд на жизнь, своё мировоззрение. Реализация проекта позволит расширить границы и возможности учащихся по непосредственному знакомству и изучению культуры, искусства, традиций и обычаев страны изучаемого языка и поможет социализации будущих выпускников школы.

Е.Ю. Баталова
(научный руководитель: ***Ю.Г. Максимов)***

Формирование активного словарного запаса у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения

Аннотация: В процессе учебной деятельности создаются наиболее подходящие условия, необходимые для формирования активного словарного запаса младших школьников. Раскрывается эффективность словарной работы на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: словарный запас, активный словарный запас, пассивный словарный запас, младший школьный возраст.

В современном информационном обществе успешность человека во многом зависит от уровня владения языком. В школе ученики осваивают умения ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач. Эти умения обозначены в Феде-

ральном государственном образовательном стандарте начального общего образования как планируемые результаты освоения основной образовательной программы.

Одним из путей достижения результатов, указанных в образовательном стандарте, является работа по формированию активного словарного запаса обучающихся. Богатый словарный запас является основой, позволяющей добиваться понимания прочитанного. Понимание значения каждого слова в тексте способствует пониманию смысла предложения, абзаца, всего текста. Словарный запас позволяет эффективно общаться: слушать, говорить, читать и писать.

О необходимости развивать речь ребенка, воспитывать у него любовь к родному языку говорили лучшие педагоги и методисты. Вопросами развития и формирования словарного запаса у младших школьников занимались М.Р. Львов, А.В. Текучев, К.Д. Ушинский, В.А. Добромыслов, В.Г. Горецкий, С.Н. Цейтлин. К.Д. Ушинский выступал за развитие «дара слова», подчеркивая его значение для формирования мыслительной деятельности ребенка и для дальнейшего обучения [1. С. 23]. По данным М.Р. Львова особое значение для обогащения словарного запаса учащихся приобретает словарная работа на уроках литературного чтения, поскольку до 4 класса половина новых слов входит в словарь младших школьников через этот урок [2. С. 17].

В процессе обучения необходимы специальные усилия по обогащению как активного, так и пассивного словарного запаса. Но в первую очередь, важно сформировать именно активный словарный запас ребенка.

Основной базой для формирования активного словарного запаса служат уроки литературного чтения и русского языка. Большая часть времени для активной речевой деятельности учащихся отводится на уроках риторики.

Перед нами стояла задача выявить возможности формирования активного словарного запаса у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения, для этого нами было проведено опытно-экспериментальное исследование.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия № 14» города Глазова (3 «В», 3 «Б» классы).

Цель экспериментального исследования – проверить эффективность подобранной нами методики, направленной на формирование активного словарного запаса у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения.

Для исследования исходного уровня активного словарного запаса учащихся была проведена диагностика, состоящая из следующих заданий:

Задание 1. Диагностика активного словаря через подбор к заданным словам синонимов (Л.А. Баландина «Превращение»).

Задание 2. Диагностика активного словаря через нахождение части пословиц и поговорок, объяснение их значения (Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова).

Задание 3. Методика «Составь рассказ/сказку» (О.С. Ушакова).

На формирующем этапе экспериментальной работы было проведено семь уроков литературного чтения, включающих в себя словарную работу с подобранным нами дидактическим материалом – «Графический организатор «Слово». Материал был представлен в виде карточек и включал в себя несколько видов заданий:

1. Написать значение слова;
2. Выделить для себя подсказку для запоминания значения слова (при необходимости);
3. Подобрать к слову 2-3 синонима;
4. Подобрать к слову 2-3 антонима;
5. Выделить корень слова;
6. Составить 2 предложения со словом;
7. Проиллюстрировать слово (по желанию).

Проведя контрольный этап экспериментальной работы, мы сравнили результаты учащихся двух групп. Результаты сравнительного анализа представлены на Рисунке 1.

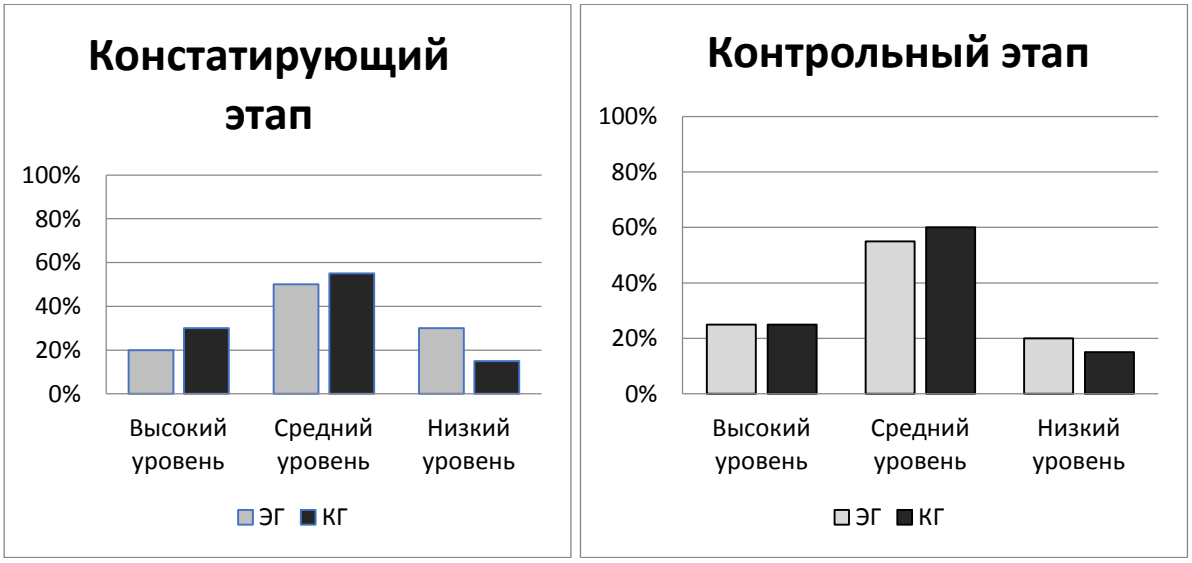


Рис.1. Результаты сравнения данных, полученных в ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапе исследования

Итак, сравнительный анализ выявил положительную динамику в результатах учащихся экспериментальной группы.

Таким образом, по итогам опытно-экспериментального исследования мы можем сделать вывод об эффективности формирования активного словарного запаса у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения.

Список использованной литературы

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Родное слово / К.Д. Ушинский. – М. : Петроград, 1915. – 448 с.
2. Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся : пособие для студентов пед. ин-тов / М.Р. Львов. – М.: [б. и.], 1979. – 79 с.

Д.Н. Белослудцев
(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова****)*

Интерактивные технологии как средство формирования орфографического навыка у младших школьников

Аннотация: Теоретический материал курса русского языка представляет для школьника некоторые трудности, так как представлен в большем объеме, который необходимо не только усвоить, но и применять на практике. Объем этот определен стандартами ФГОС НОО и составленными на его основе школьными учебниками русского языка. В пределах этого объема учащиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило.

Ключевые слова: орфограмма, навык, интерактивные технологии, орфографическая зоркость.

Изучение интерактивных технологий как средства формирования орфографического навыка у младших школьников было и будет актуальным. Данной проблемой занимались многие ученые. Например, такие как: Н.Н. Алгазина, А.И. Власенкова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, М.М. Разумовская. Сущность интерактивных технологий раскрыта в работах А.А. Бурлаковой, И.В. Борисенко Л.М. Лузиной, А.Ю. Уваровой.

Проблема исследования: каковы возможности интерактивных технологий в формировании орфографического навыка обучающихся?

Цель исследования: изучить влияние интерактивных технологий на формирование орфографического навыка у младших школьников.

Гипотеза исследования: процесс формирования орфографического навыка у младших школьников будет осуществляться эффективно на основе использования интерактивных технологий.

Опытно-экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Глазов.

Сравнительный анализ уровня сформированности орфографического навыка у детей экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1.

Результаты распределения детей ЭГ и КГ по уровням сформированности орфографического навыка на констатирующем этапе.

Уровень сформированности орфографического навыка	Экспериментальная группа n = 15		Контрольная группа n =15	
	Количество детей	Процентное соотношение к общему количеству детей	Количество детей	Процентное соотношение к общему количеству детей
Высокий	3	20	2	13
Средний	5	33	7	47
Низкий	7	47	6	40

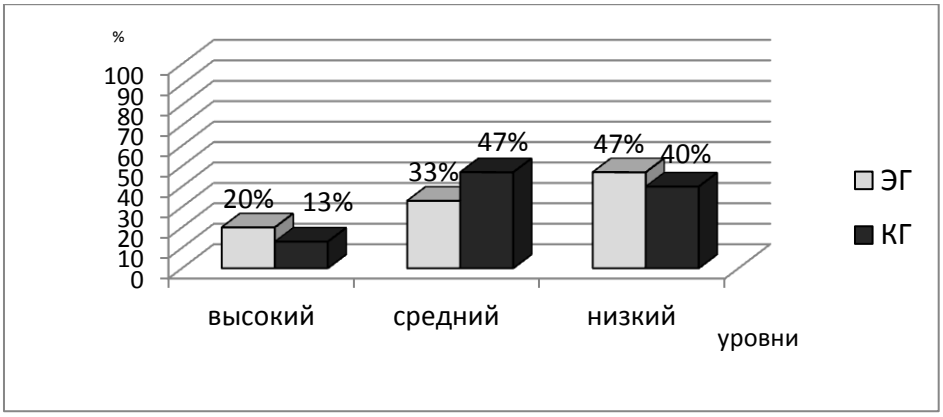


Рис. 1. Распределение детей ЭГ и КГ по уровням сформированности орфографического навыка на констатирующем этапе

Для исследования интерактивных технологии как средство формирования орфографического навыка у младших школьников использовались: диктанты, словарные диктанты, короткометражные мультфильмы. Также были проведены уроки на темы: правописание безударных падежных окончаний имени существительного во всех падежах; интерактивные игры в виде презентации на тему: «Правописание безударных падежных окончаний имен существительных» и "Проверяемые безударные гласные в корне слова».

Сравнительный анализ начального и итогового уровня сформированности орфографического навыка у детей экспериментальной и контрольной групп представлен в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2.

Сравнительная таблица уровней сформированности орфографического навыка у детей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень сформированности	Экспериментальная группа n=15		Контрольная группа n=5	
	Констат. этап эксперим. (%)	Контрольн. этап эксперим. (%)	Констат. этап эксперим. (%)	Контрольн. этап эксперим. (%)
Высокий	20	40	13	13
Средний	33	53	47	40
Низкий	47	7	40	47

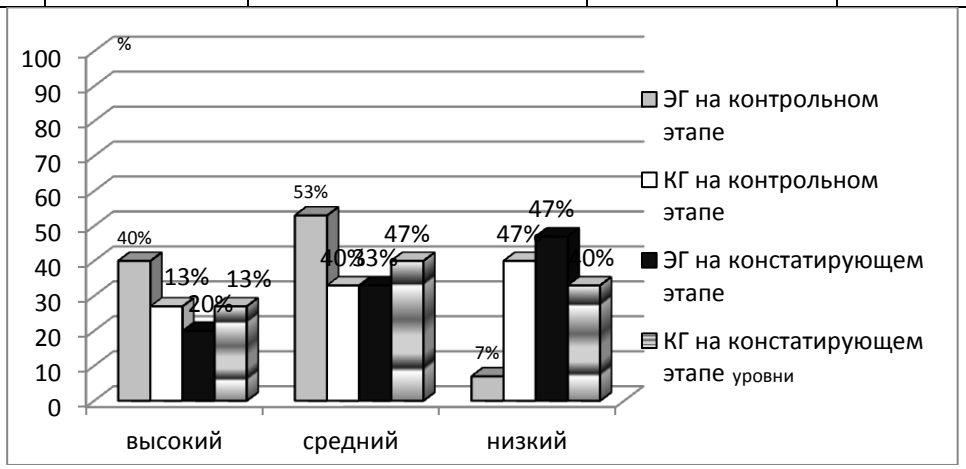


Рис. 2. Распределение детей ЭГ и КГ по уровням сформированности орфографического навыка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволило выявить целесообразность

использования интерактивных технологий для формирования орфографического навыка у детей младшего школьного возраста.

Список использованной литературы

1. Алгазина Н.Н. Методика изучения орфографических правил / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 2003. – 194 с.
2. Пашкова А.М. Формы организации внеурочной деятельности в начальной школе / А.М. Пашкова // Начальная школа. – 2015. – № 11. – С. 45-49.

О.А. Вотинцева
(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова)***

Формирование грамматического понятия глагол посредством интерактивных методов у младших школьников

Аннотация: В статье осмысливается такое грамматическое понятие, как глагол. Рассматриваются трудности изучения глагола младшими школьниками. Приводятся разные методы и приемы изучения глагола, позволяющие обучающимся успешно освоить данную тему, о чем свидетельствует уровень сформированности грамматического понятия глагол у учащихся экспериментальной группы.

Ключевые слова: грамматическое понятие, глагол, экспериментальная и контрольная группа, интерактивные методы на уроках, младшие школьники, трудности при овладении грамматическим понятием, развитие творческого подхода у младших школьников.

Грамматическое понятие является обобщением над уже обобщенным, или, как справедливо отмечает известный советский психолог Д.Н. Богоявленский – это «своего рода второй этаж абстракций, надстраивающийся над уже обобщенными значениями слов и предложений». [1]. Глаголы отличаются исключительной сложностью своего содержания, разнообразием грамматических категорий и форм, богатством парадигматических и синтаксических связей. Это вызывает определенные трудности у младших школьников при овладении данной частью речи. Поэтому изучение глаголов требует использования методов, активизирующих внимание, воображение, мышление детей, их самостоятельную поисковую деятельность, т.е. методов, направлен-

ных на реализацию творческого подхода при овладении младшими школьниками такой части речи, как глагол.

Проблема исследования: каковы интерактивные методы, способствующие формированию грамматического понятия глагол у младших школьников?

Цель исследования: рассмотреть возможности использования интерактивных методов в процессе изучения глагола на уроках русского языка в начальной школе.

Грамматическое понятие – результат формы познания и обобщения существенных признаков, свойственных словам, словосочетаниям, предложениям, лексемам, фонемам, морфемам, и т.п. Указанное свойство грамматических понятий является причиной затруднений, возникающих у младших школьников при формировании понятий. Для овладения грамматическим понятием необходим определенный уровень развития абстрактного мышления, который достигается в процессе обучения посредством специальных упражнений, направленных на формирование комплекса умственных умений и лингвистических представлений и знаний.

Интерактивные методы на уроках предполагают организацию и развитие диалогового общения, которые ведут к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих задач. Учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа информации, взвешивать мнение каждого участника группы, выбирать правильное решение, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, исследовательские проекты, ролевые игры, работа с различными источниками информации, «мозговой штурм», творческие работы: рисунки, синквейн.

В экспериментальной работе принимали участие учащиеся: 3 «А», 3 «Б» классы, МАОУ «СОШ № 46» г. Ижевск.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы стало определение исходного уровня формирования грамматического понятия глагол у младших школьников.

Для определения уровня сформированности грамматического понятия глагол был проведён тест. Тест проводился в форме фронтальной письменной работы.

Всем обучающимся были выданы бланки с тестами, состоящих из 15 вопросов.

Критерии оценивания работ:

2 балла – знает отличительные особенности понятия глагол, умеет определять время, род глагола.

1 балл – допускает 1-2 ошибки в характеристике особенностей грамматического понятия глагол.

0 баллов – допускает 3 и более ошибок в характеристике особенностей грамматического понятия глагол.

На формирующем этапе экспериментальной работы было разработано и проведено десять уроков русского языка с применением интерактивных методов. В таблице 1 представлено тематическое планирование уроков.

Таблица 1

Тематическое планирование уроков

№	Тема урока	Интерактивные методы	Чему должны научиться
1	Значение и употребление глаголов в речи.	«Мозговой штурм», прием креативного и аналитического мышления (учащиеся учатся формулировать доказательную базу для своих мнений).	Распознавать глаголы среди других частей речи, функции глаголов.
2	Значение и употребление глаголов в речи.	«Работа в парах», взаимопроверка.	Распознавать глаголы среди других частей речи, функции глаголов
3	Неопределенная форма глагола.	«Работа в группах», взаимообучение.	Формировать умение распознавать глаголы в неопределенной форме
4	Неопределенная форма глагола.	«Работа в группах», игра «Замени слово».	Совершенствовать умения распознавать глаголы в неопределенной форме.
5	Число глаголов.	«Мозговой штурм», прием «сравни слова».	Ставить вопросы к глаголам единственного и множественного числа

6	Изменение глаголов по временам.	«Работа в парах», взаимопроверка по карточкам. «Мозговой штурм» по грамматической сказке «Как мама Глаголиха учила глагольчиков».	Распознавать время глаголов, изменять глаголы по временам.
7	Род глаголов в прошедшем времени.	Игра «Не подведи свой ряд», первый ряд записывает глаголы женского рода, второй - мужского, третий - среднего.	Образовывать от глаголов неопределенной формы все формы прошедшего времени.
8	Род глаголов в прошедшем времени.	«Интеллектуальная карта» - изображение всей информации по теме глагол в виде схемы.	Систематизировать грамматические признаки глаголов.
9	Правописание частицы не с глаголами.	«Работа в парах», составление рассказа о своем друге.	Познакомиться с частицей *не*. Правильно писать глаголы с частицей *не.*
10	Обобщающий урок по теме «Глагол»	Игра «Найди лишнее слово», нужно найти лишнее слово в каждой строке и объяснить свой ответ. Отгадать загадку и выполнить морфологический разбор глаголов. «Синквейн», подведение итогов по теме. Лэпбук по теме «Глагол».	Уметь систематизировать полученные знания.

Уровни сформированности грамматического понятия глагол у учащихся ЭГ и КГ на итоговом этапе экспериментальной работы представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности грамматического понятия глагол у учащихся ЭГ и КГ

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество уч.	%	Количество уч.	%
Высокий	16	68	8	35
Средний	6	23	11	45
Низкий	2	9	5	20

По качественным показателям следует отметить, что у учащихся экспериментальной группы произошли существенные изменения.

Таким образом, использование интерактивных методов на уроках русского языка при формировании грамматического понятия глагол у младших школьников эффективно.

Список использованной литературы

1. Горшкова К.В. Историческая грамматика русского языка : учеб. пособие для ун-тов / К.В. Горшкова, Г.А. Хабургаев. – М.: Высш. шк., 2007. – 359 с.

Г.М. Закирова

Психологические границы личности студентов как субъектов учебной и коммуникативной активности

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме психологических границ личности субъектов учебной активности и коммуникативной активности. Теоретической основой эмпирического исследования являются положения субъектного подхода А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Волочкова, Е.Ю. Коржовой; идеи о психологических границах Т.С. Леви.

Проведенное исследование позволило эмпирическим путем определить психологические границы студентов - субъектов учебной и коммуникативной активности с учетом уровня суверенности. В статье предлагаются рекомендации, разработанные на основании результатов эмпирического исследования.

Ключевые слова: студенты, психологическая суверенность, психологические границы, учебная активность, коммуникативная активность.

В учебной деятельности высшей школы всегда был актуальным вопрос познавательной активности, мотивации студентов к обучению. ФГОС ВО третьего поколения предлагают компентностно-деятельностный подход в образовании, который делает акцент на развитии коммуникаций. Одним из требований к профессиональной подготовке студента социономических профессий (педагог, психолог, юрист, менеджер) является развитие коммуникативных навыков. Традиционно в образовательной среде уделяется внимание активности студентов в различных сферах деятельности и общения. С активным внедрением информационных технологий расширяются контакты между высшими учебными заведениями, появляются новые формы профессионального общения с использованием интерактивных форм общения. Наряду с этим в психологической практике становится актуальной новая тема – тема приватности, психологических границ и психологической суверенности субъектов взаимодействия.

В современной отечественной и зарубежной психологии имеется ряд работ, посвященных феномену психологического пространства и психологических границ личности, однако, до сих пор эта тема сохраняет дискуссионный характер, в частности в работах А.В. Бурмистровой-Савенковой, Е.И. Рассказовой, В.А. Емелина, А.Ш. Тхостова, Н.В. Коптевой, А.А. Шаповаленко, С.А. Васюра и др. [1. С. 249].

Тема суверенности психологического пространства и границ является на сегодняшний день очень актуальной и востребованной в рамках субъектно-средового подхода. В отечественной психологии идеи субъектного подхода в изучении суверенности психологического пространства личности находили свое подтверждение в работах С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского, Е.Ю. Коржова и др. А.В. Брушлинский признает непрерывность развития человека как субъекта деятельности, а с другой, постулирует субъектность как высший уровень активности, целостности, автономности, что характерно для взглядов К.А. Абульхановой-Славской [2. С. 123;3. С. 16].

Психологическая суверенность зависит от объективно-средовых условий жизни человека, восходит к инстинкту территориальности и служит социальной формой реализации биологических программ; поддерживается разными формами активности субъекта и потому связана с индивидуально-личностными особенностями разных уровней

индивидуальности. Согласно С.К. Нартовой-Бочавер, психологическое пространство личности – это понятие, которое включает в себя сложные, множественные явления [4. С. 64]. В концепции терминологии психологических границ Т.С. Леви определенная «толщина границ» (проницаемость) является основополагающей для нормального психологического функционирования. «Тонкие психологические границы» означают большое количество социальных связей, позволяют легко проникать в психический мир другого. «Толстые психологические границы» означают черствость, наличие мощных барьеров в отношениях с людьми. В случае оптимально сформированной границы личность способна изменять характеристики границы по своему желанию и в зависимости от состояния окружающего мира, что обеспечивает взаимодействие, вполне соответствующее возможностям, мотивам и ценностям личности [5.С. 134].

Для адекватного взаимодействия человека с окружающим миром важно владение всем спектром вариантов изменения границы. Ни один из вариантов не может быть априори правильным или неправильным. Он может быть интерпретирован лишь в контексте жизненной ситуации человека, логики его внутреннего развития. Однако базовым вариантом границы, позволяющим ей быть гибкой и адекватной, является способность удерживать ее в нейтральном состоянии, что соответствует переживанию спокойствия и уверенности в себе.

В своей работе мы сделали попытку рассмотреть психологическое пространство и психологические границы личности в аспекте учебной и коммуникативной активности. Учебная активность - активность субъекта в сфере образовательных взаимодействий, которая выражает меру субъектности студента в его учебной деятельности. Это мера зависимости учебной деятельности от студента как ее субъекта, потенциал активности выражает соотношение желания и возможностей быть субъектом образовательных взаимодействий; регуляция активности - соотношение импульсивной, эмоциональной и произвольной его регуляции; реализация активности -соотношение исполнительских и творческих аспектов непосредственно наблюдаемой динамики учебной деятельности, а результат воплощает в себе итог движения и залог его постоянного возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом активности. Единицей анализа активности является цикл активности [6. С. 22].

Исследование коммуникативной активности, ее компонентного состава, роли в развитии индивидуальности человека проводится пермской школой: В.И. Шмыковым, С.А. Васюра и другими психоло-

гами. Коммуникативная активность, ими определяется как готовность и способность человека к межличностному взаимодействию, от него исходящему, к реализации функций субъекта общения [7. С. 74].

Наше исследование было направлено на изучение психологических границ личности студентов как субъектов учебной и коммуникативной активности. В нем приняли участие 98 студентов Удмуртского государственного университета гуманитарных направлений подготовки (в возрасте 18-23 года), среди них 71 девушки и 27 юношей.

Для измерения психологической суверенности и границ были использованы методики «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер [4] и «Психологические границы личности» Т.С. Леви [5]. Измерение уровня и структуры различных проявлений целостной активности студента проводилось с помощью опросника «Диагностика активности студента» (ДАС), разработанной А.Ю. Поповым и А.А. Волочковым [8] и методикой «Диагностика направленности коммуникативной активности» С.А. Васюра [7]. Для обработки эмпирических данных использовались методы математической статистики: вычисление средних значений, коэффициент ранговой корреляции Спирмена с использованием SPSS 22.0

Респонденты были разделены по уровню проявления психологической суверенности на низкосуверенных, среднесуверенных и высокосуверенных студентов. Нами были проанализированы взаимосвязи показателей психологических границ с показателями коммуникативной активности и учебной активности в группах студентов с разным уровнем психологической суверенности.

Было выделены наиболее значимые связи показателей коммуникативной и учебной активности с психологическим границами. Наибольшее количество взаимосвязей обнаружено в группе низкосуверенных студентов. Меньшее количество связей у студентов со средним уровнем суверенности. Это позволяет нам предположить, что у студентов с низкой суверенностью действительно актуальна проблем понимания границ с окружающим миром и людьми.

Преобладающее большинство связей с показателями учебной и коммуникативной активности было обнаружено с показателем «вбирающая граница» по методике «Психологические границы личности». С ней связаны такие показатели по методике «Диагностика активности студентов» как «созерцание», «познание», «рефлексия». Это означает, что студенты, плохо осознающие свою суверенность, проявляют большую активность в получении помощи от других, заявлении о своих чувствах и потребностях.

Показатели учебной деятельности по методике ДАС связаны с такими психологическими границами как «невпускающая», «сдерживающая», «спокойно-нейтральная». Низкосуверенные студенты достаточно осторожны в контактах с своими однокурсниками и преподавателями, прилагают усилия к оспариванию границ в учебном общении. Отрицательная связь между сдерживающей границей и удовлетворенностью учебной деятельностью, указывает на тот факт, что наиболее удовлетворение от общения получают менее сдержанные студенты.

«Спокойно-нейтральная» граница находится в прямой взаимосвязи с показателем «взаимодействие». Возможно, что в учебной деятельности студенты хорошо осознают, с кем им можно и безопасно взаимодействовать. О том, как важно понимание студентами своих эмоцией во время контактов показывает отрицательная связь с таким показателем направленности коммуникативной активности «эмотивная функция» в общении.

У высокосуверенных обнаружено большинство связей с показателем: «познание» с «вбирающей» границей. Мы можем предположить, что студенты, хорошо понимающие свои границы, проявляют высокую познавательную активность и активность во взаимодействии с друг с другом, что ожидаемо для студенческого возраста.

Отрицательная корреляционная связь показателя «конативная функция» по методике «Направленность коммуникативной активности» с «вбирающей» границей позволяет нам предположить, что студенты осознают, что в ходе учебной деятельности им не приходится сдерживать свои импульсы во взаимодействии, а наоборот, быть активным в контактах.

У среднесуверенных студентов обнаружено меньше всего связей между показателями учебной и коммуникативной активности. Имеется положительная связь показателя «отдающая граница» с показателями по методике ДАС: «познание», «созерцание», «рефлексия». По сравнению высоко- и низкосуверенными студенты со среднем уровнем суверенности, более открыты для общения, легче позволяют проявлять себя во взаимодействии.

Выводы:

1. С различными проявлениями активности студента (коммуникативной, познавательной, рефлексивной, созерцательной и учебной) наиболее связаны вбирающие и невпускающие границы.

2. Наибольшее количество связей активности и психологических границ выявлено в группе низкосуверенных студентов. Наиболее значимым является показатель «созерцание», т.е. студенты с низкой суве-

ренностью больше проявляют пассивно-созерцательной позицию, нежели активную познавательную.

3. У студентов с оптимальным уровнем суверенности проявляется «отдающая функция» в связи с такими сферами активности как «познание», «созерцание», «рефлексия». Активность этих студентов направленна на взаимодействие с участниками деятельности и общения.

По результатам проведенного исследования планируется разработка программы психологического просвещения для студентов с целью понимания собственных психологических границ. В программу войдут тренинговые упражнения на понимание границ, проработку внешних и внутренних границ как в личном, так и в профессиональном общении. Мы рассчитываем, что в результате освоения программы студенты будут проявлять коммуникативную и учебную активность, оптимально выстраивая психологические границы с участниками образовательных отношений. Ожидаемым результатом будет уменьшение количества конфликтов в студенческой среде и системе «преподаватель-студент». Особое внимание планируется уделить психологической работе с иногородними студентами в период адаптации к ВУЗу.

Список использованной литературы

1. Васюра С.А. Психологическая суверенность личности как регулятор коммуникативной активности в отношении границ непосредственного и виртуального общения / С.А. Васюра, Г.М. Закирова // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». – 2022. – Т. 32, № 3. – С. 247-255.
2. Социокультурные и психолого-педагогические проблемы социализации молодежи / К.А. Абульханова, А.Ф. Ануфриев, Я.А. Баскакова [и др.] ; под ред. Е.А. Левановой, А.В. Мудрика. – М.: Изд-во МПГУ, 2019. – 298 с.
3. Коржова Е.Ю. Психология познания субъекта жизнедеятельности : автореф. дис. … канд. психол. наук / Е.Ю. Коржова. – СПб., 2002. – 43 с.
4. Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Смысл, 2017. – 200 с.
5. Леви Т.С. Методика диагностики психологической границы личности / Т.С. Леви // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 131-146.
6. Волочков А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика / А.А. Волочков // Психология : журнал ВШЭ. – 2010. – Т. 7, № 1. – С. 12 - 45.

7. Васюра С.А. О разработке методики изучения направленности коммуникативной активности / С.А. Васюра // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2 (145). – С. 266-276.
8. Попов А.Ю. Структура и психологическая диагностика активности студента: [общение, познание, созерцание, рефлексия, другое] / А.Ю. Попов, А.А. Волочков ; Перм. гос. гум.-пед. ун-т. – Пермь: ПГГПУ, 2015. – 152 с.

Е.А. Зыкова
(научный руководитель: ***Н.Н. Каландарова)***

Сказка как средство развития речевого творчества у младших школьников

Аннотация: В процессе учебной деятельности создаются наиболее важные условия, необходимые для развития речевого творчества у младших школьников. Раскрывается эффективность сказки как средства развития творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: сказка, речевое развитие, речевое творчество, младший школьный возраст.

Младший школьный возраст – это уникальный период, когда закладываются основы будущего развития человека. Поэтому главной целью образования является всестороннее гармоничное развитие личности.

Личностное развитие наиболее тесно связано с формированием творческих способностей, познанием окружающего мира и овладением родным языком. Речь один из главных помощников в развитии речи.

М.Р. Львов определяет речь как человеческую деятельность, использование языка для общения, передачу собственных мыслей, знаний, намерений, чувств. [3, С. 117].

В настоящее время общество постоянно испытывает потребность в людях, способных нестандартно мыслить, активно действовать и находить оригинальные решения любых жизненных проблем. Все эти качества характерны для творческих личностей.

Творчество — это не только особенность мышления, но и "деятельность, которая помогает творить, открывать что-то доселе неизвестное" [2, С. 214].

В процессе развития творческих способностей особое внимание следует уделять максимальному стимулированию самостоятельной деятельности младших школьников, формированию устойчивых творческих интересов, целеустремленности, настойчивости в решении творческих задач.

Изучение сказок в начальной школе является важным компонентом обучения. Сказка учит не судить о людях по их внешнему виду. Ведь в них любая лягушка легко может оказаться прекрасной девицей, а чудовище - заколдованным принцем [1, С. 21].

Если говорить традиционно, то сказки расширяют словарный запас ребенка, помогают правильно строить диалоги, влияют на развитие связной, логической речи, способствуют формированию эмоциональной, образной, красивой и хорошей речи.

Значимость и актуальность проблемы развития детского речевого творчества исследователи Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.Н. Каландарова. Они доказывают, что у детей младшего школьного возраста состоит сознательное эстетическое восприятие художественных произведений. Это проявляется в невыразительности произведений, нелогичность содержания, бедность и не оригинальность сюжета. Также в фронтальных характеристиках высказывания что объясняется низким уровнем литературоведческой осведомленности, несформированностью представлений о жанровых, композиционных речевых особенностях литературных, фольклорных произведений и неумением переносить приобретенные художественные представления в собственное речевое творчество.

Наше исследование позволяет посмотреть на сказку по-новому, не как на развлечение, а как на средство развития творческих способностей учащихся. Сказка помогает ребенку находить творческий подход, как в учебной, так и во внеклассной деятельности, осмысленно действовать, не пугаясь новых нестандартных условий, чего так не хватает нашим современным детям.

Возникает противоречие между требованием ФГОС НОО к развитию речевого творчества обучающихся и недостаточным использованием возможностей уроков литературного чтения учителями начальной школы.

Цель исследования: выявить возможности сказки в развитии речевого творчества младших школьников.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Воткинский лицей» г. Воткинск, Удмуртская республика. Для этого были сформированы группы на базе 3 «В» класса и 3 «Б» класса.

Цель экспериментального исследования — проверить эффективность разработанной программы, направленной на развитие речевого творчества младших школьников.

Для диагностики в опытно-экспериментальном исследовании мы использовали методики: "Назови слова" (Другова З.А.), методика составление предложений из слов в начальной форме (Напалкова Т.Ф.), адаптированная диагностика (А.В. Узорова и Е.А. Нефедова).

На формирующем этапе экспериментальной работы было проведено семь уроков литературного чтения. Фрагменты некоторых уроков представлены в Таблице 1.

Тема урока	Творческие задания	Планируемые результаты по развитию словесного творчества
Урок № 1 Литературное чтение «Кошкин щенок»	1) Сочинить сказку, по опорным словам, с помощью учителя. (Опорные слова: Бабочка, цветок, друзья)	Учащиеся научатся: -проявлять интерес к изученной теме. -осознанно и произвольно строить речевые высказывания в устной форме.
Урок № 2 Литературное чтение «Приключение муравьишки»	1)Знакомство с буклетом. 2)Составить сказку по опорным словам. (Опорные слова: лиса, волк, избушка.)	Учащиеся научатся: -работать в группах и оценивать друг друга. - использовать в речи новые слова.
Урок № 3 Литературное чтение «Муравьиное царство. Сравнение произведений»	1)Знакомство со структурой сказки. 2) Сочинить сказку, по опорным словам, используя новое слово. (Опорные слова: кошка, мышки, зерно)	Учащиеся научатся: - использовать в речи новые слова. -совершенствовать творческое воображение.
Урок № 4 Литературное чтение «Серая шейка»	1)Отгадать, по опорным словам, сказки. 2) Придумать и записать конец сказки «Серая Шейка»	Учащиеся научатся: -совершенствовать творческие способности.

Урок № 5 Литературное чтение «Тест. Серая шейка»	1)работа с героями сказок. 2) Вспомнить сказку и назвать главных и второстепенных героев. 2)Придумать сказку по опорным словам (Опорные слова: Ваня, мяч, щенок, пруд.)	Учащиеся научатся: - использовать в речи новые слова. -совершенствовать творческое воображение.
Урок № 6 Литературное чтение «Карасик»	1)Отгадать, по опорным словам, сказки.	- проявлять интерес к изученной теме. -работать в группах и оценивать друг друга.
Урок № 7 Литературное чтение «Воробьишко»	1) Придумать и записать конец произведения «Воробьишко»	-совершенствовать творческое воображение.

Проведя контрольный этап экспериментальной работы, мы сравнили результаты учащихся двух групп. Результаты сравнительного анализа представлены на Рис. 1.

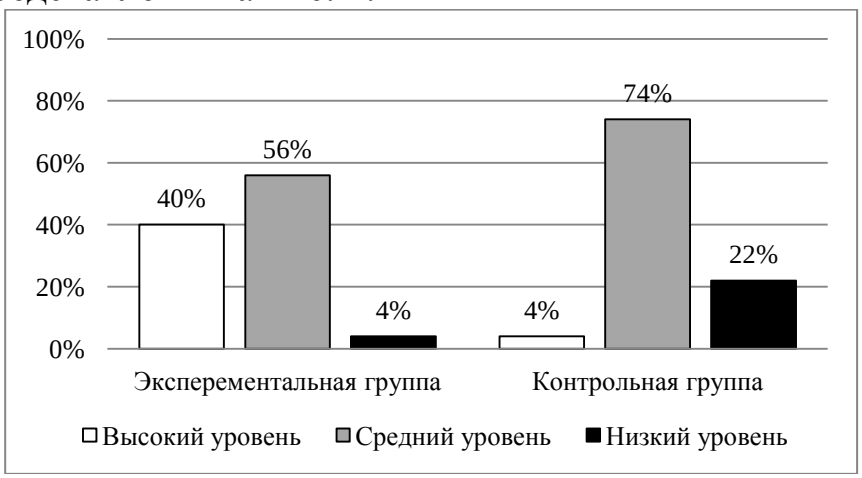


Рис. 1. Сравнительный анализ уровня сформированности речевого творчества учащихся ЭГ и КГ

Итак, сравнительный анализ выявил положительную динамику в результатах учащихся экспериментальной группы.

Список использованной литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. за-

ведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. — М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Ахтырская Е.Н. Изучение фольклора в начальной школе / Е.Н. Ахтырская // Начальная школа. - 2014. - № 11. – С. 47-50.
3. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников : пособие для учителя / М.Р. Львов. - 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

Г.Ю. Костюкович

Чек-лист проверки развития речи ребенка для мам

Аннотация: Статья посвящена использованию чек-листа проверки развития речи ребенка мамами. Представлено полное содержание чек-листа.

Ключевые слова: чек-лист, развитие речи.

Анализ более чем десятилетнего опыта работы логопедом в детских садах, показал, что, если мама вовремя обращается к логопеду, это помогает быстро и эффективно помочь ребёнку.

Если же мама ждёт, процесс коррекции становится более длительным и тяжёлым для ребёнка, мамы и логопеда.

Поэтому был разработан специальный чек-лист для мамы, по которому она может самостоятельно проверить речь своего ребёнка. И в случае отставания, вовремя обратиться к логопеду за консультацией.

Чек-лист содержит нормы развития речи для детей начиная с рождения и заканчивая дошкольным возрастом.

Проверка развития ребенка в первый год жизни.

Крик младенца громкий, чистый, среднего или низкого тона, с коротким вдохом и удлиненным выдохом (не менее 1-2 секунд). Энергичное сосание.

3 мес. – громко смеется, гулит, уверенно держит голову.

4 мес.– тянется и хватает игрушки, переворачивается на живот, активно и протяжно гулит (произносит главные звуки).

5 мес. – гуление приобретает интонацию.

6 мес. – сидит, появляется лепет (короткие слоговые цепочки), реагирует на свое имя, ласковые и строгие интонации.

7 мес. – ползает без включения тазового пояса, захватывает мелкие предметы, намеренно бросает предметы, лепет становится разнообразнее, ищет маму или папу на вопрос о них «Где?».

8 мес. – сам садится из положения на животе, синхронно ползает по-пластунски, стоит у опоры, активно лепечет, начинает находить глазами названные знакомые предметы, играет в ладушки.

9 мес. – сам садится из любого положения и сидит уверенно, ползает некоординированно, встает на колени у опоры, целенаправленно снимает кольца с пирамидки, лепечет в ответ на обращение взрослого, появляются такие звуковые сочетания, как «ма-ма», «па-па», понимает знакомые речевые инструкции.

10 мес. – пытается самостоятельно вставать, стоит у опоры, держась двумя руками, ползает на коленях с перекрестной координацией, пользуется указательным жестом, часто и протяжно лепечет при манипуляциях с игрушками, подражает взрослому и повторяет новые слоги.

11 мес. – стоит у опоры, держась одной рукой, уверенно ползает, ходит при поддержке за обе руки или держась за бортики, пытается надевать колечки на пирамидку, называет людей и предметы отдельными слогами, понимает значение слов «нельзя», «дай».

12 мес. – ходит боком вокруг мебели, стоит несколько секунд самостоятельно, перелистывает страницы картонной книжки, надевает кольцо на стержень пирамидки, пытается ставить кубик на кубик, произносит первые слова, подпевает детским песенкам, выполняет 5-10 простых инструкций, сам играет около взрослого 15-20 минут.

Проверка развития речи ребенка от 1 года до 7 лет.

1-2 года – словарь увеличивается с 10 до 250 слов у девочек и 150 у мальчиков, к 2 годам произносят предложения из 2 слов.

2-3 года – трудные звуки заменяет более легкими (Ш-Ж заменяет на Сь, Зь; Р, Л на Ль, Й или отсутствуют), свободно связывают 2-4 слова в предложение, речь становится понятной окружающим, высказывает элементарные суждения о предметах, простых явлениях.

3-4 года – правильно произносит слова со звуками Т-Д-К-Г, разговаривает предложением из 4-5 слов, знает право-лево, внутри-снаружи, времена суток, составляет рассказ из 3 предложений. Может не произносить звуки Ш-Ж-Щ-Ч-Л-Р-Рь, длинные слова («сипед» – велосипед, «босой» – большой), переставлять слова в предложении «Я хочу нет».

4-5 лет – правильно произносит слова со звуками С-З-Ц учится произносить звуки Ш-Ж-Щ-Ч, не смягчает слова («миська»), умеет находить близкие по звучанию слова (бак-мак), может подбирать слова на заданный звук, определять есть заданный звук в слове или нет, придумывает много своих слов («скобланул»-царапнул), знает време-

на года, учится составлять и повторять рассказы, правильно держит карандаш. Может не произносить звуки Л, Р, Рь.

5-6 лет – учится запоминать дни недели, месяцы, произносить звуки Л, Р, Рь, умеет различать близкие по звучанию звуки С-З, С-Ш, З-Ж, Л-Р, пересказать сказку или рассказ, определять место звука в слове, делить слова на слоги, активно использует обобщающие слова, легко чеканит мяч и катается на двухколесном велосипеде. Может нечетко произносить звуки Ш-Ж-Ч-Щ-Л-Р-Рь, есть сложности в понимании антонимов и синонимов.

6-7 лет – все звуки речи произносит правильно и четко, различает все звуки в словах, умеет находить ударение, составлять рассказы описания и повествования используя разнообразные способы связи между предложениями, легко учить четверостишие.

Мамы отмечают, что использование чек-листа помогает им быть спокойнее, так как они понимают, о чем надо разговаривать с детьми, в какие игры играть и стоит ли бить тревогу.

Такой чек-лист можно выдавать мамам в детских поликлиниках, садах, развивающих центрах. Чтобы мама могла сама отследить развитие речи своего ребёнка и вовремя обратиться к логопеду за консультацией.

М.Н. Смирнова,
Е.А. Юшкова

Формирование коммуникативных навыков как средства развития личности обучающегося

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования коммуникативно грамотной личности. Автор акцентирует внимание на важности использования современных форм обучения и предлагает не ограничиваться традиционными методами, а применять и современные Интернет-средства. В статье большое место уделяется формированию самой личности обучающегося в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: личность обучающегося, формирование коммуникативных навыков, иностранный язык.

В связи постоянно происходящими в мире процессами глобализации и интеграции к современному человеку предъявляются новые

требования: он должен стать активным участником экономических, политических процессов, а также различных социальных сфер жизни общества. Образовательное сообщество осознавало настоятельную необходимость определения новых целей в системе образования. Как высшая, так и средняя школа сталкиваются с проблемой неизбежной адаптации к постоянно изменяющемуся миру, когда каждому человеку необходимо проявить себя в полной мере, эффективно используя весь свой потенциал и стать полноценной личностью в социуме.

Социальный заказ общества всегда являлся основополагающим фактором при планирован работы и выборе методики преподавания ряда дисциплин в средних общеобразовательных учреждениях. И именно дисциплина «Иностранный язык» является тем предметом, на который следует обратить особое внимание. Своеобразие этого предмета состоит в том, что целью обучения должно стать не просто представление определенного объема знаний обучающимся, а формирование у них коммуникативных навыков средствами иностранного языка. Поэтому учителю необходимо направить свои усилия, прежде всего, на обучение навыкам взаимодействия и формированию у обучающихся основы коммуникационной системы.

Таким образом, задачей современной школы является построение учебного процесса таким образом, чтобы можно было достичь целей, определенных в государственных стандартах в отношении практического освоения языка и параллельно воспитать достойную личность, гражданина общества, способного к полноценной коммуникации с представителями не только своей страны, но представителями иной культуры.

В данной статье мы хотим рассмотреть, какие цели и вытекающие из них задачи, являются актуальными на современном этапе развития образовательного пространства и что должно превалировать в содержании обучения по данному предмету, а также, какие методические приемы, являются наиболее эффективными.

Как правило, все эти составляющие четко прописываются в программе и являются обязательным ориентиром для каждого учителя. Программа ставит цели на весь курс для каждого уровня и класса. Но, тем не менее, невозможно всем учителям единообразно следовать утвержденному плану, прописанному в Программе. Каждый человек – это личность со своими индивидуальными особенностями, потребностями и своим видением, как обучать иностранному языку в рамках школы, чтобы достичь поставленной цели.

Традиционно обучение иностранному языку в средней школе предполагает реализацию практических, общеобразовательных, воспитательных и развивающих целей и они связаны между собой, где основной целью считается практическая цель. Под этой целью мы понимаем овладение всеми видами языковой деятельности в рамках Программы по дисциплине «Иностранный язык».

Как уже было сказано выше, учитель иностранного языка должен не просто дать обучающимся определенный объем знаний, но и научить пользоваться этим багажом, то есть применять полученные знания на практике в процессе иноязычной коммуникации. Способность общаться посредством нового языка предполагает развитие у учащихся определенных иноязычных коммуникативных навыков. Под понятием «иноязычные коммуникативные навыки» мы понимаем следующее:

- во-первых, это уметь грамотно вести речевое общение в непривычной для себя обстановке, быстро ориентироваться в ситуации, уметь быстро выйти из неловкого положения и адекватно отреагировать на вызовы собеседника;
- далее, ориентироваться в теме разговора, уметь поддержать беседу в рамках 10-15 предложений, используя активную разговорную лексику и этикетные формы;
- уметь слушать собеседника и понимать аутентичную речь при наличии в ней до 5% незнакомых слов и высказываться в течение не менее 3-х минут;
- владеть навыками аналитического чтения, понимать контекст несложных аутентичных текстов и анализировать их содержание;
- владеть навыками делового общения в устной и в письменной форме.

А для того, чтобы сформировать подобные умения у обучающихся, необходимо тщательно продумать, во-первых, содержание обучения, а во- вторых, формы и методы обучения для реализации поставленной цели. К решению проблемы содержания обучения иностранному языку методисты и учителя-практики подходят по-разному. Традиционно в методике под содержанием образования понимается все то, что предполагается преподавать учащимся по данному предмету. Однако взгляд на компонентный состав этого понятия у каждого педагога свой. Возможным решением этой проблемы может стать подход, учитывающий весь спектр содержания обучения иностранному языку, содержащегося в программах, пособиях и учебных процессах.

И вот в рамках данной темы хотелось бы остановиться на таком интересном аспекте, как использование виртуальных социальных сетей при обучении иностранному языку. Конечно, сейчас в школе не приветствуется использование социальных сетей в учебном процессе, но ведь мы и не призываем на самом занятии общаться в социальных сетях. В данном случае мы говорим о возможностях социальных сетей в качестве дополнительного инструмента.

Благодаря доступности к материалам, находящимся в сети Интернет, возможности виртуального общения, как с учителем и одноклассниками, так и с представителями другого этноса, обучающиеся имеют возможность быстрее адаптироваться в незнакомом иноязычном пространстве. Экономя массу времени, они быстрее овладевают знаниями именно в плане коммуникации, приобретают навыки реального иноязычного общения, узнают нюансы современной речи, о которых зачастую в школе не говорят.

Использование виртуальных сетей дает возможность педагогу и учащимся общаться в неформальной обстановке, быстрее решать возникшие проблемы, оперативнее реагировать на вопросы, возникшие в процессе подготовки к занятию. Можно даже выйти в Скайп и объяснить учащемуся, например, грамматический аспект, который вызвал у него трудности. Наверное, учитель, прочитав это, улыбнется, но почему бы и нет? Если мы хотим воспитать не просто грамотного гражданина, а именно высокоразвитую личность, то не важно, какому предмету Вы обучаете, главное – быть с обучающимися на одной волне, жить их интересами, учитывать их потребности и не отстранятся от современных веяний. Выходя за рамки аудиторных занятий, мы делаем процесс обучения иностранному языку непрерывным, стимулируя обучающихся к самостоятельному поиску и общению на иностранном языке.

В продолжение этой мысли можно добавить, что в содержание самого урока можно включить просмотр видеоматериалов и создать на уроке обстановку виртуального общения. Мультимедийность коммуникативного пространства предельно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео- и аудиоматериалов, интерактивных приложений [1, С. 175].

К сожалению, не каждый учитель может поехать на стажировку и улучшить свои умения практического владения иностранным языком, именно уже в современных реалиях. И вот возможность пообщаться со своим ровесником на иностранном языке дает возможность человеку быстрее приобрести иноязычные коммуникативные навыки.

Благодаря использованию виртуальных социальных сетей в своей работе, учитель имеет возможность индивидуализировать процесс обучения, что очень важно при формировании личности обучаемого. В итоге, обучая коммуникативным иноязычным навыкам, он добивается и общих целей, а именно: учит их работать в команде, осуществлять коллективную поисковую деятельность и адекватно взаимодействовать в коллективе [2, С. 106].

Итак, из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что четко поставленные учебные цели и задачи, разумное и рациональное использование средств обучения, учет современных реалий при определении содержания обучения иностранному языку способствует не только формированию у обучающихся учебных навыков, но и коммуникативных способностей. И в итоге, это способствует повышению интереса к предмету «Иностранный язык» и формированию обучающегося как личности в целом.

Список использованной литературы

1. Можаева Г.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов гуманитариев / Г.В Можаева, А.В. Фещенко // Информационные ресурсы, технологии и модели реконструкции исторических процессов и явлений : материалы междунар. науч. конф. – М.: МГУ, 2010. – С. 174-175.
2. Букаева А.А. Использование социальных сетей в образовательном процессе. / А.А. Букаева, А.Т. Магзумова // Инновации в науке : сб. ст. по материалам XLII междунар. науч.-практ. конф., февраль 2015. – № 2(39). – Новосибирск: СибАК, 2015. – С. 120–126.

Т.Н. Шакирова,
Д.А. Бреннер

К вопросу развития образной речи детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы развития образной речи детей старшего дошкольного возраста. Показаны результаты экспериментальной работы по выявлению актуального уровня сформированности образной речи детей старшего дошкольного возраста.

Проанализирована и изучена психолого-педагогическая литература и данные исследований по данной проблеме.

Ключевые слова: развитие, образная речь, дошкольный возраст.

Развитие образной речи детей старшего дошкольного возраста имеет огромное значение для развития связной речи, является основой воспитания и обучения. Дети старшего дошкольного возраста способны более глубоко осмысливать содержание литературного произведения и оценивать некоторые особенности художественной формы, выражающей содержание, поэтому возможность развития и формирования образной речи возникает именно в старшем дошкольном возрасте [1. С.14].

Проблема формирования образной речи нашла отражение в трудах известных советских психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, А.В. Запорожца. Исследования А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохиной, О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, Н.В. Гавриш, Е.В. Савушкиной показали, что дети старшего дошкольного возраста в результате целенаправленного педагогического воздействия могут не только понимать, но и использовать в собственном высказывании такие выразительные средства, как метафора, сравнение, олицетворение, эпитеты, многозначные слова, фразеологизмы [2. С. 41].

Важную роль в развитии образной речи детей старшего дошкольного возраста играют выразительные средства языка в художественной литературе и устном народном творчестве.

Процесс формирования образной речи имеет важнейшее значение для развития связной речи, от этого зависит успешное обучение грамоте и развитие детей в дошкольном возрасте. Формирование образной речи будет протекать наиболее успешнее в старшем дошкольном возрасте, так как именно в этот период дети могут глубоко понимать содержание литературного произведения и осознавать некоторые особенности художественной формы, выражающей его содержание.

В старшем дошкольном возрасте дети способны принимать активное участие в беседе, достаточно полно и точно отвечать на поставленные вопросы, дополнять и поправлять ответы других, самостоятельно высказываться, формулировать вопросы. Дошкольников отличает эмоциональная отзывчивость на обращенную к ним образную речь. Важно, чтобы бы дети и сами использовали доступные им образные средства родного языка. Образную речь ребёнка развивают на основе активизации его образного мышления, воображения. В про-

цессе обучения дети овладевают умением использовать в монологической речи несложные образные описания, сравнения, эпитеты, а также различные интонационные оттенки.

В старшем дошкольном возрасте речь детей достигает относительно высокого уровня, обогащается словарь, возрастает употребление простых распространенных и сложных предложений; у детей вырабатываются критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь. Исследования психологов и педагогов, показывают, что к старшему дошкольному возрасту у детей развивается осмысленное восприятие, проявляющееся в понимании содержания и нравственного смысла произведения, в способности выделять и замечать средства художественной выразительности, т.е. у детей развивается понимание образной стороны речи.

Так, старшие дошкольники умело используют в своей речи средства интонационной выразительности: могут читать стихи грустно, весело, торжественно. Кроме того, они легко владеют повествовательной, вопросительной и восклицательной интонациями. Речь старших дошкольников обогащается словами, обозначающими все части речи. В этом возрасте они активно занимаются словообразованием, словотворчеством и словоизменением, создавая множество неологизмов [3. С. 47].

В старшем дошкольном возрасте дети совершают первые попытки произвольного использования грамматических средств и анализа грамматических фактов. Развивается смысловая сторона речи: появляются обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов, происходит выбор точных, подходящих выражений, употребление слов в разных значениях, использование прилагательных, антонимов.

По мнению С.Л. Рубинштейна «для ребенка дошкольника характерна импульсивная эмоциональность, выражающаяся в речи, отсутствие четких правил связного построения, которые ограничивали бы ее выражение. Выразительные моменты избираются и используются для того, чтобы произвести определенное эмоциональное впечатление» [4. С.74].

В старшем дошкольном возрасте импульсивность детской эмоциональности уменьшается, а речь детей становится более устойчивой, и непроизвольная выразительность ее снижается.

Однако старшие дошкольники, по мнению С.Л. Рубинштейна, способны к сознательной выразительности, присущей художественной речи, поэтому с целью ее развития в старшем дошкольном возрас-

те важно использовать произведения художественной литературы, так как, эмоциональность ребенка создает предпосылки и возможности для дальнейшего развития у него сознательных форм выразительности речи. Однако для того, чтобы эти возможности реализовать, необходимо проводить специальную работу и вооружить ребенка способами выражения в слове определенного художественного содержания [4. С.15].

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у детей имеются представления о средствах выразительности, они понимают смысловое богатство слова, смысловую близость и различия однокоренных синонимов, понимают словосочетания в переносном значении.

Е.И. Тихеева говорит о неисчерпаемых возможностях обогащения языка детей в связи с разнообразием их деятельности [5. С. 69]. Народная речь отличается образностью, образность есть определение в слове самых характерных, существенных черт предмета, явления. Блестящим примером образности языка является язык сказок. Разумеется, сказки оказывают своё влияние на язык ребёнка, и чем чаще он их слышит, тем в большей степени впитывает он гармонию слова. Однако обычная разговорная речь воспитателя с детьми (рассказ, беседа) должна быть по возможности образна, выразительна. Это трудно, но вполне осуществимо при тщательной работе над своим языком.

Развитие образности речи возможно и необходимо в дошкольном детстве, при условии, если созданы субъективные и объективные средовые условия - отобран комплекс сказок и создана методика их предъявления детям. Полагаем, в понятии образной речи, будем иметь в виду умение детей старшего дошкольного возраста правильно использовать такие выразительные средства, как метафора, сравнение, олицетворение, эпитеты, многозначные слова, фразеологизмы, и с их помощью ярко, точно, убедительно выражать свои мысли и чувства.

Художественная литература обогащает эмоции детей, слушая чтение, рассказывание, дети сочувствуют герою, переживают вместе с ним его приключения, невзгоды и победы, они негодуют, возмущаются отрицательными персонажами, поступками. Художественная литература воспитывает воображение: увлекательные живые образы книги вызывают у маленьких слушателей конкретные представления, воображение ребенка следует за течением рассказа, сказки и одну за другой рисует картины.

Считаем, речь детей обогатилась образными словами и выражениями, увеличилось понимание этих слов, а из этого следует, что при системной работе по развитию речи у детей образной речи в процессе

использования русской народной сказки можно добиться хороших результатов.

Список использованной литературы

1. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г.М. Лямина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: «Академия», 2019. – С. 40–48.
2. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника / О.С. Ушакова. - М.: ТЦ «Сфера», 2008». – 234 с.
3. Гавриш Н.В. Формирование образности речи у дошкольников. Вопросы речевого развития / Н.В. Гавриш. – М.: ТЦ «Сфера», 2019.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей детских садов / Е.И. Тихеева. - Изд. 4-е. – М.: Просвещение, 1972. – 172 с.

О.А. Шкляева,
А.А. Кароян,
И.А. Дымова

Развитие коммуникативных УУД посредством проектной деятельности на уроках ОБЖ

Аннотация: В работе показано, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий для обучающихся 6-х классов на уроках ОБЖ является важным составляющим образовательного процесса в связи с требованиями ФГОС. Развить коммуникативные УУД можно посредством применения на уроках ОБЖ проектной деятельности. Уровень сформированности коммуникативного УУД в 6-х классах оказался низким. Исходя из этого, нами были разработаны уроки ОБЖ, включающие проекты на разных этапах обучения. Результаты вторичной диагностики показали динамику развития данного параметра.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, проектная деятельность, развитие обучающихся на уроках ОБЖ.

Коммуникативные способности – это индивидуально-психологические особенности человека, обеспечивающие контакт с другими людьми для общения и поддержания оптимальных отношений.

Формирование коммуникативных способностей у обучающихся среднего звена школы - актуальная проблема, поскольку уровень сформированности этих способностей оказывает влияние не только на результативность обучения школьников, но и на процесс их социализации и развития индивидуальности, в общем. Исходя из этого приоритетной задачей школьного образования, является формирование системы универсальных учебных действий – УУД

В то же время, применение проектной технологии на уроках ОБЖ позволит сформировать у обучающихся познавательные и коммуникативные способности.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «СШ № 11». В эксперименте принимали участие 20 обучающихся, при этом, в 5 А классе (контрольная группа) и в 5 Б (экспериментальная группа) входили по 10 человек

Уровень сформированности коммуникативных УУД на первоначальном этапе исследования, нами было определено по модифицированной методике Г.А. Цукерман «Тест «Рукавички»» по следующим параметрам: совместная деятельность, умение договариваться и взаимопомощь.

Результаты, полученные при определении уровня сформированности коммуникативного УУД приведены на рисунке 1.

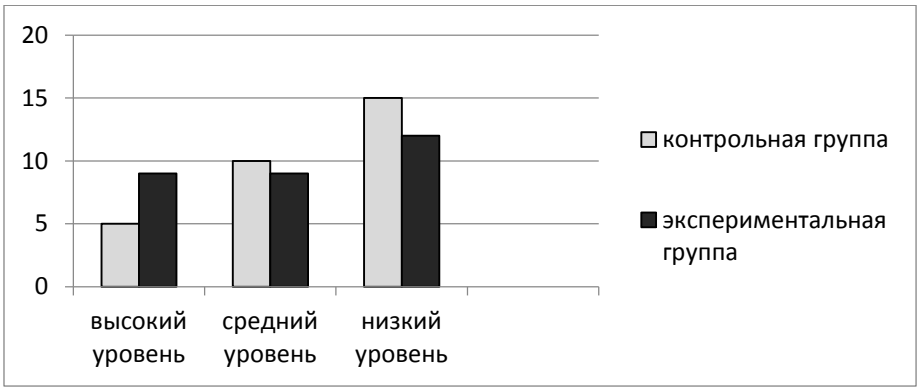


Рис.1. Оценка уровня развития коммуникативных качеств на начало педагогического эксперимента

Как видно из рисунка 1, сформированность коммуникативного УУД находится на низком уровне. Так, высокий уровень по всем параметрам оказался меньше низкого. При этом, как в контрольной, так и в экспериментальной группах результаты были одинаковыми.

Для повышения уровня сформированности коммуникативных УУД нами были разработаны уроки по ОБЖ, направленные на повышение показателей. Данные уроки проводили только в экспериментальной группе. Они включали такие формы и приемы, которые способны развивать коммуникацию у обучающихся. Например, составление уточняющих вопросов или вопросы к выступающему однокласснику, высказывание суждений, выступление с докладами или сообщениями перед аудиторией. Видное место среди средств, формирующих коммуникативные УУД, занимает учебная дискуссия. Так называют обмен мнениями об определённой проблеме, а также такие формы как дебаты, симпозиум, «круглый стол», мозговой штурм, техника «аквариума» и др.

Например, уроки, направленные на развитие коммуникативных УУД приведены в таблице 1.

Таблица 1

Уроки, направленные на развитие коммуникативных УУД

Тема урока	Развитие коммуникативного УУД в проектной деятельности
Ориентирование на местности. Способы определения сторон горизонта. Определение своего местонахождения и направления движения на местности.	- на практическом этапе урока обучающиеся делились на пары и совместно искали ответы на конкретные вопросы, самостоятельно выполняли задания. Совместно по компасу искали азимут до определённого предмета.
Оказание первой медицинской помощи при ссадинах и потертостях. Первая медицинская помощь при ушибах, вывихах, растяжениях связок.	-на исследовательском этапе урока обучающиеся делятся на группы из 5 человек и решают поставленную проблемы, находят совместно пути её решения.
Влияние наркотиков и других психоактивных веществ на здоровье человека.	- на этапе актуализации знаний обучающие показывают свои знания и умения на внеурочной деятельности. Совместно рисуют плакаты и защищают их.

Для определения уровня сформированности коммуникативного УУД, после проведенных уроков, нами была проведена вторичная диагностика по методике Г.А. Цукерман «Рукавички».

Результаты исследования приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики сформированности коммуникативного компонента УУД после педагогического эксперимента

Параметры	Контрольная группа			Экспериментальная			Достоверность
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	
Совместная деятельность	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)	6 (60%)	2 (20%)	2 (20%)	(p>0,05)
Умение договариваться	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)	(p>0,05)
Взаимопомощь	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)	(p>0,05)

Результаты, приведенные в таблице 2, демонстрируют динамику развития в экспериментальной группе. Статистически достоверная разница наблюдается при сравнении высоких показателей по всем параметрам в контрольной и экспериментальной группах.

Так, при сравнении показателя «Совместная деятельность» после эксперимента разница результатов высоко и среднего уровней экспериментальной и контрольной групп выросла и составила 40 % и 10 % соответственно.

При сравнении показателя «Умение договариваться» после эксперимента результаты высоко уровня повысилась в экспериментальной группе по сравнению с контрольной на 30 %,

По параметру «Взаимопомощь» также наблюдается статистически достоверная разница высокого уровня в экспериментальной группе, которая составила 30 %.

Это свидетельствует о том, что в ходе педагогического эксперимента показатели коммуникативных УУД выросли в экспериментальном классе, благодаря проектной деятельности на уроках ОБЖ.

В контрольной группе по приведенным данным изменения не произошли. В высоком уровне произошли незначительные изменения, так же и в среднем и низком уровне.

Таким образом, проектная деятельность способствовала развитию коммуникативной деятельность обучающихся 5-х классов на уроках ОБЖ.

Список использованной литературы

1. Цукерман Г.А. Диагностируем коммуникативные УУД: методика «Рукавички» / Г.А. Цукерман. – Нижний Новгород, 2013 – 9 с.

V. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТОЧКИ РОСТА

Е.В. Азиатцева,
Н.А. Орлов,
О.Н. Егорова

Робототехнические соревнования для детей 4–10 лет, как старт в «большую робототехнику»

Аннотация: В статье рассказывается об участии обучающихся дошкольных учреждений и младшего школьного звена в мероприятиях по робототехнике, создании ситуации успеха на примере участия в Городском открытом конкурсе для младших школьников РобоKids.

Ключевые слова: робототехника, соревнования, конструирование, программирование.

В настоящее время существует большое количество соревнований по робототехнике. Разработано и опубликовано огромное количество соревновательных регламентов. Но к сожалению, большинство из них нацелено на аудиторию детей, которые уже освоили основы робототехники и способны решать достаточно серьезные задачи и создавать проекты на основании выявленной проблемы, ее анализа и выбора способов ее решения. Те дети, которые только пришли изучать робототехнику еще не способны решать такие задачи и соответственно не могут участвовать в таких мероприятиях. На сегодняшний день, большинство родителей начинает приводить детей на занятия робототехникой уже в детском саду (примерно с 5 лет) или в начальной школе, т.к. робототехника набрала популярность и при этом занятие робототехникой с такого возраста дает толчок ребенку в его развитии в технической направленности. В этом возрасте детям очень важно не только получать знания ради знаний, но и понимать, где это можно применить. А еще лучше, попасть в ситуацию успеха, для того чтобы с большим энтузиазмом и увлеченностью продолжить получать новые знания и понимать, что это было оценено кем-то из взрослых и зафиксировано победой, например, в какой-то номинации на соревнованиях.

Учитывая возрастные особенности детей и цель, охватить как можно большее количество участников, которые только начали заниматься робототехникой, но еще не имеют больших навыков конструирования и программирования, специальных знаний и опыта участия в соревнованиях по робототехнике, был разработан конкурс для младших школьников «RoboKids».

Цель конкурса: приобщение детей дошкольного и младшего школьного возраста к основам образовательной робототехники и программированию через использование наборов «Lego WeDo 2.0», Аврора «Олимп», «Spike Старт» и конструкторы «R:ED».

Задачи Конкурса:

– стимулирование познавательного интереса к образовательной и соревновательной робототехнике;

– развитие творческих способностей, логики и фантазии обучающихся;

– развитие интереса к конструированию и конструктивному творчеству, программированию;

– совершенствование умения использовать различные приемы и техники в процессе создания конструктивного образа и его программирования.

РобоKids проводится по двум направлениям: творческое и соревновательное. Команда-участник (1-2 человека) приносят с собой робототехнические наборы Lego WeDo 2.0, Аврора «Олимп» или Spike Start в любой комплектации или проекты с использованием этих робототехнических наборов, ноутбук с установленным программным обеспечением и удлинитель (язык программирования не регламентируются).

Перечень направлений Конкурса:

– Творческая категория «Транспорт будущего»

– Соревновательная категория «РобоТир»

– Соревновательная категория «РобоИсполнитель»

Участники творческого направления приносят готовые проекты, выполненные на основе робототехнических наборов «Lego WeDo 2.0», «Spike Старт», Аврора «Олимп» или «R:ED». Допустимо использование в проекте других материалов кроме Lego. Тема проектов сезона 2022-2023: «Транспорт будущего». Размер проекта не регламентируется. Проект оценивается судьями (не менее 2 человек). На защиту проекта и ответы на вопросы отводится не более 10 минут. Каждый судья заполняет оценочный лист. По сумме баллов оценочных листов формируется рейтинг.

Участники соревновательного направления приносят с собой готовых роботов, выполняющих задание в соответствии с регламентом, а

также запасные и дополнительные детали и электронные компоненты, включая батарейки, аккумуляторы, зарядные устройства и т.д. При конструировании роботов допускается использование (кроме Lego) канцелярских резинок, скрепок, изоленты, бумаги и т.д. (все что не нанесет вред участникам, полю и другим роботам). В процессе соревнований проводится два заезда. Заездом называется совокупность попыток всех команд. Перед каждым заездом командам будет выделено 60 минут для отладки роботов. После окончания времени отладки, перед заездом, команды должны поместить робота в инспекционную область. После подтверждения судьи, что роботы соответствуют всем требованиям, соревнования могут быть начаты, если при осмотре будет найдено нарушение в конструкции робота, то судья даст 3 минуты на устранение нарушения. Однако, если нарушение не будет устранено в течение этого времени, команда не сможет участвовать в попытке.

Такой конкурс не ограничивает начинающих робототехников по робототехническим платформам. Соревновательные направления дают возможность поучаствовать именно в том направлении, которое более близко и работы в котором получаются лучше всего. Достаточно простые, но зрелищные задания дают возможность практически полностью выполнить задание, а тема для творческой категории позволяет из небольшого количества деталей построить работающую модель, которую можно представить на экспертную оценку. Такой подход создает ситуацию успеха для детей, которые только начали заниматься робототехникой и привлекает большое количество участников, а это означает, что они продолжат заниматься этим направлением более глубоко и попробуют участвовать в более серьезных соревнованиях, например, таких, как Международные образовательные Steam-соревнования по робототехнике Лига в возрастных категориях Лига Открытий (для детей от 4 до 6 лет) и Лига Исследований (для детей от 6 до 9 лет).

Список использованной литературы

1. Василенко Н.В. Основы робототехники : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Н.В. Василенко, К.Д. Никитин, В.П. Пономарёв, А.Ю. Смолин ; под общ. ред. К.Д. Никитина // Электронная библиотека нехудожественной литературы по русской и мировой истории, искусству, культуре, прикладным наукам. – Режим доступа: http://www.bibliotekar.ru/7-robot/index.htm
2. Инструкции по сборке [Электронный ресурс] // Открытая страница учителя информатики и ИКТ. – Режим доступа: http://open-page.ucoz.ru/index/instrukcii_po_sborke/0-29
3. Неклюдова Л.В. Диалогическая культура в рамках педагогической компетенции / Л.В. Неклюдова // Девятые Есиповские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием ; ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 200-204.
4. Робототехника в школе [Электронный ресурс] // МБОУ СОШ «Лянторская СОШ № 4». – Режим доступа: http://www.lschool4.ru/index.php?option=com_content&view=category&id=584&Itemid=1009

Н.А. Головкова,
Г.Б. Струкова
(научный консультант: ***Н.Ю. Ерофеева)***

Универсальные компетенции и новые подходы к оценке личностных качеств обучающихся в условиях обновленного дополнительного образования

Аннотация: В статье описывается опыт изучения концепции «Метод 4К», освоения педагогических проб по разработке кейсов универсальных компетенций, апробации педагогами дополнительного образования новых подходов к оценке личностных качеств обучающихся, как универсальных компетенций, в условиях обновленного дополнительного образования. Практико-ориентированной деятельности педагогов подтверждает идею, что динамику развития личностных качеств обучающихся можно выявить с помощью концепции метода 4К

Ключевые слова: современное дополнительное образование, концепция «Метод 4К», универсальные компетенции (4К): креатив-

ность, критическое мышление, командность, коммуникация, методика оценки личностных качеств обучающихся по «маркерам», сетевое профессиональное сообщество, личностные качества, воспитание.

В условиях обновления дополнительного образования через создание качественно новых условий воспитания в интересах личностного роста, самоопределения, творческой реализации, позитивной социализации и профессионального самоопределения обучающихся, все начинают понимать актуальность поиска и отработки эффективных методов и технологий диагностики уровня воспитания личности

Современное дополнительное образование — это особая образовательная среда, в которой акцент в учебно-воспитательном процессе ставится *на воспитательные практики, социальные и профессиональные пробы, исследования, изобретательность, творчество*. Дополнительная общеобразовательная программа педагога носит ярко выраженный воспитательный контент.

Результатом освоения дополнительной общеобразовательной программы становится развитие функциональной грамотности обучающихся. В ходе освоения функциональной грамотности через практико-ориентированную, проектную, исследовательскую деятельность также создаются условия для проявления личностных качеств ребенка.

За основу инновационной практики в оценке уровня воспитания через динамику развития личностных качеств обучающихся в педагогическом коллективе Дворца взята концепция «Метод 4К», в основе которой находится формирование и отслеживание динамики четырех универсальных компетенций: коммуникация, кооперация, креативность, критическое мышление. *Гипотеза инновационной практики:* положительная динамика универсальных компетенций позволит выявить степень проявления личностных качеств ребенка и станет базой для определения уровня воспитания обучающихся.

В программах педагогов дополнительного образования уже имеется набор диагностического материала для определения уровня овладения предметными знаниями и метапредметными умениями. Особую проблему у педагогов вызывает подбор диагностик в определении уровня воспитания личности. Применяемые в практике анкеты по определению уровня самостоятельности, креативности, инициативы, социального взросления и других личностных качеств характеризуются большим объемом вопросов (от 20 до 40 вопросов) и очень трудоемки в обработке. Иногда педагоги, по своему усмотрению, сокра-

щают количество вопросов и получают некорректные результаты. Еще сложнее обучающимся при работе с анкетой: они испытывают сложность прочитать, осмыслить ее содержание и, тем более, оценить по ней свои личные приоритеты и качества характера. Современные дети и подростки, к сожалению, не научены и не имеют опыта рефлексивных технологий, приемов, таких как «Расскажи мне обо мне», «Разговор по кругу», закончи предложение «Сегодня я был удивлен…», «Мне было трудно….» и тому подобное, которые активно использовались в педагогике советского периода.

Поэтому наиболее актуальной для педагогического коллектива Дворца стала практико-ориентированная исследовательская работа по определению методических подходов в реализации концепция Метод 4-К, разработке пакета диагностик в форме практико-ориентированных заданий, разработке критериев универсальных компетенций, освоению методики оценки личностных качеств обучающихся по «маркерам», позволяющей определить уровень развития универсальных компетенций (4К).

Прежде чем, начать работу с обучающимися, первым шагом, по реализации концепции Метод 4-К был переход к «активному наставничеству». Под «активным наставничеством» в образовательном пространстве Дворца понимается реализация модели «педагог-педагог» с целью решения инновационных задач развития учреждения. Наставник-консультант создает условия для мотивации педагога к инновационной деятельности и участвует в разработке методических рекомендаций по актуальной проблеме. Наставляемый – педагог готов организовать апробацию нового метода, технологии, приема на учебных занятиях и предоставляет материал для анализа, корректировки и описание педагогической практики для составления методических рекомендаций.

В течение года в практико-ориентированную деятельность во Дворце включилось 8 «наставнических пар»: методист- педагог дополнительного образования, где главную роль играл методист.

В результате целенаправленной работы методистов-наставников и педагогов-наставляемых при научно-педагогическом сопровождении были достигнуты следующие результаты:

1. Изучена концепция Метода 4К, Метода универсальных компетенций, как средства оценки личностного развития обучающихся в условиях обновленного дополнительного образования.

2. Проведены педагогические пробы по разработке кейсов универсальных компетенций

3. Разработаны критерии и методики оценки личностных качеств по «маркерам», определяющим уровень развития универсальных компетенций 4К

4. Апробированы учебные кейс-пакеты для диагностики личностного развития обучающихся,

5. Апробированы оценочные листы для педагогической оценки и взаимооценки обучающимися универсальных компетенций (4К)

Вторым шагом по работе над Концепцией Метода - 4К стала работа педагога с обучающимися. В процесс было включено около 120 обучающихся старшего и среднего возраста (от 12 до 16 лет), занимающихся в детских объединениях Дворца по программах всех шести направленностей. Всем обучающимся был предложен один учебный кейс-пакет практико-ориентированного задания, связанного с проектированием новой концепции кафе для подростков. Причем проектные идеи должны были отражать тот вид деятельности, тот набор знаний и умений, которые освоили обучающиеся детского объединения. Наблюдая за работой обучающихся, педагоги обращали внимание на то, как они поделились на группы, как смогли распределить между собой задания и время выполнения работы, как вели себя при обсуждении различных идей, как и кто использовал дополнительную информацию. Педагоги отмечали, что обучающиеся первоначально не могли понять, как их предметные знания в области парикмахерского искусства, туризма, начального технического моделирования и т.д. можно использовать при разработке креативных идей для кафе. Только после бурного обсуждения и сомнений, что это просто невозможно, но при поддержке и разъяснения педагогов смысла этого задания, обучающиеся постепенно включались в проектную групповую работу. Педагоги также отмечали, что при подведении итогов работы обучающимся трудно было дать оценку друг другу. Чаще всего оценивались ни деятельность, ни количество интересных идей, ни активность, и целеустремленность при выполнении задания, а личные взаимоотношения: нравишься - не нравишься, дружу – не дружу с тобой. В процессе рефлексии своей деятельности обучающимся помог вопрос педагога «За что ты можешь похвалить членов своей проектной группы и себя?». После «разговора по кругу» педагоги и обучающиеся заполняли таблицы «Оценочных листов универсальных компетенций» от 0-1 до 3. В завершении педагоги проанализировали таблицы и выявилась общая тенденция уровня развития универсальных компетенций: недостаточная развитость критического мышления и умений работать в команде, повышенная самооценка универсальных компетенций обучающимися.

Положительные наработки в создании инструментария для оценки универсальных компетенций в рамках дополнительных общеобразовательных программ позволило перейти к третьему шагу, диссеминации положительного опыта.

Третий шаг в работе по методу 4К стало распространение опыта практико-ориентированной работы методической службы Дворца в педагогической среде системы дополнительного образования города.

В 2022 году Дворец стал Центром сетевого профессионального сообщества в рамках инновационного комплекса. Совместная работа по теме «Приоритет времени – воспитание в условиях дополнительного образования» позволила сделать акцент на проблеме – проведение диагностики личностных результатов обучающихся и подбор диагностического материала к ним в рамках дополнительных общеобразовательных программ.

В практико-ориентированную деятельность включились шесть учреждений дополнительного образования: МБОУ ДО ЦДТ Устиновского района, МБОУ ДО ВПЦ "Школа юных лётчиков", МБОУ ДО "ЦДО "ПОЛЁТ" «Полет», МБОУ ДО "Центр эстетического воспитания детей", МБОУ ДО ДД(Ю)Т, МБОУ ДО ДООПЦ "Грация".

В течение 2022–2023 учебного года партнеры инновационного комплекса на обучающих семинарах изучили методические материалы по концепции Метода-4К и опыт методической службы МБОУ ДО ДД(Ю)Т, участвовали в проектировочном столе по разработке нового оценочного материала для диагностики личностных качеств обучающихся, в дискуссии на тему «Эффективные воспитательные практики и кейс-задания, направленные на развитие личностного потенциала обучающихся. Опыт и перспективы». На итоговой презентации опыта педагогов учреждений дополнительного образования по использованию концепции Метода 4К, кейс-пакетов и оценочного материала, как средств для оценки и фиксации уровня универсальных компетенций обучающихся, каждое учреждение получило рекомендации для дальнейшей практической работы от научного руководителя Ерофеевой Н.Ю.

Апробация концепции Метода 4К и кейс-пакетов была проведена в детских объединениях разной направленности: театральная студия МБОУ ДО ЦДТ Устиновского района, медиацентр (МБОУ ДО ВПЦ "Школа юных лётчиков"), изо-студия(МБОУ ДО "ЦДО "ПОЛЁТ" «Полет»), английский язык(МБОУ ДО "Центр эстетического воспитания детей"), студия парикмахерского искусства ДД(Ю)Т), цирковая студия (МБОУ ДО ДООПЦ "Грация"). Общее количество обучающихся около 70 человек.

Результатом инновационной практико-ориентированной деятельности в учреждениях дополнительного образования города стало:

1. Устойчивое понимание того, что динамику развития личностных качеств обучающихся можно выявить с помощью концепции метода 4К и кейс-пакетов по универсальным компетенциям в рамках дополнительных общеобразовательных программ.

2. Подтвердилась *гипотеза инновационной практики:* положительная динамика универсальных компетенций позволила выявить степень проявления личностных качеств ребенка и стала базой для определения уровня воспитания обучающихся в условиях обновленного дополнительного образования.

Список использованной литературы

1. Модель деятельности – творческий поиск : (материалы науч.-практ. конф. / сост. и рецензент В.А. Илюхина. – М.: Издат. дом «Тиссо», 2009. – 307 с.

2. Логинова Л.Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент / Л.Г. Логинова. – 2-е изд. - М.: Агенство «Мегаполис», 2012. – 392 с.

3. Неклюдова Л.В. Диалогическая культура в рамках педагогической компетенции / Л.В. Неклюдова // Девятые Есиповские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 200-204.

3. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 28 с. — Сер. «Современная аналитика образования". – № 2 (19).

Н.А. Головкова,
П.М. Чернов,
Г.Б. Струкова

Инновационная деятельность МБОУ ДО ДД(Ю)Т в условиях «трансформации» образования

Аннотация: В статье актуализируется развитие у педагогических кадров универсальных компетенций, как методической основы при

разработке новых подходов к диагностике результатов личностного развития, как развития универсальных компетенций обучающихся. В статье показано, что развитие универсальных компетенций происходит как в рамках дополнительной общеобразовательной программы, так в рамках педагогических проектов для школ города. Многолетний опыт социального партнерства Дворца и общеобразовательных школ города подтверждают успешное решение воспитательных задач.

Ключевые слова: «трансформация дополнительного образования» универсальные компетенции (4К): креативность, критическое мышление, командность, коммуникация, социальные сетевые партнеры**,** проекты, воспитание

Сфера дополнительного образования сегодня является одним из наиболее активно развивающихся сегментов образования и рынка образовательных услуг с высоким уровнем инновационной активности.

Сегодня дополнительное образование работает на развитие «человеческого потенциала», основными характеристиками которого являются готовность как отдельного человека, так и сообществ, определять собственные цели и стратегии жизни и деятельности, готовность понимать и решать глобальные проблемы локально в пределах своего города, региона, страны. Дополнительное образование выступает как дополняющее общее образование до целостного развития Человека. Поэтому оно призвано:

- закрепить и направить на практическое применение те предметные(академические) знания, которые обучающиеся получают в рамках общего образования;
- обеспечить выход в социум, успешное социальное взаимодействие обучающихся со сверстниками и взрослыми через социальные пробы и практики, участие в общественном движении
- ввести обучающихся в мир современных профессий, обеспечить исследование профессиональных сфер и первые пробы собственной деятельности в них,

Дополнительное образование создает условия для формирования функциональной грамотности обучающихся через реализацию дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, а также участие обучающихся в проектах технической, естественнонаучной, культурологической, социальной направленности. В условиях «трансформации» образования личностные результаты обучающихся проявляются как универсальные компетенции, такие как командность, коммуникативность, критическое мышление, креативность.

В практике педагогов дополнительного образования МБОУ ДО ДД(Ю)Т особое внимание уделяется работе по обновлению дополнительных общеобразовательных программ. В программах уже актуализирован воспитательный компонент, что повлекло за собой и обновление метапредметных и личностных результатов, и подбор новой диагностики к определению уровня личностного развития обучающихся, и корректировке задач программы. В этом году методической службой Дворца решалась единая задача – Создание условий для проявления у педагогов универсальных компетенций, как методической основы при работе с обучающимися детских объединений в условиях Программы развития МБОУ ДО ДД(Ю)Т до 2025 года. Результатом этой целенаправленной работы стало проведение педагогического совета по теме: «Развитие универсальных компетенций (4К компетенций) обучающихся в образовательном пространстве МБОУ ДО ДД(Ю)Т»

Работа педагогического совета была направлена на решение трех задач:

1. Представить педагогам основные положения Концепции Метода 4К: разработка кейс-заданий, разработка системы «маркеров» универсальных компетенций

2. Познакомить педагогов с первым опытом по реализации Концепции Метода 4К и методикой оценки личностных качеств обучающихся по «маркерам», определяющим уровень развития универсальных компетенций обучающихся детских объединений Дворца.

2. Организовать работу педагогического коллектива на решение кейс-задачи, ориентированной на определение уровня личностного развития по 4К-компетенциям.

После успешной практической работы каждый участник педагогического коллектива пришел к пониманию необходимости новых подходов к диагностике уровня личностного развития обучающихся в рамках своей программы, к осмыслению новых результатов личностного развития обучающихся как развития универсальных компетенций и по достоинству оценил использование кейс-заданий, как инструментов по оценке уровня развития универсальных компетенций.

Таким образом, методическая поддержка педагогам дополнительного образования позволяет открыть новые ориентиры успешности и полноценной самореализации подрастающего поколения - способность к критическому мышлению, творчеству, способность к совместной работе, активной коммуникации в социуме и способность адаптироваться к постоянно меняющейся окружающей среде.

Дворец детского (юношеского) творчества всегда был и остается открытой образовательной площадкой для разных категорий детей и подростков, а также социальных институтов города и республики. Обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, программно-проектное обеспечение Дворца выступает как ресурс обновления и качественных изменений образовательной и воспитательной работы в школах, которые являются сетевыми партнерами. Около 50 школ города и более 10 детских дошкольных учреждений ежегодно являются нашими социальными сетевыми партнерами. Школам города мы ежегодно предлагаем более 10 проектов по актуальным проблемам воспитания: неумение строить жизненные перспективы и делать выбор будущей профессии, невысокий уровень историко-краеведческих знаний и, как следствие, не сформированность позитивного отношения к своей большой и малой Родине, социальная пассивность и традиционные формы профилактики правонарушений, наркомании и алкоголизма, профориентация и т.д. Совместно с педагогическими коллективами школ «на столах проектирования», мы предлагаем решение воспитательных проблем средствами проектной деятельности. Так согласовываются и корректируются членами сетевого сообщества образовательные, национально-культурные, социокультурные проекты, корректируются даты проведения ключевых мероприятий, определяются меры ответственности сторон, участников проектов. Затем заключаются Договора о сотрудничестве. Совместно с Администрацией школ формируется расписание учебно-воспитательного процесса в образовательном пространстве Дворца, система ключевых воспитательных мероприятий и определяется новые подходы к оценке планируемых результатов по проектам.

Многолетний опыт социального партнерства Дворца и общеобразовательных школ города успешно решает актуальные воспитательные задачи:

1. Формирование и развитие универсальных компетенций - 4К (коммуникативность, командность, креативность, критичность мышления) как показателя уровня воспитания обучающихся, участников проектов

2. Содействие профессиональному самоопределению, приобщению обучающихся к социально-значимой деятельности для осмысления выбора профессии.

3. Формирование чувство патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю малой и большой России, воспитание культуры межнационального общения.

4. Поддержка детского общественного движения и развитие разнообразных форм детских инициатив: вожатство, волонтерство, наставничество.

Эти задачи отражают необходимость изменения «архитектуры» образовательной среды во Дворце, открытия новых мест в дополнительном образовании в направлениях «естественно-научное и туристско-краеведческое», использование дистанционных технологии, электронные образовательные ресурсов, освоение новых воспитательных практик и новых методов диагностики. Все это активно используются при проведении ключевых событий проектов. При этом воспитательные мероприятия всегда неотделимы от образовательного процесса.

Таким образом, сегодня миссию дополнительного образования мы видим как образование, которое дополняет и завершает основное образование, позволяя обучающимся расширять представления по тем блокам предметных знаний и тем видам деятельности, которые представляются наиболее важными для их личностного и социального развития.

Список использованной литературы

1. Модель деятельности – творческий поиск : (материалы науч.-практ. конф. / сост. и рецензент В.А. Илюхина. – М.: Издат. дом «Тиссо», 2009. – 307 с.
2. Логинова Л.Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент / Л.Г. Логинова. – 2-е изд. - М.: Агенство «Мегаполис», 2012. – 392 с.
3. Неклюдова Л.В. Диалогическая культура в рамках педагогической компетенции / Л.В. Неклюдова // Девятые Есиповские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 200-204.
3. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 28 с. — Сер. «Современная аналитика образования». – № 2 (19).

Н.А. Дьолог,
Г.Б. Струкова

Новые подходы к оценке личностных качеств обучающихся при выполнении кейс-заданий на учебном занятии по дополнительной общеобразовательной программе «Парикмахерское искусство»

Аннотация: В статье через практический опыт педагога дополнительного образования описаны методические приемы и технологии оценки личностных качеств обучающихся при выполнении кейс-задания. При этом оценка личностных качеств отражается в универсальных компетенциях - критическое мышление, коммуникация, командность, критическое мышление. Содержание статьи наглядно отражает диагностический инструментарий по определению уровня личностного развития обучающихся через универсальные компетенции.

Ключевые слова: универсальные компетенции (4К): креативность, критическое мышление, командность, коммуникация, «маркеры» личностного развития», кейс-пакет практико-ориентированного задания, педагогическая оценка и взаимооценка личностных качеств, рефлексия

Новое качество дополнительного образования сегодня связано с расширением спектра дополнительных общеобразовательных программ на основе изучения социального заказа от государства, общества и родителей, с новыми достижениями в науке, культуре, технике и спорте, с актуализацией воспитательного компонента в содержании программ, с обновлением учебно-методического компонента, в том числе диагностического инструментария.

В педагогическом коллективе Дворца детского (юношеского) творчества сегодня на первый план выходит методическая работа по корректировке результатов дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, которые отражаются в овладении обучающимися предметных и межпредметных знаний, развитии метапредметных умений и формировании личностных качеств, как универсальных компетенций XXI века: креативность, критическое мышление, командность, коммуникация.

Методическая служба Дворца рекомендовала педагогам считать личностное развитие обучающихся как:

- развития мотивации к наукам и процессам обучения, формирование позитивного отношение к базовым ценностям: человек, семья, народ, российское государство, природа, мировое сообщество, в также к культуре, спорту, здоровью, труду;

- как проявление дружеских отношений, взаимопомощи и целеустремленности как в кругу сверстников, так и в кругу взрослых (уровень коллективного (командного) сотрудничества),

- как проявление эмоциональной отзывчивости, общительности, организованности, ответственности и др. (уровень коммуникации)

- как способность предлагать нестандартные пути решения проблемы в условиях неопределенности, умение эффективно решать и действовать в нестандартных жизненных ситуациях (уровень креативности)

- как способность оценивать информацию, уметь анализировать явлений, события для последующего составления объективных выводов (уровень критического мышления)

При этом за педагогом было оставлено право определять количество универсальных компетенций (4К) и давать свою характеристику личностных качеств, проявляющихся как универсальные компетенции. Уровень личностного развития обучающихся определяется «маркерами».

В этом учебном году на педагогическом совете было прийто решении о продолжении обновления содержания дополнительных общеобразовательных программ, в части подбора диагностического инструментария. Этот процесс достаточно сложный и трудоемкий для педагогов. Поэтому методисты ДД(Ю)Т совместно с педагогами организовали работу по апробации кейс-заданий в соответствии с содержанием дополнительной общеобразовательной программы с целью определения уровня развития универсальных компетенций обучающихся.

В качестве примера, как происходил процесс внедрения новых подходов к оценке личностных качеств обучающихся, представляем опыт Дьолог Наталья Александровны, педагога дополнительного образования МБОУ ДО ДД(Ю)Т, которая реализует дополнительную общеобразовательную программу «Парикмахерское искусство» для обучающихся в возрасте 14-15 лет. Срок бучения 2 года. Методическую поддержку обеспечивала Струкова Галина Борисовна, методист МБОУ ДО ДД(Ю)Т.

В дополнительной общеобразовательной программе «Парикмахерское искусство» педагогом поставлена цель: Развитие творче-

ского потенциала, самоопределение обучающихся через освоение основ парикмахерского искусства.

К концу обучения по программе обучающиеся должны достигнуть следующих результатов:

Предметные результаты:

- знания, умения, навыки выполнения основных видов парикмахерских работ;

- освоение алгоритма практических навыков при выполнении конкурсных творческих заданий

Метапредметные:

- умение находить и использовать информацию по основным направлениям парикмахерского искусства, уметь анализировать и сопоставлять изменения в парикмахерском искусстве с тенденциями молодежной субкультуры

- умение работать с клиентом, работать в паре, умение выстраивать отношения с профессионалами из области парикмахерского искусства

- умение проводить само- и взаимооценку при выполнении творческого продукта

Личностные:

- развитие личностных качеств, таких как:

доброжелательность, отзывчивость, общительность (коммуникативные качества)

- оригинальность, любознательность, образное мышление (креативные качества)

- ответственность, самостоятельность, целеустремленность (командное сотрудничество)

- любопытство, аргументация своего выбора, признание ошибок и стремление их исправить (критическое мышление);

Многолетний опыт педагога Дьолог Н.А. позволяет безошибочно подбирать диагностический материал по определению уровня предметных знаний и метапредметных умений. А вот подбор диагностики для определения уровня личностного развития всегда вызывал у нее большие затруднения. Поэтому педагог с интересом отнеслась к апробации учебного кейс-задания, определению уровня личностного развития через универсальные компетенции по разработанным «маркерам».

Педагогу была поставлена цель:

Цель: Освоить новую технологию диагностического инструментария для определения уровня личностного развития обучающихся через универсальные компетенции.

Задачи:

1. Апробировать учебный кейс практико-ориентированного задания по определению уровня личностных качеств обучающихся (4К), Оценочные листы и апробировать заполнение Карты отслеживания личностного развития обучающихся по 4К компетенциям педагогом и обучающимися.

2. Найти эффективные механизмы включение обучающихся детского объединения «Парикмахерское искусство» в выполнение учебного кейса и проведения рефлексии выполненного задания.

В решение учебного кейс-задания «Кафе для подростков» были включены обучающиеся 2 года обучения. Возраст – 14-15 лет. Количество обучающихся 8 человек. На выполнение работы с кейсом было выделено 20 минут.

Апробирование учебного кейса прошло по следующим этапам.

Во-первых, педагог внимательно прочитал кейс-задание. Используя игровой элемент была озвучена проблема директора кафе: «Мое кафе теряет клиентов, я раззорен!!! Интерьер, обслуживание и меню «Кафе для подростков» не соответствуют современным требованиям организации общественного питания. Много жалоб со стороны родителей, дирекции школы. Что делать?»

Директор кафе обратился с просьбой к обучающимся детского объединения – изменить концепцию кафе, сделать его привлекательным и конкурентоспособным, охватить как можно больше посетителей.

Обучающимся было предложено разработать несколько интересных идей по изменению концепции кафе, его оснащении, чтобы повысить его конкурентоспособность в микрорайоне школы.

Педагог поставил условие: – Разработка идей и предложений должна отражать деятельность обучающихся, занимающихся по программе «Парикмахерское искусство»

Во-вторых, по инициативе педагога группа была разделена на две проектные группы и педагог озвучил правила групповой работы.

Работа в группах была организована по правилам:

1. Высказываться по очереди и выслушивать каждого

2. Не давать обидных комментариев на предложения членов команды

3. Обращаться за разъяснениями и помощь сначала к членам команды и только потом к другим обучающимся или педагогу

4. Согласованно распределять работу между всеми членами команды

5. При желании определить ответственных за тот или иной участок работы

6. Работать сообща, взаимодействовать и сотрудничать

Таким образом, обе проектные группы были готовы к выполнению задания.

В-третьих**,** далее педагог обратился к обучающимся, как к участникам проектных групп, с вопросом: Какими чертами характера должны обладать проектировщики новых идей, чтобы успешно решить проблему директора кафе?

Каждый участник проектной группы на небольшом листочке написал по одному личностному качеству, которое, на его взгляд, необходимо для успешного выполнения проектного задания. На листочках были написаны следующие личностные качества: проектировщик, член проектной группы должен быть: дружный, инициативный, веселый, умный, сообразительный, предприимчивый, смелый, активный, творческий, и т.д.

После этого педагог обратил внимание на таблицу «Личностные качества современного человека», которая была составлена на основе Таблицы «Оценочный лист для оценки 4К компетенций», ранее разработанный методической службой Дворца. В Таблице были расписаны критерии универсальных компетенций человека, предложенные методистами:

- критическое мышление (анализ, оценка, аргументация),
- креативность (творчество, целеустремленность, любознательность),
- коммуникация (общительность, отзывчивость, доброжелательность),
- командная работа (ответственность, лидерство, сотрудничество).

Далее педагог предложила проанализировать и распределить свои листочки с личностными качествами в определенные «ячейки» Таблицы.

Педагог, комментируя содержание Таблицы, вместе с обучающимися, расширил личностными качествами универсальные компетенции(4К)

В итоге получилось:

- критическое мышление (анализ, оценка, аргументация). В этом «ячейке» появились дополнительные личностные качества: умный, рациональный, предприимчивый, знающий, умеющий делать выбор.

Креативность (творчество, оригинальность, целеустремленность). В этом «ячейке» появились дополнительно такие черты характера:

разноплановый - идейный, инициативный, целеустремленный, любопытный, неординарный, эмоциональный, …..

Командная работа (ответственность, лидерство, сотрудничество) - дополнительно появились такие личностные качества, как уважительный, толерантный, целеустремленный, ответственный…

Коммуникативность (общительность, отзывчивость, доброжелательность) – была дополнена следующими личностными чертами характера: общительный, находчивый, уважительный, дружелюбный, миролюбивый, приветливый, позитивный, классный ….

После этой работы педагог сделал вывод, что современный человек, человек XXI века, чтобы быть успешным, востребованным, профессиональным в работе, благополучным и уверенным в жизни, должен обладать этими качествами характера в большей или меньшей степени. Эти личностные качества, проявленные как универсальные компетенции XXI века, можно и нужно развивать в себе. И один из способов развития этих качеств – это решений кейсов практико-ориентированных заданий.

В-четвертых, началось командная работа. Командам было предложено поработать самостоятельно над разработкой идеи модернизации кафе. После прочтения предложенного текста «Кафе для подростков», изучения и обсуждение дополнительной информации о вреде «быстрого питания», обучающиеся «методом мозгового штурма» предложили и обосновали несколько идей:

1. Оригинально оформить блюда, названия давать, используя специальную терминологию, принятую в сфере парикмахерского искусства:

Название «Салат с морской капустой» заменить на «Салат «На серфе»,

2. Использовать продукты, которые влияют на рост, качество, блеск волос. Рассказать об этих продуктах (овощи, фрукты) и представить рекламу этих продуктов и приготовленных блюд

3. Вместо традиционного подноса использовать специализированные многоярусные «тележки»

4. Прически официантов могут быть оформлены особым способом «Спагетти-шоу»

5. На ТУ экранах постоянно идет информация о конкурсах специалистов индустрии красоты, визажистов и стилистов, парикмахеров.

6. Активные посетители кафе могут получать бонусы и скидку на стрижку, маникюр или визаж в соседней парикмахерской

В-пятых, проведение рефлексии и само- и взаимооценки.

После краткой презентации своих идей обучающимся было предложено ответить на вопрос: «За что ты можешь похвалить себя, членов своей проектной группы, при разработке новых идей для кафе?» При этом педагог просила при оценке и взаимооценке активно использовать характеристики универсальных компетенций.

После устного обсуждения, обучающиеся зафиксировали в индивидуальном оценочном листе уровень развития универсальных компетенций (4К) каждого члена команды по «маркерам»: критерий проявляется в полной мере – 3 балла, критерий проявляется частично – 2 балла, критерий проявляется слабо или не проявляется – 0-1 балл.

В завершении работы педагог поблагодарил всех участников за интересные предложения для проекта нового кафе, отметил наиболее яркие положительные черты характера каждого, которые проявились при выполнении проектной деятельности, поддержал тех, кто пока еще не проявил себя в полной мере. Педагог раз обратил внимание на универсальные компетенции (4К), которые помогали каждому более успешно выполнить кейс-задание.

Результат:

В завершении работы педагог изучила оценочные листы обучающихся «Диагностика уровня развития 4К компетенций» и затем сама выставила оценочные баллы от 3 до 0 каждому.

В результате анализа сводного оценочного листа педагог сделал следующие выводы:

1. В учебной группе выявились 3 лидера-организатора (командность): Ушнурцева Полина, Караваева Софья, Камалова Эмилия

2. В учебной группе проявился лидер-креативщик – 1 человек-Плотникова Екатерина. Другие обучающиеся проявили себя менее активно в разработке необычных идей для решения поставленной проблемы!

3. Коммуникация – В учебной группе установлены доброжелательные отношения, члены группы хорошо общаются друг с другом, эмоционально приветливы – 4 человека

4. Следует работать над развитием критического мышления: умение работать с информацией, умение ее анализировать и аргументировать свои предложения. Только Чихирина Александра показала умение анализировать ситуацию и предложила, как рационально воплотить идеи в жизнь.

Таким образом, педагог, используя кейс-задание, провел оценку и организовал самооценку универсальных компетенций, как проявле-

ния личностных качеств в проектной деятельности. Оценка личностных качеств через решений кейсов дает более объективную характеристику личностного развития ребенка в условиях дополнительного образования.

В перспективе методисты советуют использовать подобные практико-ориентированные задания не менее 4 раз в год. Это позволит увидеть динамику развития универсальных компетенций, что будет характеризовать уровень личностного роста в ходе реализации программы.

Список использованной литературы

1. Модель деятельности – творческий поиск : (материалы науч.-практ. конф. / сост. и рецензент В.А. Илюхина. – М.: Издат. дом «Тиссо», 2009. – 307 с.
2. Логинова Л.Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент / Л.Г. Логинова. – 2-е изд. - М.: Агенство «Мегаполис», 2012. – 392 с.
3. Неклюдова Л.В. Диалогическая культура в рамках педагогической компетенции / Л.В. Неклюдова // Девятые Есиповские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 200-204.
3. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с. – Современная аналитика образования. – № 2 (19).

Н.С. Емельянова,
В.Р. Баженова

Применение игровых технологий на занятиях по туризму в системе дополнительного образования

Аннотация: В статье рассматриваются игровые технологии, которые являются инструментом занятия по туризму в системе

дополнительного образования, они активизируют мыслительную деятельность занимающихся, позволяют сделать образовательный процесс привлекательнее и интереснее, заставляют волноваться и переживать, что формирует мощный стимул к овладению знаний по изучаемому материалу.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, дополнительное образование, метод, ролевая игра.

Дополнительное образование обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку занимающихся, проявивших выдающиеся способности (1). Преимущества использования на занятиях игровых технологий обучения состоят в том, что игровая деятельность как средство обучения обладает мотивированностью на обучение, отсутствием принуждения, индивидуализированностью, обучением и воспитанием в коллективе и через коллектив, развитием психических функций и способностей, занятия с увлечением.

Педагоги дополнительного образования на занятиях стараются активно применять игровые технологии. Актуальность данной проблемы вызвана целым рядом факторов современного образования.

Во-первых, это интенсификация учебного процесса, которая ставит задачу поиска средств поддержания у детей интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия.

Во-вторых, игры стимулируют умственную деятельность, развивают память, воображение, внимание, познавательный интерес к предмету, поднимают настроение и создают ситуацию успеха для каждого занимающегося, способствуют преодолению пассивности на занятиях и усиливают работоспособность.

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры (2, с. 8).

Оптимальное сочетание игры с другими формами образовательного процесса в системе дополнительного образования – одно из самых сложных действий педагогов. Педагогическая ценность игры заключается в том, что она становится сильнейшим мотивационным фактором, ребенок руководствуется личностными установками и мотивами. Игра представляет проигрывание отношений, существующих в человеческой жизни. Именно игровая ситуация с возможностью ус-

ловного вхождения в роли дает человеку возможность говорить с собой на разных языках, по-разному интерпретируя свое собственное «я». Игры могут возбуждать интерес в течение многих лет.

Задача игровой технологии - сделать процесс обучения занимательным, создать у детей бодрое рабочее настроение, облегчить преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от выбранной педагогом педагогической игры. Это могут быть физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические игры и другие виды. На таких занятиях, где присутствует игра дети работают более активно. Даже те, которые учатся неохотно или замкнуты и стеснительны в обычной жизни раскрепощаются, работают с большим увлечением, и не редко проявляют свои таланты.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяют игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные, а также с разными средствами передвижения.

Игровая технология, как деятельность, начинающаяся задолго до момента ее применения на занятии, может быть представлена в виде этапов.

•Первый этап – подготовка: разработка сценария, план игры, общее описание, содержание инструктажа, подготовка материального обеспечения.

Первый этап занимает наибольшее время, так как связан с разработкой самой идеи игры и сценария. Здесь необходимо продумать сюжет игры, ее задачи, на чем будет построен соревновательный момент. Особое место занимает подготовка материального обеспечения – чем интереснее будет материал, тем более захватывающим будет процесс самой игры. Но самое главное, для нас на этом этапе, это детальная проработка инструкционной карты и раздаточного материала. Это позволяет исключить или минимизировать время на дополнительные пояснения во время игры.

•Второй этап – проведение игры. Постановка проблемы, условия, правила, распределение ролей, формирование групп.

У занимающихся детей 9 лет хорошо развита фантазия и воображение. Но для них важно осознавать значимость игры и свою роль в ней. На этапе проведения игры в рамках занятия или внеурочной деятельности особое внимание отводится регламенту, который должен быть просчитан педагогом на этапе подготовке. А соблюдение регла-

мента достигается включением педагога как модератора или как непосредственного участника в процесс игры. Это может быть и в роли помощника, занимающегося со слабым уровнем освоения теоретических знаний, это направление путем предложения альтернатив, идей для решения поставленной игровой задачи. Во время игры дети могут выполнять отдельные роли или работать в группе. При групповой работе над заданием в своей работе мы используем работу с дополнительной литературой. Групповая работа обязательно предусматривает, впоследствии, межгрупповую дискуссию: выступление групп, представление результатов.

•Третий этап – анализ и обобщение: вывод из игры, рефлексия игры, оценка и самооценка работы, выводы и обобщения.

Подведение итогов является важным этапом игры. На этом этапе необходимо осознать детям: что нового узнали, чему научились; какая была польза занятия. В своей практике в игровой технологии чаще применяем рефлексивную самооценку занимающихся.

Например, на занятии по туризму «Соберемся в поход» можно использовать такую ролевую игру как «Туристическое ассорти»:

Вы собрались с группой совершить туристский поход. На один день, а может быть на все каникулы. Очень много дел предстоит сделать руководителю и участникам группы при подготовке к походу, в самом походе и после его окончания – при подведении итогов. Педагогически целесообразно эту работу делать всей группой, распределив обязанности (должности) между участниками.

Распределение обязанностей между участниками и их работу по этим обязанностям можно рассматривать как важный инструмент педагогического влияния руководителя группы на детей.

При этом необходимо придерживаться следующих принципов:

- каждый участник похода должен иметь свой участок работы, свою должность;

- работа по этой должности должна проводиться на всех этапах туристского цикла: при подготовке, проведении и подведении итогов похода;

- одновременно использовать как туристские, так и краеведческие обязанности, направленные на развитие познавательных интересов личности;

- используя как постоянные должности, так и временные, можно тем самым чередовать степень подчиненности участника. Так, постоянный командир группы или палатки может в какой-то день подчиняться как дежурный топограф главному топографу;

- в итоге работы каждого участника должен быть получен конкретный (материальный) результат. Как правило, это может быть раздел туристского отчета о походе, а может быть и фотовыставка, стенд в школе, реферат и т.д.

- во время следующего туристского цикла проводить смену должности участников.

На этапе распределения обязанностей формируется организационная структура группы, последовательность работы и отдыха отделений. Группа разбивается на 3-4 отделения, которые возглавляются командирами. Каждое отделение по очереди в течение одного походного дня занимается определенным делом:

- дежурит по кухне, готовит еду;
- ведет группу по маршруту, составляет описание этого участка маршрута, корректирует карту;
- ведет летопись (дневник, газету и т.п.) похода;
- отдыхает.

Таким образом, полностью используя систему распределения туристских обязанностей в походе в условиях игры, можно предоставить возможность детям проявить свою самостоятельность и активность, способствовать формированию у них таких качеств, как активность, ответственность и любознательность.

Участникам туристского похода могут быть предложены следующие должности (роли):

- руководитель;
- заместитель руководителя;
- завхоз;
- медик;
- хронометрист;
- фотограф;
- ремонтник.

Таким образом, применение на занятиях игровых технологий вполне оправданно может являться инструментом обучения, которые активизируют мыслительную деятельность занимающихся, позволяет сделать образовательный процесс в системе дополнительного образования привлекательнее и интереснее, заставляют волноваться и переживать, что формирует мощный стимул к овладению умениями. Под игрой понимают либо способ совместной деятельности педагога и ребенка (метод обучения), либо характер связи, упорядоченной деятельностью (форма), а также средство, активизирует наглядный процесс обучения и имеющие материализованную форму предъявления -

сценарий, карточки-задания, схемы. Игра позволяет создать положительную мотивацию, концентрировать интеллектуальные усилия, мобилизовать умственные способности занимающихся, их воображение, внимание и память.

Список используемой литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступил в силу с 28.02.2023) Статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых.
2. Казанцева Е.А. Игровые технологии в образовании : учеб. пособие / Е.А. Казанцева. – Курган: Изд-во КГУ, 2021. – 112 с.
3. Зайцев В.С. Игровые технологии в профессиональном образовании : учеб. пособие / В.С. Зайцев. – Челябинск: Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2019. – 23 с.
4. Морозова Г.С. Применение игровых технологий на занятиях дополнительного образования : метод. пособие для педагогов допобразования [Электронный ресурс] / Г.С. Морозова. – Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2021/11/30/primenenie-igrovyh-tehnologiy-na-zanyatiyah-dopolnitelnogo
5. Павлова М.И. Игровые технологии обучения: применение и виды [Электронный ресурс] / М.И. Павлова. – Режим доступа: https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/teorija-obuchenija/igrovye-tehnologii-obuchenija/

И.А. Пашкова

Проблемы национально-государственного строительства в национальных районах Урала в период гражданской войны

Аннотация: Рассматриваются некоторые историографические проблемы истории национально-государственного строительства на примере Башкирии в период гражданской войны. Обращено внимание на оценки, представленные в научной литературе, некоторых нормативно-правовых актов этого периода.

Ключевые слова: национальный вопрос, национально-государственное строительство, Башкирское правительство, башкирское национальное движение.

В последнее время национальный вопрос стал одним из важнейших. В связи с этим большое значение приобрели проблемы переосмысления подходов к освещению и интерпретации национального движения и национально-государственного строительства в период гражданской войны.

В 1920-е гг. участники башкирского национального движения пытались оценить это явление как общенациональное, надклассовое, выражавшее интересы всего народа [1. С. 22, С. 57]. Позже идеологи сталинского режима делали упор на «сепаратизме» буржуазных националистов, дискредитировали сущность национального движения. Партии, национальные организации, которые активно участвовали в этом движении, представляются ими на этапе буржуазно-демократической революции как антинародные, контрреволюционные. Такая оценка распространяется и на их лидеров, хотя некоторые из них разделяли в 1917 г. платформу Советской власти, многое сделали по становлению советских республик.

На деле ситуация была сложной. Неоднозначность и противоречивость решения национального вопроса в Башкирии во многом объяснялась спецификой местных условий. Для воспроизведения полной картины событий нужен конкретно-исторический подход. В процессе национального движения наблюдались и сепаратизм, самонациональная замкнутость, и демократизм. Башкирское шуро (совет) и Башкирское правительство представляли собой неоднородное социальное и политическое образование. Недостаточно была программа и концепция политического устройства, это осложнялось элементами ксенофобии к «чужим» нациям. Неоднозначную роль в его судьбе сыграла гражданская война, в которой оно оказалось между «белыми» и «красными». Лозунг, выдвинутый Башкирским шуро «Башкирия для башкир», был утопичным. Правительство Заки Валидова старалось возродить оборванную «связь времен», вернуть обратно башкир, воссоздать былые общины. Оно объявило себя вне каких-либо политических партий и классов: «Мы не большевики и не меньшевики, мы всего лишь башкиры!», тем самым дав понять, что башкиры в своем политическом движении самостоятельны и ни с одной общероссийской политической группировкой идти не намерены. Следует отметить, что эти лозунги и идеи с самого начала были ошибочны и утопичны. Практически осуществить их было нереально. Создать «башкирский оазис» среди огненного моря революции было безумием.

Фактически башкирское национальное движение не вписывалось ни в рамки буржуазной демократии А.Ф. Керенского, ни «пролетар-

ской диктатуры» Ленина. Но вместе с тем, при оценке деятельности национального правительства необходимо иметь в виду, что все это был, по существу, первый опыт устройства национальной жизни башкирского народа, базирующийся на действительном учете конкретно-исторической ситуации в регионе.

В отечественной историографии недостаточно изучены теоретические взгляды и практическая деятельность большевиков, эсеров, кадетов и других партий в области национального строительства. Оценка деятельности левых эсеров в решении вопросов национально-государственного строительства дается односторонне, как правило, с негативной стороны. Однако известно, что во время гражданской войны выявилась неоднозначность национальной политики, проводимой большевиками, наличие в ней разных подходов и тенденций. В.И. Ленин и его сторонники подходили к этой проблеме, учитывая реальную обстановку, они проявили гибкость, склонность к компромиссам. Ставка делалась на привлечение бывших противников Советской власти. «Предлагаем не отталкивать Халикова, согласиться на амнистию, при условии создания единого фронта с башкирскими полками против Колчака. Со стороны Советской власти гарантия национальной свободы башкир – полная», – гласила телеграмма, адресованная руководителям красноармейских частей на Восточном фронте [2. С. 423].

В то же время недооценка национального фактора, национально-нигилистические настроения, широко распространенные в большевистской партии, приводили к тому, что по отношению практических задач самоопределения, развития национальной культуры, государственности позиции большевиков были отрицательными. Особенно это проявилось в работе местных органов власти. Так, оренбургские большевики не имели опыта в решении национального вопроса. Они не понимали правомерность движения за национально-территориальную автономию, видели в этом лишь сепаратизм, могущий подорвать силы революции. Они утверждали, что социалистическая революция исключает национальные границы и автономии. «Наша тактика вам известна: мы придерживаемся бухаринской ориентации», – заявлял Г.К. Шамигулов, будучи председателем татаро-башкирской коллегии Уфимского губкома партии [3. С. 524]. Ошибочная позиция Г.К. Шамигулова была поддержана некоторыми другими членами Оренбургского губревкома, губисполкома и губкома РКП(б), в том числе А.А. Коростелевым. Выступая на одном из заседаний губревкома в марте 1918 г. по башкирскому вопросу, он утверждал, что точка зрения в партии нам ясна: не выделять национальности. Он заяв-

лял, что башкирам нельзя предоставлять автономию, потому что у башкирского народа мало интеллигенции, пролетариат слабо развит для политической работы [4. С. 222].

Некомпетентность обнаружили и многие партийные советские руководители центральных учреждений, сталкивавшиеся в своей деятельности с национальными проблемами. Показателен конспект лекций по национальному вопросу, составленный заместителем Сталина по Наркомнацу С. Пестковским. «Нация как боевая организация буржуазии. Нация как средство эксплуатации буржуазией пролетариата и мелкой буржуазии», – записал он [5. С. 142]. С позиций такой ментальности можно вполне объяснить и «боевые действия» против представителей тех или иных национальностей, «мешающих» делу коммунистической революции.

В годы гражданской войны были предприняты новые попытки разработать документы о юридическом и правовом положении народов бывшей Российской империи. Как правило, в советской исторической литературе они оцениваются положительно. Но при более внимательном изучении нельзя не заметить разнобоя в определениях, отсутствия четкой и однозначной позиции, употребления в качестве синонимов различных в административно-правовом отношении понятий («вступить в договорные отношения» и «вступить в Федерацию», «автономия» и «суверенная республика»). Это можно объяснить тем, что новый классовый подход, противопоставляемый старому буржуазному, делал вроде бы несущественными эти юридические и правовые нюансы. Да и обстановка гражданской войны не располагала к правовой разработке проблем.

Следует различать Соглашение правительства РСФСР с Башкирским правительством об автономии Башкирии 20 марта 1919 г. [6. С. 451] и декрет «О государственном устройстве Автономной Советской Башкирской Республики» от 19 мая 1920 г. [7. С. 203]. Изданные с незначительным временным промежутком, эти документы принципиально отличаются по своему характеру. На их содержание значительно повлияло изменение обстановки в ходе гражданской войны, а следовательно, и политики Советской власти в национальном вопросе. Если первый акт преимущественно служил целям пропаганды и убеждения, что объяснялось переменным успехом в войне большевиков и «белых», то второй означал решение национальной проблемы в результате окончательной победы Советской власти, то есть «советизацию» края.

Список использованной литературы

1. Идельгужин К. Башкирское движение в 1917 – 1919 гг. – Уфа, 1927. – С. 22 ; Муртазин М.Л. Башкирия и башкирские войска в гражданскую войну. – М., 1927. – С. 57.
2. Ленин В.И. Полное собрание сочинений / В.И. Ленин. – Т. 28. – С. 423.
3. Образование Башкирской Автономной Советской Социалистической Республики : сборник документов и материалов. – Уфа, 1959. – С. 524.
4. Аминев З.А. Октябрьская социалистическая революция и гражданская война в Башкирии (1917 – 1919 гг.) / З.А. Аминев. – Уфа: Башкирское кн. изд-во, 1966. – С. 222.
5. Наше Отечество. Опыт политической истории : в 2-х т. – Т. 2. – М.: Издат. Центр «Терра», 1991. – С. 142.
6. Собрание Узаконений РСФСР, 1919. – № 46. – Ст. 451.
7. Там же, 1920. – № 45. – Ст. 203.

И.Н. Поздеева

Дополнительная общеобразовательная программа «Основы робототехники» как средство повышения качество образования

Аннотация: В статье рассматривается эффективное влияет обновление дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы через внедрение STEM образования в обучающий процесс. Представлены результаты воспитания 4К компетенций на занятиях по робототехнике.

Ключевые слова: STEM образование, 4К компетенции: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация.

Одной из тенденций в развитии дополнительного образования является инновационная деятельность, позволяющая адекватно отвечать требованиям научно-технических и технологических изменений в экономике страны и условиям для развития у детей и подростков креативных способностей, умения общаться, думать мыслить и взаимодействовать как в кругу взрослых, таки в среде сверстников.

Гарантией качества дополнительного образования сегодня выступают дополнительные общеобразовательные программы и новые педагогические подходы в развитии личности посредством формирования универсальных компетенций XXI века: критическое мышление, креативность, коммуникабельность, командность.

На основе социального заказа родителей для детей в возрасте 10-12 лет во Дворце детского (юношеского) творчества реализуется дополнительная общеобразовательная программа «Основы робототехники» на платформе Lego Education Wedo 2.0 и Lego Digital Designer. Сегодня программа переживает новый этап обновления за счет использования технологии STEM образования и формирование универсальных компетенций (4К), как гаранта успешности обучающихся завтра в профессиональной и социальной жизни.

Как STEM образование обновляет и расширяет содержание дополнительной общеобразовательной программы?

Современная робототехника – это мультидисциплинарная программа, которая интегрирует в себе многие точные науки. В содержании Программы «Основы робототехники» внимание уделяется таким наукам как, информатика, физика, математика, химия и биология. Но особое значение приобретает синтез технических и естественных науки, который формирует межпредметные связи и широкие горизонты творческого развития обучающихся, а практика в системе дополнительного образования дает возможность использовать академические знания в прикладной деятельности, формируя проектное, исследовательское, творческое мышление. Межпредметные знания помогают лучше понять, как можно сконструировать ту или иную робототехническую модель и придумать функциональные возможности робота для реализации полезных для человека действий.

В Программе большое внимание уделяется освоению технологии, как дисциплины, которая предполагает точное и строгое соблюдение правил, схем при построении робототехнической конструкции и ее программного кода. Нарушение схемы сборки приводит к неработающей робототехнической модели и ее поломке. Также к поломке или неправильной работе робота приводит несоответствие программного кода.

Инженерное дело в содержании Программы отражается через создание инструкции в 3D программе Lego Digital Disigner и конструирование робототехнических моделей из набора Lego Wedo 2.0. Креативное и инженерное мышление дополняют друг друга, когда обучающиеся конструируют модель по собственному замыслу. Обу-

чающиеся учатся составлять пошаговую инструкцию, конструируют, программируют, придумывают название своему роботу и его полезное назначение.

В программе также заложено использование математических знаний. Они применяются для того, чтобы рассчитать передаточное отношения в механических передачах между ведущим и ведомыми колесами, а также спрогнозировать скорость в робототехнической модели. Например, обучающиеся уже понимают, что понижающая передача в робототехнической модели способствует лучшей проходимости робота и повышенной мощности, если нужно справится с тяжелыми грузами. Для быстроходности робота применяют повышающую передачу.

Каковы педагогические подходы для формирования универсальные компетенций в рамках программы «Основы робототехники»?

Учебный процесс полноценно включает в себя практико-ориентированный подход через командную работу от двух до пяти человек, в зависимости от возраста и наполняемости группы. Обучающиеся конструируют и программируют робототехнические модели, применяя схемы из библиотеки Lego Education Wedo 2.0, создают инструкции в 3д программе Lego Digital Disigner, затем дорабатывают их, применяя свою фантазию, либо конструируют без схем, применяя полученные знания.

Развитие творческого потенциала ребенка происходит через доработку робототехнической модели в соответствии с собственным замыслом, согласно названия модели и его функциональным назначением, то есть полезным действием для человека, заменяющее работу человека. Например, изучение строения ящерицы, ее двигательного аппарата, помогло обучающимся в конструировании робота – ящерицы, который успешно передвигался по пересеченной местности, доставляя груз по месту назначения.

Критическое мышление развивается на учебных занятиях через соревновательную практику. Каждый обучающийся выступает экспертом при оценивании других проектов. Созданы простые критерии для оценивания, которые понятны обучающимся:

1. Робототехническая модель уникальная и не похожа ни на одну представленную в библиотеке Lego Wedo 2.0.
2. Названы правильно механизмы и их назначение в робототехнической конструкции.
3. Обучающийся правильно назвал программный код.
4. Название модели соответствует функциональному назначению модели и робототехнической конструкции.

У каждого обучающегося есть возможность получить дополнительный балл при правильно организованной презентации своей модели. Также оценивается умение критически анализировать и находить новые решения при проектировании. Так у них проявляется свой уникальный склад мышления, логическое мировосприятие, осознанность и уважительное, конструктивное взаимодействие друг с другом.

Отличительной чертой занятий является развитие речевого навыка, эффективной коммуникации, через презентацию своих проектов. Презентацию-сочинение обучающиеся прописывают в своих инженерных блокнотах. При таком подходе у них вырабатывается навыки написания текстов и высказывания, и отстаивание собственных мыслей. А это основа для успешной рефлексии своих действий.

Таким образом, обновление содержание дополнительной общеобразовательной программы через использование содержания STEM образования и поиск новых педагогических подходов для формирования универсальных компетенций (4К) создают благоприятные условия для развития нового поколения инженеров, конструкторов, изобретателей готовых работать в новом технологическом обществе.

Глоссарий:

1. STEM образование (Science Technology Engineering Mathematics) – совокупность таких дисциплин, как естественные науки, технология, инженерия и математика – один из инструментов в современном образовании, который обеспечивает практико-ориентированные подход к организации и построению содержания учебного процесса.

2. 4К компетенции – это ключевые умения, на которые сейчас ориентируется образование всего мира: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация.

Список использованной литературы

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с. – Современная аналитика образования. – № 2 (19).

2. Методические рекомендации по реализации парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» на дошкольном уровне образования : метод. по-

собие [Электронный ресурс] / С.А. Аверин, Н.С. Муродходжаева. – М., 2022. – 124 с. – Режим доступа: https://dereksiz.org/podgotovka-shkolenikov-k-proektno-issledovateleskoj-deyateleno.html
3. Неклюдова Л.В. Диалогическая культура в рамках педагогической компетенции / Л.В. Неклюдова // Девятые Есиповские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 200-204.

П.М. Чернов,
А.В. Азиатцева

Инженерно-технологические классы как способ развития инженерно-технического творчества школьников

Аннотация: В статье рассматривается вариант предпрофильной подготовки 7-8 классов в технической направленности по направлению робототехника и современные информационные технологии. Приведен пример организации образовательного процесса для повышения мотивации обучающихся и получения готового продукта в результате проектной деятельности.

Ключевые слова: робототехника, IT-технологии, предпрофильная подготовка.

Ижевск – город завод, город в котором работает 8 крупных промышленных предприятий, из них три непосредственно связанны с радиоэлектроникой и робототехникой. Предприятиям требуются квалифицированные сотрудники монтажники, регулировщики, конструкторы, технологии, инженеры специалисты в сфере робототехники и т.д. Проект «Инженерно-технологические классы» призван удовлетворить познавательные потребности подростка в области технического творчества, IT-технологий и робототехники, а также помочь ему в выборе профессии.

Цель проекта: предпрофильная подготовка обучающихся средствами инженерно-технического творчества, участия в проектной и исследовательской деятельности.

Идея проекта заключается в создании единой образовательной среды, направленной на профессиональную ориентацию подростков в выборе профессий технического профиля. Деятельность по проекту

предполагает изучение основ робототехники, основ радиоэлектроники, современных IT технологии, основ 3D моделирования, промышленного дизайна, основ программирования на первом году обучения и Введение в Интернет вещей, Изготовление датчиков для умных систем, Разработка мобильных приложений, Инженерное компьютерное проектирование и 3D печать, Дизайн проекта, Умная экономика на втором году обучения. Обучающиеся работают в группах, которые называются корпорации. Каждая корпорация решает конкретную проектную задачу, предложенную предприятием (IT компанией). Корпорация ведет инженерный дневник, где фиксируются этапы работы над проектом, его цели и задачи, экономические расчеты. Также проект предполагает экскурсии на предприятия, в учреждения СПО и ВО, встречи с ведущими инженерами и изобретателями. Завершение проекта предполагает проведение фестиваля корпораций – демонстрацию и защиту реализованных проектных решений корпораций.

Разделение на корпорации происходит в рамках проведения психологического тренинга по методике Белбина, а также с использованием игровых методик на командообразование. Внутри корпорации каждый тоже происходит условное деление: каждый участник корпорации отвечает за свой фронт работы: разработка и создание макета, разработка и печать 3D-моделей, экономические расчеты, изготовление датчиков, монтаж и подключение электронных компонентов, программирование и отладка работы системы, разработка мобильного приложения, создание презентации и пояснительной записки, ведение инженерного дневника. Несмотря на то, что для каждого участка работы есть ответственный человек, каждый участник корпорации должен знать свой проект в равной степени с остальными и уметь ответить на любой вопрос экспертов. Также в первый месяц занятий происходит выбор тематики проекта через изучение методик ТРИЗ и встреч с представителями предприятий города Ижевска.

Каждый класс делиться на четыре корпорации, и каждая из них работает над своим робототехническим проектом и предполагает в итоге либо готовый работоспособный робототехнический продукт, либо его прототип (модель). Каждая модель или прототип имеют разработанные чертежи, схемы, расчеты и элементы необходимой для производства технической документации, включая руководство пользователя.

Процесс работы над проектом проходит в течение года. Каждый педагог, работающий с инженерными классами, нацелен на индивидуальный подход к каждой корпорации и решение конкретных (а не общих) задач. При изучении каждой дисциплины, естественно фундаментом являются теоретические знания, но большой упор делается на применении этих знаний на практике. При этом большое значение придается поиску и анализу уже существующих на рынке робототехнических продуктов и при разработке своего решения учитываются их недостатки и опыт использования.

Защита и оценивание проектов на фестивале корпораций проходит по специально разработанным оценочным листам, в которых учтены все нюансы работы над проектом в течение года, т.к. необходимо, чтобы каждая выполненная задача была оценена, а также оценку и комментарий получила комплексная работа корпорации над проектом в течение года. Таким образом, выявляется самая проработанная и законченная модель, которая может получить дальнейшее развитие и даже внедрение в производство. Надо отметить, что оценку проводят независимые эксперты: специалисты предприятий, педагоги СПО и ВО.

Дальнейшее развитее проекта предусматривает тиражирование его на более широкую аудиторию школ, организаций дополнительного образования и промышленных предприятий. Другие организации могут реализовать данный проект в рамках свой профориентационной работы и проектной деятельности обучающихся.

Список использованной литературы

1. Зараменских Е.П. Интернет вещей: исследования и область применения [Электронный ресурс] / Е.П. Зараменских, И.Е. Артемьев. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 200 с. – Режим доступа: http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=526946

2. Герасевич В.А. Блоги и RSS: интернет-технологии нового поколения / В.А. Герасевич. – СПб.: БХВ-Петербург, 2006. – 256 с.

3. Неклюдова Л.В. Диалогическая культура в рамках педагогической компетенции / Л.В. Неклюдова // Девятые Есиповские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 200-204.

П.М. Чернов,
А.В. Азиатцева,
Н.А. Орлов

Соревнования «Интернет вещей», как способ формирования функциональной грамотности обучающихся

Аннотация: В статье рассматривается подготовка и участие в соревнованиях Интернет вещей. Показано, сколько предметных областей охватывает это направление, как подготовка к этому направлению помогает в освоении таких предметов как физика, математика, информатика и т.д. и как это связано с функциональной грамотностью.

Ключевые слова: Интернет вещей, умный объект, функциональная грамотность

Несмотря на то, что направления Интернета вещей в современном мире совсем «молодое», оно не только очень быстро развивается, но и стало неотъемлемой частью нашей жизни. Теперь практически в каждом доме можно встретить «умный» чайник или «умную» стиральную машину. Такие «умные» вещи без сомнения облегчают людям жизнь, делая ее более комфортной. На сегодняшний день количество «умных» объектов в сети Интернет превышает количество пользователей. Такое направление активно развивается и в образовании. Соревнования в направлении «Интернет вещей» проходят регулярно и все большее количество регионов присоединяются к этому направлению. Такие соревнования проводятся в двух возрастных категориях: 10+ и 14+.

Направление Интернета вещей уникально в технической направленности. Оно включает в себя множество компонентов и направлений в которых обучающиеся развиваются и обучаются, при этом не всегда даже осознавая насколько расширяются их знания и кругозор. Давайте более детально рассмотрим, что же происходит во время подготовки к соревнованиям и на этапе самих соревнований и какие задачи необходимо выполнить обучающимся.

Соревнования Интернет вещей проходят в три дня. В первый день командам необходимо разработать теоретически и презентовать функционал и модель умного объекта, который прописан в задании сезона. На второй день командам необходимо произвести монтаж оборудования: подключить датчики и исполнительные элементы и запрограммировать их в соответствии с функционалом, описанном в

проекте и продемонстрировать работоспособность каждой функции. В третий день командам необходимо не только разработать интерфейс в облачном сервисе для управления умным объектом, но и связать его с этим объектом так, чтобы данные передавались в том и другом направлениях и была возможность ручного управления функционалом умного дома, а также возможность изменять пороговые значения, которые изначально были заданы программным способом.

На этапе подготовки к первому дню командам необходимо изучить следующие понятия: умный объект, датчик, исполнительный элемент, линейная и многофакторная функции. Еще необходимо знать возможности предложенной организаторами соревнований платы для подключения и программирования функционала. Для того, чтобы разработать функционал, необходимо знать не только какие параметры измеряет датчик, но и в каких единицах измерения он измеряет параметр и при необходимости знать, каким образом перевести единицы измерения, которые получаем с помощью датчика в те, которые понятны и доступны обычному пользователю. Для этого необходимы знания в области физики. Для составления линейных и многофакторных функций используются не только датчики, но исполнительные элементы, которые выполняют те или иные действия в зависимости от показаний датчика (например, при высокой температуре включается вентилятор охлаждения). Количество датчиков и исполнительных элементов ограничено, а умный объект имеет несколько зон, разных по назначению (например, в умном доме есть комната, кухня, прихожая и т.д.). Для грамотного распределения имеющихся электронных компонентов необходимо использовать логику, а для наглядного отображения этих электронных компонентов в умном объекте, необходимо владеть навыками черчения. Для того, чтобы представить проект экспертам, необходимо владеть ораторским мастерством, умением слушать, анализировать задаваемые вопросы и отвечать на них. Так же владение информационными технологиями поможет грамотно оформить презентацию в соответствующем программном обеспечении, а также написать пояснительную записку, если в этом есть необходимость.

Во второй день, когда стоит задача монтажа электронных компонентов и представление функционала, необходимо уметь программировать в нужной программной среде и при необходимости, используя интернет ресурсы, находить недостающие библиотеки или скетчи (небольшие кусочки программы выполняющие определенный функционал) и адаптировать их в свой программный код для конкретного

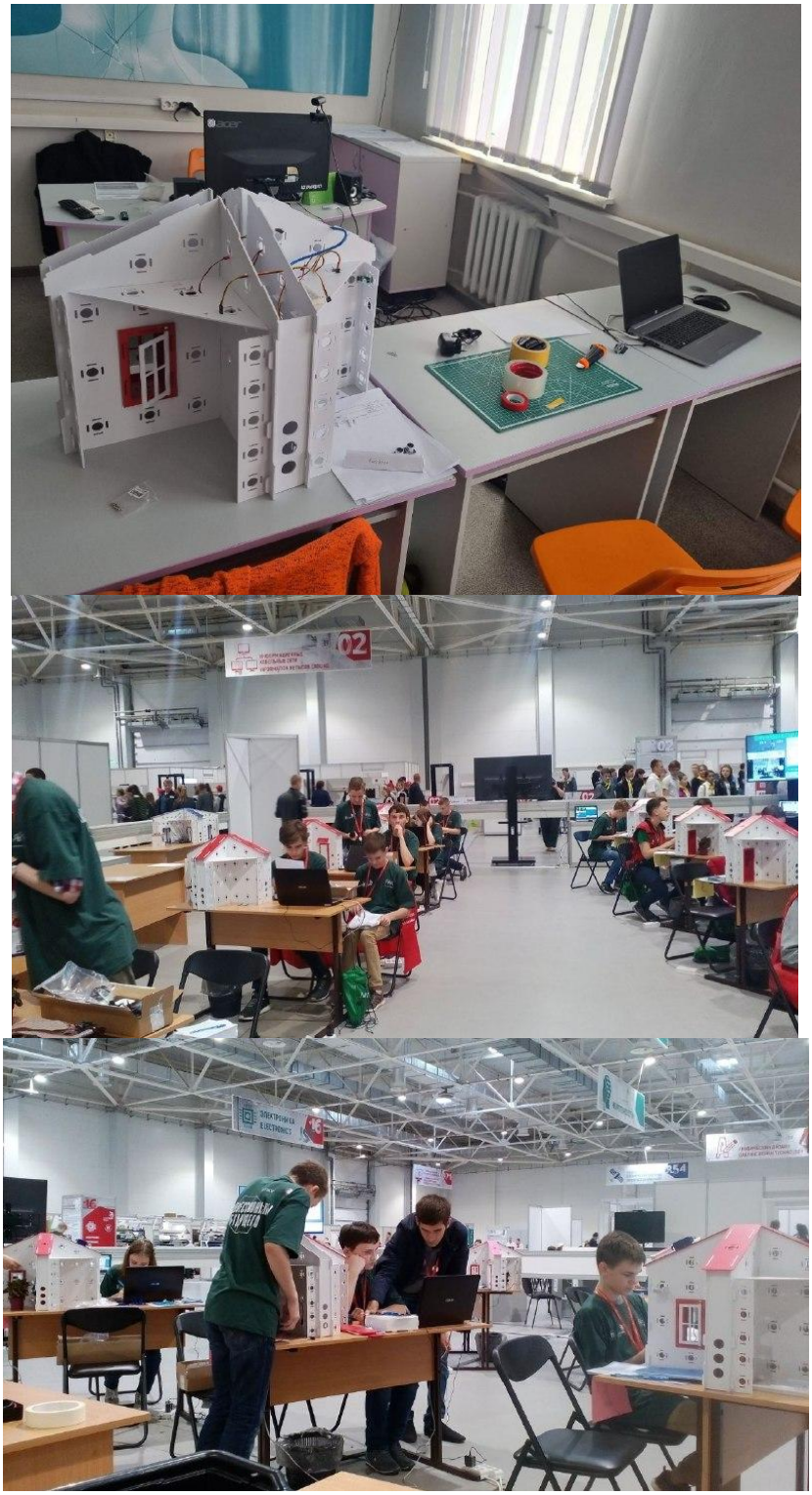
умного объекта, учитывая его особенности и специфику (например функционал такого объекта как умный дом, будет отличаться от умной теплицы или умной остановки, хотя датчики и исполнительные элементы могут использоваться одинаковые).

В третий день необходимо через облачный сервис связать умный объект с разработанным в этом облачном сервисе интерфейсом. Это даст возможность управлять умным объектом на расстоянии, а сам умный объект сможет функционировать не только в автономном режиме управления, но и ручном. Для того, чтобы выполнить эту задачу успешно, необходимо уметь работать с облачным сервисом, запрограммировать разработанный функционал для управления умным объектом «вручную», знать потребности обычных пользователей и уметь грамотно составить руководство пользователя, чтобы любой человек воспользовавшись таким руководством смог управлять умным объектом или даже умной системой. А при защите своей работы необходимо связать воедино и обобщить все, что было сделано за три дня работы и представить это экспертам.

В последнее время в образовании постоянно речь идет о функциональной грамотности. Если взять одно из самых простых и понятных определений функциональной грамотности, то это способность применять приобретённые знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах. И вот как раз такое направление как Интернет вещей дает возможность применить знания полученные на уроках математики, физики, информатики, русского языка и т.д. при решении конкретной жизненной задачи на примере макета, причем в ограниченные сроки и с открытым техническим и программным решением. Причем надо отметить, что эти задачи взяты из жизни и над их решением трудятся специалисты, чтобы на рынке появлялись новые умные решения с более расширенным функционалом, которые обеспечивают не только комфорт, но и безопасность.

Сейчас, в современном обществе уже существуют не просто отдельные умные объекты, такие как чайник или пылесос, но и объекты, объединяющие несколько умных объектов в систему, как например, умный дом. И совсем на пороге реальности уже стоят умные города, которые объединят в общую систему множество умных объектов и перевернут наше представление не только о комфорте, но и об управлении городами, например, в сфере жилищно-коммунального хозяйства (см. статью «Современные информационные технологии в жилищно-коммунальном хозяйстве» (Попов П.С., Ибрагимов А.У., Кучина Т.Н., Якушева Е.А., 2018.). И поэтому сегодняшние школьники,

занимающиеся этим направлением, получают не только раннюю профориентацию, развитие функциональной грамотности, но и возможность встать на шаг ближе к тому, чтобы совсем в недалеком будущем сделать нашу жизнь более комфортной.



Примеры работы над умным домом в рамках чемпионата Юниор Профи в компетенции Интернет вещей

Список использованной литературы

1. Грингард С. Интернет вещей. Будущее уже здесь / Сэмюэл Грингард ; пер. с англ.– М.: Альпина Паблишер, 2016. – 188 с.
2. Зараменских Е.П. Интернет вещей: исследования и область применения / Е.П. Зараменских, И.Е. Артемьев. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 200 с.
3. Богданов-Катьков Н.В. Интернет для начинающих / Н.В. Богданов-Катьков, А.А. Орлов. – М.: Эксмо, 2005. – 384 с.
4. Современные информационные технологии в жилищно-коммунальном хозяйстве / П.С. Попов, А.У. Ибрагимов, Т.Н. Кучина, Е.А. Якушева // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. – 2018. – Т. 21. – № 2. – С. 199–203.
5. Неклюдова Л.В. Диалогическая культура в рамках педагогической компетенции / Л.В. Неклюдова // Девятые Есиповские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2015. – С. 200-204.

Наши авторы

Азиатцева А.В., методист МБОУ ДО ДД(Ю)Т, г. Ижевск
Акмарова П.С., студент ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск
Александрова А.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Аникина Л.А., учитель-логопед ГКОУ УР «Школа № 79», г. Ижевск
Арасланова А.О., учитель русского языка и литературы, руководитель волонтерского отряда МБОУ «СОШ № 34», г. Ижевск
Артемихина Д.М., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Ахметсафина А.А., магистрант ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Баженова В.В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Баженова В.Р., студент БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж», г. Ижевск
Барышников А.В., канд. ист. наук, старший преподаватель кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «ГИПУ им В.Г. Короленко», г. Глазов
Баталова Е.Ю., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Белослудцев Д.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Богданова Е.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Ботова М.В., преподаватель психологии, педагог-психолог БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж», г. Ижевск
Бреннер Д.А., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске
Булычева Е.А., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и финно-угорского языкознания ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск
Васильева С.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Вершинина Д.С., магистрант ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск
Владыкина А.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Воронова В.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск

Вотинцева О.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Ганиева А.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Гоголева Т.Р., логопед АНО «Общеобразовательная организация «Бала-Сити»», г. Казань
Головкова Н.А., директор МБОУ ДО ДД(Ю)Т, г. Ижевск
Голубева И.А., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Гришанова И.А., д-р пед. наук, доцент, проф. кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске, г. Ижевск
Давлетшина А.А., ст. преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дементьева А.А., учитель ГКОУ УР «ОШ № 5 г. Глазова», г. Глазов
Дерюшев Д.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дзюина Н.Я., учитель ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова»
Долгова П.В., студент Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Институт спорта (теннис), г. Казань
Доробеков Д.Д., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дорофеева А.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дорофеева М.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дорофеева С.С., учитель ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова», г. Глазов
Дымова И.А., канд. мед. наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дулебова А.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дюкина А.Р., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дюкина Н.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры математики и информатики ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Дьолог Н.А., педагог дополнительного образования высшей категории МБОУ ДО ДД(Ю)Т, г. Ижевск

Егорова О.Н., педагог дополнительного образования МБОУ ДО ДД(Ю)Т, г. Ижевск
Елшанская Е.В., воспитатель МБДОУ «Детский сад № 263», г. Ижевск
Емельянова А.Ю., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Емельянова Е.В., канд. пед. наук, доцент кафедры Гуманитарных дисциплин Казахско-Русского Международного университета, Республика Казахстан, г. Актобе
Емельянова Н.С., канд. пед. наук, преподаватель психолого-педагогических дисциплин БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж», г. Ижевск
Ерусланова О.С., заместитель директора по УВР ГБОУ УР «Лицей № 14», г. Ижевск
Ешкеев А.С., студент филиала ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске, г. Ижевск
Жданова А.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Желватых О.Р., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Желудкова Е.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Журавлёва Л.С., д-р пед., доцент кафедры социально-педагогического образования ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет им. А.С. Макаренко», г. Мелитополь
Журавлёва М.С., аспирант, старший преподаватель кафедры социально-педагогического образования ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь
Завалина Н.И., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Закирова Г.М., старший преподаватель кафедры педагогики и социальных технологий Филиала ФГБОУ ВО "УдГУ" в г. Воткинске, г. Воткинск
Закирова Н.Н., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», председатель Общества русской культуры г. Глазова, г. Глазов
Зарипова И.В., учитель-логопед, олигофренопедагог ГКОУ УР «Школа № 79 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Ижевск
Захарищева М.А., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Захарова О.М., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Зиязетдинова О.Х., учитель химии ГБОУ УР «Лицей № 14», г. Ижевск
Зыкова Е.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Иванова Л.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Казаринов А.С., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры математики и информатики ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Калинина Л.А., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Камалетдинова А.И., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Каракулова В.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Кароян А.А., канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко, г. Глазов
Касимов В.Г., канд. пед. наук, профессор кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Катаева Е.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Каткова С.В., заместитель директора по НМР, учитель по предмету «Основы проектно-исследовательской деятельности» ГБОУ УР «Лицей № 14», г. Ижевск
Килина Е.А., преподаватель естественно-научных дисциплин БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж», г. Ижевск
Клабукова О.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Клековкина Ю.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Князева Е.М., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Князева Р.В., студент ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск
Коломеец Д.А, студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Комлева О.Г., Заслуженный работник образования УР, канд. пед. наук, заместитель директора по ИиМР БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж», г. Ижевск
Корепанова А.М., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Корепанова К.И., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Костюкович Г.Ю., учитель-логопед ЧДОУ «Детский сад "Дети ИКС"», г. Нижний Новгород
Котикова Е.Д., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Крестьянинова А.Ю., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Кузнецова-Белоусова В.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Куликова Т.С., канд. пед. наук, доцент, кафедра дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Куншина Е.Д., учитель-дефектолог, методист ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова», г. Глазов
Лебедева А.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Лихачева Л.А., канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Лыскова И.Ю., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии ФБГОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Лялина И.В., учитель ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова», г. Глазов
Макайда М.В., аспирант ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный Университет им. А.С. Макаренко», г. Мелитополь
Мальцева О.В., учитель-логопед ГКОУ УР «Школа № 79 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Ижевск
Максимов Ю.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Маринин А.В., канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы МАОУ «Новомирская ООШ» Вадского муниципального округа Нижегородской области
Марьина А.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Мартьянова В.Н., доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Матвеева А.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Матушкина О.Д., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Мерзлякова О.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Мирошниченко А.А., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, зав. кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Неклюдова Л.В., канд. пед наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала «ГГПИ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске
Неустроева Д.М., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Николаева Н.Р., учитель-логопед МБОУ «Игринская СОШ № 4», п. Игра
Николаева С.В., старший воспитатель МБОУ «Детский сад № 263», г. Ижевск
Никифорова О.П., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Новикова Е.В., старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Нуриева Ю.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Олчат-Оол С.Б., преподаватель родного языка и литературы ГБПОУ РТ "Ак-Довуракский горный техникум", г. Ак-Довурак, Республика Тыва
Орлов Н.А., педагог дополнительного образования МБОУ ДО ДД(Ю)Т, г. Ижевск
Панкратова М.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Пашкова И.А., канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Перевощикова С.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Перминова Е.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Печенина Е.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Подчезерцева А.Г., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Поздеева И.Н., педагог дополнительного образования МБОУ ДО ДД(Ю)Т, г. Ижевск
Решетникова И.М., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Родыгина Ю.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Рылова К.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Руденко А.И., канд. искусствоведения, независимый исследователь, Камчатский край, Тигильский р-н, с. Тигиль
Рябова А.О., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Сабрекова М.С., старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Сектерева О.М., учитель-олигофренопедагог ГКОУ УР «Школа № 79 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Ижевск
Селукова Н.С., старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Семибратов В.К., канд. культурологии, доцент, доцент филиала АНО ВО МГЭУ, Кировский институт (филиал), г. Киров
Ситникова У.Г., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Скопкарева С.Л., директор филиала, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске
Скрябина Д.Ю., канд. пед. наук, доцент, докторант ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Смирнова М.Н., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Соколов И.Е., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Соколова Д.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Соловьев Г.Е., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск
Стрелкова О.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», в г. Ижевске, г. Ижевск
Струкова Г.Б., методист высшей категории МБОУ ДО ДД(Ю)Т, г. Ижевск
Сунцова О.Е., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Тарасенко Н.В., директор ГБОУ УР «Лицей № 14», г. Ижевск
Тверитина Д.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Тебенькова А.А., тьютор ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова», г. Глазов
Тепляков З.Д., студент ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова», г. Москва
Тройникова Е.В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки), Институт языка и литературы ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск
Трошкина У.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», в г. Ижеске, г. Ижевск
Тулеева Т.И., учитель математики, дефектолог ГКОУ УР «Школа № 79 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Ижевск
Утемова Н.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Учанова М.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», в г. Ижевске, г. Ижевск
Фельдман М.А., студент Национального исследовательского технологического университета "Московский институт стали и сплавов", г. Москва
Хлобыстова И.Ю., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры математики и информатики ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Ходырева М.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Хорошева Т.Б., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Чернов П.М., зам. директора по научно-методической работе МБОУ ДО ДД(Ю)Т, г. Ижевск
Чернявская Л.В., учитель русского языка и литературы ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова», г. Глазов
Чулкова О.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Шакирова Н.А., педагог-психолог, руководитель «Школа скорочтения и развития интеллекта IQ007», г. Ижевск
Шакирова Т.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», в г. Ижевске, г. Ижевск
Шалыгина С.В., учитель начальных классов ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова», г. Глазов
Шибанова Ю.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Широбокова М.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Шкляева Н.М., зав. кафедрой ДиНО, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Шкляева О.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко, г. Глазов
Шкляева Ю.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Шутова С.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов
Щенина Т.Е., канд. юрид. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», заслуженный работник народного образования УР, г. Глазов
Юшкова Е.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ

Материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции преподавателей и студентов (с международным участием)

Под редакцией: *С.Л. Скопкаревой и И.А. Гришановой*

Научный редактор: *Н.Н. Закирова*

Авторская редакция

Подписано в печать 15.09.2023. Формат 60×84 $^{1}/_{16}$.
Гарнитура Таймс. Печать цифровая. Бумага писчая.
Усл. печ. л. 35,8. Уч.-изд. л. 30,33. Заказ № 687. Тираж 100 экз.

Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Шелест»
426060, УР, г. Ижевск, ул. Энгельса, 164
+7-(904)-317-76-93, +7-(963)-548-51-43
shelest.izd@yandex.ru, malotirazhka@mail.ru