

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

49 2019
ЧАСТЬ VII

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 49 (287) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максутович, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Федор Петрович Гааз* (1780–1853), московский врач немецкого происхождения, филантроп, которого при жизни называли «святой доктор».

Федор Петрович (нем. Фридрих Йозеф) родился в Бад-Мюнстерайфеле (Пруссия) в многодетной и небогатой семье аптекаря. Все свое детство и молодость он провел на родине, где получил отличное медицинское и философское образование в престижнейших Йенском и Геттингенском университетах.

В 1806 году Гааз приехал в Россию в качестве домашнего врача семейства Репниных-Волконских. Будучи главным врачом военного госпиталя, Гааз ездил по Северному Кавказу, где открыл, исследовал и подробно описал источники целебных минеральных вод, вокруг которых позднее возникли известные курорты — Железноводск, Пятигорск, Ессентуки и Кисловодск. Когда армия Наполеона вторглась в Россию, доктор сопровождал русские войска в походах от Москвы до Парижа: оперировал, лечил больных, контуженых, раненых, переводил с французского, беседовал с солдатами и офицерами.

После получения отставки Гааз ненадолго уехал на родину. Похоронив отца, он окончательно вернулся в Россию, в совершенстве овладел русским языком и даже взял русское имя. По предложению генерал-губернатора Москвы князя Голицына Гааз возглавил медицинское ведомство города. Он активно боролся со злоупотреблениями чиновников, чем, конечно же, вызывал их недовольство.

Именно Гааз впервые в России разработал основные положения о работе городской неотложной медицинской помощи. Московские власти отрицательно отнеслись к этому начинанию, сочтя его «излишним» и «бесполезным». Гааз был вынужден подать в отставку.

В 1829 году он стал членом попечительного комитета о тюрьмах и главным врачом московских тюрем. Он выступал за отмену пересылки арестованных «на пруте» (группы осужденных по 8–10 человек прикреплялись наручниками к одному пруту, который не снимался даже по ночам) и за облегчение кандалов. Гааз добился того, что своей властью мог заменять прут на кандалы. Он также разработал новые кандалы меньшего веса с кожаными подкандалниками, препятствовавшими образованию язв и отморожению конечностей.

Федор Петрович уделял особое внимание судьбам детей арестованных, боролся против разлучения их с родителями. На собранные им средства в пересыльной тюрьме на Во-

робьевых горах была учреждена больница для арестантов и при ней открыта школа для арестантских детей.

Арестанты с уважением относились к Гаазу, называли его «святым доктором». В Нерчинском остроге в память о нем ссыльными была установлена икона великомученика Феодора Тирона. О Гаазе с уважением и теплотой писали Ф. М. Достоевский, А. П. Чехов, М. Горький.

Любил доктор Гааз не только людей, но и животных, и с особенной нежностью относился к лошадям, выполнявшим тяжелый труд. Он покупал их на специальном рынке, где продавали уже непригодных, «разбитых» лошадей как «коницу», и тихонько ездил на них, а когда они по болезни и старости отказывали окончательно, отпускал их свободно доживать свой век, а сам вновь покупал таких же изношенных, спасая их от ножа и бойни. Часто, проголодавшись в дороге, Гааз выходил из своей старомодной коляски и покупал четыре калача — один для себя, другой для кучера и по калачу для каждой лошади. Всю же имевшуюся у него провизию, как и подарки, он всегда отдавал заключенным.

Его считали юродивым, сумасшедшим: доказывая свою правоту, он часто выглядел нелепо — суетился, хватался за голову, размахивал руками.

Когда его хоронили, более 20 тысяч человек пришли проводить доктора в последний путь на Введенское кладбище в Москве. В православных храмах служились панихиды по немцу-католику. А на могильном камне высекали слова: «Спешите делать добро», которым он всегда следовал и которые можно считать его завещанием всем нам.

После его смерти в скромной квартирке доктора в Гаазовской больнице нашли плохую мебель, поношенную одежду, несколько рублей денег, книги и астрономические инструменты. Они были единственной слабостью покойного, и он покупал их, отказывая себе во многом остальном. После тяжелого трудового дня он отдыхал, глядя в телескоп на звезды.

В 1897 году А. И. Полем была опубликована книга, написанная Гаазом, «Призыв к женщинам». В этом своего рода духовном завещании автора изложены нравственные и религиозные начала его жизни.

Память о Федоре Петровиче увековечена в названиях улиц, городских приютов, школ, больниц и памятниках «святому доктору».

В 2011 году в архиепархии Кёльна начался канонический процесс причисления Федора Гааза к лику блаженных.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Андрианова Е. В.

Осеннее развлечение для детей с интеллектуальной недостаточностью «Чудесная осенняя пора»457

Анисимкова К. М.

Воспитание и обучение детей с нарушением зрения 459

Бахтина И. В.

Студия учебного видео «ФИНТ» — территория влюбленных в физику.....460

Бахтиярова Н. Н., Дубенцова Н. А., Бурнашева О. А.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников через стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений..... 462

Бобокулова С. У.

Teaching foreign languages for adults 464

Ботвич Т. П., Болгова И. В., Кузнецова Т. Г.

Повышение уровня речевого развития дошкольников в условиях разновозрастной группы через использование элементов ТРИЗ-технологии 466

Бычкова А. Ю.

Развитие критического мышления у учащихся на уроках истории (на примере темы «Восстание декабристов»)..... 470

Важнова А. В.

Трансформация межличностного взаимодействия детей с различными видами одаренности474

Волкова О. А.

Педагогическая культура родителей как социально-педагогическая проблема 476

Дацева Э. Г.

Новые информационные технологии в науке и образовании 478

Джандигулов А. Р., Арапбай М. А.

Практика применения цифровой технологии для обучения школьников полиязычных групп по теме «Уравнения, неравенства с двумя переменными и их системы»..... 479

Дорошенко В. В.

Особенности создания положительной мотивации осужденных обучающихся на уроках географии 484

Евдотьева Н. С., Новикова А. Ф.

Развитие познавательной инициативы детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы в процессе использования игровых квестов..... 486

Евстафьева С. А., Афанасьева И. И., Чуева Л. М., Прокопенко Е. М., Клочкова О. Г., Звездочетова Г. Е., Вертиева Л. Н., Борисенко Л. П.

Язык как способ выражения национального менталитета.....488

Жук И. Г.

Педагогические условия развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста 490

Зойиров К. А., Олтмишев Т. Т.

Современные проблемы формирования конструктивно-технологических знаний и умений у будущих учителей..... 492

Казаринова О. А., Ляпунова А. Ф., Пастухова В. О., Чемоданова А. В.

Конспект занятия в старшей группе «Дикие животные Восточной Сибири» 494

Курникова Л. А.

Народная игра как средство эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста 495

Лаврова О. В., Ефимова В. И.

Конспект ООД по художественно-эстетическому развитию (лепка) в средней группе «Наш друг Светофор»..... 496

Ладышкина Н. Г.

Настольная игра для раннего возраста «Волшебные стаканчики» 500

Лю Цзэя

WeChat и QQ приложения в процессе изучения русского языка как иностранного в Китае 501

Максимова С. М. Театрализованная деятельность в решении педагогических задач у старших дошкольников	503
Михайлова О. А., Михайлова В. М., Евстафьева С. А., Станкевич А. В., Капустин В. Н., Ансимов В. И., Медведев В. В., Долматов В. П. Русский патриотизм	505
Михайлова Т. В. Роль игры в интеллектуальном развитии дошкольников	508
Мосолова В. А. Развитие связной речи у старших дошкольников средствами творческих заданий и игр	509
Радова В. Г. Некоторые особенности реализации сказки как приема обучения китайскому языку на младшей ступени обучения	512
Руднева К. В. Пространственный праксис у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	513
Сергеева Д. С. Актуальность подготовки будущих педагогов к организации социокультурных практик в условиях современного образования.....	516

Фуфарева М. А. Особенности формирования коммуникативных умений в коллективе младших школьников (первоклассников).....	517
---	-----

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Максимова И. Е., Клюка Д. Е. Государственная поддержка развития народных промыслов на примере Томской области.....	520
Суровцева Е. В. Что такое австрийский хойригер (о хойригерах под Баденом под Веной)	522

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Вахитова Н. А. Искусство и архитектура эллинистического периода. Достижения эпохи и слабые стороны.....	525
Вахитова Н. А. Русский авангард. Его основные направления и устремления.....	526
Масленникова К. В., Зайцев А. В. Актуальность использования ансамблевых форм исполнительства в современном обучении игре на баяне и аккордеоне.....	528

ПЕДАГОГИКА

Осеннее развлечение для детей с интеллектуальной недостаточностью «Чудесная осенняя пора»

Андрианова Евгения Вячеславовна, воспитатель

Центр содействия семейному воспитанию детей с ОВЗ «Вера. Надежда. Любовь» (г. Москва)

Задачи. Образовательная: продолжать укреплять и охранять здоровье детей; приучать активно участвовать в спортивных соревнованиях, используя умения и навыки, полученные на занятиях и побуждать детей к двигательной активности.

Коррекционная: развивать координацию движений, зрительно-двигательное восприятие, речевое внимание.

Воспитательная: воспитывать интерес к различным, доступным ребёнку видам двигательной деятельности. Формировать положительные нравственно-волевые черты личности.

Ход занятия: дети входят в зал под музыку, в руках держат осенние листочки. Вы знаете, какое сейчас время года? (осень)

Загадка

Дует, дует ветер.

Дует, задувает.

Жёлтые листочки с дерева срывает.

Когда это бывает? (осенью)

Сегодня мы пойдём гулять в осенний лес. Вы знаете, как надо себя вести в лесу? В лесу нельзя кричать, чтобы не испугать птиц, зверей, нельзя уходить далеко от взрослых, чтобы не заблудиться. В лесу вы увидите много интересного. Путь наш будет не простой, а примерно вот такой...

Через кусты и кочки,

Через ветки и пенёчки,

Мы к лесной лужайке выйдем,

Что-то новое увидим.

1. Задание: гуляем по тропинке. (Ходьба с выполнением задания).

Мы гуляем по дорожкам, (дети шагают по залу).

Мы гуляем по тропинкам,

По дорожке шли

И листок нашли. (дети приседают и собирают листочки).

Побежали, побежали, (дети бегут лёгким бегом по залу).

Только ножки замелькали.

Через лес ведёт тропинка- (дети шагают по залу высоко поднимая ноги).

Вот берёзка, вот рябинка.

Мы по досочке шагаем, (дети идут по залу на носках)

Осторожно наступаем.

На полянку прибежали (дети выполняют поскоки).

И там весело скакали.

Вот и добрались мы до осенней лесной полянки. Как много вокруг красивых листочков; красных, жёлтых, оранжевых, давайте поиграем с ними, а листочки нам расскажут свою историю.

2. Задание: подвижная игра «Осенние листочки»

Мы листочки, мы листочки, (дети стоя, поднимают руки вверх).

Мы осенние листочки (покачивания туловища в стороны).

Мы на веточке сидели, (дети должны присесть на корточки).

Ветер дунул — полетели.

Мы летали, мы летали, (дети выполняют лёгкий бег врассыпную).

А потом летать устали.

Перестал дуть ветерок, (дети присаживаются на корточки).

Мы присели все в кружок.

Ветер снова вдруг подул, (дети кружатся вокруг себя).

И листочки быстро сдул.

Все листочки полетели

И на землю тихо сели. (дети приседают на корточки).

После игры дети под музыку садятся на свои места.

Педагог читает стихотворение

Осень хмурая пришла,

Все листочки сорвала.

На земле они лежат.

С нами поиграть хотят.

Мы их будем собирать

И листочки считать.

3. Задание игра: «Осенний ветер».

Ветер по лесу летает, (руки поднять вверх, потрясти кистями рук)

Ветер с листьями играет.

Листья тихо шелестят

И от холода дрожат

Ветер дует, задувает, (наклоны в стороны)

Ветер дерево качает.
 Ветер дунул посильней, (дети кружатся вокруг себя)
 Лист сорвался, полетел,
 Покружился, покружился,
 И на землю опустился. (дети приседают на корточки).
 Хорошо в лесу осенью. Красиво. Раскрашен лес яркими красками: берёзки жёлтые, осинки красные, рябинки оранжевые.

Я слышу треск сучьев, кто же это может быть?
 Загадывание загадки:
 Кто в лесу глухом живёт —
 Неуклюжий, косолапый,
 Летом ест малину, мёд,
 А зимой сосёт он лапу? (медведь)
 4. Задание подвижна игра «Медведь»
 Как-то мы в лесу гуляли (ходьба по кругу, взявшись за руки).
 И медведя повстречали.
 Он под ёлкой лежит, (дети приседают на корточки).
 Растянулся и храпит.
 Мы вокруг него ходили, (дети ходят по кругу, взявшись за руки).
 Косолапого будили.
 Ну-ка, Мишенька вставай, (дети останавливаются, грозят медведю пальцем).

И быстрее нас догоняй. (дети убегают от медведя).
 Тише, тише, опять кто-то шуршит. Кто это?
 Загадывание загадки
 В густом лесу под ёлкой,
 Осыпанной листвой,
 Лежит клубок с иголками,
 Колючий и живой. (Ёж)
 Чтение стихотворения
 Жёлтых листьев целый ворох,
 Ветра нет, а в листьях шорох!
 Это ёж, почуяв осень,
 На иголках их уносит!
 5. Задание: подвижная игра «Ёж с ежатами»
 Под огромною сосной, (дети бегут по кругу за воспитателем).
 На полянке, на лесной,
 Куча листьев, где лежит,
 Ёж с ежатами бежит.
 Мы вокруг все поглядим, (присесть, поглядеть по сторонам).
 На пенёчках посидим.
 А потом все дружно встанем (дети встают растопырив пальцы рук).
 И иголки всем покажем.

Показали, закружились. (дети кружатся вокруг себя).
 И домой заторопились. (дети убегают и садятся на стулья).

Осенью в лесу много грибов, ягод, шишек, желудей. Звери продолжают делать на зиму запасы. Давайте им поможем. Я вам, загадаю загадку и мы узнаем, что мы с вами будем собирать.

Загадывание загадки
 В лесу под ёлкой крошка,
 Только шапка, на тонкой ножке. (гриб)
 6. Задание: аттракцион «Собери грибы»
 В игре участвуют двое детей. По залу расставляются муляжи грибов, детям завязывают глаза платком, по сигналу дети собирают грибы в корзинки. Победил тот, кто набрал больше грибов.

Чтение стихотворения
 На болотце мы пойдём,
 Клюкву там соберём.
 А растёт она на кочке
 И висит на тонкой ножке.
 Красным цветом выделяясь,
 Красным вкусом наливаясь.
 Осторожно мы ступаем,
 Клюкву дружно собираем.
 7. Задание: аттракцион «Собери клюкву» — дети перебираются по кочкам, через болото.

Участвует 2 команды по 3 человека. На ковре выкладываются кочки, на противоположной стороне ковра в обручах лежат шары красного цвета.

Ребёнок идёт по кочкам, доходит до обруча с шарами, берёт один шар, и бегом возвращается к команде, кладёт шар в корзину. Задание выполняют все дети поочередно. Побеждает команда, которая собрала больше всех шаров.

Вам понравилось гулять в осеннем лесу. Вставляйте дети в кружок, мы с вами поиграем в игру.

8. Задание: игра «Деревья и птицы»
 Руки подняли и помахали —
 Это деревья в лесу.
 Локти согнули, кисти встряхнули —
 Ветер сбивает росу
 Плавно руками помашем —
 Это к нам птицы летят.
 Как они сядут — покажем,
 Крылья сложили назад.
 Летите синички на свои места. Дети садятся на свои места.

Понравилось вам развлечение? Что больше понравилось? Какая игра?

Воспитание и обучение детей с нарушением зрения

Анисимкова Ксения Максимовна, студент;

Научный руководитель: Мачулина Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Глаза являются главным анализатором познания мира. В первый раз идти с ребенком к офтальмологу следует еще в новорожденном возрасте. Плохое зрение влияет на представление и осмысление ребенком окружающего мира. Преждевременное диагностирование дает возможность не только обнаружить болезнь, но и также избежать ее.

Ключевые слова: воспитание, обучение, патология зрения, ребенок.

Умение наблюдать, то есть чувствовать и принимать находящуюся вокруг реальность с помощью визуального анализатора называется зрением. В первый раз побывать у офтальмолога следует еще с новорожденным ребенком [3]. С 3-х вплоть до 7 года у ребенка формируется умение отчетливо видеть на различных расстояниях, так называемая аккомодация. В данный промежуток времени особенно немаловажно, чтобы у детей в период уроков было хорошее освещение, для того чтобы он не переутомлял глаза и использовал книги с большим шрифтом. Ребятам, у которых слабо сформирована аккомодация, а визуальные нагрузки весьма велики, грозит близорукость. Немаловажно при этом обследовать ребенка у офтальмолога: проконтролировать стереоскопические функции, цветовое зрение, установить и определить рефракции. Преждевременное диагностирование дает возможность не только обнаружить болезнь, но и также избежать ее с поддержкой педагогов и психологов. Ведь внезапное сокращение остроты зрения ограничивает процесс постижения находящегося вокруг общества, оказывает большое влияние на формирование речи, памяти, воображения. Нехорошее зрение влияет на представление и осмысление ребенком находящегося вокруг, он никак не видит в целом, либо весьма слабо видит многоэтажные сооружения, птиц, деревья, общество насекомых и многое другое, слабо ориентируется на местности. Двигательная активность таких детей также узка, по этой причине большая часть из них страдает гиподинамией, нарушениями осанки, плоскостопием, уменьшением многофункциональности организма. Такая ситуация порождает большие психические трудности как ребенку, так и его родителям.

Для ребенка с патологией зрения в специализированных школах издаются разнообразные литературные источники, выпускаемые в концепции Брайля. Это учебники, тренировочные пособия, общественно-финансовая, общественно-политическая, научно-популярная литература. Все без исключения издаваемые учебники согласно Брайлю иллюстрируются выпуклыми узорами, чертежами, схемами. Для незрячих, обладающих остаточным зрением, издаются пособия, сочетающие рельефную и разноцветную печать.

В школах для слабовидящих детей обширно применяются специализированные учебники с укрупненным шриф-

том, также приспособленными разноцветными картинками. С целью выбора, построения рисунков для незрячих и слабовидящих изобретены специализированные технологии, учитывающие визуальные и осязательные способности ребенка.

Обучение общеобразовательным дисциплинам незрячих и слабовидящих обучающихся в основном осуществляется согласно программам общеобразовательной школы с учетом особенностей их формирования [1]. Подготовка к общеобразовательным дисциплинам обучающихся с патологией зрения проводится согласно программам общественной общеобразовательной средней школы с использованием специализированных конфигураций и методов работы, дидактических средств наглядности и тифлотехнических приборов.

Дети с нарушениями зрения имеют все шансы учиться в общеобразовательной общественной школе, в случае если для них сформированы специализированные образовательные условия: особая освещенность, присутствие тифлотехнических средств, специализированные учебники, психолого-педагогическое поддержание ребенка экспертами — тифлопедагогами, тифлопсихологами; образовательный процесс обязан обладать коррекционной направленностью в той же мере, что и в специальной школе [5]. Для ребенка с плохим зрением обязаны быть организованы специализированные коррекционные занятия: ритмика, лечебная физическая культура, корректировка патологий речи, формирование визуального восприятия.

При воспитании и формировании подобных детей, при подготовке их к независимому существованию, при облегчении работы применяют специализированные коррекционные ресурсы [2].

Таким образом, на этой стадии следует совершить заключение, что интегрированное обучение, невзирая на все без исключения недочеты и трудности, считается лучшим видом преподавания для ребенка с патологией зрения, потому что как включает подобных детей во все области жизни общества равно как равных его членов. Незрячий, либо слабовидящий ребенок, что регулярно взаимодействует с видящими детьми, включен в их деятельность, в перспективе способен благополучно интегрироваться в социуме видящих людей [4].

Литература:

1. https://studbooks.net/1808176/pedagogika/deti_narusheniem_zreniya.
2. <http://doshkolnik.ru/zrenie/18305.html>.
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-obuchenie-detey-s-narusheniem-zreniya>.
4. Солнцева Л. И., Семенов Л. А. Элементарное обучение ориентировке и мобильности в пространстве слепых детей // Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности. — М.: ВОС, 1989. — 76 с.
5. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: Методическое пособие / под ред. проф. Л. М. Шипицыной. — СПб.: Образование, 1995.
6. Колесникова Е. В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3–4 лет. — М.: Ювента, 2009. — 62 с.
7. Невская В. П. Речевые игры и упражнения. Пособие для учителей-дефектологов, воспитателей и родителей. — М.: ТЦ Сфера, 2013. — 64 с.
8. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы и др. — М.: Мозаика-синтез, 2016. — 306 с.
9. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. — М.: Просвещение, 2003. — 228 с.
10. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. — М.: Академия, 2011. — 342 с.

Студия учебного видео «ФИНТ» — территория влюбленных в физику

Бахтина Ирина Владимировна, учитель физики

МБОУ «СОШ № 3» г. Новый Оскол (Белгородская обл.)

Система образования совершенствуется вместе с развитием общества, ведь на каждом новом этапе в этом непрерывном процессе на первый план выдвигаются новые идеи, рождаются новые технологии, предъявляются новые требования. Но в этом постоянно меняющемся водовороте неизменно значимой остается идея формирования и развития познавательного интереса у учащихся.

Каждый учитель мечтает о том, чтобы его уроки проходили на одном дыхании, были интересными для ребят, а изучаемый материал был понятен и использовался в повседневной жизни, практической деятельности, помогал объяснять явления, происходящие вокруг.

Именно стремление сделать изучение физики интересным, доступным, практически направленным и значимым для ребят привело к идее создания студии учебного видео с необычным, на первый взгляд, названием «ФИНТ». Это название, которое мы с ребятами сообща придумали для нашей студии, на самом деле расшифровывается предельно просто — **Физика И Не Только**.

Студия учебного видео «ФИНТ» — это съёмка фото и видео простых опытов по физике; работа над исследовательскими проектами по физике; создание учебных ресурсов по физике в помощь учителю и ученику; съёмка небольших любительских фильмов.

Хотелось бы перечислить **преимущества**, которые дают ресурсы, подготовленные участниками студии:

— Экономия времени урока при сокращении часов на изучение предмета;

— Преимущество видеофайла по сравнению со статичной картинкой учебника;

— Все отснятые эксперименты исключают факт «неудачи», которая может поджидать при проведении эксперимента в режиме реального времени;

— Развитие интереса к предмету не только у членов студии, но и у «зрителей»;

— «Рождение» новых идей — стремление придумать или отыскать необычный эксперимент с последующим воплощением его в видео.

«Воплощаем» возникшие идеи в жизнь, как правило, по субботам. Далеко не все эксперименты получаются с первого раза, в таком случае мы обязательно повторяем попытку до тех пор, пока удача не улыбнется нам!

Но удачно проведенный опыт не всегда является гарантией качественного видео, т. к. некоторые проблемы проявляются лишь на этапе обработки видеофайла и вновь часть экспериментов приходится переснимать, устраняя выявленные недочеты. И наш оператор, Виктория, обязательно добивается успеха, и видео, смонтированные ею, информативны, несмотря на то, что рассчитаны на небольшие временные интервалы.

Отснятые участниками студии ролики вызывают гораздо больший интерес у обучающихся на уроке по той простой причине, что они узнают на кадрах хроники своих школьных товарищей, после урока еще долго бурно обсуждают эксперименты, а впоследствии нередко приносят свои идеи для съемок.



Участники студии



Оператор за работой

Особо хотелось бы отметить, что такие видеофрагменты позволяют **всегда продемонстрировать удачно проведенный эксперимент**, чего в режиме реального времени урока заранее гарантировать невозможно. Любой учитель сталкивается с ситуацией, **когда тщательно подготовленный эксперимент на уроке не удается**, и, как результат — потерянное время, невозможность экспериментального подтверждения выводов, разочарование и учителя, и учащихся.

К таким непростым экспериментам смело можно отнести эксперимент по наблюдению действия магнитного поля на проводник с током и исследование зависимости силы, действующей на проводник со стороны магнитного

поля, от величины силы тока, протекающей по проводнику. Именно по этой причине мы с ребятами и решили снять этот эксперимент, смонтировать видео и использовать его на уроке по данной теме, заменяя им реальный демонстрационный эксперимент, который частенько не удавалось провести должным образом.

Еще одним подспорьем в работе могут служить яркие и красочные фотоснимки экспериментов, снятых ребятами. Их можно использовать при создании презентаций к урокам, заданий с практическим содержанием, а также в тех ситуациях, когда демонстрация видеофрагментов не обязательна.



Снимаем эксперимент для урока в 9 классе по теме
«Индукция магнитного поля»

Деятельность нашей студии приносит радость и удовольствие всем:

— **Родители** видят, чем занимаются их дети в студии и радуются их успехам;

— **Ученики** могут использовать созданные участниками студии материалы для пополнения своих знаний, для подготовки ответов домашнего задания с показом нового эксперимента;

— **Учителям** созданные ребятами материалы могут пригодиться на уроках или во внеклассной работе, а также они могут их рекомендовать для самостоятельного изучения данной темы дома;

— **Друзья, одноклассники** могут порадоваться нашим достижениям и победам, а кто-то, вероятно, захочет присоединиться к нам.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников через стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений

Бахтиярова Наталья Николаевна, воспитатель;

Дубенцова Наталья Анатольевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 10 «Светлячок» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Бурнашева Ольга Анатольевна, воспитатель

МБДОУ «Обуховский детский сад общеразвивающего вида «Земляничка» (Белгородская обл.)

В данной статье рассматриваются аспекты художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста, автор обращается к поиску эффективных педагогических условий, методов и приемов организации работы с художественной литературой, способствующих формированию нравственных представлений дошкольников.

В дошкольном образовании в соответствии с ФГОС дошкольного образования существенное внимание уделяется восприятию и осмыслению детьми музыкальных произведений, народного устного творчества, детской литературы, стимулированию сопереживания персонажам художественных произведений; осуществлению самостоятельной творческой деятельности дошкольников.

Модель поведения, которая выстраивается в раннем возрасте, будет в предстоящем обуславливать не только успешное обучение и развитие личности, но и социальные отношения в мире. Дошкольный возраст является чувствительным для освоения нравственных общепризнанных норм и правил, закладывания основ высоконравственного действия. Конкретно, ввиду собственной высочайшей значимости, проблема нравственного воспитания дошкольни-

ков постоянно находилась в центре внимания выдающихся преподавателей, из них В. Г. Нечаева, В. А. Сухомлинский, Н. С. Капринская А. М. Виноградова, В. И. Логинова, Б. Т. Лихачев и др. Они занимались поиском более действенных путей и средств осуществления нравственного воспитания в дошкольном учреждении.

В качестве одной из важнейших элементов нравственного развития выступает сопереживание. «Сопереживать, согласно толковому словарю Т. Ф. Ефремовой, следовательно испытывать совместно с кем-либо, разделять чьи-либо волнения и проникаться эмоциями и идеями изображаемого персонажа (в театральном искусстве)».

Большим потенциалом при формировании моральных качеств, в том числе и сопереживания, обладают художественные произведения. Это подтверждается и мнением ученых, которые видят ознакомление детей с художественной литературой одним из важнейших средств нравственного воспитания дошкольников (М. М. Кониная, О. И. Соловьева, Л. Б. Фесюкова, Е. Ф. Лунина и др.). Л. П. Стрелкова Н. С. Ежкова, в собственных исследованиях концентрирует внимание на такой особенности худо-

жественного восприятия ребенка дошкольного возраста, как активность, глубокое сопереживание героям произведений. подразумевает никак не бездеятельное содержание, а именно деятельность, которая реализуется во внутреннем содействии, сопереживании героям произведения, выдуманном перенесении происшествий на самого себя, в результате чего у ребенка возникает эффект как будто он сам лично присутствует и принимает участие в событиях художественного произведения».

Художественно-эстетическое развитие дошкольников с применением детской художественной литературы возможно при создании учителем обстоятельств и применении определенных конфигураций и результативных способов, сориентированных в развитие моральных взглядов, оценок, содействующих зарождению нравственных чувств. Выбор художественных произведений обязан повиноваться установленным условиям: содержание произведения должно быть общедоступно осмыслению ребенка, изложено лаконично и последовательно; разногласие между персонажами должен находиться в основе сюжета произведения; а решение его может быть предложено равно как с поддержкой преподавателя, вслед за тем и лично ребятами.

С целью стимулирования сопереживания персонажам художественных произведений каждое занятие с детьми должно включать в себя различные формы деятельности, представляемые в установленной очередности:

1) создание мотивации ожидающей работы (предыстория) и ознакомление с произведением;

2) характеристика основных героев, выявление противоречий или конфликта;

3) отреагирование конфликтной ситуации, отбор линий ее разрешения в ходе проигрывания мини-этюдов, выстраивания разговоров, игровых ситуаций, в которых ребенок имел бы шанс сформулировать собственное восприятие ситуации и позиции к ней опосредованно, при помощи утверждение значимости.

Чтение детям. Данный способ подразумевает прочтение художественных произведений по книге и наизусть. Задача взрослого прочитать произведение так, чтобы было доступно и главное содержание, и замысел и, вызвать эмоциональный отклик. При чтении в этом случае важен такой прием, как выразительность чтения, в котором заключена его эмоциональная насыщенность.

Прием повторности чтения всего текста либо наиболее значимых и ярких отрывков дает возможность повысить представление от прочитанного, вызвать новые эмоции и волнение, то, что важно в воспитательском взаимоотношении.

Метод — рассказывание педагога свободная передача текста, поэтому возможны перестановка слов, их за-

мена, объяснение. Рассказывание дает большие возможности для привлечения детей и усвоения ими нравственных представлений.

Инсценирование — это одна из любимых форм деятельности дошкольников. Дает возможность повторно познакомиться детей с художественным произведением и зафиксировать высоконравственные понятия.

Заучивание наизусть не столько способствует умственному, но также нравственному и эстетическому воспитанию дошкольников. К тому же, выразительное чтение — самостоятельная, сложная, художественная деятельность, в процессе которой развиваются способности ребенка и его нравственные представления, а в дальнейшем и чувства.

Беседа по произведению и детский пересказ. Эти приемы комплексные, которые включают в себя целый ряд различных вербальных и образных приемов. Беседа позволяет выявить, постигли ли дети главную проблему произведения. В ходе беседы дошкольники учатся строить логичный пересказ, передавать произведения близко к тексту.

На сегодняшний день, невзирая на заинтересованность к детской художественной литературе как к воспитательскому «инструменту», имеется большое количество сложностей — один недостаток системности тянет из-за собою недостаток методов преподавательского влияния, и, таким образом, оказывает большое влияние на результативность преподавательского применения сказок. Определенным преподавателям и педагогам сложно вообразить, то что с точки зрения обучения моральных конструкций возможности сказки, небылицы, рассказы и другое значительно основательнее, нежели их художественная и историческая важность.

Сказка может с помощью небольшого демонстрировать огромное, в карликовом, миниатюрном показать большое, глобальное, на основе поведения и характера одного персонажа — показать мощь злобы либо добродетельность и непрекращающуюся войну данных сторон. Данное весьма немаловажно на первоначальной стадии развития нервной системы детей.

Таким образом, детская художественная литература за счет многочисленных форм, методов и приемов работы с ней, созданных в дошкольной педагогике и представленных в данной статье, открывает большие возможности перед педагогами и родителями детей дошкольного возраста с целью развития моральных взглядов ребенка. Каждый метод являет собой способ достижения установленной цели на пути пошагового развития нравственных суждений, развития и поддержания моральных эмоций и линии поведения детей в целом.

Литература:

1. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка/Т. Ф. Ефремова; в 3 томах. — АСТ, Астрель, Харвест, Lingua. — 2005. — С.802.

2. Любаев, А. В. Восприятие художественной литературы детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2015. — № 21. — С. 707–709. — URL <https://moluch.ru/archive/101/22975>.
3. Полозова Т. Д., Полозова Т. А. Всем лучшим во мне я обязан книгам; Просвещение — Москва, 1990. — 256 с.

Teaching foreign languages for adults

Бобокулова Ситора Улугбек кизи, студент

Каршинский государственный университет (Узбекистан)

The article analyzes the experience of leading experts in finding technologies for teaching foreign languages of various categories of adult students and discusses new approaches to this task.

Keywords: *adult education, andragogy, linguistic, non-linguistic, public diplomacy, self-educational competence (SC).*

In recent years, a lot of work has been done in the Republic of Uzbekistan to improve the teaching of foreign languages in educational institutions of various types, starting from elementary grades of schools, colleges, lyceums, institutes, and universities, as well as training centers and courses. Among other things, the number of studies on teaching methodology conducted on the experience and materials of universities of linguistic and non-linguistic specialties has significantly increased. At the same time, a new type of organization of adult education for professionals remains insufficiently studied. Obviously, adult education is an integral part of the modern education system. The qualification requirements for applicants for one or another — somewhat significant — positions require knowledge of a foreign language at a level that allows direct communication with foreign partners and colleagues. This means that at the present stage of development of a foreign language acquires particular relevance adult education in general and especially of the categories described above. The concept of adult education — as opposed to the usual teaching foreign languages — began to take shape at the turn of the 20th and 21st centuries, simultaneously with the recognition of new priorities in the education system: increasing the effectiveness of international cooperation in the professional sphere, expanding access to information, developing personal contacts and “public diplomacy”, humanizing relations between people, etc.

Today, the system of additional adult education in foreign languages is becoming an integral part of continuing education of professionals, which has been introduced in Western countries for quite some time — for decades. At the same time, in the last decade, a new pedagogical direction has appeared on the educational environment, which has pronounced specific features that distinguish them from non-adult training. This pedagogical direction is called “andragogy” (This term comes from a Greek word meaning “adult”).

The sources of this theory are: M. Sh. Knowles, P. Jarvis, D. Minton and others. In Russian science, S. I. Zmееv, T. E. Zmееva, A. A. Makarenya, Yu. N. Drescher et al. (See

[1], [4], [5] for a bibliography). Both of them call andragogy the science of helping adults in learning, which must be applied differentially to different contingents of adult students, depending on the learning situation.

Comparing the pedagogical model of learning, which involves the formation of knowledge, skills and abilities for the future, which is not always clearly understood by the trainees, and the andragogic model of learning, the results of which are needed today, the conclusions are inevitable that both education is equally necessary for the framework of continuing education. Therefore participants in scientific discussions are inevitably forced to admit that both pedagogy and andragogy are components of the science of education. Both of them confirm the undeniable idea of “life-long” education, which has long been introduced in other areas of human professional activity, both in developed countries and already in the post-Soviet space. However, in the conditions of the rapid development of science and the rapid updating of information, it is impossible to teach a person for life, it is important to form in him an interest in the accumulation of knowledge, in continuous self-education. Given the relevance of this process, it seems legitimate to talk about the formation of trainees so called self-educational competence (SC) as the ability to maintain and improve in the process of self-education a level of knowledge of a foreign language.

Observations and studies conducted by many experts show that the pedagogical direction under discussion is aimed at students who already have higher education, work experience and, accordingly, adulthood. Estimated Level of Training students in a foreign language should be enough high, enabling the professional to solve business problems with foreign partners at a professional level. Data obtained by teachers psychology, let us say that high positive motivation can play the role of a compensatory factor in case of insufficiently high special abilities or insufficient supply of the required knowledge to the trainees, which is especially true for adult learners [4].

Recent scientific studies have shown that a person can effectively learn practically throughout his life, that

the ability to educate adults from 20 to 60 years does not change significantly, and in people with mental labor these abilities persist for longer. In addition, such positive qualities appear that are important for the learning process, such as life experience, the rationality of conclusions, a tendency to analysis, etc. [6]. And as a result: life and professional experience of students, as well as a high level of motivation, allows them to understand and clearly formulate the goals of learning a foreign language. Undoubtedly, it is this fact that significantly affects the ability to remember and learn the language as a whole. Motivation, as it were, compensates for what is already "lost" in adulthood in the development of psychological processes. It is known that in adulthood, the role of thinking and attention increases with a decreasing level of memory. Experience shows that the contingent under consideration has a high level of development of verbal-logical, and not visual-effective or substantive thinking, which undoubtedly leaves its mark on the teaching methodology. For example, when teaching grammar, students, of course, will prefer diagrams, graphs, and tables to a variety of pictures or actions and gestures.

As for memory, many psychologists identify its main components: capture, preservation, and reproduction. They note that with age, various types of imprinting work unevenly and tend to decrease. Especially susceptible to change is the so-called auditory modality imprinting: its reduction is planned after 31 years (for the teacher, this is primarily listening and the great difficulties that are associated with it).

Gerontologists argue that verbal imprinting in visual modality decreases 3–4 years later than in auditory modality.

Significant support for a teacher of a foreign language in these conditions is the attention of students. At the age of 18 to 21, it takes fourth place, and in the subsequent post-student years, it firmly retains second place. Many students are characterized by developed voluntary attention, which allows them to focus on one object for a long time with the necessary setup ("I need a lot of vocabulary, a lot of grammar"). At the same time, up to 33 years of age, age-related changes in the volume, switching, and selectivity of attention are progressive and starting from 34 years their overall decline. An important role in language acquisition material during classwork these features. Organization problems outside of classroom and independent work return us to the need to form the self-educational competence (SC) of the students mentioned above.

This position is convincingly confirmed by V. Ya. Liaudis [6], [7], who substantiated the psychological differences between the traditional and relevant today, innovative education strategies, and argued that learning is a transformative activity, and innovative methods are an awareness of the dialogical nature of learning. The dialogue is inexhaustible, competent and comprehensible to each other. It is important for a teacher of a foreign language to find a set of adequate methodological techniques that would help students, firstly, to "preserve" their professional dignity and, secondly, to significantly improve their foreign language skills.

References:

1. Vitlin, J. L. Teaching adults a foreign language. — M., 1976. — P. 90.
2. Winter, I. A., Sakharova, T. E. Design methodology for teaching a foreign language // Foreign languages at school. — 1991. — No. 3.
3. Zmeev, S. I. Andragogy: Fundamentals of the theory, history and technology of adult education. — M.: PER SE, 2007. — 272 p.
4. Zmeeva, T. E. Foreign language teacher at the university: teacher or andragog // Almanac of modern science and education. — Tambov: Publishing House of Diploma, 2011. — No. 11. — P. 96–101.
5. Kolker, Ya. M. Ustinova E. S., Enalieva T. M. Practical Methods of Teaching Foreign Languages. — Ryazan: Prize CJSC, 2011.
6. Liaudis, V. Ya. Methodology of teaching psychology: Textbook. allowance. — 3rd ed., Rev. and add. — M.: Publishing House of URAO, 2000. — 128 p.
7. Liaudis, V. Ya. The new paradigm of educational psychology and the practice of education // Psychological review. — 1997. — No. 3.

Повышение уровня речевого развития дошкольников в условиях разновозрастной группы через использование элементов ТРИЗ-технологии

Ботвич Татьяна Петровна, воспитатель;

Болгова Ирина Викторовна, воспитатель;

Кузнецова Татьяна Григорьевна, воспитатель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида «Солнышко» с. Новенькое Ивнянского района Белгородской области

ФГОС ДО ставит перед педагогами дошкольных организаций задачу научить детей владеть речью как средством общения и культуры; обогащать их активный словарь; развивать связную, грамматически правильную диалогическую и монологическую речь; развивать речевое творчество. [1, с.10]

Речь как ведущее средство общения сопровождает все виды деятельности ребенка. От качества речи, умения пользоваться ею зависит успешность деятельности ребенка.

Началом работы по теме стало проведение мониторинга уровня сформированности речевого развития. Мы проверили умение детей отвечать на разнообразные вопросы взрослого, касающиеся ближайшего окружения; умение рассматривать игрушки и сюжетные картинки; отслеживаем, использует ли ребёнок все части речи, простые и сложные предложения.

Мониторинг речевого развития детей показал невысокие результаты, выявлено много проблем.

Получается, что примерная образовательная программа не может обеспечить желаемый уровень речевого развития дошкольников.

Таким образом, обнаруживается противоречие.

Исходя из этого, пришли к выводу, что, необходимо подобрать такие формы и методы обучения, которые повысят уровень речевого развития.

В своей работе мы остановили свой выбор на использовании в образовательном процессе элементов ТРИЗ-технологии.

Данная технология достаточно актуальна для современного дошкольного образования.

Традиционная методика обучения дошкольников рекомендует использовать в качестве основного приема обучения образец рассказа педагога. За одно занятие детям приходится выслушивать несколько однообразных однотипных рассказов. Детям этот вид деятельности становится скучным и неинтересным, они начинают отвлекаться.

Доказано, что чем активнее ребенок, чем больше он вовлечен в интересную для себя деятельность, тем лучше результат.

Исходя из этого, для формирования и активизации связной речи дошкольников, наряду с традиционными методами и приемами мы активно использовали приемы и методы ТРИЗ-технологии, адаптируя под свои возможности.

Вопросами исследования речи детей стали заниматься еще в 19 веке. Среди многих ученых, тех, кто внес значимый вклад в осмысление этого вопроса, и Л. С. Выготский, и К. Д. Ушинский, и Д. Б. Эльконин.

В настоящее время стараемся использовать технологии, которые не только результативны, но и увлекательны, интересны детям. Этим и объясняется возросший интерес к ТРИЗ — в дошкольной дидактике. Теория решения изобретательских задач получила своё распространение в 80-х гг. XX века, создана была Генрихом Альтшуллером.

В практике дошкольного образования под термином «ТРИЗ-педагогика» сегодня понимают работу по развитию речи, мышления, воображения детей дошкольного возраста на основе тризовских методик

Кредо ТРИЗ: каждый ребенок талантлив, нужно его только научить ориентироваться в современном мире, чтобы при минимуме затрат достигнуть максимального эффекта.

Цель нашей работы — создать организационно-педагогические условия, способствующие развитию речи у детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы средствами ТРИЗ-технологии.

Для достижения этой цели были сформулированы основные задачи: Создана предметно-развивающая среда.

При планировании и осуществлении образовательного процесса в ДОУ реализуется принцип интеграции различных видов.

Методы и приемы ТРИЗ можно использовать на базе любой программы.

Особо ценно, что методы ТРИЗ — РТВ позволяют педагогам создать условия для развития у детей умений решать межличностные проблемы. Экспериментальная деятельность показывает, что использование ТРИЗ — технологии является эффективным инструментом развития речи дошкольников и обеспечивает успешное обучение в школе.

Определены нами и основные направления организации речевой развивающей среды разных возрастных групп в соответствии с программой.

Образовательная деятельность по развитию речи детей осуществляется через различные формы работы: игры, упражнения, импровизации, беседы, сочинение историй, театрализация, творческая продуктивная деятельность.

С учетом того, что группы в МБДОУ детский сад «Солнышко» разновозрастные, мы искали приемлемые для нас приемы и методы работы, позволяющие развивать и творческие способности, и речь дошкольников.

Речевое развитие осуществляется по принципу от простого к сложному, через включение детей в элементарное речевое экспериментирование.

Речевое экспериментирование — это первый, начальный уровень в процессе развития речи. Под речевым экспериментированием мы понимаем формы работы, направленные на умение правильно слышать и произносить звуки, на развитие речевого дыхания, на овладение грамматикой речи, на умение связно излагать свои мысли. В нашем детском саду нет логопеда, но есть дети, нуждающиеся в коррекции, поэтому ведется и индивидуальная работа с детьми в этом направлении. Казалось бы, всем детям предоставляется одинаковая возможность участвовать в пальчиковых и артикуляционных играх, играх со словами. У нас накоплен значительный практический материал с учетом возрастных особенностей детей, картотеки игр, речевых ситуаций, раздаточный и демонстрационный материал, рекомендации для родителей по речевому развитию детей и т. д.

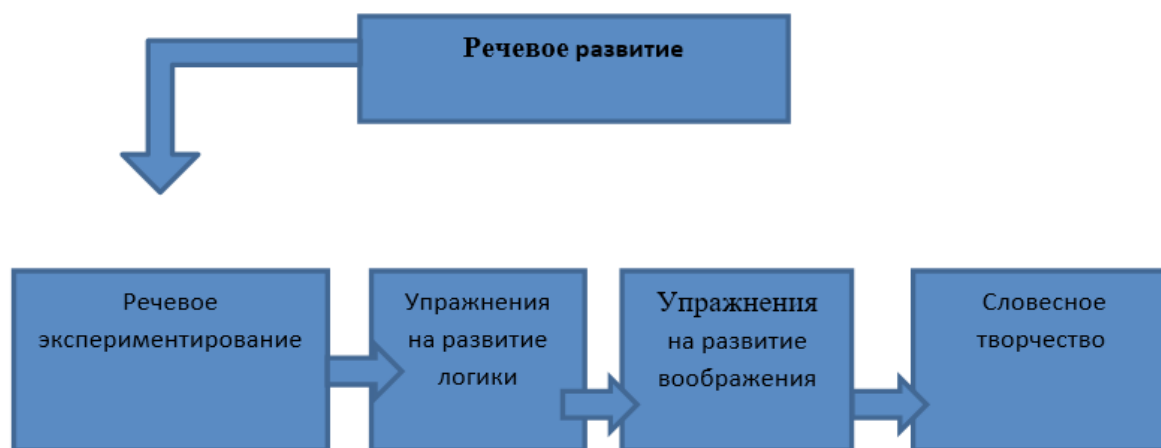
Качество устной речи к 6 годам становится гораздо лучше, многие дети говорят связно, эмоционально, умеют пересказывать услышанное, описывать увиденное.

Однако, не все дети выходят на более высокий уровень — уровень самостоятельного словесного творчества, не все могут придумать оригинальный сюжет, сочинить рифмовку, стихотворение, самостоятельно провести экскурсию, презентацию исследовательской работы и т. д.

Опыт показывает, что необходима система упражнений на развитие мыслительной деятельности, логического мышления, творческого воображения, умения придумывать и фантазировать.

На наш взгляд, приемы и методы технологии ТРИЗ позволяют решить проблему, обеспечить подготовку к владению связной речью на более высоком уровне.

На схеме показан путь развития, который совершает каждый дошкольник в группе.



Выстраивая систему, мы брали во внимание, что образование детей осуществляется в условиях разновозрастной группы в сельском детском саду. У нас нет современной аудио — или видеотехники, речевых тренажеров. Мы могли полагаться только на достижения современной науки, на имеющийся актуальный педагогический опыт и творчески модифицировать материал под свои условия, под индивидуальные особенности детей.

Особо ценно, что методы ТРИЗ — РТВ позволяют педагогам создать условия для развития у детей умений решать межличностные проблемы.

В образовательной деятельности для активизации речевой активности детей обязательно используются игровые упражнения на выражение эмоциональной поддержки, на преодоление замкнутости, т. е. помимо развития речи идет процесс развития эмоциональной сферы ребенка.

Работа по системе ТРИЗ с детьми дошкольного возраста должна осуществляться постепенно.

Для решения тризовских задач можно выделить следующие этапы работы:

Цель первого этапа — научить ребенка логически мыслить, находить и различать противоречия, которые окружают его повсюду.

Цель второго этапа — учить детей воображать, фантазировать, придумывать.

Содержание третьего этапа — решение сказочных задач и придумывание разных сказок с помощью специальных методов ТРИЗ.

Работа по развитию логического мышления может начинаться уже в младшей группе, но, учитывая возрастные особенности, целесообразно начинать в 3–4 года

Приведем примеры, в основе которых идеи технологии ТРИЗ.

1. Детям предлагается **Игра «Небылицы»** (средняя группа)

Ведущий бросает мяч игроку и говорит какую-либо фразу. Если эта фраза — небылица, то ловить мяч не надо, например: «Волк по лесу гуляет», — игрок ловит мяч. «Волк на дереве сидит» — мяч ловить не нужно. «Девочка рисует домик» — игрок ловит мяч. «Домик рисует девочку» — мяч ловить не нужно и т. д. [2, с. 26]

2. Нравится малышам игра **«Письмо от зайчика»** (средняя группа)

Колобок получил от Зайца письмо в картинках. Детям предлагается помочь Колобку прочитать письмо, разложив картинки в нужной последовательности. В конце игры дети

по цепочке рассказывают всю сказку, используя выбранные картинки.

3. Упражнение «А не пойти ли нам ...» можно применить в старшей группе.

Цель: развитие логического мышления, установление причинно-следственных связей

Для игры понадобится набор предметных картинок. Детям предлагается выбрать предметы, которые понадобятся им, например, в походе, на экскурсии, на дне рождения и т. д. Ребенок объявляет: «Я иду в поход и беру с собой...». и вытаскивает из стопки картинку. Далее он объясняет, зачем ему данный объект в походе.

Полезны для общего развития образовательные ситуации «В чем причина?» (старшая группа)

Придумывается какая-нибудь необычная ситуация. Например: «Придя утром в детский сад, вы увидели, что там исчезли все скамейки». Надо как можно быстрее придумать объяснения этого события. Причины могут быть обычными, житейскими («Забрали на ремонт»), и необычные, фантастические (скамейки обиделись, что их портят, и ушли в другой сад). Побеждает тот, кто предложит больше причин, и чем они разнообразнее, тем лучше. Игра развивает способность анализировать и логически мыслить.

Особый раздел ТРИЗ — курс развития творческого воображения (далее РТВ). Именно этот раздел наиболее активно используется на уровне дошкольного образования.

В возрасте 4–5 лет воображение становится творческим — сюжеты детских игр, рисунков, выдуманных рассказов становятся богаче и разнообразнее. Но детям, в силу возраста, в связи с небольшим словарным запасом, еще трудно фантазировать, придумывать, воображать.

Принимая во внимание это, в практику работы по развитию творческого воображения включаются специальные игры, образовательные ситуации.

Помимо типовых приёмов фантазирования, мы используем модифицированные приемы, приемы, нацеленные, прежде всего на развитие художественного фантазирования, но в их основе также лежат идеи ТРИЗ-технологии.

Приведем примеры:

Игра «Смешинки» (средняя группа)

Цель: развитие воображения

Ведущий бросает мяч и называет какой-то предмет. Например, кастрюля. Нужно быстро придумать ему смешное название. Например, варилка.

Упражнение «О чем рассказала музыка» (старшая группа)

Цель: развитие творческого воображения.

Звучит классическая музыка. Детям предлагается закрыть глаза и представить, о чем рассказывает музыка, а затем нарисовать свои представления и рассказать о них.

Игра «Заколдованные сказки» (старшая группа)

Цель: развитие наглядно-образного мышления, творческого воображения

Оборудование: кружочки разного размера и цвета.

Кружочки — это заколдованные герои сказки. Выложите на стол маленький и большой серый кружочки и попросите детей «расколдовать» их — определить, кто здесь заяц, а кто мышка; потом — оранжевый и коричневый: кто лиса, а кто медведь и т. д.

Проблемный вопрос: это герои, из какой сказки? а кто их заколдовал?

Игра по картине «Иду я и вижу...» (старшая группа).

Цель: развитие наглядно-образного мышления, творческого воображения
Оборудование: репродукции картин известных художников

Задание.

Рассмотрите картину. Представьте себе, что вы оказались в пространстве картины. Расскажите, что происходит там. Начать можно так: иду я вижу в картине «Рожь» ...

Далее ребёнок рассказывает, что он увидел бы, зайдя в пространство картины.

Главная цель речевого воспитания состоит в том, чтобы ребенок творчески освоил нормы и правила родного языка, умел гибко их применять в конкретных ситуациях, мог придумывать необыкновенные истории, сказочные сюжеты, сочинять стихотворения.

Отметим, в отдельных современных исследованиях, методических рекомендациях (А. Ушакова, Л. Фесюкова) указываются новые, нетрадиционные подходы работы со сказкой, которые, несомненно, влияют на развитие речи дошкольников, способствуют развитию словесного творчества детей (сказки от пословицы, сказки от стишка, сказки наоборот, придумывание нового начала, середины, конца сказки и т. д.).

Используя методы ТРИЗ, приведем примеры адаптированных заданий, которые возможно использовать в работе с дошкольниками. Это уже творческий уровень применения, имеющихся у детей знаний и умений.

Дошкольники любят сочинять сказки, в которых действуют их любимые игрушки и сказочные персонажи. Очень важно правильно смотивировать детей, заинтересовать их. Например, можно использовать такой прием:

Ребята, кто-то прислал нам воздушный шарик с конвертом. Кто-то же написал нам письмо. Давайте прочитаем. Это воспитательница из младшей группы просит нашей помощи ... малыши расшалились, расплакались, потому что им давно уже не читали новой сказки, а ... старые сказки все прочитаны ..., но, где же взять новую? Поможем, сочинить новую интересную сказку? А вы справитесь?

Детям среднего дошкольного возраста могут быть предложены самые разнообразные сюжеты сказочного характера:

«Медведица учит медвежонок говорить»;

«Дюймовочка в гостях у кукол»;

«Как медвежонок потерял сапожки»;

«Как бы изменилась сказка «Красная Шапочка», если бы волк стал очень добрым и т. д.

Приведем примеры заданий, направленных на развитие словотворчества:

Игра «Волшебный мешочек»

Цель: развитие образного мышления, творческого воображения, речи

Оборудование: красочный мешочек с любыми игрушками.

Воспитатель предлагает вынуть произвольно фигурки из мешочка. Эта игрушка становится героем сказочной истории. Дети придумывают роль для игрушки, следующий ребенок вынимает другой предмет и продолжает сказку. После того, как сказку сочинили, предметы собирают в мешочек. На следующем занятии дети придумывают новую историю с героями из мешочка. Важно, чтобы каждый раз получилась законченная история, и чтобы ребенок в разных ситуациях придумал разные варианты действий с одним и тем же предметом.

Игра «Шкатулка со сказками»

Цель: развитие воображения, мышления, речи,

Оборудование: шкатулка, в которой находятся круги разного цвета.

Ход игры:

Игроки садятся в круг. В центре круга стоит «шкатулка со сказками». Взрослый обращается к детям: «Сейчас мы все вместе будем сочинять сказку. А поможет нам волшебная шкатулка».

Он достает из шкатулки один из кружков, например, зеленый, показывает его детям и просит назвать предметы зеленого цвета. (Ответы детей). Затем взрослый говорит:

«Мне достался зеленый кружок, поэтому в сказке должен появиться предмет или персонаж зеленого цвета. Внимание, начинаю сказку.

Жил-был зеленый лягушонок. Однажды он отправился в путешествие...»

Взрослый произносит два предложения и предлагает сидящему рядом игроку наугад достать кружок и продолжить сказку. Следующий игрок вынимает кружок, например, голубого цвета и придумывает продолжение сказки:

— ... Лягушонок весело прыгал по тропинке, пока не добрался до голубой речки. Как же переправится через речку?..

Игроки поочередно достают из шкатулки кружки и, в соответствии с их цветом, подбирает персонажей или предметы и продолжают сказку.

Образовательная ситуация «Волшебный экран»

Цель: развитие воображения, мышления, речи,

Содержание: воспитатель предлагает выбрать маски сказочных героев

Далее ведется обсуждение героев, выбранных масок:

- а) черты характера;
- а) поступки героев;
- в) качества (доброта, умение преодолевать трудности, чуткость, любовь к окружающим и т. д.).

Литература:

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. — Новосибирск: Наука, 2011

Детям предлагается сочинить сюжет и разыграть его с экрана телевизора. Условие игры: история должна быть поучительной, добро должно победить зло. На такое представление можно пригласить малышей.

Подрастают дети, сложнее становятся и предлагаемые задания.

Самостоятельная образовательная деятельность присутствует все чаще и чаще:

1) сочинение рифмовок:

- на основе слов: мышка-пышка, белка-стрелка, корзинка-картинка, мяч-вскачь...
- на основе предложения:
видишь, падает снежок, ты поймай его, ... (дружок), если это мишка, он тогда... (топышка), песню птичка распевала и кота... (не замечала) и т. д.,
- на основе двух предложений:

1. Выпал беленький снежок... (Выходи и ты дружок). Зайка бегал и скакал... (Мячик весело гонял).	4. Ромашка — милашка Белая рубашка. Глядит на всех, качается Подружкам улыбается (Катя А.)
---	--

На этом этапе дети правильно используют эпитеты, метафоры для создания того или иного образа.

Таким образом, можно сделать вывод, что приемы и методы технологии ТРИЗ, типовые и адаптированные, способствуют развитию фантазии и воображения ребенка; активизации и обогащению словарного запаса; происходит активизация мыслительной и речевой деятельности детей.

В ходе мониторинга анализировались мотивы речевой деятельности, характер содержания речевой деятельности, средства выразительности, результативность речевой деятельности и т. д.

Изменился и уровень развития словесного творчества:

Анкетирование родителей подтвердило эффективность нашей работы. Родители отмечают, что дети стали лучше, эмоциональнее, грамотнее говорить. В их речи стало меньше диалектизмов, слов-паразитов. Многие проявляют интерес к сочинительству.

Дети получают первоначальный опыт публичных выступлений.

Значительно пополнилась предметно-развивающая среда: организован Центр развития речи, разработаны карточки дидактических игр в соответствии с требованиями технологии ТРИЗ, пособия по театрализованной деятельности, настольный кукольный театр.

Таким образом, разработанная и апробированная педагогическая система, способствующая повышению уровня речевого развития у дошкольников в условиях разновозрастной группы средствами технологии ТРИЗ, доказала свою результативность и эффективность.

2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2000. — 272 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология — М.: Педагогика, 1991.
4. Герасимова А. С. Уникальное руководство по развитию речи/Под ред. Б. Ф. Сергеева. — 2-е изд. — М.: Айрис-Пресс, 2004. — 160 с.
5. Двинанинова Ю. А. Творческие игры в старшем дошкольном возрасте//Воспитатель ДООУ. — 2009. — № 12. — с. 43–47.
6. Крохина И. Н. Адаптированные методы ТРИЗ — РТВ как средство активизации речевой и мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (ч. 1)
7. Лелюх С. В., Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников. Ульяновск, 2003
8. Леонтьев А. Н. Психология общения/А. Н. Леонтьев. — М.: Тарту, 2002.
9. Нищева Н. В. Развивающие сказки: Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста — учебно-методическое пособие-конспект. — Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2002 год. — 47 с.
10. Пичугина Е. А. Речевые игры в группе и на прогулке//Воспитатель ДООУ. — 2008. — № 6. — с. 52–54.
11. Развитие речи у детей дошкольного возраста/Под ред. Ф. А. Сохина. — М.: Просвещение, 2001.
12. Сидорчук Т. А. Технология обучения дошкольников умению решать творческие задачи. Ульяновск, 2010
13. Тихеева Е. И. «Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)» Пособие для воспитателей детских садов. Издание 4-е. Издательство «Просвещение», Москва, 1992 год.
14. Ушакова О. А. Учимся говорить и общаться//Дошкольное воспитание. — 2006. — № 4. — с. 105–112.
15. Цветкова Т. В. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 96с.

Развитие критического мышления у учащихся на уроках истории (на примере темы «Восстание декабристов»)

Бычкова Алина Юрьевна, студент;

Научный руководитель: Тимакова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Смоленский государственный университет

Данная статья посвящена формированию и развитию критического мышления у учащихся на уроках истории (на примере «Восстания декабристов»).

Ключевые слова: критическое мышление, развитие мышления, образование, учащийся.

В последнее время новые информационные технологии способствуют развитию новых тенденций в образовании. Актуальной проблемой современности является развитие мышления у школьников, которое формируется при использовании информационных технологий в образовании. Но для развития мышления у учащихся недостаточно использовать только новые информационные технологии.

В последнее время система образования разрабатывает различные новые педагогические технологии, которые способствуют развитию мыслительных процессов у школьников.

Многие исследователи считают, что интеллектуальные способности у учащихся формируются только тогда, когда созданы специальные условия для их реализации. Если ученик с самого начала учебного процесса начинает логически мыслить, придумывать разнообразные пути решения проблем, то это является фундаментом для формирования критического мышления ребенка. Поэтому каждый

учитель выбирает и работает в той технологии, которую он считает наиболее реализуемой в рамках конкретного образовательного процесса.

Развитие критического мышления — это система стратегий, которая учит учащихся мыслительным умениям, позволяющим эффективно работать с информацией, принимать осмысленные, аргументированные решения, была разработана в США в конце XX века. В основу критического мышления положены идеи теории Жана Пиаже, Льва Семёновича Выготского об этапах умственного развития ребёнка [1].

Дайана Халперн под «критическим мышлением» понимает использование таких когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Имеется множество эмпирических подтверждений того, что когнитивные навыки можно привить с помощью специального обучения и что они могут быть применены в самых различных ситуациях» [2, с.55].

У учащихся с развитым критическим мышлением складывается новое отношение к учебе, особенно в старших классах школы. Практика свидетельствует, что уровень мышления школьника определяется не только запасом знаний и умений, которыми он обладает, но и его личностными качествами, а также психическими установками.

В качестве базы исследования нами была определена МБОУ СОШ п. Дружба Дятьковского района Брянской области. Анкетирование было проведено среди учащихся 8 классов в количестве 38 человек. Целью анкетирования было определение текущего уровня развития критического мышления.

Вопросы, которые определяли умение выделять и обозначать проблему, показали: у 13 учащихся, что составляет 34%, умение формулировать тему сформировано, у 9 человек — 24% — частично сформировано, а у 16 человека — 42% считается не сформированным. Таким образом, менее чем у половины учащихся не сформировано умение выделять и обозначать проблему.

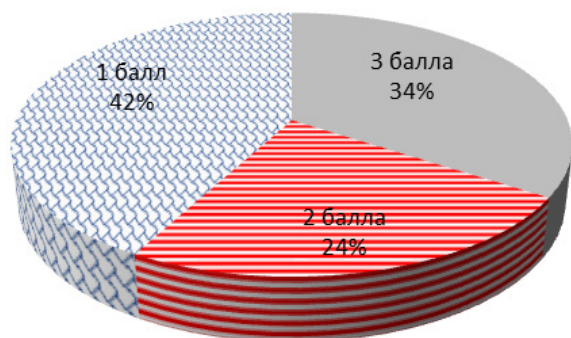


Рис. 1. Умение выделять проблему

Следующие вопросы определяли сформированность у учащихся индуктивного мышления. У 17 человек, что составляет 45%, индуктивное мышление является сформированным, у 11 человек — 29% респондентов индуктивное мышление сформировано частично. У 10 человек — 26% индуктивное мышление считается не сформировано. Таким образом, умение индуктивного мышления у учащихся 8 класса развито частично.

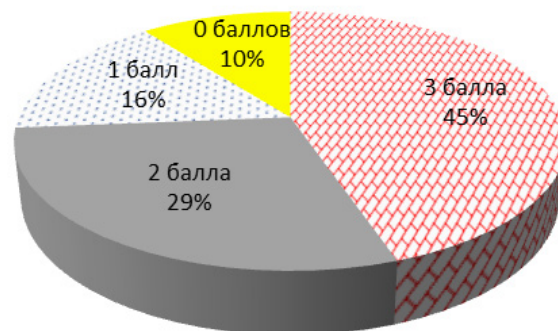


Рис. 2. Сформированность индуктивного мышления

Данные вопросы определяли умение аргументировать свою позицию.

У 24 учащихся 8 класса — 63% — умение аргументировать свою позицию считается не сформированным.

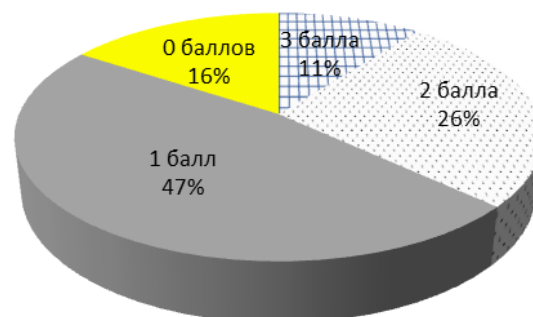


Рис. 3. Умение аргументировать свою позицию

Эти вопросы определяли умение мыслить дедуктивно. У 19 учащихся, что составляет 50% данный навык не сформирован.

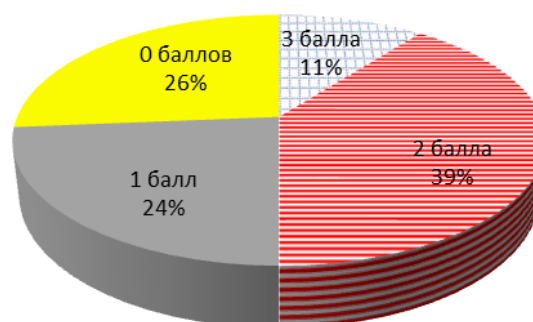


Рис. 4. Умение дедуктивного мышления

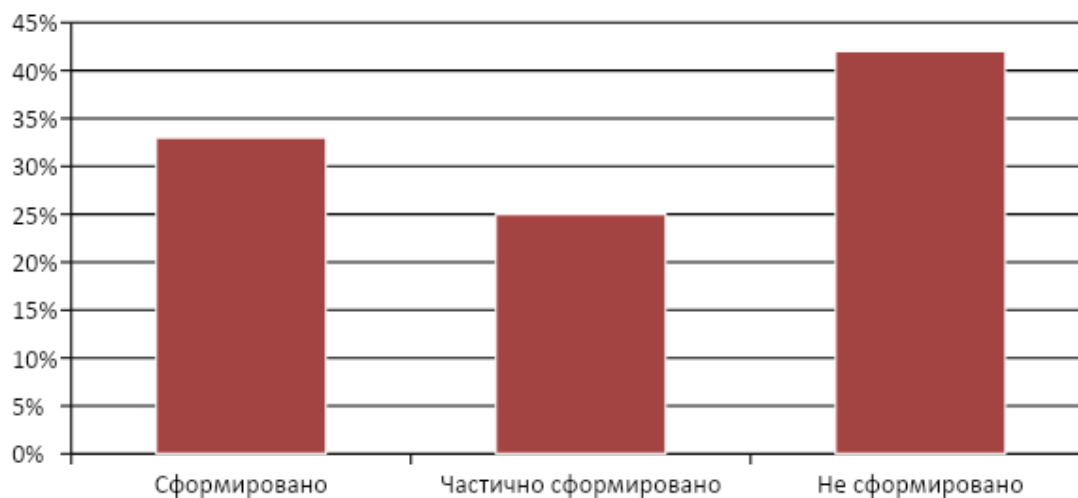


Рис. 5. Уровень критического мышления

Таблица 1. Уровень развития критического мышления

Уровень развития	Навыки, которыми обладает ученик
Сформировано	Способностью к сравнению, ясностью изложения, умением логически аргументировать собственную позицию, способностью исправлять ошибки.
Частично сформировано	Невысоким уровнем организованности, отсутствием четкой аргументации собственной позиции, невысоким уровнем умения определять проблему.
Не сформировано	Слабым умением к сравнению, низким уровнем сформированности мыслительных навыков, отсутствием умения исправлять ошибки, низким уровнем готовности к планированию.

Таким образом, проведенное нами анкетирование показывает, что лишь 33% учащихся 8 классов обладают навыками критического мышления.

В школьном возрасте создаются благоприятные условия для развития критического мышления, связанные с потребностью в самоопределении, ростом самосознания и самооценки, становлением мировоззрения.

Для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет:

- готовность к планированию;
- гибкость, позволяющая подождать с вынесением суждения, пока ученик не обладает разнообразной информацией;
- настойчивость, позволяющая учащимся добиваться гораздо лучших результатов в обучении;
- готовность исправлять свои ошибки позволяет критически мыслящему человеку пользоваться ошибкой для продолжения обучения;

— осознание предполагает умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений, поиск компромиссных решений [1].

На уроках истории развитие критического мышления является главной целью учителя. Ученик должен знать не только материал учебного предмета, но и формулировать причинно-следственные связи, влияние исторических событий на дальнейшую судьбу народов. Умение самостоятельно добывать информацию, обрабатывать её, строить логические связи — всё это лежит в основе критического мышления.

Базовая модель технологии критического мышления предлагает 3 стадии: вызова, осмысления, рефлексии, которые мы положили в основу проведения урока «Восстание декабристов».

Стадия вызова. На данной стадии следует обратиться к собственному опыту, который поможет подготовить учащихся к личностному восприятию темы «Движения декабристов». Учащимся предлагается ответить в начале урока на следующие вопросы:

На каких идеях основывались первые тайные общества в России после Отечественной войны 1812 года?

Почему возникли тайные общества?

Каковы были их основные цели?

Какая дальнейшая судьба тайных обществ?

По вводным вопросам прогнозируется тема урока: *как Вы думаете, какую тему сегодня мы будем изучать?*

Таким образом, слушатели подводятся к изучаемой теме.

Стадия осмысления содержания. Учащимся предлагается разделить на группы по пять человек. Каждой группе выдаётся пять текстов различного содержания, например, причины возникновения движения и их цели, тайные общества декабристов, основные события движения декабристов, следствие и суд над декабристами, значение и последствия движения декабристов. Каждый знакомится со своим

текстом и выделяет наиболее значимые, с его точки зрения, моменты.

Познакомившись с текстом, учащиеся собираются в группу экспертов по определённой тематике. Каждая группа составляет опорный конспект в виде схем и таблиц.

Например, группа, изучающая тайные общества и основные события движения декабристов, заполняет таблицу «Что? Кто? Где? Когда? Почему?» (рис. 6).

Что?	Кто?	Где?	Когда?	Почему?

Рис. 6. Таблица «Что? Кто? Где? Когда? Почему?»

Учащиеся, определяющие причины возникновения движения и их цели, заполняют схему «Понятийное колесо» (рис. 7).

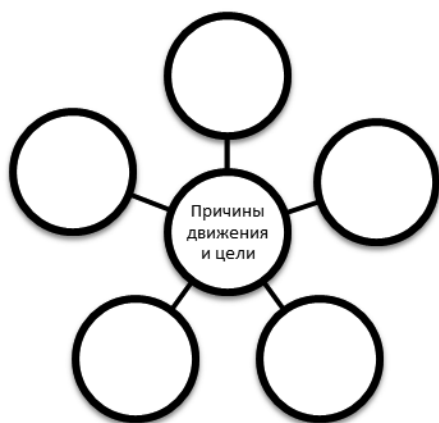


Рис. 7. Схема «Понятийное колесо»

Группа учащихся, которая изучала следствие и суд над декабристами, а также значение и последствие движения декабристов, делают опорный конспект в виде скелета рыбы (рис. 8), где голова — проблема, верхние косточки — причины событий, нижние — факты, хвост — выводы.

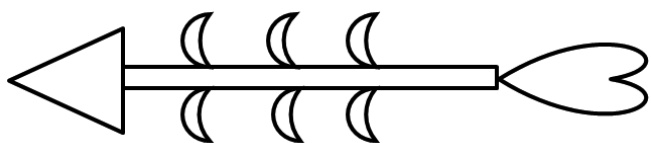


Рис. 8. Схема «Скелет рыбы»

Затем участники возвращаются в рабочие группы и знакомят остальных с содержанием своего текста.

Литература:

1. Заир — Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир — Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — Москва: Просвещение, 2011. — 223 с.
2. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — 4-е международное изд. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.

Стадия рефлексии. Она необходима для того, чтобы учащиеся сами смогли проанализировать, удалось ли им достичь поставленных целей и решить возникшие вопросы.

Учащиеся на стадии рефлексии презентуют свои таблицы. Ребята задают друг другу вопросы, дополняют свои записи в тетрадях.

После подведения итогов урока мы должны проверить понравилась ли данная методика учащимся, для этого им предлагается заполнить таблицу «ПМИ — плюсы, минусы, интересно» (рис. 9)

П	
М	
И	

Рис. 9. Таблица «ПМИ — плюсы, минусы, интересно»

Таким образом, каждая группа самостоятельно и творчески рассматривает поставленные вопросы, знакомя с результатами своей работы всех учащихся. Данная деятельность должна продолжаться в течение всего учебного года. За это время у учащихся накапливаются знания, они обогащаются умениями самостоятельно определять круг источников информации; находить нужные сведения; оформлять полученные результаты в виде схем и таблиц, а также представлять их своим одноклассникам.

Работа в группах повышает заинтересованность учащихся в учебной деятельности. При использовании данной технологии развиваются коммуникативные умения, позволяющие понимать различные точки зрения при наличии обоснованных аргументов.

Мы рассмотрели на конкретном примере некоторые виды применения методов критического мышления. Существует множество методов развития критического мышления, среди которых на уроках истории можно использовать: «Понятийное колесо», «Скелет рыбы», «Опорные конспекты», «Таблицы» и т. д.

Формирование критического мышления у учащихся будет эффективно, если:

- разработана методика, направленная на формирование критического мышления;
- будут учтены психические особенности школьников;
- на уроках будет создана благоприятная атмосфера для работы;
- будет создана учебно-исследовательская среда, способствующая учащимся критически воспринимать информацию;
- развитие мышления у школьников будет происходить целенаправленно.

Трансформация межличностного взаимодействия детей с различными видами одаренности

Важнова Александра Валерьевна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

В статье выявляются наиболее распространенные виды одаренности, освещается вопрос предубеждений, возникающих в группах детей с различными видами одаренности, обозначаются аспекты, требующие проработки с целью обеспечения эффективного межличностного взаимодействия детей с различными видами одаренности.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, одаренность, виды одаренности, предубеждения.

Постановка проблемы. В последнее время одним из актуальных направлений в педагогической науке является поиск путей и средств формирования личности одаренных детей. Особое внимание уделяется созданию условий, позволяющих максимально полно раскрыть и реализовать таланты каждого ребенка, дающих возможность сохранить полноту духовной жизни и психологическое благополучие.

Чем комфортнее будут чувствовать себя в межличностном взаимодействии учащиеся с разными видами одаренности, тем успешнее будет образовательный процесс, тем быстрее пойдет их интеллектуальное и творческое развитие.

Основная часть

Одаренный ребенок, прежде всего, яркая индивидуальность в его различных проявлениях. От других он отличается собственными чертами характера, эмоциями, без особых усилий справляется с любой поставленной перед собой задачей. Он выбирает нестандартные способы действий, получает интересные результаты. Одаренность — основная черта личности талантливого человека, которая позволяет ему переносить свой талант на более высокие уровни [15, с. 35].

Различают следующие виды одаренности детей:

— Общая интеллектуальная и академическая одаренность. Детям с данным видом одаренности присущи такие общие черты как: острота мышления, наблюдательность; исключительная память; любознательность. Дети с таким видом одаренности могут заниматься одним делом на протяжении длительного времени, легко обучаемы, грамотно излагают свои мысли, имеет выраженную способность к практическому получению знаний.

— Художественная одаренность. Детям с художественной одаренностью присуща большая восприимчивость, впечатлительность, наблюдательность, у них сильно развитое воображение, хорошая память, большая склонность к эстетическим наслаждениям, ярко выраженные творческие способности.

— Творческая одаренность. Детей с творческой одаренностью отличает нестандартное видение предметов и их использование, необычное решение проблем, образная гибкость мышления, независимость в суждениях,

— Лидерская или социальная одаренность. Социальная одаренность проявляется в способности устанавливать долговременные конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Лидерская одаренность проявляется в умении

принимать решения, способности планирования, умении приспосабливаться, проявлять гибкость, быть уверенным и настойчивым.

— Практическая одаренность. Дети с данным видом одаренности ориентированы на практику, на ближайший результат. Они осознают свои сильные и слабые стороны и вырабатывают пути их усиления или компенсации.

— Психомоторная одаренность. Детей с данным видом одаренности отличает повышенная активность в движениях, легкость в выполнении комбинаций из координированных движений,

— Духовно-ценностная одаренность. Основная направленность данного вида одаренности — духовная жизнь.

Деятельность является основным компонентом, развитие которого определяет одаренность ребенка.

Межличностные отношения — это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [16, с. 326].

Мы относим межличностные отношения к частным случаям психологических отношений и рассматриваем их как важнейшие условия психического развития человека, его социализации, формирования специфических, индивидуальных черт, развития личности в целом. Межличностные отношения выступают как внутренняя психологическая инстанция и понимаются как взаимное (невзаимное) эмоциональное, образное, познавательное отражение одного человека во внутреннем мире другого. Степень интенсивности влияния межличностных отношений на психические проявления индивидов опосредуется рядом факторов. Фактором, определяющим межличностные отношения в коллективе одаренных детей, является совместная деятельность.

Однако в коллективе детей с различными видами одаренности существует фактор, мешающий эффективному взаимодействию — наличие предубеждений касательно друг друга. Предубеждения выступают регуляторами конкретных межличностных отношений, они встают между группами детей с различными видами одаренности и выражают определенное эмоционально-оценочное отношение к представителям отличной группы. Эти предубеждения часто чреватые негативными, деструктивными последствиями, мешают установлению хороших отношений между людьми, являются причиной непонимания, разногласий, источником межгрупповых и межличностных

конфликтов и столкновений, препятствуют объективности и автономности оценок происходящего, подготавливают благоприятную почву для стигматизации и могут проявляться в ней [17, с. 696].

Основываясь на предубеждениях, дети с различными видами одаренности оценивают друг друга, даже не зная ни их самих, ни мотивов их поступков. Предубеждения могут использовать для оправдания негативного поведения, более того, они также могут являться средством оправдания этого негативного поведения.

Предубеждения являются одним из типов социальных установок, которые, в свою очередь, являются одним из наиболее важных механизмов регуляции поведения. Социальные установки задают направление мыслям и действиям человека по отношению к конкретному объекту или ситуации. Социальные установки помогают человеку организовать представления об окружающем мире.

Формирование социальных установок одаренного ребенка как субъекта общения, проблемы нравственного созревания, развития эмоциональной сферы, волевого развития в сфере межличностных отношений выступают как одна из важнейших педагогических задач.

В сфере общения социальные установки выполняют ряд следующих функций: адаптация к окружающей среде, познание, самореализация и психологическая самозащита.

Высокоодаренные дети действительно обладают рядом отличительных черт, которые «способствуют» негативному восприятию их сверстниками, а зачастую и педагогами, и в своем развитии находятся в особой группе риска.

Во-первых, согласно данным исследований, существует уровень «социально оптимального интеллекта», который позволяет его обладателю хорошо понимать людей и ситуации и, следовательно, общаться со сверстниками. Однако у этой категории детей есть и специфические особенности, которые при адекватном подходе помогают успешно войти в мир социальных отношений, а в случае непонимания и негативного отношения к ним, могут не только замедлить этот процесс, но и затруднить интеллектуальное и творческое развитие.

Во-вторых, одаренные дети очень сильно отличаются друг от друга по многим личностным чертам. Это еще больше усложняет процесс педагогической работы и процесс организации межличностного общения одаренных детей, определяя необходимость оценки и рефлексии детей в рамках данной группы.

В-третьих, одаренные дети обладают рядом психологических особенностей, позволяющих утверждать, что формирование нравственной самостоятельности и развитие нравственных ценностей идет более быстрыми темпами, чем у их сверстников.

Специфические черты личности детей с различными видами одаренности безусловно влияют на содержание и характер межличностного взаимодействия, зачастую — негативно. В связи с чем представляется необходимым целенаправленная работа в данной области.

Содержательный уровень развития межличностных отношений одаренных детей должен состоять из проработки следующих элементов: когнитивные (система научных знаний о поведении человека, общении, основных противоречиях, возникающих в отношениях между людьми, знание правил поведения в обществе); оценочно-эмоциональные (нравственно-эстетическое восприятие окружающей действительности, понимание важности и ценности межличностного общения, а также ценности каждого индивида в системе общения); мировоззренческие (осознание и понимание необходимости поведения, основанного на нравственных нормах общества); поведенческие (готовность действовать в соответствии с имеющимися знаниями, самореализация поведения в обществе, грамотная коммуникация с детьми, обладающими другим видом одаренности).

Также можно выделить ряд умений, над развитием которых следует работать для обеспечения эффективного взаимодействия одаренных детей в системе межличностных отношений: формулирование гипотезы поведенческих реакций на то или иное социальное действие или явление, исходя из особенностей участников межличностного общения; знание методов, средств межличностного общения: мимика, жесты, пантомима, словесные проявления эмоций; определение критериев оценки качества межличностных отношений, культурно-нравственные ценности общества и, как следствие, нравственные основы поступков; представление результатов решения определенных коммуникативных ситуаций и оценка их значимости для развития личности и отношения к ней окружающих; выбор способов взаимодействия, которые в зависимости от коммуникативной ситуации, помогут достичь цели общения (как индивидуального, так и группового), видение их взаимосвязи и попытка найти точки соприкосновения; размышления о качестве межличностных отношений; соблюдение правил межличностных отношений, умение и желание относиться к человеку как к высшей ценности. С целью трансформации предубеждений необходимо создать условия для непосредственного межгруппового контакта, включающего создание единой группы и наличие общей цели, также необходимым условием является проработка эмоциональных связей.

Наиболее общими принципами организации диагностической и развивающей работы по оптимизации межличностных отношений в группе детей с различными видами одаренности можно считать: общение с детьми на языке принятия, неосуждающие тактики взаимного признания знаний друг друга, трансформацию когнитивного содержания в эмоциональное, организацию взаимодействия детей, принципы проблемного диалога и индивидуализации, целостность (знание и оценка группы в целом, межличностные отношения ее членов, ценности), создание ситуаций, в рамках которой окажется необходимым признание и использование взаиморесурсности, создание эмоционально благоприятного фона совместной деятельности.

Вывод. Анализ условий успешного развития коммуникативных навыков одаренного ребенка и степени его включения в группу сверстников является основой разработанных методических рекомендаций для педагогов, практических психологов и родителей по оптимизации межличностных отношений групп одаренных детей.

Литература:

1. Ландау Э. «Одаренность требует мужества. Психологическое сопровождение одаренного ребенка». — М., 2002. — 35 с.
2. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов / П86 Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. — 326 с.
3. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию: Учебное пособие для вузов / В. А. Янчук. — Мн.: АСАР, 2005. — 696 с.

Осуществление целенаправленной и системной работы по развитию межличностного взаимодействия детей с различными видами одаренности влечет за собой не только оптимизацию социальных взаимодействий детей, но и в значительной мере способствует развитию их личностной сферы.

Педагогическая культура родителей как социально-педагогическая проблема

Волкова Ольга Алексеевна, студент
Курганский государственный университет

В данной статье рассмотрена проблема формирования педагогической культуры родителей. Выявлена и обоснована необходимость формирования педагогической базы знаний у родителей для формирования полноценной личности ребенка.

Ключевые слова: педагогическая культура, родители, ребенок, семья, личность.

Семья меняется вместе с развитием общества. Заботясь о благосостоянии каждой семьи и делая всё для её укрепления, общество требует, чтобы родители несли большую ответственность за воспитание подрастающего поколения, но далеко не каждый родитель понимает важность этой задачи. В настоящее время все должны понимать: чем идеальнее и развитее общество, тем более высокой культуры воспитания оно требует. Чем выше уровень образования и общая культура родителей, тем большую возможность правильного воспитания своих детей они имеют. Сегодня большинство людей, которые вступают в брак имеют среднее и высшее образование. Почему же у некоторых из них имеется недостаток многих нравственных понятий, что непременно отражается и на воспитании детей?

Родители часто полагаются на свой собственный опыт, не задумываясь над последствиями неправильных воспитательных методов воздействия на ребенка, недооценивают силу педагогических знаний и умений. Но, на мой взгляд, воспитание детей невозможно без определённых знаний по педагогике и психологии.

Многие современные пороки общества (алкоголь, наркомания, агрессивность, преступность, психические расстройства и т.д.) являются результатом воспитания детей родителями с низким уровнем психолого-педагогической культуры, который выражается в безответственном отношении к выполнению своих воспитательных обязанностей и функций, ограниченностью знаний о решении проблем,

связанных с воспитанием и развитием ребенка в семье, безграмотностью в решении проблем семейного воспитания.

Характерной проблемой современной ситуации в обществе является увеличение количества конфликтных или неполных семей, а общественная занятость родителей вместе с низким уровнем их психолого-педагогической культуры значительно влияют на изменение характера взаимоотношений детей с родителями. Это, в свою очередь, выражается в недостаточности контактов родителей с ребенком, исчезновении совместного времяпрепровождения, растущем дефиците теплоты и внимательности друг к другу, что зачастую приводит ребенка к формированию неадекватной самооценки, неуверенности в своих силах, а в крайних случаях выражается в задержках психического и речевого развития, проявлению девиантного поведения. Именно поэтому формирование педагогической культуры родителей должно выступать одной из важнейших задач современного общества.

Педагогическая культура родителей — это личностное образование, которое выражается в направленности родителей с целью полноценного воспитания и развития ребенка, способности к самоконтролю, регулированию своего поведения, во владении психолого-педагогическими знаниями и методиками, доверительным стилем взаимодействия с ребенком.

Говоря о воспитательных возможностях школы можно вспомнить А. С. Макаренко. Он подчёркивал, что «органи-

зующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей» [1, с. 5].

Под «воспитанием родителей» имеют в виду систематическую программу обучения, которая предназначена для усвоения информации и умений, способствующих благополучному выполнению роли родителей [2, с. 17].

В педагогической культуре родителей выделяют следующие компоненты:

- когнитивный компонент — сумма физиологических, педагогических, психологических и правовых знаний, которые нужны для полноценного воспитания и развития в семье. Во-первых, это знание основных законов физического и психического развития ребенка; познание ценностей семейного воспитания и следование им; знание о трудностях, ошибках и способах их устранения в семейном воспитании; знание прав и обязанностей ребенка и родителей;
- операционный компонент — осознанное освоение родителями методами, приемами и формами воспитательного воздействия на ребенка; организация счастливой и полноценной жизни ребенка в семье, умение замечать и развивать способности ребенка;
- коммуникативный компонент — способность родителей создать положительный, благоприятный и уютный климат внутри семьи; взаимопонимание, как с детьми, так и с другими членами семьи, учет мнения; умение решать конфликты;
- рефлексивный компонент — умение оценивать свои собственные действия, поступки и состояния; анализировать необходимость и эффективность применявшихся методов воспитания, причины успехов и неудач, трудностей, возникающих во время семейного воспитания; способность видеть себя со стороны глазами своего ребенка;
- эмоциональный компонент — умение владеть собою в трудных, непредсказуемых ситуациях; понимать состояние ребенка по некоторым индивидуальным особенностям в его поведении, видеть проблемы ребенка и оказать ему помощь в их решении; способ-

ность родителей к состраданию и сопереживанию [3, с. 36]. а Повышение педагогической культуры родителей — долгий и сложный процесс, успешность которого зависит от того, как будут реализованы следующие принципы: а — гуманистическая ориентация во взаимодействии с семьей;

- обеспечение позиции и своей точки зрения у всех участников педагогического процесса;
- управление взаимодействием детей и родителей;
- единство педагогического просвещения и самообразования родителей;
- разнообразие форм работы с родителями и детьми;
- стимулирование родителей к сотрудничеству;
- принцип добровольности;
- принцип конфиденциальности.

В целом процесс воспитания в семье может быть представлен как: степень развития и формирования личности, обусловленная социальными взаимоотношениями и средой окружения ребенка, реализующаяся через все стороны деятельности ребенка и семьи.

При этом важно понимать, что воспитательный процесс в семье включает в себя:

- личный пример родителей, их общественные взгляды и их авторитет перед ребенком;
- образ жизни семьи, её устройство, традиции и обычаи, отношения внутри семейного круга;
- эмоциональный климат семьи;
- правильная организация свободного времени и досуга семьи.

Таким образом, от семьи зависит благополучность и успешность будущей жизни ребенка, поэтому очень важно чтобы педагогическая культура родителей имела высокий уровень, и они были максимально компетентны во всех вопросах и у них была основная педагогическая база, которая поможет им в воспитании своего ребенка. Формирование необходимой педагогической базы у родителей является одной из важнейших задач педагогов в системе образовательных учреждений. Это нужно для того, чтобы родители смогли сформировать полноценную развитую личность, которая способна принести пользу обществу.

Литература:

1. Макаренко А. С. «О воспитании» — Москва: Издательство политической литературы, 1990.
2. Педагогический энциклопедический словарь / М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. 2003.
3. Бородушкина Л. С. Изучение отношений младших школьников к родителям Педагогический опыт как источник психолого-педагогических знаний о коллективе и личности школьника, 1986.

Новые информационные технологии в науке и образовании

Дацева Элизабэт Галибовна, студент

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

В этой статье рассматривается использование информационных технологий в науке и образовании. Проанализировано влияние информационных технологий на способность к самостоятельному обучению. Показаны различные технологии, которые используются в науке и образовании.

Ключевые слова: *информационные технологии в образовании, информационные технологии в образовании в науке, обучение путем открытия, большие данные в образовании, адаптивные технологии в образовании.*

Развитие науки и образования в современном мире невозможно без использования и совершенствования информационных и телекоммуникационных технологий, которые позволяют эффективно использовать информационные ресурсы в различных предметных областях, оптимизировать и во многих случаях автоматизировать различные процессы, которые связаны с процессами подготовки, хранения, обработки и передачи информации [3].

Следует отметить, что на сегодняшний день образование становится более адресным, то есть больший акцент ставится на личностно-ориентированный подход [1]. Этот подход невозможен без обеспечения обучаемому право на выбор собственного образовательного вектора, который наиболее соответствует его индивидуальным способностям. В этом случае новые технологии становятся главным средством доступа к различным источникам информации и формирования мотивации к самостоятельному поиску, обработке, восприятию и использованию этой информации.

В связи с этим, новозеландские ученые провели исследование, целью которого было изучить влияние информационных технологий на способности школьников к так называемому обучению путем открытия (enquiry-based learning) — методика обучения путём постановки вопросов, проблем или сценариев в противоположность традиционному дидактическому обучению, где информация представляется напрямую, или имеется стандартизованная методика приобретения знаний [6]. Другими словами, ученики должны сами открыть какое-либо явление, закон, закономерность, свойства объекта и т. д.

В результате исследования было отмечено, что ученики, имеющие доступ к информационным технологиям во время обучения путем открытия, стали более вовлеченными и более ответственными при принятии решений. Новые возможности для обмена выводами были открыты благодаря использованию информационных технологий, что также, по-видимому, способствовало вовлечению и обучению студентов. Результаты этого тематического исследования показывают, что информационные технологии могут быть мощным инструментом для поддержки обучения путем открытия [6].

Рассмотрев влияние информационных технологий на обучающихся, проанализируем какие программные и технические средства непосредственно внедряются в научную и образовательную сферу.

К примеру, американская компания Knewton разработала современную систему управления учебным процессом (LMS), которая позволяет любому учебному заведению внедрить персонализированное обучение. Методология Knewton основывается на технологии планирования образовательной траектории и модели обучающегося. Knewton анализирует поведение студента: какой у него рабочий ритм, что он уже знает и в какой форме лучше усваивает информацию. На основе этих данных платформа предлагает ученику посмотреть текстовое разъяснение, видео, игру или выполнить интерактивное упражнение. Предполагается, что Knewton научит преподавателей лучше понимать своих студентов. Учителя могут адаптировать свои офлайн-курсы, подбирая задания отдельно под каждого ученика. На данный момент большинство функций данной технологии доступно только на территории США [5].

Другим перспективным направлением электронного образования является использование 3D технологий в обучении. Использование технологии 3D с ее более быстрой обработкой визуальных данных создают возможности для реализации практически беспрепятственного взаимодействия преподавателя и обучаемого в трехмерном пространстве, повышая элемент наглядности всего образовательного процесса [2].

В связи с этим можно выделить технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR), которые позволяют смоделировать комфортные условия для получения новых знаний. VR обеспечивает возможность обучаемому стать участником действий в абстрактных пространствах, в которых можно задать как виртуальные условия информационного взаимодействия, так и виртуальные объекты, подчиняющиеся этим условиям. В то же время, AR позволяет расширить представление о происходящих процессах в окружающей среде [4].

Также следует отметить важность мобильных технологий в электронном образовании. Расширение и усовершенствование средств мобильной телефонии (смартфонов, планшетов и пр.), спутникового и беспроводного Интернета позволит любому человеку из любой точки земного шара обмениваться научной и учебной информацией [2].

Развитая система электронного образования предполагает анализ различных типов данных, обработку которых трудно осуществить традиционными статистическими методами. На смену таким методам пришла технология об-

работки больших данных (Big Data), с помощью которой может быть проанализирован большой массив данных. Такая технология полезна в применении в различных областях деятельности, в том числе в научно-образовательной сфере. Например, технология Big Data может использоваться при решении таких задач как финансовое планирование, обработка персональных данных обучающихся, а также отслеживание их успеваемости, мониторинг учебных курсов и т. д.

Однако многие учебные заведения не могут позволить использование этой технологии, так как она требует огромное количество дискового пространства. В этом случае целесообразно использование облачных технологий (cloud computing) — технология сетевого доступа к общему набору настраиваемых вычислительных ресурсов, которые могут быстро выделяться по запросу пользователя при минимальных усилиях со облачного провайдера. В облаках

могут находиться не просто огромные объёмы необработанных данных, но и данные в их изначальном формате. Например, технология Hadoop, созданная с помощью языка Java, позволяет аналитикам хранить огромные массивы данных, размещая их на большом количестве недорогих серверов, а затем координировать, объединять и обрабатывать данные [2].

Использование современных средств ИКТ: системы управления учебным процессом, облачные и мобильные технологии, технологий 3D-моделирования и виртуальной реальности в электронном образовании позволяет повысить эффективность образовательного процесса, увеличивает педагогическое воздействие на формирование творческого потенциала обучаемого.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что информационные технологии обучения играют огромную роль в обучении.

Литература:

1. Диденко С. Ю., Загоруйко Т. В., Лактионова Е. Е., Потапова С. В. Общее понятие о технологиях в обучении [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). — СПб.: Свое издательство, 2016. — С. 1–3. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11372/> (дата обращения: 24.11.2019).
2. Мамедова Г. А., Агаев Ф. Т. Современные технологии электронного образования // Открытое образование. — 2017. — № 3. — С. 73–79.
3. Романкова А. А., Титова Е. И. Информационные технологии в образовании // Молодой ученый. — 2015. — № 6. — С. 677–679. — URL: <https://moluch.ru/archive/86/16204/> (дата обращения: 24.11.2019).
4. Технологии AR и VR в образовании [Электронный ресурс] // Habr. URL: <https://habr.com/ru/company/mailru/blog/435996/> (дата обращения: 25.11.2019).
5. Knewton. Образование на уровне атомов [Электронный ресурс] // Edutainme. URL: <http://www.edutainme.ru/post/knewton/> (дата обращения: 25.11.2019).
6. P John Williams, Nhung Nguyen, Jenny Mangan. Using technology to support science inquiry learning. // Journal of Technology and Science Education, 2017, 7 (1), P. 26–57

Практика применения цифровой технологии для обучения школьников полиязычных групп по теме «Уравнения, неравенства с двумя переменными и их системы»

Джандигулов Абдыгали Реджепович, кандидат физико-математических наук, доцент;

Арапбай Меруерт Алимбайкызы, студент магистратуры

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Нур-Султан, Казахстан)

Одним из отличительных черт современного развития общества является быстрый доступ к информационным технологиям во всех сферах общественной жизни, а также развитие полиязычия. Внедрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс вовлекает молодых людей в реализацию принципов гуманизации образования и образовательного процесса, углубление и расширение теоретической базы знаний и предоставление практических результатов к результатам обучения,

активацию эвристического образования и познавательной деятельности, особенности, личные предпочтения, потребности и способности. Это особенно важно при обучении математике, включая алгебру и геометрию.

Эффективность ИКТ в преподавании этого курса во многом зависит от того, когда, как и как используется педагогическое программное обеспечение. В настоящее время имеется множество программ для решения широкого круга математических задач на разных уровнях. На

пример, DERIV, EUREKA, GRAN1, GRAN-2D, GRAN-3D, Maple, Mathcad, MathLab, Maxima, Numeri, Reduce, Statgraph и т. п. Некоторые из этих программ предназначены для математиков профессионалов, а другие для начинающих, которые только начинают учебу в школе или основы высшей математики.

По мнению учителей, программы DERIV, EUREKA, GRAN1, GRAN-2D, GRAN-3D являются наиболее подходящими, для организации учебного процесса на уроках математики. Они помогают организовать эвристическую деятельность учащихся, в которой формируются следующие навыки:

- наблюдение за явлениями в логических и математических категориях;
- анализ фактов, их восприятие через призму математических отношений
- подбор важных объектов для решения проблемы;
- умение записывать и сравнивать все данные задания друг с другом, указывать их последовательность и несоответствие;
- формирование гипотез;
- формулировка правил и принципов действия;
- разработка плана действий и вариантов принятия решений;
- перенос обобщенных схем транзакций на конкретные операции;
- поиск ассоциаций, связанных с объектом задачи;
- нахождение новых возможностей и свойств изучаемого объекта;

IXL

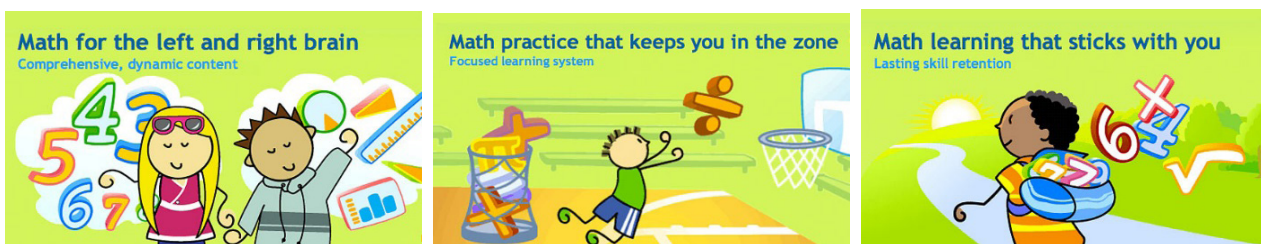


Рис. 1. IXL

Достоинства: Тысячи математических задач и социальная сеть в одном флаконе. Дети получают собственный аккаунт и курс, не только адаптирующийся к уровню знаний, но и соответствующий школьной программе, а роди-

тели — контроль в виде еженедельных электронных писем с отчетами.

Недостатки. Создатели не особенно проработали развлекательную часть

КОМОДОМATH

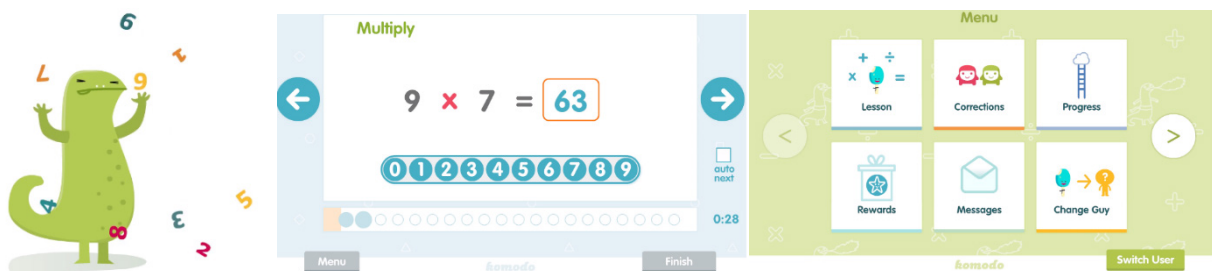


Рис. 2. КОМОДОМATH

В отличие от IXL, это приложение не мечтает полностью заменить школу. Более того, разработчики — в прошлом сами учителя — вообще не верят, что компьютер может дать понятия формы или пространства. Komodo

скорее предназначен для оттачивания навыков устного счета и обычной арифметики. Живой учитель в течение 24 часов после заявки составляет индивидуальный план занятий.

MATH DOODLES

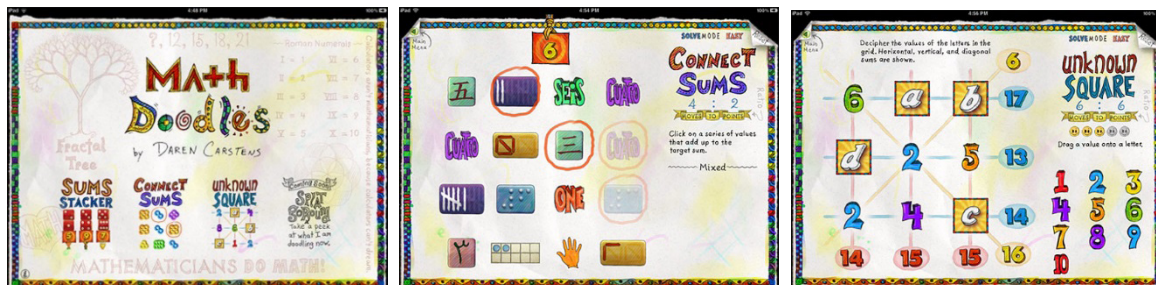


Рис. 3. MATH DOODLES

Дизайнер Дарен Карстенс, создатель приложения, хотел подарить детям место, где каждый сможет получить удовольствие от математики. У Math Doodles сказочная каракульная графика, поэтому приложение выглядит детской книжкой, в которой каракули стали кнопками. Ос-

новные задачи игры — сложение, вычитание и их комбинации. Решать примеры можно с помощью арабских или римских цифр, игровых костей, монет или банкнот — чтобы учиться оперировать фактическими количествами, а не только цифрами.

OPERATION MATH



Рис. 4. OPERATION MATH

Operation Math доказывает, что даже занятия математикой можно превратить в шпионскую миссию. Игрок в роли Джеймса Бонда, как и положено суперагенту, перемещается по всему миру под соответствующий шпионский саундтрек, по пути упражняясь в математических операциях. Каждая миссия ограничена по времени, за которое нужно

решать примеры, тем самым предотвращая вселенские катастрофы. Миссии подстраиваются под возраст и знания конкретного суперагента. У приложения масса наград, в их числе недавняя, от авторитетного независимого фонда Parent’s Choice, который с 1978 года составляет рейтинги медиапроектов для детей.

GEOMETRY PAD

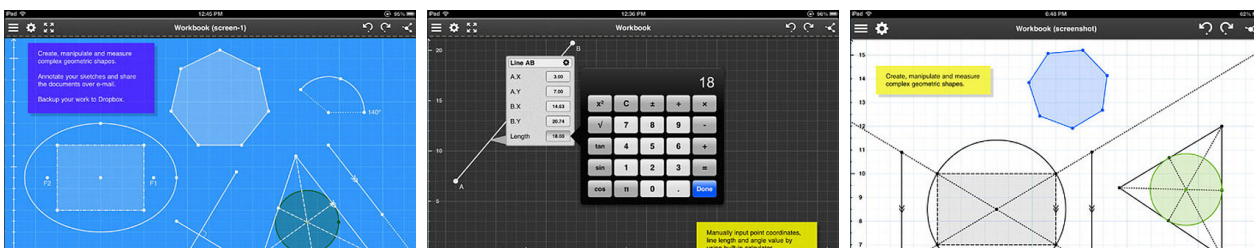


Рис. 5. GEOMETRY PAD

Geometry Pad — приложение для проверки чертежа. Может вытянуть на другой уровень понимания геометрии.

Desmos

Desmos это онлайн-сервис, который позволяет создавать графики по формуле функции. Сама функция вписы-

вается в левый столбец, а график автоматически строится в правой части. Сервис будет полезен тем, кому необходимо быстро и просто построить график функции, для кого построение графиков функций вызывает сложности или тем, кому с наименьшими затратами необходимо проверить правильность построения графика.

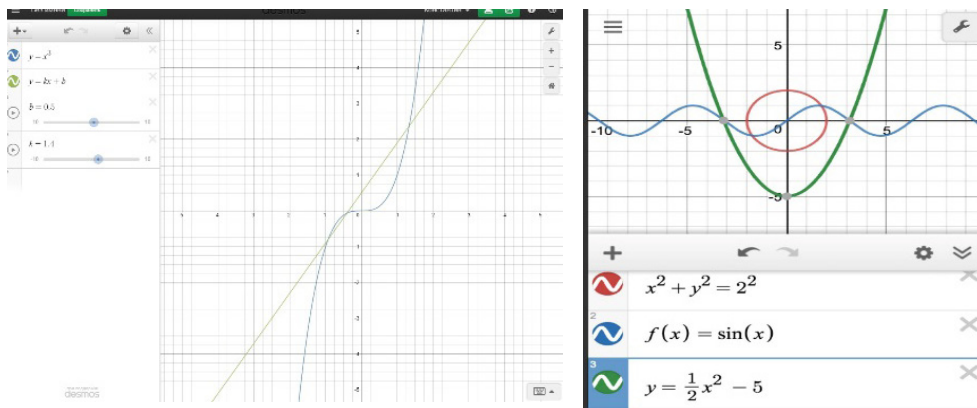


Рис. 6. Рабочий стол Desmos

GeoGebra

GeoGebra представляет собой интерактивную систему геометрии. Пользователь может сделать конструкции точек, векторов, отрезков, прямых, многоугольников и конических сечений, а также функции и их динамические

изменения. С другой стороны, уравнения и координаты могут быть введены непосредственно. Таким образом, GeoGebra может работать с переменными чисел, векторов и точек, есть возможность находить производные и интегралы от функций.

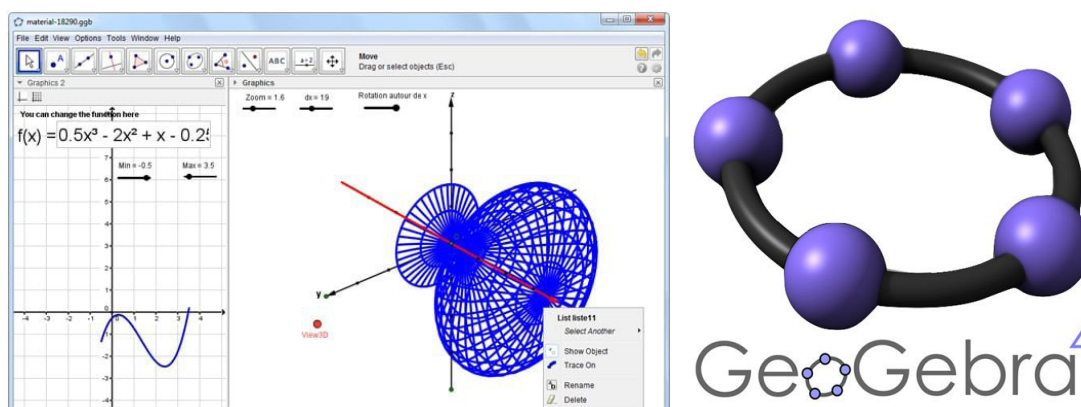


Рис. 7. GeoGebra

Перед началом использования приложения в своей практической деятельности учитель оказывается перед выбором. Сегодня наиболее популярными и распространёнными среди преподавателей программами динамиче-

ской геометрии, на наш взгляд, являются Живая математика, Математический конструктор (МК) и GeoGebra. Проведём краткий обзор для каждой из этих приложений (таблица 1).

Таблица 1. Характеристика приложений

Характеристика приложения	Geogebra	МК	Desmos
Возможность установки	Компьютер, смартфон	Только компьютер	Компьютер, смартфон
Лицензия	«GeoGebra Non-Commercial License Agreement» и частично GPL, CC-BY-NC-SAGPL	Бесплатно	Бесплатно

Характеристика приложения	Geogebra	МК	Desmos
Источник	https://www.geogebra.org/	http://obr.1c.ru/mathkit/about.html	https://desmos-graphing-calculator.ru.softonic.com/
Язык приложения	английский (основной), русский, казахский	русский	английский
3d	+	-	+
Графический калькулятор	+	+	+
Готовые материалы	+	-	-
Развивающиеся математические игры для детей	+	-	+
Статистика	+	+	-
CAS калькулятор	+	-	+

В курсе алгебры 9-го класса очень эффективно использовать программу DESMOS в разделе «Уравнения с двумя переменными, неравенствами и их системами». Эта глава состоит из нескольких тем:

1. Уравнения с двумя переменными.
2. Система уравнений с двумя переменными.
3. Неравенства с двумя переменными.
4. Система неравенств с двумя переменными.

В процессе объяснения всех этих тем при помощи использования приложения мы экономим время, а во-вторых, мы можем показать графическое изображение, и, самое главное, это изучение математических терминов на английском языке.

При объяснении уравнений с двумя переменными необходимо научить учеников правильно чертить график уравнения. Рассмотрим задачу из уровня С. Задача № 1. Постройте график уравнения: $y = x^2 - 2|x| + 2$

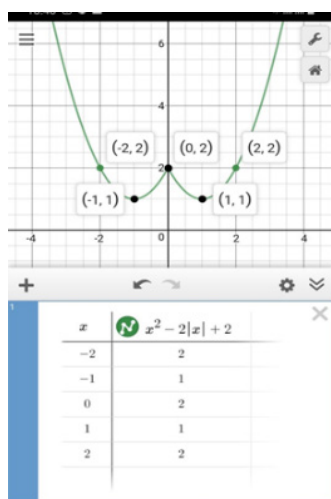


Рис. 8. Решение

Рассмотрим системы неравенств с двумя переменными, в которых одно или несколько неравенств являются нелинейными. Решение системы нелинейных неравенств с двумя переменными изображают на координатной плоскости. Для этого надо в одной и той же координатной плоскости решения каждого неравенства в отдельности, а затем найти их общее решение. Поскольку множество решений системы

нелинейных неравенств с двумя переменными изображают на координатной плоскости, то говорят, что система нелинейных неравенств с двумя переменными задает на координатной плоскости множество точек или некоторую геометрическую фигуру.

Задача № 2. Решим систем нелинейных неравенств

$$\begin{cases} x^2 + y^2 \geq 4 \\ xy < 1 \end{cases}$$

Решение показано на рисунке 9.

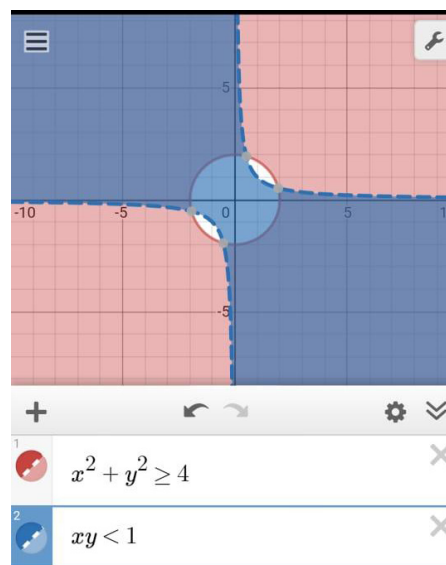


Рис. 9. Решение задачи № 2

Используя эти программы можно составить свой глоссарий, так как приложения в основном на английском языке. Например они при использовании часто сталкиваются с английскими математическими терминами такими как к примеру в таблице 2.

Таблица 2. Глоссарий

curve	кривая
cut	сечение
elimination	исключение
edge	ребро

Главная задача каждого преподавателя — не только дать обучающимся определенную сумму знаний, но и развить у них интерес к учению, творчеству, воспитывая, таким образом, активно мыслящую личность. Интерес же к предмету вырабатывается тогда, когда ученику понятно то, о чем говорит преподаватель, когда интересны по содержанию задачи и упражнения, которые побуждают школьника к творчеству, способствуют проявлению самостоятельности при овладении учебным материалом, учат не только делать выводы и обобщения, но и видеть

перспективу применения полученных знаний на уроке, развивают их индивидуальные особенности. Вот почему учитель должен стремиться к обновлению системы преподавания, направленному на повышение мотивации школьников к учебному процессу. Возможно, поэтому ведущую роль в современном образовательном процессе занимает информатизация, дающая колоссальные возможности, поскольку может очень эффективно применяться не только в передаче знаний, но и способствовать саморазвитию ученика.

Литература:

1. Живая математика. Сборник методических материалов. — М.: Институт Новых Технологий. — 176 с.
2. Сайт среды GeoGebra [Электронный ресурс] URL: <https://www.geogebra.org/about> (дата обращения: 13.11.2019)
3. Сайт среды Математический конструктор [Электронный ресурс] URL: <http://obr.1c.ru/mathkit/> (дата обращения: 13.11.2019)
4. Учебник для 9 кл. общеобразоват. шк: Часть 1. / Абылкасымова А. Е., Кучер Т. П., Корчевкий В. Е., Жумагулова З. А. — Алматы: Мектеп, 2019. — 184 с., ил.
5. Сайт среды Desmos [Электронный ресурс] URL: <https://www.desmos.com/calculator> (дата обращения: 15.11.2019)

Особенности создания положительной мотивации осужденных обучающихся на уроках географии

Дорошенко Вячеслав Владимирович, преподаватель

Иркутский технологический колледж

Несмотря на появление новых средств, и методов обучения, проблема развития и формирования мотивации учения остается на сегодняшний день одной из важнейших в педагогической науке.

Благодаря содержанию процесса обучения и общения происходит формирование и развитие личностных качеств обучающихся, повышается мотивационный уровень, что способствует усвоению предмета. Однако, говоря о создании положительной мотивации обучающихся, необходимо учитывать не только их личностные характеристики, но и тип общеобразовательного учреждения, например учебно-консультационные пункты для осужденных к лишению свободы.

Обучение осужденных характеризуется рядом особенностей, знание которых необходимо для организации целостного педагогического процесса. Первая особенность заключается в том, что учебная деятельность протекает в условиях лишения свободы обучающихся, то есть в условиях изоляции от социума и в среде неблагоприятной для развития личности в целом. Вторая особенность обучения осужденных состоит в том, что в процессе учебной деятельности в условиях лишения свободы имеются определенные ограничения в отличие от данной деятельности лиц, находящихся на свободе. Осужденные не имеют права вы-

бора некоторых видов учебной деятельности, не могут использовать печатные материалы, мультимедийные средства и т. п. Третья особенность заключается в том, что исправительные учреждения предназначены для исполнения уголовного наказания и перевоспитания осужденных. Таким образом, обучение не является основным видом деятельности осужденных и занимает незначительную часть времени, что замедляет процесс усвоения учебного материала. Тем не менее, вышеуказанные ограничения имеют и положительную сторону, например, организация просмотра учебных фильмов с целью знакомства с известными путешественниками, географическими объектами, природными явлениями, мировыми достопримечательностями способствуют расширению познавательной сферы осужденных, возникновению интереса к предмету, развитию положительной мотивации.

Несмотря на специфику образовательных учреждений для осужденных, на уроках географии используются следующие формы обучения: практическое занятие, занимающее важное место среди прочих форм, учебно-воспитательные мероприятия, и самостоятельная работа обучающихся, которая в свою очередь направлена на выполнение заданий непосредственно на уроке и подготовку к участию в различных внеаудиторных мероприятиях.

Остановимся более подробно на некоторых вышеперечисленных формах и видах работ.

Развитию положительной мотивации способствует проведение различных видов урока. Так, по способу проведения можно выделить урок практических работ. Его подготовка требует от преподавателя больших временных затрат. Однако в ходе такого урока возможна организация практической деятельности учащихся, имеющей большое значение, например, по развитию умений работы с географической картой. Помимо традиционного показа географических объектов на карте, организуется такая форма работы как самопроверка. Обучающиеся проверяют свои умения и навыки, задавая друг другу вопросы по карте. Содержание вопросов должно отражать пройденные темы. Они могут быть составлены заранее и проверены преподавателем, чтобы не создавать дополнительных трудностей во время ответа.

Таким образом, основные средства обучения развивают положительную мотивацию, мыслительную деятельность учащихся, формированию у них умения проводить анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию и другие операции.

Обратимся к такому типу урока как урок — экскурсия с использованием электронных презентаций и фильмов. Такой урок характеризуется использованием мультимедийных средств обучения. Просмотр фильмов и слайдовых презентаций, с одной стороны, вызывает интерес у осужденных обучающихся, а, с другой стороны, такая деятельность, способствует расширению кругозора, повышению мотивации, развитию навыка устной речи. В рамках урока-экскурсии были изучены такие темы как «Природные зоны России» (Урал, Сибирь и т.д.). Обучающимся демонстрировались учебно-познавательные фильмы, раскрывающие взаимосвязь природных объектов, животного и растительного мира. В процессе просмотра предлагалось заполнить таблицу «Характеристика ПТК», в которой необходимо было перечислить названия показанных в фильме природных объектов, животных, растений, видов почвы, климата.

Особый интерес представляют уроки с экологическим содержанием. Существует мнение, что использование в практике обучения адаптированного экологического опыта жителей Германии, отличающихся высоким уровнем экологического сознания, можно рассматривать как один из эффективных способов развития экологического сознания у российских обучающихся [1]. Так нами на уроках географии в 10–11 классах, в рамках изучения темы «Энергетические проблемы мира», рассматривались разные подходы к проблеме энергосбережения в разных странах, в том числе Германии. Задачи практических занятий соответствовали цели и были сформулированы следующим образом: 1. Дать осужденным — обучающимся общее представление по теме «энергосбережение». 2. Познакомить с состоянием проблемы «энергосбережения» в Германии и России 3. Предложить конкретные поведенческие модели для решения проблем в рамках темы «энергосбережение».

Контингенту был предложен информационный блок по теме «энергосбережение» с демонстрацией фильма. Заключительным этапом занятий стал блиц-опрос, целью которого стала проверка усвоения полученной информации. В ходе организации и проведения уроков реализовались информационная функция преподавателя в форме предъявления нового материала, коммуникативная функция в виде умения общаться самому и обучать общению учащихся, организаторская функция, проявляющаяся в умении направить активность учащихся в нужном направлении, развивающая функция, реализующаяся в овладении преподавателем приемов формирования умственной деятельности учащихся.

Для развития экологического сознания осужденных — обучающихся были использованы публицистические источники: путевые очерки, заметки путешественников (Ф. Конохов), телевизионные передачи о стране, художественные фильмы, раздаточные материалы — сумки для покупок, календарь сроков сдачи и выброса мусора, листовки и плакаты экологического характера, фотографии жизни и быта жителей ФРГ среды, информация о знаках экологически чистой продукции «Blauer Engel» (голубой ангел), «Grüner Punkt» (зеленый пункт).

Таким образом, на уроках рассказывается не только о красотах природы и достопримечательностях изучаемой страны, но и всегда уделяется внимание существующим проблемам. В ходе таких занятий, предполагается что, осужденный — обучающийся должен почувствовать свою ответственность за сохранение природы.

Помимо практических занятий по географии проводились воспитательные мероприятия. Преимущество внеаудиторных учебно-воспитательных мероприятий заключается, во-первых, в их масштабности, так как существует возможность участия большего количества осужденных обучающихся и, следовательно, увеличивается воспитательное воздействие. Во-вторых, по возможности учитываются интересы обучающихся относительно содержания данных мероприятий, что, безусловно, повышает степень участия в них, мотивацию и создает общий положительный эмоциональный фон осужденных обучающихся. Содержание учебно-воспитательных мероприятий может быть отражено в календарно-тематическом плане, либо приурочено к календарному празднику. Например, в канун Нового года было проведено мероприятие «Как празднуют Новый год в странах мира». Обучающимся предлагалось принять участие в электронной экскурсии, в которой в увлекательной форме рассказывалось о традициях празднования Нового года и Рождества. Проведенная по окончании просмотра викторина имела познавательный характер. Обучающиеся обсуждали особенности празднования представителей разных стран в сравнении с празднованием россиян.

Создание положительной мотивации через практические работы и другие формы способствует повышению эффективности обучения, развитию познавательного интереса к предмету.

Развивая и поддерживая положительную мотивацию осужденных обучающихся на занятиях по географии, преподаватель способствует формированию активной жизнен-

ной позиции личности, равнодушной к своему будущему и будущему страны.

Литература:

1. Васильева, Н. С. Особенности экологического сознания немцев и их волонтерская деятельность на Байкале [Текст] / Н. С. Васильева // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы VII научно-практической конференции для круглого стола IV Байкальского экономического форума, 13–14 сентября 2006 г. — Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2006. — С. 298–303.

Развитие познавательной инициативы детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы в процессе использования игровых квестов

Евдотьева Наталья Сергеевна, воспитатель;

Новикова Алла Федоровна, воспитатель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида «Солнышко» с. Новенькое Ивнянского района Белгородской области

Актуальной проблемой дошкольного образования становится развитие у дошкольников способности самостоятельно ставить образовательные задачи, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения.

В ФГОС ДО указано, что одним из принципов дошкольного образования является поддержка инициативы детей в различных видах деятельности.

Как показал проведенный анализ, в педагогических публикациях охарактеризовано участие ребенка в игре, общении, конструировании, но малоизученными остаются вопросы организации и условия развития их инициативности. А целевым ориентиром на этапе завершения дошкольного образования является проявление инициативы и самостоятельности в различных видах деятельности.

Инициатива — это показатель познавательной активности. Ребенок появляется на свет с врожденной познавательной направленностью, которая помогает ему адаптироваться на первых порах к новым условиям жизнедеятельности. Достаточно быстро познавательная направленность переходит в познавательную активность — состояние внутренней готовности к познавательной деятельности. Проявляется оно в поисковых действиях, направленных на получение новых впечатлений об окружающем мире. В познавательной деятельности развиваются и формируются познавательные интересы и любознательность.

К сожалению, в группе всегда есть дети, которые имеют менее стойкий интерес к познанию, легко отвлекаются, неинициативны.

Любой ребёнок не хочет проявлять активность в неинтересной деятельности, действовать по принуждению, что вызывает у него только негативное переживание, не способствует развитию познавательной активности.

Опыт работы с дошкольниками показывает: если ребёнку интересно, если ему поставлена конкретная задача, он осознаёт, что ему нужно сделать и как, он всегда активен, проявляет большое желание исполнить задание и стремится продолжить работу в этом направлении, поскольку ему хочется довести, что он способен познавать, понимать и действовать. В такой ситуации и возникает познавательная инициатива как форма проявления уже творческой познавательной активности в области действия. Познавательная инициатива, утверждает основоположник теории коллективного способа обучения (КСО) Дьяченко В. К., — это «исходящие от субъекта свободные, самостоятельные, сознательные действия по овладению ЗУН и их применению и преобразованию в ходе постановки лично значимых задач».

Педагогу в современных условиях необходимо выработать свой стиль работы, выбрать эффективные формы совместной деятельности, определить условия развития инициативности, чтобы обеспечить достижение целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования.

Интерес к проблематике формирования и развития инициативности сегодня вполне закономерен. Это связано с социально-педагогической сферой, в которой чаще всего рассматриваются вопросы успешности личности, проявляющего из ряда личностных качеств инициативу в социально-значимых событиях. К вопросам развития инициативности обращаются психологи, педагоги, изучая возможности среды, в которой сопровождается ребенок со стороны воспитателя, родителей.

Инициатива рассматривается как один из основных компонентов развития активной личности ребенка.

К сожалению, чтобы добиться желаемого результата, надо приложить немало усилий. Для дошкольников разновозрастной группы вообще характерно преобладание низ-

кого уровня сформированности инициативы. По мнению ученых у большинства дошкольников таких групп, уровень инициативы соответствует более младшему возрасту [1].

Когда, в 2016 году, мы провели оценку развития детей разновозрастной группы раннего возраста (от 1,5 до 3 лет) по критерию «познавательная инициатива, любознательность», то выявили, что у дошкольников преобладает низкий уровень сформированности познавательной инициативы. Высокий уровень познавательной инициативы, при котором дошкольники задают вопросы об отвлеченных вещах; обнаруживают стремление к упорядочиванию фактов и представлений, способны к простому рассуждению; проявляют интерес к символическим языкам (схемы и т. д.) обнаружен только примерно у 25 % детей.

Опрос родителей показал, что 90 % опрошенных считают, что их дети очень любознательны, так как «часто задают вопросы: почему? зачем? как?». Почти 60 % опрошенных не уделяют особого внимания развитию у детей любознательности, ошибочно считают, что это качество будет мешать им сосредоточиться в школе. Необходимо было активизировать и просветительскую работу с родителями, разъяснять им перспективы развития у дошкольника познавательной активности, инициативности как критериев успешности подготовки к дальнейшему обучению и подготовке к школе.

В детском саду используются разнообразные формы образованной деятельности, отвечающие требованиям ФГОС, однако в содержании деятельности цель развития познавательной инициативы не акцентирована.

К сожалению, практический опыт реализации требований ФГОС в условиях малокомплектного детского сада практически отсутствует, нет и описанной технологии развития познавательной инициативы в условиях разновозрастной группы. А в группе всегда есть дети, которые имеют менее стойкий интерес к познанию, легко отвлекаются, неинициативны.

Любой ребёнок не хочет проявлять активность в неинтересной деятельности. Опыт работы с дошкольниками показывает: если ребёнку интересно, если ему поставлена конкретная задача, он осознаёт, что ему нужно сделать и как, он всегда активен, он способен познавать, понимать и действовать.

Последнее время широкое распространение в педагогической практике получила квест-технология.

В педагогику квест-технология пришла из мира компьютерных игр в конце XX века.

Квест — это форма взаимодействия педагога и детей, которая способствует формированию умений решать определённые задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определённого сюжета.

Образовательный квест — педагогическая технология, включающая в себя набор проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются какие — либо ресурсы.

Игровые квесты — одно из интересных средств, направленных на самовоспитание и саморазвитие ребёнка как личности творческой, физически здоровой, с активной познавательной позицией, в квестах дети могут не только закреплять сформированные у них знания, но и, самое главное, научиться применять эти знания [2].

Основная идея коллективной игры предельно проста — команды, перемещаясь по пунктам игрового маршрута, последовательно выполняют взаимосвязанные друг с другом задания. Справившись с одним заданием, дети получают подсказку, с помощью которой они переходят к следующему испытанию. Такой способ организации игрового приключения мотивирует познавательную и исследовательскую активность детей.

Квест — технология имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), четкие правила (2).

Основными критериями качества квеста выступают его безопасность для участников, оригинальность, логичность, целостность, подчинённость определённому сюжету, создание атмосферы игрового пространства [3].

В процессе работы мы отобрали варианты заданий, которые возможно будет использовать с целью формирования познавательной мотивации, любознательности, инициативности. Были обновлены картотеки дидактических игр по познавательному развитию, картотеки проблемных ситуаций, картотеки игр по развитию творческого воображения, картотеки упражнений для развития словесно-логического мышления и т. д.

Квест-технология представляет собой систему поэтапного включения квест-игр в деятельность ребёнка и постепенного усложнения образовательного материала.

На этапе апробации технологии проводили игры по подготовке к участию в квестах. Использование элементов игр допустимо уже в группе раннего возраста. В группе младшего возраста можно проводить квест-игры в режимных моментах. Игровой замысел зависит от возрастных особенностей детей, от их интересов, даже от времени года, когда проходит игра, важно было учесть особенности разновозрастной группы, апробировать разные варианты, чтобы подобрать к условиям ДОУ модель игры.

Игровые квесты были использованы во время организованной образовательной деятельности, досуговой деятельности, или в режимных моментах (на прогулке) и т. д.

В ходе реализации квест-игры естественным образом осуществлялась интеграция образовательных областей, комбинировались разные виды детской деятельности и формы работы с детьми.

В ДОУ, в группе была осуществлена ревизия предметной и развивающей среды, проанализированы условия, созданные для познавательного развития. Мы значительно обновили материальную базу, создали познавательный центр, приобрели новую методическую литературу, научно-популярную литературу для детей (энциклопедии, справочники).

В детском саду интересная рекреационно-образовательная она, прекрасная экологическая тропа, огород, водоем, цветники, юному исследователю есть чем заняться во время прогулок. В одной из беседок на участке оборудовали исследовательский центр, чтобы дети могли играть самостоятельно. В теплое время года отдельные занятия проводятся на улице, особенно если предполагается провести наблюдения, заняться трудом и т. д.

Образовательная деятельность в формате квеста замечательно вписывается в концепцию, заданную ФГОС ДО.

Квесты помогают активизировать и детей, и родителей, и педагогов. Участники учатся договариваться друг с другом, распределять обязанности, действовать вместе, пере-

живать друг за друга, помогать. Все это способствует сплочению не только детского коллектива, но и родительского сообщества, а также улучшает детско-родительские отношения. А еще немаловажным является то, что родители становятся активными участниками образовательного процесса в ДОО, укрепляются и формируются доверительные взаимоотношения детский сад-семья.

Благодаря разнообразию и постоянству использования игрового квеста, ребенок успешнее и быстрее осваивает образовательную программу, у него появляется осознанная заинтересованность, любознательность, интерес к познавательной деятельности, создаются предпосылки формирования познавательных УУД.

Литература:

1. Алиева Т. Детская инициатива — основа развития познания, деятельности, коммуникации/Т. Алиева, Г. Урадовских -Москва: Дошкольное воспитание, 2015, № 9. С. 113—119.
2. Буковцова Л. Н. Развитие детской инициативы в разновозрастной группе сельского детского сада/ Выпускная квалификационная работа, научный руководитель: к. п. н., доцент О. П. Нагель/ Белгород, 2016.
3. Осяк С. А., Султанбекова С. С., Захарова Т. В., Яковлева Е. Н. Образовательный квест — современная интерактивная технология [Электронный ресурс] / С. А. Осяк, С. С. Султанбекова, Т. В. Захарова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1: в 2-х частях.

Язык как способ выражения национального менталитета

Евстафьева Светлана Алексеевна, учитель;

Афанасьева Ирина Ивановна, учитель;

Чуева Лариса Михайловна, учитель русского языка и литературы;

Прокопенко Евгения Михайловна, учитель начальных классов;

Клочкова Ольга Геннадьевна, учитель;

Звездочетова Галина Евгеньевна, учитель;

Вертиева Людмила Николаевна, учитель;

Борисенко Людмила Петровна, учитель русского языка и литературы

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В современной лингвистике важное место занимают исследования текстов, поскольку слова и словосочетания изучаются в них не как изолированные явления, а как составляющиеся единые семантические поля в их взаимосвязи и в расположении в контексте, расширяющими и трансформирующими семантическое значение слов.

Этнический менталитет, как самобытность жизни людей, выявляется через строение индивидуальных мировоззрений, правил, рассуждений, базирующуюся на находящимся в нашем обществе багаже знаний и представлений, задающую вместе с доминантными необходимостями и образами общего бессознательного преимущества, а значит, и своеобразного для этого социума взгляды, эталоны, принципы, социальные установки, отличающие это сообщество от других.

Действительно, в языке исключительно подробно предьявлен нравственный мир человека. Языковая ментальность — это совершенный прием разделения людей с помощью языка, совершенно подлинно имеющимся у людей убеждениям о мире. Но, несмотря на то, что исследования языка позволяют очень точно показывать цивилизованную особенность позиции людей к располагающейся реальности, в нем нет возможности нахождения причин, провоцирующих людей прибавлять важность одним сторонам явлений, не принимая во внимание при этом другие.

Национальный тип предусматривает самобытный мир эмоций, уникальную концепцию идей и поведенческих особенностей, прочные устои, складывающиеся под воздействием внешних условий, исключительного исторического развития народа. Ментальной областью интерпретируется

актуализируемое разными категориями текстов познавательное пространство человека, охватывающее целый массив компетенций об окружающем мире. При этом роль слов и ценность высказываний сравниваются с конкретными связями — «познаваемыми структурами или источниками знания, которые стоят за этими значениями и обеспечивают их понимание» [Болдырев 2001: 27].

Ментальность позволяет отследить пройденный тем или иным народом путь и может быть определена как часть национальной культуры. Более того, осознание ее индивидуальности дает источник к углубленному постижению спрятанной от поверхностного взора на «механику» культуры, делает прозрачными тайные связи между явлениями. «Культура и традиция, язык, образ жизни и религиозность образуют собственного рода «матрицу», в рамках которой формируется ментальность. Эра, в которую живет индивидуум, налагает неизгладимый отпечаток на его мировосприятие, дает ему определенные формы психических реакций и поведения, и эти качества духовного оснащения обнаруживаются в «коллективном сознании» [Болдырев 2001: 34].

Языковую ментальность нужно сознать как соответствие между определенной частью, областью действительности и их языковым исполнением. Языковая ментальность бывает двух моделей: лексическая и грамматическая. Языковая ментальность лексического типа отображена в лексико-семантической системе. Специфика языковой ментальности грамматического типа складывается локальным, темпоральным и иными средоточиями понятий мира. Вышеперечисленные принципы понимания мира зафиксированы, изначально, в грамматической системе (в системе времен, категории рода, категории числа и т. д.).

Наиболее убедительным и научно доказанным свидетельством бытия национального характера есть национальный язык. Язык и образует, и вырабатывает темперамент своего обладателя, причем в образовании мироощущения и национального характера обладателя языка принимают участие не только лексика, но и грамматические средства языка.

Можно постулировать, что язык и фольклор определенной нации, с одной стороны, отражает общекультурную, общественно значимую жизнь обладателя языка, с другой стороны, воспитывает, формирует самосознание, мировоззрение определенного этноса. В языковой картине мира того или другого народа проявляются как универсальные ценности, так и исключительные сведения, понимания, взгляды об окружающем мире и методах его исследования. Проследившая закрепленный в реальном языке метод изображения мира, необходимо раскрыть не только энциклопедические принципы организации недоступной взору действительности, но и обоснованность, которая служит основанием для того или другого языка, что вызвано «как самим его строем, так и национально-культурным сознанием его носителей» [Телия 1996: 189].

Несмотря на одномыслие закономерности логики и изучение мира, нации характеризуются отчетливым национально-специфическим «видением мира», по-разному отражают в языках окружающую их действительность, так как «сам язык формируется в процессе познавательной деятельности данного народа» [Толстая 1996:76]. Национальная своеобразность речи, наравне с общностью материальной культуры и духовного склада, демонстрируют собой органичное отличие народа.

Итак, язык, реально, и создает, и отражает самобытность национального характера и национальной психологии каждой нации. Любой этнос вырабатывает свои клише понимания и действия. В понимании носителей того или иного языка появляется конкретная картина мира, через призму которой каждая личность сознает мир. Построение ментальных образов мира рассчитывает обращение к языковой картине мира, к языковому видению мира. Языковая картина мира демонстрирует собой концептуальные примеры реальности, служит совершенным примером беспристрастной действительности, воображающемся в языке.

В настоящее время происходит интегрирование гуманитарных наук, и этнолингвистика — один из образцов такого взаимодействия. Любой народ образует оригинальную картину мира, определяет духовные и моральные преимущества, создает этническое понимание и аксиологическую систему. При этом язык, религия, антропологические признаки этноса могут повторяться у других народов. Единственное, что отличает представителей разных этносов, — это духовная культура, насыщенная обрядами, ритуалами, верованиями, находящими свое выражение прежде всего в языке и фольклоре.

Этнолингвистика изучает язык с точки зрения его соответствия с этносом и, соответственно, принимает во внимание национальные, народные, племенные самобытности. Это интегрированная наука, использующая данные языка (общенародного и диалектного), фольклора, этнографии, истории, культурологии, художественной литературы, психологии и других гуманитарных дисциплин.

С точки зрения лингвокультурологии, объяснение самобытности этнокультуры следует искать в словах, которыми фиксируются изображения познаваемых предметов и явлений. Слово возникает из реальности и несет в себе внутреннюю энергию. При содействии цивилизованно маркированного слова как раз и задается то местоположение, в которой живет человек, где складывается образ мира как основополагающий элемент этнокультуры [Алефиренко 2010: 21–22].

Национальную особенность слова и текста обуславливают два момента — объективный и субъективный, которые могут быть выявлены путем сравнения языков.

Под объективной причиной осознается смысловая и аксиологическая ценность явлений, определяющих самобытность житейского простора той или иной нации. Индивидуальная причина обладает возможностью дополнительного выбора знакообозначений одних и тех же явлений, которые

не одинаково изображены ментальностью различных этносов. Иными словами, национальная особенность изображается разными языковыми представлениями одних и тех объектов истиной или предполагаемой реальности. При этом такие несоответствия не всегда культурно обозначены, а часть их и вовсе может быть не приведена культурными факторами. Культурная своеобразность, думает о соответствии слова конкретному участку ментальной картины мира.

Именно в этой области и «следует искать источники синергетики национального и культурного компонентов в семантической структуре слова» [Гак 2000: 37].

Реальное существование культурно-языковой особенности абсолютно не упраздняет поведения культурно-языковых понятий. Энциклопедичное и культурно-специфичное обнаруживает отражение в языке как системе, которая при исследовании строится в отчетливую языковую картину мира.

Литература:

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка [Текст] / Н. Ф. Алефиренко. — М.: Флинта, — 2010. — 224 с.
2. Болдырев, Н. Н. Концепт и значение слова [Текст] / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание. — Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. — С. 25–36.
3. Гак, В. Г. Русская динамическая картина мира [Текст] / В. Г. Гак // Русский язык сегодня. М.: Азбуковник. — 2008. — № 1. — С. 36–44.
4. Толстая, С. М. Этнолингвистика [Текст] / С. М. Толстая // Институт славяноведения. М., 1996. — 456 с.
5. Телия, В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий [Текст] / В. Н. Телия. — М.: Просвещение, 2006. — 513 с.
6. Загадки русского народа: сб. загадок, вопросов, притч и задач / сост. Д. Садовников; вступ. ст. и примеч. В. Аникина. — М.: ТЕРРА, 1996. — 335 с.

Педагогические условия развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста

Жук Ирина Геннадьевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 1» Изобильненского городского округа Ставропольского края (г. Изобильный)

В статье раскрыты вопросы формирования двигательной активности детей старшего дошкольного возраста, раскрыты особенности создания педагогических условий развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: двигательная активность, старший дошкольный возраст, педагогические условия.

Значение физической культуры как основы общей культуры современного общества трудно переоценить. Физическая культура оказывает мощное воздействие на развитие и воспитание подрастающего поколения. Влияние неблагоприятных факторов на физическое и психологическое здоровье людей очень велико, внутренние защитные функции организма не могут заставить справиться с ними.

В связи с этим, как отмечает Ю. Ф. Змановский, регулярные занятия физической культурой способствуют укреплению здоровья людей [2]. На сегодняшний день наблюдается значительное повышение недостатка физической активности человека. Следовательно, образ жизни и деятельности современного общества влияют на проявление гиподинамии.

Ю. Н. Вавилов отмечает, что решить задачу повышения двигательной активности человека, минуя средства физической культуры и спорта, невозможно [1]. Т. Ю. Логвина от-

мечает, что двигательная активность может помимо пользы, принести вред здоровью.

С каждым годом увеличивается количество случаев, когда физическая тренировка оздоровительной направленности организована неправильно [4]. Современные дети, проводя много времени за гаджетами и телевизором, в основном ведут недостаточно подвижный образ жизни. Поэтому со стороны взрослых необходимо создать условия для того, чтобы вернуть детей к активному образу жизни, привить любовь к спорту.

М. Ю. Кистьяковская утверждает, что нормальный уровень жизнедеятельности ребенка старшего дошкольного возраста равен 15 600–17 500 локомоций в сутки [3]. В старшем дошкольном возрасте, по мнению Ю. Н. Вавилова, особенно выражена потребность в двигательной активности [1]. А. Г. Сухарев разработал следующие педагогические условия развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста (Схема 1) [5].

А. Г. Сухачев считает, что двигательные умения и навыки имеют большую образовательную ценность, поскольку основной их является активное творческое мышление, направленное на анализ и синтез движений [5].

Т. Ю. Логвина отмечает, что в последнее время педагогика значимое место определяет здоровьесберегающим технологиям на занятиях, выходом из сложившегося положения является введение различных форм двигательной активности, как во время занятий, так и в режимных моментах [4].

Т. Ю. Логвина предлагает создавать педагогические условия развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста путем использования в работе педагогов дошкольных образовательных организаций разнообразных форм организации двигательной активности воспитанников детского сада [4].

Повысить интерес детей старшего дошкольного возраста к занятиям физической культурой является одной из задач педагога.

Ю. Ф. Змановский считает, что с этой целью можно использовать подвижные игры и эстафеты. Игры особенно полезны на этапе начального освоения физических упражнений [2].

Таким образом необходимо отметить, что важным педагогическим условием сохранения и укрепления здоровья, всестороннего развития детей старшего дошкольного возраста являются движения. Их должно быть достаточно для нормального роста и развития, но их не должно быть излишне много во избежание перегрузки детского организма. Естественную потребность в движениях, большую двигательную активность, присущую детскому возрасту, следует поощрять и регулировать.



Рис. 1. Педагогические условия развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста по А. Г. Сухареву

Литература:

1. Вавилов Ю. Н. Концептуальные предпосылки перестройки школьной системы физического воспитания // Теория и практика физической культуры. — 2000. — № 10. — С. 2–9.
2. Змановский Ю. Ф. Воспитаем детей здоровыми. — М.: Медицина, 2009. — 128 с.
3. Кистяковская М. Ю. Значение двигательной деятельности // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 12. — С. 33–36.
4. Логвина Т. Ю. Оптимизация режима двигательной активности детей в зависимости от их возраста. — Минск: 2001. — 183 с.
5. Сухарев А. Г. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения. — М.: Академия, 2006. — 87 с.

Современные проблемы формирования конструктивно-технологических знаний и умений у будущих учителей

Зойиров Камолитдин Абдухакимович, кандидат педагогических наук, доцент;

Олтмишев Тохир Тургунович, старший преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

В данной статье рассматриваются вопросы формирования конструктивно технологических знаний и умений у будущих учителей труда. Даны способы решения нескольких видов конструкторских и технологических задач.

Ключевые слова: технологическая культура, конструктивно-технологическая знания и умения, конструирование приспособлений, технологических задач.

В последнее время в образовательных учреждениях Узбекистана начала складываться определенная система по вовлечению обучаемых в творческих труд.

Между тем, современное развитие науки, техники и технологии выдвигает сложнейшие требования к трудовой деятельности человека.

Важность привития молодёжи технологической культуры в настоящее время признается во всем мире: ЮНЕСКО разработана программа «2000+» (Международный проект по научной и технологической грамотности для всех.)

Как известно, технология определяется как наука о преобразовании и использовании материи, энергии и информации в интересах и по плану человека. Эта наука включает изучение методов и средств (орудия, техника) преобразования и использования указанных объектов.

Школьная практика убедительно свидетельствует о том, что учитель труда должен обладать конструктивно-технологическими знаниями и умениями, без которых он просто не сможет сколько-нибудь квалифицированно вести занятия по трудовое обучение, в частности техническому моделированию и конструированию.

Однако прежде чем изготовить детали и приспособления, необходимо полностью представить себе технологический процесс, т. е. выполнить такие этапы работы, как составление чернового плана обработки деталей; анализ и уточнение технологичности конструкции изделия; установление технических требований к заготовке и необходимой оснастке; оформление технической документации.

Конструирование включает разработку эскизного и составление технического проекта, выполнение рабочих чертежей. Иными словами, конструирование приспособлений и деталей тесно связано с разработкой технологического процесса их изготовления.

Чтобы включить студентов в процессы конструирования и разработки технологических процессов, нужно дать им определенные знания, содержание которых определяется в значительной мере характером и сложностью объектов труда. Изучение этих процессов во время практикума в учебных мастерских, в частности по ручной обработке металлов, показывает, что студенты прежде всего должны усвоить общие сведения о конструировании, допусках и по-
садках, стандартизации и контроле точностью обработки

изготавливаемых деталей (изделий): назначение и правила использования контрольно-измерительных инструментов и приспособлений; устройство и назначение главнейших видов простых приспособлений и устройств, их классификацию и условные обозначения на схемах; физико-механические свойства материалов; основные технические требования к приспособлениям и деталям при конструировании; специфику маршрутно-технологической карты и стадии проектирования; правила составления рисунков и эскизов и чертежей; технические условия на сборку приспособлений; законы физики и формулы для расчета на прочность, жесткость и допускаемые напряжения на растяжение, сжатие, кручение; методику проектирования простых приспособлений.

Наряду с этим студенты должны уметь: выполнять основные требования, предъявляемые к конструкциям; определять величину допусков, зазоров и натяжения в соединениях; применять технические требования, предусмотренные ГОСТом и нормами на разные детали и приспособления; находить отсутствующие размеры отдельных деталей по масштабу, базовым размерам; пользоваться научно-технической и справочной литературой; выбирать для заданных деталей приспособлений соответствующие материалы и наиболее рациональный технологический процесс; составлять маршрутно-технологические карты, эскизный технический проекты; устанавливать количество операции и переходов, последовательность их выполнения при изготовлении деталей; выполнять сборку и регулировку отдельных узлов и приспособления в целом; выбирать оптимальный масштаб для проектирования и порядок проектирования деталей и узлов приспособления.

Опираясь на сформированные знания, можно включить студентов в конструирование целого ряда приспособлений, предусмотренных программой.

Конструирование приспособлений целесообразно давать как домашнее задание, а изготовление изделий и некоторых нужных приспособлений осуществлять на практических занятиях в учебных мастерских. Задания на конструирование и разработку технологии должны быть составлены с учетом дидактических правил и прежде всего правила о постепенном усложнении конструкции. Поскольку задания формируются в виде конструкторских и технологических задач, то их необходимо расположить в определенной системе.

Как показывает опыт, рациональнее задачи решать отдельно, разграничивая конструирование и разработку технологии.

Приведем несколько видов конструкторских задач:

1. Конструирование по полной технической документации. Этот вид задач используется на первом этапе обучения, когда студентов необходимо ознакомить с конструкцией приспособлений, назначением и взаимосвязью отдельных узлов и деталей.

2. Конструирование по неполной технической документации. Сущность этого задания заключается в том, что студенты должны самостоятельно определить недостающие размеры приспособления, выбрать форму зажимных элементов и способ соединения отдельных деталей.

3. Конструирование по рисунку и описанию. При конструировании приспособлений необходимо использовать рисунки и описания, имеющиеся в технической литературе. Проектировать можно и по схеме, которую предложит преподаватель или создаст сам студент.

4. Конструирование по техническим условиям. Этот вид конструирования сложнее предыдущих, поскольку здесь нет наглядности. Технические требования к конструкции в условиях производства формулирует заказчик, а на занятиях в мастерских-преподаватель.

5. Конструирование по собственному замыслу. Разумеется, преподаватель может внести коррективы в предлагаемые варианты задач с учетом индивидуальных способностей студентов, наличия материальной базы, потребностей в данных приспособлениях и др.

Приведем несколько видов технологических задач:

1. Объяснение технологического процесса. Детально рассматривается технологический процесс изготовления приспособления, содержание каждой операции. Этот вид работы применяется на первом этапе занятий в практикум в учебных мастерских при ознакомлении студентов с разработанной технологической документацией, содержание и последовательностью выполнения операции, необходимым инструментом.

2. Выбор заготовки, инструмента и способов их установки. Прежде чем перейти к решению такой задачи, студенты должны ознакомиться с чертежом обрабатываемой детали и соответствующими трудовыми операциями.

3. Определение последовательности выполнения трудовых операций. Выполняя эту работу, студенты приобретают умения представлять видоизменения формы заготовки в процессе обработки и выбирать оптимальную последовательность операций.

4. Составление операционной технологии. Решая эту задачу, студенты учатся определять содержание операции и приобретают умения по составлению операционных карт.

5. Самостоятельная разработка технологического процесса. В основу данной задачи должна быть положена разработка технологического процесса на изготовление конкретного приспособления, в частности для затачивания зубил, сверл и т. д.

Таким образом, применение системы технических задач как дидактического средства для формирования технологических знаний и умений у студентов способствует выработке навыков самостоятельно пополнять свои знания и умения; развитию технического мышления, что является важным условием становления интеллектуальных способностей; осуществлению связи теории и практикой и расширению политехнического кругозора; реализации межпредметных связей технических дисциплин с математикой, физикой, инженерной графикой.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что формирование технологических знаний и умений должно проходить в процессе решения технических задач, при чем в качестве объектов для решения задач наиболее целесообразно избрать приспособления.

Следовательно, решение технических задач на базе системы приспособлений может служить основным методом формирования технологических знаний и умений у студентов.

Литература:

1. Национальная программа по подготовке кадров. — Ташкент, «ШАРК». 1997.
2. Нишоналиев У. Формирование личности учителя трудового обучения: проблемы и перспективы. Ташкент «ФАН». 1990. — 94 с.

Конспект занятия в старшей группе «Дикие животные Восточной Сибири»

Казаринова Ольга Анатольевна, воспитатель;

Ляпунова Анжелика Федоровна, воспитатель;

Пастухова Валентина Олеговна, воспитатель;

Чемоданова Алла Валентиновна, воспитатель

МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 37»

Цель: Обобщить и закрепить знания детей о диких животных Восточной Сибири, внешний вид, повадки, особенности поведения и выживания в условиях окружающей среды.

Задачи:

- закрепить знания о лесных обитателях Восточной Сибири,
- развивать интерес к окружающему миру,
- развивать творческое воображение, логическое мышление,
- воспитывать бережное отношение к животным.

Материал к занятию: картины с изображением диких животных, тайги, мягкая игрушка зайца. Аудиозапись разных голосов животных.

Предварительная работа. Наблюдение за животными, подготовка докладов о животных Восточной Сибири, рассматривание картин, видеофильмов, загадывание загадок о животных, составление рассказов о животных, чтение художественной литературы

Ход занятия

Здравствуйте, ребята, сегодня у нас очень необычное занятие, мы с вами отправимся на прогулку в лес. А для этого давайте произнесем волшебные слова: 1, 2, 3 — повернись и в дремучем лесу окажись. *(дети выполняют)*

Ну вот, мы с вами и в дремучем лесу, в Сибирской тайге. Посмотрите, как здесь красиво: высокие могучие деревья, зеленая высокая трава, красивые цветы... ой, и зайчик! *(воспитатель обращает внимание на игрушечного зайца)*

— Почему, зайчик, ты плачешь, что случилось?

«Ребятаки! В лесу случилась беда, пришли злые люди, расставили везде ловушки, и лесные жители пропали, помогите мне их найти и спасти».

Поможем найти лесных жителей?

Но, как же мы будем их искать и спасать, мы же в дремучей Сибирской тайге? *(ответы детей: нужна карта)*

— А у меня есть с собой карта, посмотрите карта Иркутской области. Давайте рассмотрим её. Вот здесь находится наш город Иркутск. Он обозначен кружочком на карте. А что вы ещё видите на карте? Что это за синие волнистые линии? Это реки. Назовите, какие вы знаете реки? А что означают на карте голубые пятна? Это озёра. Какое самое большое озеро вы видите на карте? Да, озеро Байкал. Какой цвет вы ещё видите на карте, его очень много. (Зелёный). А как вы думаете, что обозначает зелёный цвет? Да, зелёный цвет — это тайга, в которой мы сейчас и находимся. Наша область по — настоящему бо-

гата: лесом, реками, озерами. Наши реки, леса и озёра полны обитателей и это очень страшно, что они начали пропадать.

Карта у нас есть, отправляемся на поиски пропавших животных.

— Зайчик, подскажи, откуда пришли злые люди? *(дети выполняют указания зайца: 2 шага вперед, 1 шаг на лево, 3 шага вправо)*

Ребята, посмотрите, что это? *(клетка, а в клетке звери).*

Нам срочно нужно ее освободить, но, как? Здесь подсказка! *(отгадать загадки, клетка откроется)* Отгадаем?

Кто с высоких темных сосен
В ребятишек шишку бросил?
И в кусты через пенёк
Промелькнул, как огонёк? (Белка)
Хитрая плутовка,
Рыжая головка,
Хвост пушистый — краса!
А зовут её..? (Лиса)
Чутко спит большая кошка,
Уши в кисточках- сережках.
Ей не скажешь слово «брысь»,
Потому что это.. (рысь)
В природе он в тайге живет,
Не царствует там тополь,
Где хвойный лес, сосна растёт,
Мелькнет красавец... (Соболь)

— Молодцы ребята, мы освободили белок, лис, рысей и соболей. Что еще вы знаете об этих животных. *(ответы детей).*

Скорее, спешим дальше на помощь обитателям тайги. *(Дети выполняют указания зайца: три шага назад, пять шагов влево)*

Посмотрите, что это? *(картинка: капканы на поляне)*

Как же нам от них избавиться? Здесь подсказка: чтобы капканы исчезли, нужно рассказать о животных, изображенных на картине.

Дети рассказывают о мануле — дикой кошке, красном волке, росомахе.

Молодцы! Все капканы исчезли, мы спасли и этих животных. Устали, давайте немного отдохнем.

Физминутка «На водопой»:

Как-то раз лесной тропой (идут по кругу)

Звери шли на водопой, (идут, высоко поднимая ноги)

За мамой-лосихой топал лосёнок, (крадутся на носочках)

За мамой-лисицей крался лисёнок, (передвигаются вприсядку)

За мамой-ежихой катился ежонок, (идут кружась)

За мамой-медведицей шёл медвежонок, (идут вперевалку)

За мамой-зайчихой косые зайчата, (скачут на прямых ногах)

Волчица вела за собою волчат, (крадутся)

Все мамы и дети напиток хотят (сели на корточки в круг)

Идем дальше за указаниями зайца...

Посмотрите, мы дошли до какой-то лесой сторожки...
Прислушайтесь, что вы слышите? (*разные голоса животных*)

Чтобы спасти всех животных, запертых в хижине, нужно отгадать, кто издает данный звук. (*дети слушают и угадывают аудио звуки разных голосов животных*)

Молодцы, мы освободили всех животных. И вернули их в зеленую тайгу Сибири. Но, что же нам делать, чтобы злые охотники не вернулись? Как вы думаете, что люди придумали на этот счет, как борются с браконьерами?

Правильно, люди создают заповедники, такие места, где животных и растения нельзя обижать, ловить, срывать. В заповедниках работает много людей, которые внимательно следят за охраной природы.

Животные Сибири благодарят вас за помощь в их освобождении, а нам пора возвращаться домой, в детский сад. Повторяем волшебные слова: 1,2,3 повернись и в детском саду окажись.

Ну, вот мы и в саду. Понравилось вам наше путешествие по тайге Сибири? А теперь предлагаю вам нарисовать рисунки на тему защиты природы.

Народная игра как средство эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста

Курникова Людмила Алексеевна, студент

Ставропольский государственный педагогический институт

В статье раскрыты вопросы эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством организации и проведения народных игр.

Ключевые слова: народная игра, старший дошкольный возраст, эстетическое воспитание.

Значение народной игры в эстетическом воспитании и развитии ребенка старшего дошкольного возраста очень велико. Старший дошкольный возраст является особым возрастом для эстетического воспитания. Именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру и происходит развитие сущностных эстетических качеств будущей личности.

Г.И. Бабурина и Т.Ф. Кузина отмечают, что целесообразность изучения народных игр и их практическое применение в эстетическом воспитании старших дошкольников описывали в своих трудах такие исследователи как А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Д.И. Писарев и др. Высокую оценку роли игры в воспитании давал К.Д. Ушинский [1]. К.Д. Ушинский подчеркивал необходимость изучения национальных народных игр педагогами дошкольного воспитания [4].

По мнению Г.И. Бабуриной, актуальность эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством использования в воспитательно-образовательном процессе обусловлена недостаточной изученностью педагогических условий, способствующих решению данной задачи [1].

При этом, как считает Г.И. Бабурина, эстетическое воспитание играет важную роль в развитии познавательных способностей личности старшего дошкольника через формирование «эстетического мышления», способствуя целостному охвату на индивидуальном уровне особенностей культуры определенной эпохи, пониманию

ее единства и стилистического родства, определяющих формирование предпосылок теоретического мышления и познания [1].

К примеру, необходимо постоянно формировать у старшего дошкольника эстетическое отношение к действительности и искусству, развивая при этом его интеллект.

Данный процесс может проходить неуправляемо, стихийно и спонтанно, так как в процессе общения с эстетическими явлениями жизни и искусства, ребенок все равно эстетически развивается. Однако, при этом он не осознает эстетическую сущность предметов, да и такое развитие очень часто обуславливается его стремлением к развлечениям.

В связи с этим, Г.М. Науменко подчеркивает, что без продуманного педагогического воздействия ребенок может сформировать ложные ценности и идеалы [2].

Народная игра представляет собой одно из средств, сохраняющих и передающих общечеловеческие ценности и традиции народа, средством вхождения в социум, освоения нравственного, трудового и эстетического опыта предыдущих поколений, которое тесно связано с песней, плясками, потешками, загадками, сказками [3].

Народная игра — исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности, которая является ещё и средством обучения и воспитания, сохраняющая свою исходную и наиболее ценную функцию, обеспечивающую самообразование через рефлексию ребёнка [2].

Народные игры — традиционное средство педагогики, способствующее отражению образа жизни народа, его быта, труда, обычаев.

Участвуя в них, дети приобретают такие качества, как честь, смелость, мужество, сила, ловкость, выносливость; смекалка, выдержка, выдумка, находчивость, воля, стремление к победе [2].

Русские народные игры для детей старшего дошкольного возраста педагогически ценны тем, что воспитывают у них ум, характер, нравственные качества, физически развивают детей, способствуя пробуждению интереса дошкольников к народному творчеству [4].

Народные игры являются удивительно совершенными и ценными произведениями народного творчества, создаваемыми и оттачиваемыми десятками поколений, вбирающими в себя опыт целого народа.

Современные дети с удовольствием играют в народные игры, привлекающие их и познавательным содержанием, и разнообразием игровых действий, и эмоциональной окрашенностью, и эстетикой своей организации.

Использование народных игр предполагает обращение внимания детей старшего дошкольного возраста на более конкретное, детальное восприятие, целевое наблюдение. И здесь на помощь педагогу могут прийти словесные и наглядные методы, которые следует использовать в соответствии со следующими требованиями:

- воспроизводить народную игру нужно эмоционально, выразительно, четко, чтобы детям было понятен смысл, содержание игры, её эстетическая ценность;

Литература:

1. Бабурина Г. И., Кузина Т. Ф. Народная педагогика в воспитании дошкольника. М., 2005.
2. Жаворонюшки: Песни, приговорки, потешки, прибаутки, считалки / Сост. Г. М. Науменко. М., 2008.
3. Козырева Л. М. Говорю красиво и правильно. Развитие речи у детей от рождения до 7 лет. М., 2005.
4. Ушинский К. Д. Родное слово Часть 1. М., 2002.

- необходимо добиваться яркой образности, так как в противном случае встреча с игрой несущественна и бессмысленна [1].

В качестве приемов для эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами народной игры и воспитания у них устойчивого интереса к народным играм необходимо:

- знакомить детей с лучшими образцами народного игрового музыкального творчества;
- использовать демонстрацию личного примера при разучивании игр;
- применять демонстрацию примера ребёнка при создании игрового образа;
- использовать костюмы, атрибуты и пр. [1].

Народная игра в сочетании с другими средствами воспитания является основой начального этапа эстетического воспитания детей, развития активной, гармоничной, духовно богатой личности.

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, педагогу надо помнить, что впечатления детства глубоки и неизгладимы, являясь фундаментом для дальнейшего развития нравственных чувств и дальнейшего проявления их в общественно полезной и творческой деятельности.

Таким образом, народные игры являются не только важнейшим источником и средством развития всех сторон личности детей дошкольного возраста, но и играют огромную роль в эстетическом воспитании дошкольников. Они помогают почувствовать красоту родного языка, развивают творческое мышление.

Конспект ООД по художественно-эстетическому развитию (лепка) в средней группе «Наш друг Светофор»

Лаврова Ольга Владимировна, воспитатель;

Ефимова Валентина Ивановна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №8» г. Шебекино Белгородской области

Цель: Продолжить знакомить детей с сигналами светофора.

Образовательные задачи:

- Закрепить знания детей о работе светофора, о правилах перехода улиц;
- Учить лепить светофор, изображая три цвета сигналов;

Развивающие задачи:

- Развивать чувство формы и композиции, продолжать освоение рельефной лепки,
- Развивать внимание, моторику кистей рук

Воспитательные задачи:

- Воспитывать интерес к изобразительной деятельности.
- Воспитывать самостоятельность, аккуратность при работе с пластилином.

Оборудование: игрушки Незнайка и грузовая машина, доски для лепки, стеки, салфетки, пластилин, листы картона с нарисованным контуром светофора.

Ход занятия:

1. Организационно-ориентировочный этап:

Воспитатель: — Ребята, послушайте, о чем это стихотворение:

Для порядка на дороге
ОН поставлен с давних пор:
Примечательно-высокий...
Что же это? — СВЕТОФОР!
КРАСНЫМ глазом заморгает —
СТОЙ! ЗАМРИ как часовой!
ЖЁЛТЫЙ свет предупреждает:
на дорогу — ни ногой!
А ЗЕЛЁНЫЙ — ОТОМРИ!
Путь свободен впереди!



Воспитатель: О чем же говорится в стихотворении?

Ответы детей: О светофоре.

Воспитатель: Сегодня мы с вами рассмотрим поближе светофор и разберемся, как же его огни регулируют движение...

Воспитатель: Вот зажегся красный свет. Ребята, как вы думаете, можно сейчас переходить улицу?

Ответы детей: Нет.

Воспитатель: Посмотрите, сигнал светофора снова изменился. Какой огонек зажегся после красного?

Ответы детей: Желтый.

Воспитатель: Правильно, желтый. Он предупреждает водителей и пешеходов о том, что нужно быть внимательным...

Воспитатель: А на какой сигнал светофора разрешается идти?

Ответы детей: На зеленый.

Воспитатель: Вот зажегся зеленый свет. Теперь можно спокойно переходить дорогу.

Раздается стук в дверь. Воспитатель открывает дверь, и заводит в группу машину, а в ней сидит Незнайка.

Воспитатель: Ой ребята кто это к нам в гости приехал?

Ответы детей: Незнайка.

Воспитатель: Ребята давайте поздороваемся с Незнайкой.

Дети: Здравствуй Незнайка.

Незнайка: Ребята здравствуйте! Ребята у нас в Цветочном городе беда! Пропали все светофоры, и мы теперь не можем спокойно ездить на машинах!! Столько аварий! Даже Знайка не может починить светофоры, только вы можете нам помочь...

Воспитатель: Ой, ребята, что же делать? Вам жаль Незнайку? Ну что, поможем Незнайке?

Ответы детей: Да!!



2. Поисковый этап:

Воспитатель: Как вы думаете, чем мы можем помочь жителям Цветочного города?

Ответы детей: найти светофоры, купить новые, сделать их самим...

Воспитатель: Да ребята мы можем сделать сами светофоры и подарить их Незнайке, чтоб в Цветочном городе стало безопасно на дорогах. Вы согласны?

Дети: Да.



Воспитатель: Прежде чем лепить светофор, давайте его рассмотрим.

Из чего состоит **светофор**?

Дети: Корпус и три цвета сигналов.

Воспитатель: Какую форму напоминает корпус **светофора**?

Дети: Напоминает цилиндр.

Воспитатель: На что похожи сигналы **светофора**?

Дети: Сигналы **светофора** похожи на кружки.

Воспитатель: Какого цвета корпус **светофора**?

Воспитатель: Тогда мы отправляемся на помощь скалочным героям...

3. Практический этап:

Рассматривание картинки.

Дети: Чёрного.

Воспитатель: Какого цвета сигналы **светофора**?

Дети: Красного, жёлтого, зелёного.

Физкультминутка:

Проводится подвижная игра «Светофор». Дети берут в руки руль, а воспитатель показывает круги красного, желтого и зеленого цвета. Если воспитатель показывает красный свет светофора то дети стоят на месте, если воспитатель показывает желтый свет, то готовятся к пути, а на зеленый свет перемещаются по группе.



Показ воспитателя.

Воспитатель: Вот у меня образец светофора, какие требуются для Цветочного города. Посмотрите, из пластилина, каких цветов он сделан?

Ответы детей: Черного, красного, желтого, зеленого.

Воспитатель: Верно, а какую форму нужно придать пластилину, что бы сделать такой светофор?

Ответы детей: Колбаски и лепешки.

Воспитатель: Да, верно, а как же сделать такие разноцветные лепешки?

Ответы детей: Сделать шарики и расплющить в ладошках.

Воспитатель: Правильно. Колбаски черного цвета нужно будет раскатать между ладошками до нужной толщины, обрезать стеклой до нужной длины и прилепить на картон по нарисованному контуру. Подскажите, контур, какой фигуры нарисован на картонках?

Ответы детей: Прямоугольник.

Воспитатель: Верно, а в середину пластилинового прямоугольника мы поместим разноцветные лепешки. Напомните, в каком порядке?

Ответы детей: Сверху красный, в середине желтый, снизу зеленый.

Воспитатель: Все правильно. Приступайте, будьте внимательны и ничего не напутайте, ведь от нас с вами зависит безопасность жителей Цветочного города!

Дети выполняют задание. Готовые работы выставляются на доску.



4. Рефлексивно-оценочный этап:

Воспитатель: Ребята посмотрите, какие яркие и красивые светофоры у нас получились. Вам нравятся?

Ответы детей: Да.

Воспитатель: Матвей, какой светофор тебе нравится больше всего и почему? А тебе Ксюша, что понравилось на нашем занятии?

Ответы Детей:...

Воспитатель: Незнайка, доволен ли ты детскими работами? Хватит ли столько светофоров для ваших улиц?



Незнайка: Да, Ребята, спасибо вам большое, это как раз такие светофоры, какие были нужны для наших перекрестков! Я к вам прибыл на волшебной машине. Давайте погрузим все светофоры на машину и мой друг, Добрый Волшебник, перенесет их на улицы Цветочного города...

Дети складывают свои работы в кузов машины.

Незнайка: (обращается к детям) Повторяйте за мной:

Раз, два, три, повернись,

Светофор в городе появись!!

Незнайка: А я поспешу, меня уже заждались друзья. До свидания!!

Дети прощаются с Незнайкой, и он уезжает на машине.

Воспитатель: Ребята жители Цветочного города говорят вам спасибо. А мы еще с вами прогуляемся по нашему городу и посмотрим, как работают светофоры. Вы согласны?

Ответы детей: Да.

Воспитатель: А сейчас я прошу вас оценить свое настроение, если у вас хорошее настроение, если вы считаете, что помогли Незнайке, то возьмите веселый смайлик, если вы считаете, что у вас что то не получилось или вам немного грустно, то возьмите грустный смайлик.

Настольная игра для раннего возраста «Волшебные стаканчики»

Ладышкина Наталья Геннадьевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 34» д. Тургенево (Владимирская обл.)

Игра является жизненной потребностью ребенка и средством всестороннего развития. В игре дети становятся деятельными, радуются, смеются. Общаясь с детьми, ребенок учится играть вместе, уступать, помогать товарищу, делиться игрушками. В итоге игры воспитывается выдержка.

Для детей раннего и младшего дошкольного возраста в дидактической игре увлекает процесс игры, а результат их пока не интересует. Поэтому игровые действия просты и однотипны.

Цель

Формировать сенсорную культуру ребенка в период раннего детства.

Задачи

Воспитательные:

- воспитывать умение играть рядом, не мешая друг другу;
- воспитывать умение слушать и понимать инструкции педагога.

Развивающие:

- развивать познавательные процессы;
- развивать мелкую моторику.

Образовательные:

- развивать цветоразличение, формовосприятие, умение воспринимать величину, группировать, сравнивать и обобщать предметы по этим признакам;
- формировать у детей зрительные способы обследования предметов;
- обогащать активный и пассивный словарь детей.

Методы

- Игровой метод (**дидактические игры**).
- Наглядный метод (рассматривание **дидактических пособий**, предметов, показ, демонстрация пособий, образца движения, наблюдение и пр.).
- Практический — показ способов действия с предметами, эксперимент, упражнение.

Формы работы с детьми

- Групповые занятия. **Развитие игровых навыков**, переход от игры «рядом» к игре «вместе».
- Индивидуальная **работа**. С детьми, которые плохо усвоили материал, я провожу индивидуальную **работу**.

Ожидаемый результат

— Умение различать предметы по цвету, форме, величине.

Конспект НОД с дидактическим материалом для детей группы раннего возраста.

Цель занятия: Формировать умение различать основные цвета, форму, называть их, развивать звукоподражание.

Задачи: Воспитательные:

— Воспитывать самостоятельность, доброжелательное отношение у детей к домашним животным.

Развивающие:

— Развивать у детей умение понимать речь взрослого, внимание, мышление и активные действия.

Образовательные:

- Побуждать детей соотносить материал по цвету;
- Закреплять знания о домашних животных (что едят, как кричат).
- Приучать слушать и понимать короткие потешки.

Процесс вовлечения в деятельность:

Дети пришли в гости к бабушке в мини-музей «Русская изба».

Бабушка: Здравствуйте, ребята, посмотрите кто вас встречает.

Дети: собака

Правильно собака, а зовут ее Жучка.

Жучка, почему ты такая грустная?

Процесс осуществления действий:

Бабушка гладит Жучку: не грусти ребята тебе помогут. (рассматривание собаки) что у нее есть.

Ответы детей: (хвост, нос, уши, глаза)

Бабушка спрашивает у Жучки, что случилось?

Бабушка: Жучка потеряла свой домик. Где живёт собака? (в будке). На что похожа будка? (на кубик).

Бабушка предлагает найти и показать кубик среди строительного материала (крыша, столбик, кирпичик, кубик).

Кубик похож на квадрат, поднимите стаканчики, где лежат квадратики.

Бабушка: Молодцы ребята! Жучка очень рада, что Вы помогли ей найти свой домик!

Обыгрывание потешки

«У меня собачка Жучка хвостик закорючка.

Зубки острые шёрстка пёстрая. Гав»

Процесс рефлексии:

1. Кто живет у бабушки? (собака Жучка)
2. Почему он грустил?
3. На что похожа будка?

Варианты игры:

По форме

Круг: «Котенок потерял клубочек»

Цель: Закрепить предметы круглой формы.

Описание игры: Дети поднимают стаканчики, где лежит круг.

Квадрат: «Жучка потеряла домик»

Цель: Закрепить предметы квадратной формы.

Описание игры: Дети поднимают стаканчики, где лежит квадрат.

Треугольник: «Где любит сидеть петух?»

Цель: закрепить предметы треугольной формы.

Описание игры: Дети поднимают стаканчики, где лежит треугольник.

По цвету

Красный «Кролик любит морковку»

Цель: Закрепить предмет красного цвета.

Описание игры: Найти такой цвет, как морковка. Дети находят и поднимают стаканчики с предметами красного цвета.

Желтый «Курочка любит клевать зернышки»

Цель: Закрепить предметы желтого цвета.

Описание игры: Найти такой цвет как зернышки. Дети находят и поднимают стаканчики с предметами желтого цвета.

Зеленый «Корова любит кушать зеленую травку»

Цель: Закрепить предметы зеленого цвета.

Описание игры: Найти такой цвет как травка. Дети находят и поднимают стаканчики с предметами зеленого цвета.

Синий: «Уточка любит плавать в воде»

Цель: Закрепить предметы синего цвета.

Описание игры: Найти такой цвет как вода. Дети находят и поднимают стаканчики с предметами синего цвета.

WeChat и QQ приложения в процессе изучения русского языка как иностранного в Китае

Лю Цзея, кандидат экономических наук, доцент
Шаньдунский транспортный университет (г. Цзинань, Китай)

Данная статья посвящена изучению применения WeChat и QQ приложений в учебном процессе РКИ в Китае. В статье рассмотрены многофункциональные возможности использования WeChat и QQ приложений как во время аудиторных занятий, так и внеаудиторных. Основное внимание в статье уделяется анализу достоинств использования WeChat и QQ приложений в учебном процессе РКИ. Автором статьи предложены рекомендации для преподавателей по применению WeChat и QQ приложений в учебном процессе РКИ в Китае.

Ключевые слова: WeChat, QQ, высшие учебные заведения Китая, РКИ.

XI век разительно отличается от предыдущего. То, что еще недавно казалось невероятным и недоступным, в настоящее время уже работает. Прогресс развития информационных технологий поражает воображение. Глобальная интернет-паутина стала всеобъемлющим пространством, которое объединило всех людей, все страны мира. Уже никого не удивит наличием мобильного телефона или компьютера. Но удивляют и приятно радуют своими многофункциональными возможностями, например, приложения к мобильным телефонам. Самыми распространенными мобильными приложениями в Китае являются WeChat и QQ приложения. Особой популярностью эти приложения пользуются среди молодежи. У каждого студента в китайских вузах в мобильных телефонах установлены WeChat и QQ приложения. Они являются неотъемлемой частью их жизни. Благодаря этим приложениям студенты легко и быстро связываются со своими одноклассниками, общаются со студентами других факультетов или вузов. Преподавателям также удобно держать связь

со студентами через WeChat и QQ приложения, организовывать и контролировать учебный процесс.

Результаты

Новые технологии в обучении стали необходимым элементом образовательного процесса. Они непрерывно расширяются и модернизируются. Рассмотрим пример использования WeChat и QQ приложений в учебном процессе РКИ в Китае.

WeChat (微信, Weixin, Вичат) — китайское универсальное технологическое приложение, которое может быть использовано как мобильно — в телефонах, планшетах, так и стационарно — в персональных компьютерах. Разработано китайской компанией Tencent. Первый релиз был выпущен в январе 2011 года. В настоящее время является самым популярным мобильным приложением в мире по количеству пользователей. По состоянию на третий квартал 2019 года количество пользователей WeChat составляет 1 миллиард 151 миллионов человек (рис.1) [1].

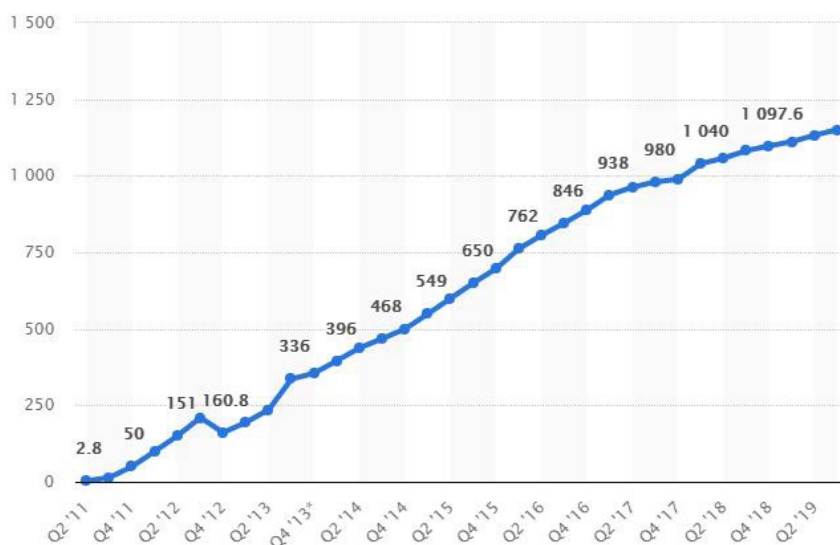


Рис. 1. Число активных пользователей WeChat в месяц (второй квартал 2011 года — третий квартал 2019 года) (млн.чел.)

Популярность WeChat обусловлена тем, что данное приложение объединило в себе множество различных функций:

- общение (текстовые и голосовые сообщения, аудио и видеозвонки) и передача информации (ссылки, файлы — текстовые, растровые, аудио, видео и других форматов);
- платежная система WeChat pay;
- подписной информационный аккаунт;
- сканирование QR-кодов и другие функции.

Связь новых технологий с процессом обучения неразрывна. Многофункциональность WeChat предоставляет большие возможности использования данного приложения в учебном процессе. Практически во всех высших учебных заведениях Китая связь между преподавателем и студентами осуществляется через приложение WeChat. Связь может быть как с группой в целом (групповой чат), так и отдельно с каждым студентом индивидуально (индивидуальный чат). Особенная важность использования WeChat в учебном процессе РКИ в Китае заключается в том, что у студентов, изучающих РКИ, нет естественной языковой среды для общения на русском языке. А также недостаточный доступ к русским интернет-ресурсам. Используя WeChat можно расширить сферу общения между русскими и китайскими преподавателями с китайскими студентами на русском языке:

- обмениваться текстовыми и голосовыми сообщениями на русском языке;
- осуществлять аудио и видеозвонки на русском языке;
- переадресовывать интересующие ссылки на учебные материалы по РКИ, новости о России и др.;
- отправлять и получать учебные файлы по РКИ;
- создавать учебно-образовательные общественно-информационные аккаунты.

Таким образом можно выделить ряд достоинств использования WeChat приложения в учебном процессе РКИ в Китае:

1. Легкость и доступность в использовании.
2. Передача информации. Благодаря WeChat можно осуществлять передачу файлов, необходимых для учебного процесса — текстовых, растровых, аудио, видео и др. Преподавателям достаточно один раз отправить в групповой чат нужный файл и все участники группы смогут его использовать. Легко осуществлять гиперссылки.
3. Функция «Переводчик». Данная функция удобна для русских преподавателей, которые не владеют китайским языком или другими языками посредниками для организации учебного процесса со студентами «с нуля» на первоначальном этапе обучения.
4. Особый интерес представляют собой подписные учебно-образовательные общественно-информационные аккаунты. Студенты как продвинутого уровня, так и начинающие смогут найти там для себя нужную информацию не только по РКИ, но и по истории России, культуре России и др. Например: «RussianCulture 北京俄罗斯文化中心», «俄罗斯电影趣话», «俄语之家Ruclub», «俄语之家网校», «俄罗斯旅游中文网» и др.
5. Использование ресурсов подписных информационных аккаунтов в качестве дополнительного учебного материала во время аудиторных занятий.
6. Дистанционный контроль выполнения домашнего задания. Как правило, студенты фотографируют выполненное домашнее задание и отправляют в группу. Поговору отправляют голосовые задания-сообщения. Это стимулирует студентов вовремя и качественно выполнять домашнее задание.
7. Дистанционная проверка выполненных домашних заданий. Преподаватель может проверять отправленные сту-

дентами задания и корректировать их в групповом чате. Такой метод проверки является наглядным для всей группы. Это помогает избежать повторяющихся ошибок у студентов.

8. Дистанционное решение текущих трудностей при выполнении домашнего задания. Во время самостоятельного выполнения домашнего задания студенты часто сталкиваются с трудностями. Использование WeChat помогает студентам дистанционно в режиме он-лайн решать эти трудности, связавшись с преподавателем, который объяснит как надо правильно выполнить домашнее задание. Внеурочное решение этих вопросов экономит время на занятиях.

9. Индивидуальный подход. Опыт показывает, во время аудиторных занятий не всегда достаточно времени уделить каждому студенту. В WeChat преподаватель может легко связаться с определенным студентом в свободное время и дать свои рекомендации и т. д.

В качестве альтернативного приложения в Китае на втором месте после WeChat занимает приложение QQ. Приложение QQ по прежнему популярно в Китае, так как кроме стандартных функций общения оно еще дает возможность отправлять пользователям файлы больших размеров. При отправке файлов больших размеров с помощью QQ практически отсутствует задержка передачи файлов, передача файлов осуществляется быстро.

Поэтому, как правило, в вузах Китая для организации учебного процесса параллельно используется 2 приложения WeChat и QQ.

Рекомендации для преподавателей РКИ по применению WeChat и QQ приложений в учебном процессе РКИ в Китае:

— Использовать WeChat и QQ приложения для быстрой и удобной связи с китайскими студентами, изучающими РКИ.

— С помощью WeChat и QQ приложений непрерывно осуществлять связь со студентами в групповых чатах, при необходимости переходить на индивидуальные чаты; осуществлять передачу файлов или гиперссылок; в групповых чатах контролировать выполнение домашних заданий.

— При необходимости использовать функцию «Переводчик» в WeChat.

— Использовать QQ приложение для передачи файлов больших размеров.

Выводы

Исходя из того, что WeChat и QQ приложения легки и удобны в использовании, многофункциональны, 100% китайских студентов, изучающих РКИ, и преподавателей в совершенстве умеют их использовать, можно гарантировать успешное применение этих приложений в учебном процессе РКИ в Китае.

Литература:

1. Number of monthly active WeChat users from 2nd quarter 2011 to 3rd quarter 2019 (in millions) URL: <https://www.statista.com/statistics/255778/number-of-active-wechat-messenger-accounts/>
2. 赵海芳, QQ与微信在大学英语教学中的应用研究, 北京印刷学院学报 2019
3. 张仙伟; 梁锦锦; 孙晓群, 互联网+背景下的微信新媒体在教学中的应用, Proceedings of 2019 International Conference on Education Reform, Management Innovation and Social Science (ERMIS 2019)

Театрализованная деятельность в решении педагогических задач у старших дошкольников

Максимова Севда Максим кызы, соискатель

Московский педагогический государственный университет

В результате участия дошкольников старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности отмечается существенный скачок в динамике интеллектуального развития ребенка, развития их способности к речевой деятельности, которая в последствие перерастает в речевое творчество, а с точки зрения более глобальных задач к пониманию целостной картины мира. Участие в театрализованной деятельности способствует расширению словарного запаса детей, обогащению образными выражениями, таким образом, речь становится наиболее выразительной и образной.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, картина мира, развитие познавательной деятельности, творчество, развитие речи, интеграция, педагогические условия.

Театрализованная деятельность, встроенная в деятельность детей дошкольного возраста, способствует формированию специфического вида познания, проявляемого в форме разнообразных эмоциональных образов, в кото-

рых происходит отражение внешней реальности через разнообразные ощущения. Таким образом, театрализованная деятельность способствует развитию познавательной деятельности, как необходимого компонента интеллекту-

ального развития ребенка, которое не сводится к пассивной констатации фактов, а проходя через активное сопереживание, способствует формированию устойчивых знаний о функционировании внешнего, окружающего его мира.

Мир персонажей, как отрицательных, так и положительных, в свою очередь способствуют зарождению социальных чувств и эмоциональных отношений к происходящим во внешнем мире событиям и поступкам, носящих не только личностный характер, что обуславливает эмпатию и содействие. Такой подход к конструированию методики, направленной на формирование целостной картины мира дошкольников, в значительной степени определил общую стратегию нашего исследования, и позволил сформулировать основные принципы, согласно которым был осуществлен отбор содержательного компонента авторской методики. Исходя из вышесказанного, мы можем констатировать, что методика, позволяющая формировать у дошкольников целостное восприятие картины мира, должна базироваться на следующих принципах: деятельности (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин); амплификации развития (насыщение детской деятельности) (А. В. Запорожец), цельности аффекта и интеллекта (Л. С. Выготский), сущность которого заключается в обязательном насыщении эмоциональной жизни дошкольника в процессе осуществления им разнообразных видов деятельности; интеграции знаний (Н. Ф. Виноградова); комплексности, отражающейся в концентрированности содержания знаний в темах занятий; учета возрастной актуализации знаний. При организации театрализованной деятельности в ДОО необходимо учитывать ряд педагогических условий, способных оказать значимое влияние на формирование у детей целостного восприятия картины мира, а именно:

- организация театрализованной деятельности детей в нерегламентированное утреннее или вечернее время;
- обязательную интеграцию рассматриваемой нами деятельности в единстве с другими видами деятельности, включая музыкальную и изобразительную деятельность, а также занятия по родному языку и знакомству с окружающим природным и окружающим миром;
- все организованные занятия должны быть осуществлены в малочисленных группах, позволяющих осуществить индивидуальный подход к детям;
- формирование групп должно происходить каждый раз, в зависимости от содержания планируемых занятий;
- все занятия должны одновременно реализовывать познавательную, воспитательную и развивающую функции;
- содержательная составляющая, формы и используемые методы должны быть направлены на одновременное достижение, таких целей, как: развитие речи и формирование навыков театрально-исполнительской деятельности, создание творческой ат-

мосферы и способствовать социально — эмоциональному развитию каждого ребенка; содержание каждого занятия должно включать в себя знакомство с текстом, с жестами и мимикой, разнообразным движениям, т. е. «знаками», так называемого визуального языка, способствующего формированию высокой степени выразительности исполнения.

В этой связи, перед воспитателем непосредственно выдвигаются две главные задачи:

- четкое понимание направленности, глубины и серьезности переживаний каждого ребенка, задействованного в театрализованной деятельности
- умение создавать особые условия, способные помочь ребенку проявить активность в театрализованной деятельности, выразив всю глубину своих чувств.

С целью реализации поставленных задач, на наш взгляд необходимо использование методических приемов, способных оптимизировать процесс эффективной организации театрализованной деятельности, а именно:

- предоставление возможности детям самостоятельно осуществлять выбор роли или персонажа;
- постоянная ротация при распределении ролей между детьми, вводя в активную деятельность робких и застенчивых;
- распределение персонажей посредством вытягивания карточек со схематичным изображением роли предполагаемого действия;
- круговой метод, используемый при распределении ролей с целью проигрывания всех персонажей каждым ребенком по очереди.

В процессе разработки наиболее продуктивной, с нашей точки зрения, методики планирования и организации театрализованных занятий, мы обособили ведущие её формы, в частности: индивидуальная работа, как деятельность, направленная на совместное осуществление с ребенком. Использование названной формы, обусловлено наличием в ней тесного взаимодействия всех участников театрализованной деятельности, педагогом и дошкольником, что дает наиболее широкий спектр возможностей педагогу в понимании направления и характера происходящих внутри ребенка переживаний, устанавливая при этом текущие проблемы ребенка, на устранение которых следует обратить повышенное внимание.

Подобные занятия выступают в качестве начального — подготовительного этапа к предстоящей деятельности, на протяжении которого происходит систематизация, анализ, обобщение и при необходимости дополнение ранее имеющихся у дошкольников знаний, умений и навыков.

Среди театрализованных игр мы, согласно классификации, Л. В. Артемовой выделяем игры драматизации и режиссерские игры. Создание предметно-пространственной среды, как одного из средств, используемых при организации процесса театрализованной деятельности, целенаправленной на развитие личностных качеств ребенка, выступающей источником его личностных знаний, развития

творческих способностей и получения социального опыта. Предметно-пространственная среда, одновременно являясь и формой самообразования ребенка, также играет существенную роль в процессе разработки и внедрения методики проведения театрализованной деятельности детей дошкольного возраста.

В этой связи, необходимо подчеркнуть значимость учета особенностей эмоционально-личностной сферы ребенка, т. е. его интересов, склонностей, степени любознательности, уровня развития творческих способностей, предпочтений и потребностей. Не стоит забывать и об социально-психологических его особенностях, отражающихся в степени его социализации, определяемой желанием ребенка принимать активное участие в совместной деятельности со своими сверстниками, либо более развитую потребность в уединении. Это выдвигает необходимость обустройства двух зон:

«театрализованной зоны» и «зоны уединения», в которой ребенок может остаться наедине с собой, продолжая репетировать вверенную ему роль или просто просматривая иллюстрации к предполагаемому спектаклю.

В этой связи, в подобной театрализованной деятельности ребенок в первую очередь получает необходимую информацию об окружающем его мире, основных законах общества, о многообразии человеческих отношений, и во-вторых, учится гармонично жить в этом мире, выстраивая свои взаимоотношения, что требует его немалой творческой активности. Выше, мы обосновали значимость театрализованной деятельности дошкольника, посредством которой он приобретает умения и навыки игрового поведения, развивает свою эмоциональную и эстетическую сферы, осваивает навыки общения, как со своими сверстниками, так и со взрослыми.

Литература:

1. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет.сада. — М.: Просвещение, 1991. — 127 с.
2. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Психология развития. — СПб, 2001. — С. 56–79.
3. Зацепина М. Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности: Обзор программ дошкольного образования / М. Б. Зацепина. — М.; ТЦ Сфера, 2010—128 с.
4. Комарова Т. С., Зацепина М. Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы в детском саду / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина. — М.: Мозаика-Синтез, 2014. — 160 с.
5. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. — М., 1995. — 263 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М., 2012. — 228 с.

Русский патриотизм

Михайлова Ольга Анатольевна, учитель;

Михайлова Василина Михайловна, заведующий библиотекой;

Евстафьева Светлана Алексеевна, учитель начальных классов

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Старый Оскол

Станкевич Алевтина Владимировна, преподаватель;

Капустин Валерий Николаевич, мастер производственного обучения;

Ансимов Виктор Иванович, мастер производственного обучения;

Медведев Виталий Викторович, мастер производственного обучения;

Долматов Виктор Павлович, мастер производственного обучения

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол)

Ключевые слова: патриот, патриотизм, родина, отечество.

Возвращение широкому кругу современных читателей имени и трудов Николая Яковлевича Данилевского — истинная сенсация. В его провидческих трудах — полный спектр злободневных для нынешнего гражданина проблем российской истории. Среди этих проблем — главный во-

прос о патриотизме. Не каждому русскому патриоту известно имя этого гениального философа. Много лет труды Данилевского не были приняты всерьез его соотечественниками, в отличие от Европы, где его записи перечитывали и тщательно изучали.

Во всех подготавливаемых и принимаемых ныне государственных доктринах и положениях, затрагивают они национальную безопасность или реорганизацию образования, патриотизм рассматривается как обязательная часть фундаментального государственного мироустройства и коллективного сознания. Николай Яковлевич Данилевский показал весь спектр злободневных для современного знания загадок российской истории. Среди них — дилемма об истинном патриотизме. Он рассматривает патриотизм как главный элемент основы национального миропорядка и коллективного сознания.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» заявляет о главных способах развития системы патриотического воспитания граждан России всех слоев и возрастных групп, намечает мероприятия и целевое бюджетное финансирование, что говорит об исключительной важности вопроса. В партнеров реализации программы — Русская Православная Церковь. Данилевский открывает нам такую сторону медали под названием «патриотизм» и обнажает решимость всего народа и любого человека положить на алтарь родины свои жизни, решимость охотно встретить смерть, доказав свою верность и любовь к родине. В трудах Николай Яковлевич очень обстоятельно и значительно рассматривает патриотизм как «историческое явление в контексте исследования истоков, основных причин и следствий» [1, стр. 18]. Так, Данилевского можно назвать главным идеологом отечественного патриотического воспитания.

Как тут не восстановить в памяти, что совсем недавно, в конце 80 — начале 90-х годов, шло энергичное изобличение и высмеивание патриотизма русского народа, русского воина. Но прошел небольшой промежуток времени, и Правительство вынуждено признать: «события последних лет подтвердили, что экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Стала все более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания... Возрождение патриотизма рассматривается как шаг к возрождению России». Такова современная государственная политика. Где же те средства и каковы способы, которыми разрешено восстановить в народе священное чувство патриотизма?

Николай Яковлевич в своих трудах показывает нам, как чуждые русским традиции и идеалы пытаются проникнуть в нашу повседневную жизнь, как «возвышенной и благородной любви к человечеству, чуждой всякого народного эгоизма и национальной узости взгляда», и «европеизма как единственного пути исторического будущего России» [1, стр. 34–42].

Николай Яковлевич Данилевский изнутри постиг истинные мотивы теоретиков революционно-демократических движений. И писал по этому поводу «абсолютное большинство, ныне верует в то, что пройдены все переходные фазисы развития общечеловеческой жизни и все влилось в поток всемирно-исторического прогресса, которому остается течь до скончания веков» [1, стр. 44].

Данилевский не боялся критики и в полной мере обнажил, порочность такого названного им «внешнего политического патриотизма», который и в сравнение не шел с истинным всенародным патриотизмом. Он описывал различных людей. Одни преклонялись «чуждой нам» Европе, но тщательно скрывали это, другие выражали свой патриотизм к «драгоценной России» только внешне, а иные и во все стремились в открытую подражать Европе, они как бы вынуждают себя проектировать: «я люблю свое Отечество, но должен сознаться, что проку в нем нет никакого» [1, стр. 56].

Данилевский в своих трудах с определенной долей сарказма устанавливает дилемму: если «европеизм заключает в себе все живое, что только есть в человечестве, столь же всесторонен, как и оно, в сущности, тождественен с ним, если все, что не подходит под его формулу, — ложь и гниль, предназначенные на ничтожество и погибель, как все неразумное, то не надобно ли скорее покончить со всем, что держится на иной почве своими корнями? Крепкая внешность сохраняет внутреннее содержание: всякая твердая плотная компактная масса труднее подвергается внешнему влиянию, не пропускает животворных лучей света, теплоты и оплодотворяющей влажности» [1, стр. 72].

Он представил нам, что люди видят Европу как уникальную реальную культуру для всего человечества, где есть целостное развитие и истинное будущее.

Но Данилевский говорил, что Россия это Россия, Россия не есть Европа и не нужно ее ни с кем сравнивать, она прошла свой тяжелый путь, свои войны и свои тяготы. Никогда не просила у кого-либо помощи. Россия самостоятельна! Она свободна! Свободна по прерогативе своего рождения. Россия не довольствовалась ни одним из тех «корней», которые поглощала Европа из почвы ею же порушенного античного мира. Россия не была чей-либо частью, она одно единое целое.

Патриотизм — это понятие, которое показывает отношение жителей страны к действительности, которая находится вокруг. Главная задача патриотизма в стремление преобразовать свою страну в ее лучшую сторону, сделать общество и жизнь окружающих тебя людей достойной. Но главное совершенно не важно, кто является членами этого сообщества, не важен изучаемый ими язык, не важна религия, необходимо отбросить в сторону их увлечения, просто необходимо принять общество таким, какое оно есть.

Основа патриотизма — это единство идеи создать лучшее общество, а не слепая вера в собственное превосходство. Можно привести много примеров, когда патриотизм

приобретал другой смысл в глазах правителей. И всемирная история тому яркое доказательство.

Но Николай Яковлевич явно показывает в своих трудах, что «естественное и святое чувство народности на почве чисто политического внешнего патриотизма примирить со всем этим невозможно» [1, стр. 84].

Изучая Николая Яковлевича Данилевского — великого философа и настоящего патриота Российского Отечества, я сделал для себя удивительное заключение, что подлинный патриотизм русского народа это не просто слова, сказанные для уважения окружающими, это поступки, подвиги, самопожертвование, героизм, защита своей веры, веры в свой народ и в Бога.

Должно заметить, что патриотизмом многие современные граждане защищают свои честолюбивые страстишки. Любовь русского народа к родине, преданность православной церкви, сегодня эксплуатируют в своих меркантильных целях, чуждых патриотизму, всякого рода манипуляторы и политики.

Мировоззренческо-ценностный патриотизм рассматривается нами как усиление положительного влияния на все грани жизни и занятий граждан: осознание Родины как важной социально важной, духовно-исторической и соединяющей ценности; гордость за принадлежность к истории, традициям, культуре, героическим свершениям и достижениям Отечества; осознание своей роли и роли своих предков в жизни общества, государства и судьбе родины.

Мотивационно-потребностная ступень патриотической целеустремленности личности, группы, их направления, готовности, курса, определяемых духовно-нравственным и социально-значимым спросом и увлечениями, высшими поводами и устремлениями, мотивами в качестве патриота.

Деятельностно-поведенческий патриотизм, формулирующий стремление личности к настоящей самореализации в качестве патриота в одной или нескольких сферах социально значимом занятии, реальные достижения, приобретенные в процессе ее реализации основные качества, демонстрируемые на поведенческом уровне.

Литература:

1. Данилевский Н. Я. «Россия и Европа», М., 1995, с. 18–95.

Патриотизм, проверенный с общефилософских положений, принадлежит области активности всего духовного, в том числе есть обнаружение важнейшей особенности человека — его способности и необходимость деятельности.

В социально-философском аспекте патриотизм — реализация социальной активности человека, когда гражданин сам является объектом социального строительства. В сознании патриота общество — есть общество своей страны, своей родины, обладающей и традициями, и самобытностью, и особенностью духа.

Наиболее успешным социальное строительство является, когда учитываются особенности своего народа. Навязывание ему свойств, действий, отношений, ценностей другого народа — разрушительно для общества, государства и нации. Самосознание и самоидентичность народа и его граждан выступает как необходимая составляющая и даже основа социально-экономической политики. Проведение в жизнь страны абстрактных идей, оторванных духовно-психического своеобразия нации, ведет к безуспешности в экономике, политике, в социальном строительстве в целом, что мы и наблюдаем в современной России. Почему же патриотизм экономически и социально эффективен? Вероятно, в этом случае срабатывают, по крайней мере, два момента.

Дух, менталитет, свойства народа складывались веками под воздействием внешних социально-политических причин. Происходил отбор людей с определенными свойствами характера. Попытка навязать народу формы деятельности, несоответствующие его духу и свойствам, приводят к провалу его деятельности. Гражданин, ощущающий положительное чувство к своему обществу, успешен практически во всех социальных областях.

Отсюда следует вывод, что истинными являются только те ценности, которые сильнее смерти. И воспитание патриотизма может быть плодотворным исключительно на основе истинных ценностей. Истинным патриотом выступал в середине XIX века великий русский ученый и философ Отечества — Николай Яковлевич Данилевский.

Роль игры в интеллектуальном развитии дошкольников

Михайлова Татьяна Викторовна, старший воспитатель

МБДОУ «Безруковский детский сад» комбинированного вида (Новокузнецкий р-н, Кемеровская обл.)

Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире.

Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

В. А. Сухомлинский

В данной статье раскрывается значение игры в интеллектуальном развитии дошкольников. Даются определения таким терминам как: игра и интеллект. Делаются выводы, что роль игры в интеллектуальном развитии дошкольников является основополагающей.

Ключевые слова: игра, интеллектуальное развитие дошкольников, дошкольники, средство, роль, значение.

Современному обществу особо необходимы люди, имеющие высокий общеобразовательный и профессиональный уровень подготовки, способные к решению сложных социальных, экономических, политических, научно-технических вопросов, поэтому сегодняшний мир диктует необходимость интеллектуального развития детей, начиная с первых лет жизни.

Стремительно возрастающий поток информации, стремление родителей расширить кругозор детей в какой — то определённой области для того, чтобы подготовить ребёнка к обучению в школе, нанимая репетиторов, водят ребёнка на развивающие интеллектуальные кружки, не оставляют времени детям на самостоятельные игры.

Взрослые ошибочно полагают, что дети, будучи детьми, и так умеют играть и ничего серьёзного не случится, если ребёнок лишится раз попишет или почитает под строгим контролем родителей.

Так что же это — игра? Игра — это форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. У детей дошкольного возраста игра является ведущим видом деятельности. Игра — ведущая деятельность потому, что именно в ней коренным образом изменяется мышление ребенка, его воображение, предвидение событий и результатов поступков, а любознательность и любознательность превращаются в мощную познавательную потребность, которая ищет своего удовлетворения. В результате изменения содержания и структуры игровой деятельности у ребенка возникает в зачатке теоретическая деятельность, оформляется умение рассуждать (А. В. Запорожец). В игре рождаются мотивы новой деятельности — учения (А. Н. Леонтьев), которое будет целенаправленно способствовать интеллектуальному развитию.

Одним из приоритетных направлений развития образования сегодня является достижение его нового качества, обеспечивающего подготовку разносторонне развитой личности, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе. Качество образования

сегодня все чаще рассматривается в контексте образовательных услуг, в умении педагога реализовывать одновременно несколько образовательных технологий, форм и методов обучения, воспитательных подходов. Педагог должен научиться пользоваться приемами разного погружения детей в учебный материал, индивидуализируя условия развития и коррекции для каждого ребенка, нуждающегося в этом, при коллективном образовании в детском саду.

Поэтому окружающие ребенка взрослые должны помнить, что дети познают мир через игру. Они проигрывают сложные жизненные ситуации, выстраивая свой маленький опыт жизни. Чем больше ребенок играет в детстве, тем быстрее интеллектуально и духовно он взрослеет, тем способнее и увереннее он будет.

Важность игры состоит в том, что она является самым близким и доступным видом деятельности в дошкольном возрасте, что способствует естественному ходу личностному и интеллектуальному развитию детей.

В игре своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование интеллектуальной культуры ребенка, формирование, идущие от внешних, материальных (или материализованных) действий к действиям в уме, в плане представлений. Поэтапная обработка умственных действий и понятий посредством игровых умений и навыков обычно происходит стихийно, неорганизованно; одни этапы опускаются, другие совмещаются между собой, и общая эффективность процесса оказывается не во всех случаях одинаково высокой.

Так что же такое интеллект? Понятие интеллекта включает многие компоненты, остановимся на интеллектуальных умениях и способностях.

Интеллектуальные умения можно рассматривать как умения, предполагающие знание рационального приема осуществления той или иной мыслительной деятельности и использование его при решении различных задач. Для овладения детьми старшего дошкольного возраста интеллектуальными умениями необходимо формировать у них системные знания о предметах окружающего мира. Формирование интеллектуально-познавательных умений, по мнению О. Н. Бакаевой, включает, во-первых, овладение системой исследовательских действий, необходимых

для состоятельного, многостороннего анализа предметов, и, во-вторых, умения сравнивать, классифицировать, обобщать, группировать и анализировать. Нетрудно увидеть игру как одно из средств формирования таких умений, поскольку в ней ребенок развивает перцептивные (обследовательские) действия, решая практические задачи анализа возникающей ситуации в том темпе и длительности, какие определяются его возможностями.

Этому способствуют многие виды игр: дидактические, самодеятельные и сюжетные. Например, дидактические игры: «Чудесный мешочек», «Угадай, о чем я рассказываю», «Магазин игрушек» и др. дают возможность ребенку в занимательной форме узнавать, закреплять через исследовательские действия признаки свойства) предметов и объектов на основе сопоставления с другими предметами, выделять общие и отличительные свойства, умения определять принадлежность конкретного объекта к тому или иному заданному классу и т. д. То же происходит и в сюжетно-ролевых играх, например: бытовой тематики, где ребенок учится видеть задачу, проблему, находить способы решения с использованием тех умений, которые или были в его опыте раньше, или приобретены в возникшей ситуации. Постепенно ребенок продвигается от освоения умственных умений, осуществляемых на сенсорном, практическом уровне, к умственным умениям вербального характера, что, несомненно, скажется на его интеллектуальном развитии.

Игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, успешности обучения в целом. Современные педагоги и психологи считают, что игра является не только

и не столько способом получения новых знаний, сколько механизмом перевода знаний с уровня поверхностного ознакомления на уровень обобщения опыта ребенка (С. Л. Новоселова). В этом контексте игра становится «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции трудностей в познавательной деятельности детей. При условии правильной методической инструментальной она является тем средством воздействия, которое пробуждает у детей усилие мысли, легко и свободно стимулирует их к познанию.

Таким образом, интенсивное развитие интеллекта в дошкольном возрасте повышает обучаемость детей в школе и играет большую роль в образованности взрослого человека. Дошкольники с развитым интеллектом легче учатся, быстрее запоминают материал, более уверены в собственных силах, легче адаптируются в новой обстановке. Обучение лучше осуществлять в естественном, самом привлекательном для дошкольников виде деятельности — игре. Важное достоинство игровой деятельности — это внутренний характер ее мотивации. Дети играют потому, что им нравится сам игровой процесс. Развивающие и учебно-дидактические игры делают учение интересным занятием для ребенка, снимают проблемы мотивационного плана, порождают интерес к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам. Более всего для детей важны такие игры, в которых совершенствуется воображение, память, мышление и речь, развиваются разнообразные способности, в том числе конструкторские, музыкальные, математические, лингвистические, организаторские и многие другие.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что игра, являясь в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности, играет большую роль в интеллектуальном развитии ребенка.

Литература:

1. Арсентева В. П. Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве, учеб. пособие [Текст] / В. П. Арсентева — М.: ФОРУМ, 2009. — 144 с.
2. Гринченко И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе, учеб. пособие [Текст] / И. С. Гринченко — М.: УЦ Перспектива, 2008. — 96 с.

Развитие связной речи у старших дошкольников средствами творческих заданий и игр

Мосолова Виктория Алексеевна, студент

Московский педагогический государственный университет

В статье раскрывается проблематика речевого развития детей старшего дошкольного возраста, его основные компоненты. Рассматриваются также приемы и методы, посредством которых реализуется работа по развитию речи у детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: *связная речь, старший дошкольный возраст, обучение детей.*

Дошкольный возраст является сензитивным для речевого развития ребенка. В этот возрастной период на-

блюдается интенсивное развитие всех сторон речи: активного и пассивного словаря, звуковой и интонационной

культурой речи, грамматического строя речи, связной речи. Ребенок к концу дошкольного возраста овладевает речью как средством общения и культуры.

Согласно ФГОС ДО в дошкольном возрасте необходимо развивать речь ребенка по всем основным компонентам речевого развития: обогащать активный словарь ребенка; развивать связную, грамматически правильную диалогическую и монологическую речь, речевое творчество, звуковую и интонационную культуру речи, фонематический слух; познакомить ребенка с книжной культурой, детской литературой; научить понимать на слух тексты различных жанров детской литературы; формировать у ребенка звуковую аналитико-синтетическую активность как предпосылку обучения грамоте.

Одним из важных показателей уровня развития интеллектуальных способностей ребенка является высокий уровень его речевого развития, способность строить связное и развернутое высказывание, то есть развитие связной речи: речи логичной, содержательной. Для того, чтобы ребенку связно рассказать о чем-либо, ему необходимо четко представить себе предмет, событие рассказа, проанализировать основные свойства и качества предметов, а так же установить различные взаимоотношения между событиями и явлениями.

Благодаря высокому уровню развития связной речи ребенок может развернуто отвечать на поставленные вопросы, логично излагать свои суждения, аргументировано делать умозаключения, последовательно воспроизводить произведения художественной литературы, составлять творческие рассказы. Поэтому развитие связной речи является актуальным в подготовке детей к обучению в школе. Традиционно развитие речи в дошкольных образовательных учреждениях реализуется с помощью следующих средств, методов и приемов: рассматривание картины, составление рассказа по картине, составление описательного рассказа по игрушке, пересказ художественного произведения, словесные дидактические игры, речевые упражнения и другие. Однако в меньшей степени для обучения детей рассказыванию используются творческие задания.

Данная проблема определила цель нашего научного исследования: изучение эффективности применения творческих заданий для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Научное исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения г. о. Самара. В экспериментальном исследовании приняли участие 46 детей старшего дошкольного возраста.

Уровень развития связной речи у старших дошкольников определялся с помощью критериев детских рассказов, которые были разработаны О. С. Ушаковой. К ним она отнесла: содержательность, логическую последовательность, грамматическую правильность речи, точность речи, богатство языковых средств. Детям предлагалось составлять разные виды рассказов: описательный рассказ (описание игрушки), повествовательный рассказ (серия сюжетных

картинок, которые следует разложить в нужной последовательности и составить сюжетный рассказ), творческий рассказ (придумать сказку без опоры на наглядность), пересказ рассказа. Рассказы детей анализировались по выше перечисленным критериям, тем самым определялся уровень развития связной речи: высокий, достаточный, средний, низкий [2].

Результаты проведенной диагностики показали, что у большинства обследованных старших дошкольников 43,5% выявлен средний уровень развития связной речи. Эти дети способны пересказать небольшой рассказ, составлять короткий рассказ, используя наглядную основу. Лексический запас у детей немного ниже нормы, они допускают грамматические ошибки в половине употребляемых ими слов. В рассказах используют чаще всего однотипные предложения. Речь в воспроизведении рассказов не выразительна.

У 24% детей старшего дошкольного возраста определен низкий уровень развития связной речи. Такие дошкольники пересказывают рассказ и составляют рассказ только с помощью взрослого. У детей лексический запас ниже возрастной нормы. Они допускают много грамматических ошибок.

Достаточный уровень развития связной речи выявлен у 21,7% старших дошкольников. У детей наблюдаются трудности при подборе нужного слова, при переходе от одной части рассказа к другой. Дети могут допускать некоторые грамматические ошибки в согласовании слов, или в построении сложных предложений. Речь детей в процессе рассказывания не отличается яркой выразительностью.

У 10,8% детей старшего дошкольного возраста выявлен высокий уровень развития связной речи. Такие дошкольники способны самостоятельно пересказывать рассказы, составлять рассказы с помощью наглядной основы (по картине), описывать самостоятельно и подробно игрушку, составлять рассказы о событиях из личного опыта. У детей достаточный запас слов, редко встречаются неточности в употреблении лексических средств. Дети допускают грамматические ошибки, но чаще в сложных словоформах. Они владеют навыками интонационной выразительности речи.

Для дошкольников с низким и средним уровнем развития связной речи была разработана экспериментальная программа занятий по обучению детей старшего дошкольного возраста составлению разных типов рассказов (рассказов — описаний и рассказов — фантазий). При составлении экспериментальной программы были использованы практические разработки творческих заданий и речевых игр Сидорчук Т. А., Кузнецовой А. Б., Ушаковой О. С., Юртайкиной Т. М., Мурашковой И. Н., Нестеренко А. А. и других.

Целью экспериментальной программы стало развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста, формирование умений составления рассказов по картине с помощью творческих заданий.

Задачи экспериментальной программы:

- обучить детей составлению описательных рассказов по картине в соответствии с общедидактическими требованиями;
- учить детей составлять творческие рассказы по картине фантастического плана по мотивам изображенного;
- развитие творческого воображения и диалектического мышления.

Экспериментальная программа была направлена на обучение детей двум типам рассказов по картине: описательный рассказ по картине, творческое рассказывание по картине. Данная программа включает 14 занятий по 30–35 минут. Программа реализовывалась во второй половине дня с подгруппой детей 10–12 человек, 2 раза в неделю. В целом экспериментальная программа была рассчитана на 2,5 месяца. Первые 5 занятий были нацелены на обучение детей составлению описательных рассказов по картине. Другие 9 занятий были нацелены на обучение детей составлению творческих рассказов по картине фантастического плана.

Обучение детей составлению описательных рассказов по картине включало различные творческие задания и игры. Например, для обучения детей умению выделять конкретные объекты, изображенные на картине, применялись творческие задания: «Подзорная труба», «Кружок, в котором живет...» и др. Для установления взаимосвязей между объектами, изображенными на картине, по различным параметрам использовались творческие задания «Ищу друзей», «Живые картинки», «На что это похоже» и др. Для описания картины с помощью восприятия изображенного объекта различными анализаторами детям были предложены творческие задания «К нам пришел волшебник», «Я слышу», «Я ощущаю лицом и руками», «Я пробую на вкус» и др. Для обогащения активного словаря детей образными выражениями были использованы творческие задания «Составь загадку о...», «На что похоже?» и др. [1].

На занятиях по обучению детей составлению творческих рассказов по картине фантастического плана были так же применены различные творческие задания. Например, для создания рассказа по картине с использованием перемещения объектов во времени детям предлагались следующие творческие задания: «Расскажи, что было с данным объектом вчера вечером», «Расскажи, что было бы с изображенными объектами весной», «Перемещение объекта в будущее» и др. Для составления творческого рассказа от имени какого-либо героя, изображенного на картине, детям нужно было превратиться в кого-нибудь или во что-нибудь, и с точки зрения героя, описать картину.

Кроме творческих заданий на занятиях применялись различные игры и игровые упражнения для развития всех

сторон речи дошкольников: образование смысловых оттенков значений существительных с помощью суффиксов увеличительности, уменьшительности, ласкательности, подбор антонимов, подбор эпитетов к существительным, подбор слов-действий. А так же речевые игры: «Узнай по описанию», «Что делает Буратино?», «Кто больше вспомнит», «Помоги выбрать слово», «Как сказать по-другому?» и др.

После реализации экспериментальной программы с детьми повторно была проведена диагностика по определению уровня развития связной речи О. С. Ушаковой.

Результаты повторной диагностики свидетельствуют о том, что после реализации экспериментальной программы значительно увеличилось количество дошкольников (39,2%), у которых был определен достаточный уровень развития связной речи и количество дошкольников (19,6%), у которых был выявлен высокий уровень развития связной речи. После проведения экспериментальной программы снизилось количество дошкольников (6,5%), у которых был определен низкий уровень развития речи, и количество дошкольников (34,7%), имеющих средний уровень развития.

С нашей точки зрения, включение в экспериментальную программу различные творческие задания и игры, речевые упражнения помогли сформировать у дошкольников не только связную речь: умение содержательно, логично, последовательно, развернуто строить высказывание, составлять описательные и творческие рассказы, но и другие компоненты речевого развития. Повторная диагностика свидетельствует о том, что увеличился активный словарь детей, участвующих в экспериментальной программе. Дети стали чаще использовать в своих высказываниях эпитеты, синонимы, антонимы, слова-действия. Рассказы детей стали более развернутыми. Дети в рассказах стали чаще использовать прямую речь, называть героев придуманными именами, в своем повествовании выходить за пределы изображения картины, передавать настроение героев, более точно описывать природные явления и др.

Итак, средства и методы развития активного творческого воображения и диалектического мышления, которые были использованы в экспериментальной программе в работе со старшими дошкольниками, оказывают значимое влияние на развитие связной речи дошкольников, и на речевое развитие в целом.

Таким образом, результаты диагностики и сравнительный анализ результатов исследования до и после реализации экспериментальной программы показали положительную динамику в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста, участвующих в эксперименте по сравнению с дошкольниками, с которыми данный эксперимент не проводился.

Литература:

1. Кузнецова А. Б., Сидорчук Т. А., Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине. — Ульяновск: УмГТУ, 1997. — 74 с.

2. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

Некоторые особенности реализации сказки как приема обучения китайскому языку на младшей ступени обучения

Радова Валентина Гынденовна, студент магистратуры

Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Статья посвящена особенностям реализации сказки как приема обучения китайскому языку на младшей ступени обучения, описываются наиболее эффективные приемы обучения детей китайскому языку через игровую ситуацию — сказку.

Ключевые слова: китайский язык для младших школьников, сказка как прием обучения, игровая методика.

Обучение китайскому языку на младшей ступени школы требует особого подхода со стороны учителя. В данном случае необходимо применять особую методику раннего обучения китайскому языку. Освоение иностранного языка происходит намного легче детьми младшего школьного возраста. Включение иностранного языка как учебного предмета в начальной школе помогает развитию общих и языковых способностей учащихся, а также способствует гармоничному развитию ребенка как личности, решению воспитательных и развивающих задач обучения.

Изучая иностранный язык, ребенок всесторонне развивается, наблюдается улучшение концентрации внимания, улучшается память и дисциплина, формируется языковая догадка и эрудиция, ребенок становится более активным и любознательным, привыкает к коллективным формам работы в классе, а также развивается артистизм. Кроме того, освоив иностранный язык, перед детьми открываются новые возможности, появляется доступ к научным, а также к культурным ценностям другого народа, что способствует формированию всесторонней личности.

Если мы говорим о сказке как приеме обучения китайскому языку на младшей ступени образования, то стоит обратить внимание на отбор материала. Стоит выделить принципы отбора данного материала, а также особенности, которыми должен обладать сказочный текст.

Так, И. П. Гладилина выделяет следующие принципы отбора сказок для обучения китайскому языку на начальном этапе:

1) Тематическое наполнение — текст должен соответствовать возрастным особенностям школьников; затрагивать проблемы нравственного характера, иметь воспитательную ценность.

2) Соответствующий уровень сложности — язык должен быть доступным, но насыщенным. Ученики должны владеть как минимум 75% лексики из предлагаемой сказки.

3) Название сказки должно быть простым и понятным.

4) В тексте сказки должно быть **множество повторов некоторых языковых комбинаций**, что способ-

ствует быстрому запоминанию грамматических конструкций, которые в дальнейшем будут использоваться в речи.

5) Содержание сказки должно быть **интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся**. Сюжет сказки не должен быть сложным для восприятия детьми младших классов.

6) Иллюстрации — в сказке должны быть яркие, запоминающиеся картинки, которые иллюстрируют некоторые моменты сказки [2, с.43].

Также важным фактором, по нашему мнению, является подбор сказки в соответствии со школьной программой китайского языка в обучаемом классе. Сказки стоит подбирать так, чтобы закрепить пройденный материал из учебной программы.

Для того, чтобы работа со сказкой была продуктивной, необходимо придерживаться определенного алгоритма. Кроме того, данная работа должна проводиться систематически. Для правильной организации работы со сказками, необходимо соблюдать технологию обучения для лучшего усвоения китайского языка младшими школьниками.

Технология обучения — это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющих собой систему методов и средство обучения, обеспечивающее наиболее эффективное достижение поставленных целей [1, с.241].

Таким образом, можно сделать вывод, что технология обучения помогает учителю в таком непростом вопросе: «Как учить?» Данная технология направлена на поиск таких приемов, которые помогут с обеспечением наиболее эффективного обучения. Прием обучения — это «действия и операции учителя, цель которых — передавать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность» [3, с.378].

В нашей статье мы говорим о коммуникативном методе обучения китайскому языку, поэтому мы выделяем такой прием как драматизация. Прием драматизации выступает как часть арттехнологии на закрепление лексики. При использовании такого приема создаются условия максимально приближенные к условиям реального общения.

Реализация приема драматизации происходит путем ролевой игры, что позволяет учащимся чувствовать себя свободно. В ходе данной игры активно используются мимика, жесты, что как раз характеризует естественное общение.

Для эффективного использования приема драматизации учителю необходимо хорошо подготовиться, разработать план урока, проработать этапы, подобрать упражнения на отработку материала и выделить критерии оценки работы учеников.

Так, первый этап — это *лингвистический этап*. Здесь учитель вводит и прорабатывает с учениками незнакомую лексику. Можно применять всевозможные инструменты для визуального восприятия.

Следующий этап — *рецептивный*. На этом этапе предлагается такое задание как аудирование для общего понимания содержания. Аудирование проводится с опорой на текст сказки. В конце учитель задает вопросы ученикам для того, что понять, насколько они поняли содержание, например: «Как звали главных героев сказки?» и др.

Третьим этапом является *учебно-репродуктивный*. Здесь происходит аудирование с последующей работой над текстом. Ученики повторно слушают текст, затем выполняют задания. Например: «Пронумеруйте картинки в соответствии с содержанием сказки»; «Соединить слова с соответствующими картинками» и т. д.

Следующий этап — *имитативный*. На данном этапе ученики читают текст за учителем, повторяя его интонацию,

обращая внимание на тоны. Далее учитель может поделить класс на группы для отчитывания текста сказки.

На следующем этапе, который называется *подготовительно-драматизационным*, происходит подготовка класса к воспроизведению сказки по ролям, то есть к драматизации. Здесь важно применять вспомогательные материалы, такие как: картинки, маски, куклы и т. д.

Заключительный этап — *креативно-драматизационный*. На данном этапе происходит мини-представление учащихся. Этот этап наступает после отработки всей лексики и грамматических конструкций, после проработки ассоциативных связей. В ходе разыгрывания сказки по ролям учитель при необходимости помогает учащимся опорным материалом, например: карточки с ходом событий, карточки с грамматическими конструкциями).

Так как в данном случае мы имеем ввиду коммуникативную направленность обучения китайскому языку, то главной задачей драматизации является активизация устной речи учеников. Лучшим приемами для достижения этой задачи являются приемы взаимодействия человека с человеком, то есть интерактивные приемы. Данные приемы предполагают взаимодействие субъектов образовательного процесса на уровне «равный — равному», где учитель и участник часть одной команды, они работают для достижения одной общей цели. Интерактивные приемы способствуют организации комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой.

Литература:

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. — Москва: Русский язык, 1977. — 288 с.
2. Гладиллина И. П. Некоторые приемы работы на уроках иностранного языка в начальной школе / И. П. Гладиллина // ИЯШ. — 2013. — № 3. — С. 41–46.
3. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — Москва: Дрофа, 2008. — 431 с.

Пространственный праксис у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Руднева Кристина Валерьевна, студент;

Шереметьева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, логопед
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Статья посвящена изучению пространственного праксиса у детей младшего школьного возраста с ТНР. Авторами статьи проводится анализ теоретического материала по проблеме, дается характеристика пространственного праксиса и его особенностей у детей младшего школьного возраста с ТНР. Проанализированы различные методики диагностики и составлена схема обследования пространственного праксиса. Приводится анализ результатов обследования пространственного праксиса у детей школьного возраста по предложенной схеме.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, диагностика, дизартрия, праксис.

Праксис является важнейшей основой формирования такой сложной функции как речь. Как утверждают практики современного специального образования, струк-

тура нарушенного развития усложнилась, и многие вопросы нуждаются в анализе и пересмотре. Мы предполагаем, что комплексный подход к диагностике и коррекции

позволит глубже понять индивидуальные проблемы ребенка, структуру дефекта, этиологию, позволяет определить приоритеты в работе, повысить точность и эффективность логопедического воздействия. Это, в свою очередь, будет способствовать профилактике и коррекции дисграфии.

В первую очередь стоит отметить, что физиологическая основа дизартрии — это органическое поражение центральной нервной системы, при котором расстраиваются двигательные механизмы, страдает общая и мелкая моторика, что усугубляет речевой дефект при данном нарушении [2]. Для многих детей с дизартрией характерно замедленное формирование пространственного праксиса [4].

В современной нейропсихологии термином «праксис» обозначают произвольное практическое (предметное) действие [3]. Условием, обеспечивающим осуществление произвольного движения (по А. Р. Лурия), служит сохранность теменно-затылочных зон коры больших полушарий. Благодаря деятельности этих отделов протекает зрительно-пространственная афферентация движения [6]. Пространственный праксис базируется на синтезе филогенетически древних чувств, таких как вестибулярное, кожно-кинестетическое и зрительное. На их основе формируются пространственные координаты действия [3].

Пространственный праксис является синтетической деятельностью, в которой неразрывно связаны и гнозис, и праксис. Например, ребенок не сможет заниматься лепкой, опираясь только на гнозис (представления об образе изображаемого), необходимо его практическое (двигательное) воплощение [3]. Также пространственный праксис связан с ориентировкой в схеме тела и пространстве, конструктивной деятельностью (рисунок, бытовые действия) и другими высшими формами движений и действий, в которых принимают участие лобные доли мозга.

Все психические процессы, в числе которых пространственные представления, актуализируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, в которое оба полушария мозга вносят свой определенный функциональный вклад [6]. Правая гемисфера обеспечивает непосредственную ориентировку в пространстве, а благодаря левой гемисфере ориентировка в пространстве опосредуется словом или другими внешними опорами (логическая организация пространства) [3].

Праксис у детей с дизартрией отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, имеются сложности сохранения равновесия, часто отмечается тремор конечностей. Одновременное выполнение движений для обеих конечностей наблюдается лишь у незначительного количества детей [1]. Часто наблюдается отставание от сверстников по ловкости и точности движений, неловкость навыков самообслуживания, поздняя ручная готовность к письму [4]. Особенности пространственного праксиса у детей с дизартрией проявляются в сложностях восприятия схемы тела: формирование представлений о ведущей руке, частях лица и тела происходит позднее чем у нормально развивающихся сверстников. А усвоение

большинства пространственных понятий возможно лишь в ходе специально организованного коррекционного воздействия [5].

Развитие пространственного праксиса у детей с дизартрией происходит по тем же законам, что и у детей с нормальным речевым развитием, но этот процесс осуществляется медленнее, в более поздние сроки и с отклонениями из-за психических особенностей развития детей данной категории [1]. Способность к восприятию пространства, пространственные представления являются результатом сложного и длительного процесса онтогенетического развития, в свою очередь, определяя становление высших психических процессов и форм письменной речи (письма, чтения) [5]. Нарушения пространственного праксиса относят к причинам возникновения оптико-пространственной дисграфии (расстройства зрительно-пространственных синтезов и нарушение пространственных представлений, трудности выполнения пространственно-ориентированных движений, конструирования целого из отдельных элементов), что говорит о необходимости ее раннего выявления и коррекции.

Для обследования пространственного праксиса мы предлагаем использовать следующую схему.

1. Пространственный праксис

Одноручные и двуручные пробы Хэда:

- а) Правая рука вертикально вверх на уровне груди;
- б) Левая рука горизонтально на уровне груди;
- в) Правая рука горизонтально на уровне подбородка (затем носа);
- г) Левая рука вертикально на уровне носа;
- д) Левая рука держит правое плечо (затем правое ухо);
- е) Левая рука вертикально на уровне груди — правая горизонтально прикасается к ладони левой;
- ж) Правая рука на уровне груди — левая прикасается кулаком к правой.

2. Оптико-пространственный гнозис

- а) Копирование фигур с поворотом на 180° (ребенок должен скопировать схематичное изображение человека, нарисованное экспериментатором). При этом каждый элемент предметного изображения оценивается по наличию или отсутствию значимых признаков. Учитывается наклон рисунков, характер линий, пропорциональность и т. п.

3. Соматогностические функции

- а) Проба Тойбера (несколько раз одновременно прикоснуться к двум местам на теле ребенка и просите его показать, куда вы коснулись) — проба направлена на выявление феномена игнорирования в тактильной сфере;
- б) Проба Ферстера (нарисовать пальцем то на правой, то на левой руке ребенка фигуры или цифры и попросить назвать нарисованное).

4. Мануальный пространственный праксис

- а) методика кубики Кооса (набор кубиков с цветными гранями, из которых необходимо сложить узор по образцу; задания постепенно усложняются).

5. Пространственный графический праксис:

- а) копирование фигуры Тейлора: предлагается образец фигуры, лист бумаги, набор цветных карандашей, которые меняет в процессе копирования экспериментатор для последующего анализа рисунка.
- б) копирование фигуры Рея-Остерица: просим детей срисовать изображение фигуры, состоящей из 18 элементов, которые можно разделить на три группы: общую форму, внешние элементы (квадраты, кресты, треугольники), и внутренние элементы в общей форме (линии, окружности).

Нами было проведено исследование на базе МБОУ С(К)ОШ для обучающихся с ОВЗ (ТНР) № 11 г. Челябинска. В исследовании приняло участие 8 детей младшего школьного возраста из 2-го класса. У всех было логопедическое заключение дизартрия. В итоге мы получили следующие результаты. В первом диагностическом испытании (проба Хеда) положительный результат показали лишь 2 детей, у остальных отмечались пространственные ошибки. После повторной инструкции только 2 детей смогли выполнить задания частично правильно, а 4 продолжили выполнять зеркально. Во второй пробе мы использовали метод рисования с переворотом изображения на 180°. Дети справились с механическим копированием, но отмечались сложности передачи размера: у некоторых детей отмечались тенденции к уменьшению фигуры. 4 из 8 детей не смогли правильно сказать где правая и левая стороны у человека на своем и рисунке исследователя. Следующий этап включал в себя обследование соматогностических функций. В пробе Тойбера 1 ребенок не смог назвать и показать локализацию двух прикоснове-

ний, остальные справились с заданием. В пробе Ферстера мы получили следующие результаты: дети лучше воспринимали рисунки на ведущей руке, наибольшую трудность для восприятия и называния вызывали цифра 4 и фигура треугольник. Далее использовалась методика «Кубики Кооса»: дети показали положительный результат, но временные затраты на выкладывание изображений значительно различались. Следующие методики, направленные на исследование зрительно-пространственных синтезов и построения целостного образа, включали в себя копирование конструктивно сложных фигур Тейлора и Рея-Остерица. В результате копирования фигур, были обнаружены следующие особенности: большинство, не соблюдали градусы углов, линии и точки пересечения не состыковывались, многие начинали свой рисунок с незначительных элементов, игнорируя основные. Дети делали попытки переворачивать образец.

Таким образом, нами было выявлено, что пространственный праксис у детей с дизартрией младшего школьного возраста имеет следующие особенности: недостаточность представлений о пространственных понятиях, зрительно-пространственных синтезов и навыков построения целостного образа. Детям сложно осуществлять перенос оптико-пространственных образов в конструктивную деятельность.

Пространственный праксис является важной функцией, нарушение которой оказывает негативное влияние на развитие ребенка. Необходимо целенаправленно заниматься профилактикой и коррекцией нарушений пространственного праксиса для предотвращения нарушений письменной речи.

Литература:

1. Бурачевская О. В. Развитие пространственного гнозиса и праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8500/>
2. Верясова Т. В. Коррекционно-развивающая система формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией. — Автореф. дисс... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Москва, 2005. 384 с.
4. Волкова Л. С. Логопедия. Москва, 1998. 680 с.
5. Коновалова Е. Г. Особенности пространственного праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи // Инновационная наука. 2017. № 4. С. 88–90.
6. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи. Екатеринбург, 2008. 140 с.

Актуальность подготовки будущих педагогов к организации социокультурных практик в условиях современного образования

Сергеева Дарья Сергеевна, студент магистратуры

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

На сегодняшний день речь идёт о серьёзных изменениях в сфере высшего образования в России. Развернувшаяся реальная ситуация, с которой сталкиваются молодые педагоги, ориентирует их соответствовать особенностям современных детей и подростков, ведущим тенденциям развития социума и культуры и обусловленным этим особенностям и тенденциям изменениям и новшествам, осуществляющимся в образовании за последние десятилетия. Современному педагогу для осуществления качественной и эффективной педагогической деятельности важно быстро и с должным пониманием реагировать на все реалии современной жизни в целом и образования, в частности. Это предопределяет необходимость быть современному педагогу, во-первых, современным, во-вторых, грамотным специалистом, в-третьих, инновационным.

В информационном обществе, корневой характеристикой которого является первоочередная роль информации в определении целей, содержания и путей реализации образовательного процесса, образование продолжает выполнять свои коренные социокультурные функции, а именно:

- «является способом социализации личности и преемственности поколений;
- средой общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и техники;
- ускоряет процесс развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;
- обеспечивает формирование духовности в человеке и его мировоззрения ценностных ориентаций и моральных принципов». [3]

Реализация перечисленных функций вряд ли возможна, если современные педагоги не готовы и не способны к организации условий в образовательном процессе, способствующих включению детей в активные творческие формы освоения способов человеческой деятельности и культуры. В числе одного из актуальных эффективных путей создания подобных условий исследователи и практики рассматривают социокультурные (или культурные) практики. Такие практики, по мнению современных исследователей, являются одним из эффективных способов, которые позволяют повышать качество образования учащихся, соответствуя всем современным стандартам высшего образования.

Какой смысл вкладывают учёные и практики в понятие «социокультурная (или культурная) практика»?

В контексте нашего исследования важно следующее утверждение О. В. Долженко: «...практика ребенка становится культурной, когда она создает возможности для его повседневной активности, личной инициативы, осмысления повседневного опыта и создания собственных творче-

ских продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм (где культура — сущностное качество любой формы деятельности)». [2]

Собственно, само понятие «культурные (или социокультурные) практики в образовательном процессе» рассматривается исследователями как новое для педагогики и передового образования, и поэтому до конца еще не изученное. Действительно, собственно, сам термин и, соответственно, определение его сущности активно обсуждается исследователями и практиками в последнее время. В частности, большой интерес представляет трактовка данного термина, предложенная отечественным исследователем Н. Б. Крыловой. Согласно Н. Б. Крыловой, понятие «социокультурные практики» в образовательном процессе трактуются следующим образом:

- «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся пространства организации собственного действия и опыт;
- поиск и апробацию (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения самых разнообразных познавательных и прагматических потребностей;
- стихийное автономное приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) — взрослыми и сверстниками;
- приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т. д.» [2].

Исследователи в области педагогики в последнее время активно изучают актуальные пути организации и различные аспекты эффективности социокультурных практик. При этом основную направленность и личностно-индивидуальную значимость социокультурных практик учёные и практики определяют следующим образом. Социокультурные практики способствуют организации и реализации для обучающихся культурного обогащения учитывая общекультурные, цивилизованные нормы в образовательном процессе. Исследователями также отмечается такую важную особенность культурных практик, как их комплексный интегративный характер. Действительно, культурные практики включают в себя: овладение общечеловеческими нормами поведения в равном обществе; обогащение непрерывного опыта различных видов деятельности, а также стремление к накоплению личных результатов и достижений, которые раскрывают в человеке: индивидуальность, духовность, инновационность. При этом учебная деятель-

ность учащегося рассматривается как одна из его социокультурных практик.

Н. Б. Крылова считала, что возможно выделить следующие виды «социокультурных практик»:

- «образовательные или учебные и внеучебные практики: тренинги, ресурсный круг, групповая работа, погружение (ориентирована на развитие умений работать в коллективе и освоение применением на различном уровне сложности определённой суммы знаний);
- проектно-исследовательские практики (направлены на самостоятельную деятельность ученика, поиск и обработка информации с использованием традиционных и современных ресурсов; цели этой практики связаны с формированием исследовательской культуры учеников, а также с обретением опыта самостоятельной творческой работы; формы реализации практик — проект, реферат, исследование);
- экспедиционные практики (данная деятельность учащихся способствует развитию познавательного интереса, стремлению к поиску информации и при-

менению ее на практике, развитию коммуникативных навыков, а также самообучению и самосовершенствованию личности; формы организации практики — экскурсии, экспедиции, походы, встречи с интересными людьми, публикации в СМИ;

- музейные практики (помимо работы с информацией, организация социокультурных практик позволяет использовать культурное наследие музеев и школ, а также подразумевает беседы и встречи с работниками музеев; работа музея может осуществляться в двух пространствах: реальном и виртуальном)».

В обозначенных условиях особенно остро встает проблема необходимости готовности и способности педагогических работников к организации и реализации социокультурных (культурных) практик. Причем, важно создание подобных условий в рамках базового педагогического образования. Проблема поиска создания таких условий приобретает острую актуальность. Поиск таких путей в рамках педагогических дисциплин — это центральная проблема нашего исследования.

Литература:

1. Долженко О. В. Очерки по философии образования: учебное пособие. — Москва: Промо-Медиа, 1995. — 240 с.
2. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — Москва: Народное образование, 2000. — 74, 272 с.
3. Конев В. А. Человек в мире культуры (Человек, культура, образование): пособие по спецкурсу / В. А. Конев. — Самара: Самарский университет, 1999. — 123 с.
4. Родина Н. М. Культурные практики в образовательном процессе детского сада / Н. М. Родина // «Детский сад: теория и практика». — 2015. — Выпуск 5. — С. 24.

Особенности формирования коммуникативных умений в коллективе младших школьников (первоклассников)

Фуфарева Мария Алексеевна, учитель

МАОУ Лицей № 1 г. Красноярска

В статье анализируется формирование коммуникативных навыков у младших школьников, которое является весьма актуальной проблемой, от которой зависит не только дальнейшая результативность их обучения, но и весь процесс развития их личности и социализации в целом.

Ключевые слова: социализация, адаптация, коммуникация, компетентность, толерантность, умение слышать.

С каждым днем происходит возрастание требований к коммуникационному воздействию и толерантности каждого члена нашего общества, степени его ответственности и личного выбора. А заниженный уровень детской коммуникативной компетентности, проявляющийся в ежегодном увеличении числа детей с завышенной межличностной и социальной тревожностью, явлениях преследования и отвержения сверстников в начальных классах, росте одиночества, изолированных и отвергаемых

в детском коллективе ставит задачу воспитания умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к различным точкам зрения и мнения, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою проблему [1, с.31–35].

В последнее время термин коммуникация получил массовое распространение, под которым понимает взаимный процесс обмена информацией между общающимися партнерами.

Коммуникация включает в себя передачу знаний, идей, своего мнения, чувств. Самым же универсальным средством коммуникации на сегодняшний день — считается речь, посредством которой и осуществляется процесс обмена информацией в ходе взаимодействия участников коммуникационного процесса.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений и навыков в развитии ребенка младшего возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А. А. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним, А. В. Запорожцем и др. Основываясь на ней, М. И. Лисина, А. Г. Рузская рассматривают общение как коммуникативную деятельность. В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию ребёнка (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (Д. Б. Эльконин).

Именно поэтому на сегодняшний день развитие коммуникативной деятельности младших школьников и первоклассников в частности является приоритетным основанием обеспечения преемственности их начального образования, которое является одним из необходимых условий их дальнейшей учебной деятельности и важнейшим направлением в социально-личностном развитии.

М. А. Виноградова совместно с Л. В. Юдиной в качестве показателя коммуникативного поведения рассматривали общение, являющееся необходимым условием формирования этих навыков, которое представляло собой взаимодействие нескольких лиц направленного на объединение усилий по налаживанию отношений и достижение общего результата [2, с.37].

Так Милованова Н. Г. считает: «что любой коммуникативный навык подразумевает, прежде всего, распознавание ситуации, после чего в голове выплывает меню со способами реакции на эту ситуацию, а затем выбирается из списка наиболее подходящий и удобный способ для дальнейшего применения» [5, с.22–23].

Как показывают многолетние наблюдения за первоклассниками, именно от учителя зависит большая часть сплоченности обучаемого им коллектива. Ведь именно после детского сада, дети с приходом в школу прекращают ранее существующие коллективные связи, полностью меня устоявшиеся ранее взаимоотношения со сверстниками. Уже в первом классе выделяются дети, пользующиеся популярностью, которые легко идут на контакт со своими товарищами, и «отвергнутые» дети, которым не достается должного внимания, из-за чего в последствии последние мало заинтересованы в обучении, которое осложняется самобичеванием по поводу того, почему с ними никто не хочет общаться и дружить.

Все это обуславливает необходимость учителя постоянно заниматься поиском различных форм и методов работы с детскими коллективами, особенно в первые годы

их обучения создавая групповую технику работы с использованием программы развития различных тренинговых занятий по развитию коммуникативных способностей первоклассников в процессе их адаптации к новой жизни — школьной жизни. [4, с.12]

Как показывает практика, именно посредством игры детское сознание легче всего готовится ко всем предстоящим жизненным изменениям, игра гораздо легче объясняет социальные роли, ребенку помогая при этом наладить не только со сверстниками, но и за взрослыми, формируя при этом все необходимы качества ребенка как школьника [3, с.19].

Посредством игры первоклассники обучаются различным действиям в коллективе, учатся подчинять свои желания интересам товарищей, начинают выполнять устоявшиеся правила и прилагают определенные усилия на пути встречающихся трудностей [7, с. 43]

Именно игра как средство коммуникации учащихся первых классов позволяет развить у детей такие качества как инициативность, самостоятельность, организованность, развивая параллельно с этим способность работать в коллективе. Посредством грамотного сочетания игровой деятельности с обучающей программой позволяет педагогу помочь первоклассникам в освоении их роли ученика, зарождению у них интереса к учебе и активности на уроках [10, с.108].

Начальная ступень образования должна развить у школьников те необходимые коммуникативные учебные действия, которые позволят детям эффективно сотрудничать с учителем и детьми в классе [8, с.13].

Организация таких коммуникативных навыков должна включать детей в любую деятельность, которая обладает общей целью и требует координирования усилий членов группы.

Весьма эффективна будет организация такой коммуникативной деятельности в классе, которая позволит школьникам соприкоснуться с динамикой ролей [9, с. 218].

По мнению М. И. Лисицыной: «Своевременному формированию всех коммуникативных навыков способствует общение и конечно пример старших. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает как субъект. Общение это не просто действие, а именно взаимодействие — оно осуществляется между участниками, каждый из которых равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах» [6, с.106].

В современных условиях весьма актуальным будет и театрализованная деятельность по формированию у первоклассников коммуникативных навыков, которая будет представлять собой такой педагогический процесс, в котором все будет максимально организованно и непрерывно, каждому ученику будет отведена соответствующая роль, в ходе игры которых дети смогут обмениваться необходимой информацией, научатся воспринимать чужую точку зрения, проживут реальные ситуации, получают новые знания, смогут максимально эффективно устанавливать новые кон-

такты не только со сверстниками, но и взрослыми на примере своего учителя, анализируя при этом свое поведение и поступки своих одноклассников.

Театрализованная деятельность как одна из методик обучения коммуникативным навыкам должна предполагать разработку и внедрение таких эффективных технологий, посредством использования которых 6–8 летний ребенок сможет познать окружающий мир в максимальной близкой ему форме деятельности, способствуя, таким образом, его дальнейшему продвижению на пути своего развития.

В заключение статьи стоит ответить, что описанные в ней коммуникативные навыки целесообразнее всего фор-

мировать у младших школьников во внеурочное время, чтобы дети успели сдружиться между собой, уяснить все необходимые принципы игры, и у учителя было достаточно времени, на уроках для объяснения нового материала.

Актуальность формирования коммуникативных навыков первоклассников на педагогическом уровне определяется социальным заказом общества — формированием социально развитой личности ребенка. Достаточный уровень сформированности коммуникативных навыков, являясь одной из необходимых составляющих готовности ребенка к обучению, обеспечивает ему возможность успешного освоения школьной программы.

Литература:

1. Агафонова И. Н. Развитие у первоклассников коммуникативных умений // Управление начальной школой, 2010. № 10. С. 31–35.
2. Божович, Е. Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Е. Д. Божович. — М.: МПСИ, 1999. — 226 с.
3. Иванова И. Ю. Формирование коммуникативных навыков у первоклассников во внеурочной деятельности // Начальная школа. 2013. № 2. С. 12.
4. Лемяскина Н. А., Стернин И. А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Изд.: Воронеж: ВГУ. 2014. 195 с.
5. Милованова, Н. Г. От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий: методические рекомендации / Н. Г. Милованова // Начальная школа. 2009. № 6. С. 23–28.
6. Мостова О. Н., Агафонова И. Н. Индивидуально-типологические особенности общения младших школьников // Служба практической психологии в системе образования. Вып. 9. СПб.: ЛАППО, 2015. 288 с.
7. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Коммуникативное поведение. 4-е изд., М.: Флинта-Наука., 2018. 328 с.
8. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. Изд.: Воронеж НГУ, 2012. 27 с.
9. Черкасова Е. Л. Выявление и преодоление вербально-коммуникативных нарушений у младших школьников с недоразвитием речи Изд.: Поморский университет, 2009. С. 214–220.
10. Шипицына Л. Н. Защирина О. В. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. 3-е изд. — М.: Детство-ПРЕСС, 2015. 384 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Государственная поддержка развития народных промыслов на примере Томской области

Максимова Ирина Евгеньевна, кандидат исторических наук, доцент;

Клюка Дарья Евгеньевна, студент магистратуры

Национальный исследовательский Томский государственный университет

В данной работе проведено исследование о сохранении и развитии народных художественных промыслов.

Ключевые слова: государственная поддержка, культурная политика, народный промысел.

State support for the development of folk crafts on the example of the Tomsk region

In this paper a study on the preservation and development of folk arts and crafts

Keywords: state support, cultural policy, folk craft.

Народные художественные промыслы России — неотъемлемая часть отечественной культуры. В них многовековой опыт эстетического восприятия мира, обращенный в будущее, сохранены глубокие художественные традиции, отражающие самобытность культур многонациональной Российской Федерации.

В современных условиях рыночной экономики развитие народного декоративно-прикладного искусства представляет собой сложный и противоречивый процесс. Народные художественные промыслы в условиях демократизации испытывают творческий подъём, возрождаются традиции, забытые технологий, с другой стороны, традиционному народному искусству под влиянием развития «массовой культуры» грозит утрата произведениями народных мастеров изначальных традиционных художественных свойств и признаков.

Возникает необходимость во всестороннем анализе направлений государственной поддержки народных промыслов, что обуславливает актуальность исследования.

Важность изучения развития народных промыслов Томской области как значимого целостного явления в системе российской национальной культуры продиктована Законом о культуре (от 23. 06. 1999 г.) и Федеральным законом «О народных художественных промыслах» (от 6.01. 1998 г.), в которых гарантируется государственная поддержка возрождению и развитию традиционного народного искусства. Перспективные задачи возрождения традиционных культур русского и других народов России отражены в ряде

федеральных и региональных программ и проектов, в том числе — в Федеральной программе «Развитие и сохранение отечественной культуры и искусства» [44].

Таким образом, данное исследование соответствует тенденции культурной политике Российской Федерации, что подчёркивает его актуальность.

При анализе публицистических материалов и газетных публикаций с целью выявления контекста развития художественных промыслов и ремесел в Томской области использовались методы качественного контент-анализа.

Анализ нормативных документов позволяет рассмотреть современные тенденции развития художественных ремесел и народного творчества в регионе, с одной стороны, и деятельность государственных и общественных органов в деле развития и пропаганды народного искусства, — с другой.

Научная новизна заключается в том, что при всем многообразии исследований, касающихся развития народного искусства в контексте этнокультурной истории России, комплексное изучение тенденций развития народных художественных промыслов Томской области осуществлялось недостаточно. Это определяет научную значимость работы.

Основные положения:

— Художественные промыслы и ремёсла Томской области на современном этапе развития существуют как в форме творчества индивидуальных мастеров, так и на предприятиях, сохраняющих коллективный опыт творчества и ремесленный характер воспроизводства продукции, усовершенствованный развивающимся технологическим прогрессом.

— Возрождаются уникальные технологии и утерянные традиции изготовления изделий художественных промыслов.

— Проведение выставок декоративно-прикладного искусства, организация мастер-классов способствуют развитию народных промыслов Томской области.

— Осуществляемые в настоящее время мероприятия по развитию народных художественных промыслов уже привели к определенным результатам: принята и частично реализована программа, направленная на сохранение, возрождение и развитие художественных промыслов, однако, мероприятия, реализуемые в рамках программы, нуждаются в корректировке. На сегодняшний день существует ряд проблем, сдерживающих развитие народных художественных промыслов. Прежде всего, на федеральном уровне отсутствует структура, осуществляющая поддержку и развитие народных художественных промыслов.

— Рынок изделий народных художественных промыслов заполнен подделками под народное искусство, отличающимися низким художественным уровнем и качеством исполнения.

— Одно из центральных мест в процессе развития народных художественных промыслов на современном этапе занимает проблема подготовки кадров и вовлечения дополнительных трудовых ресурсов в производственный процесс, что обеспечило бы повышение эффективности функционирования народных промыслов Томской области.

Ключевые выводы:

1. В развитии организаций народных художественных промыслов Томской области за последние годы достигнуты существенные успехи. Увеличились объем выпуска и реализация продукции народных художественных промыслов.

Рост выпуска художественной продукции оказывает значительное воздействие на эстетическое и культурное воспитание поколений, совершенствует структуру потребительского спроса, способствует вовлечению в производственный процесс дополнительных денежных ресурсов, увеличивает прибыль организаций.

Однако, рынок изделий народных художественных промыслов заполнен подделками под народное искусство, в связи с чем перед организациями народных художественных промыслов стоит проблема закрепления на внутреннем, рынке и продвижения изделий народных художественных промыслов на внешние рынки.

Важнейшей задачей является восстановление утраченных промыслов (балахнинские кружева, чернолощенная керамика, деревянная топорная игрушка, художественная фотопечать).

Сегодня наблюдается тенденция сокращения численности работающих в сфере НХП. Это связано с тем, что в организациях НХП невысокая заработная плата, в связи с чем необходимо создание мотивационного механизма, сти-

мулирующего развитие художественно-творческой работы в организациях НХП Томской области.

Одно из центральных мест в процессе развития НХП на современном этапе должна занимать проблема подготовки кадров (в первую очередь — художников и мастеров-исполнителей), так как сокращается число примеров потомственной, семейной передачи основ художественного ремесла. Поэтому обучение ремеслу и воспитание художника предлагается ставить на профессиональную основу.

2. Исследование современного состояния НХП Томской области показывает, что успехи этой специфической отрасли могут быть большими, если в ходе дальнейшего ее развития будет устранен ряд имеющихся недостатков.

Рынок ставит организации НХП в сложнейшие экономические условия. Перспектива дальнейшего существования промыслов как особого вида декоративно-прикладного искусства в большой мере зависит и от развития коллективного творческого начала, и от поддержки организаций на местном, региональном и федеральном уровнях.

3. Переход к рынку поставил перед организациями народных художественных промыслов задачу формирования новой политики, создание новых структур и подразделений, определяющих стратегическое управление и планы по продвижению на рынок и развитию.

В соответствии с выделенными проблемами перед предпринимателями сферы народных художественных промыслов стоят следующие цели:

1. Экономического характера — постепенно повышая эффективность своего производства за счет выхода на новые рынки и возможного внедрения инноваций в технологический процесс на тех его стадиях, где это возможно (при условии, что не будет теряться художественный уровень изделий), улучшить экономические показатели деятельности — прибыль, рентабельность;

2. Социального характера — улучшить систему наставничества и ученичества за счет наработки связей с образовательными учреждениями, начиная с младшего школьного звена, за счет этого обеспечить воспроизводство художественных промыслов;

3. Культурного характера — сохранить традиционное качество и мастерство.

Для повышения качества, конкурентоспособности и экспортной привлекательности изделий народных промыслов государство должно выработать мероприятия по совершенствованию технологических процессов, улучшению качества ассортимента экспортной продукции, развитию научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок. Для чего необходимо упорядочить мероприятия по выдаче и применению товарных знаков, клейм, исключающих подделки в сфере обращения.

Литература:

1. Алексахин, Н. Н. Художественные промыслы России. Учебное пособие [Текст] / Н. Н. Алексахин. М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2005. — 176 с.

2. Астафьева, О. Н. Культурная политика России: теория — реальность — перспектива [Текст] / О. Н. Астафьева // Государственная служба. — 2016. — № 1. — С. 68–73.
3. Постановление Правительства РФ от 29.12.2017 N 1692 (ред. от 30.12.2018) «О порядке принятия решения о предоставлении бюджетных инвестиций юридическим лицам, не являющимся государственными или муниципальными учреждениями и государственными или муниципальными 77 унитарными предприятиями, в целях предоставления взноса в уставные (складочные) капиталы дочерних обществ указанных юридических лиц на осуществление капитальных вложений в объекты капитального строительства, находящиеся в собственности таких дочерних обществ, и (или) на приобретение такими дочерними обществами объектов недвижимого имущества за счет средств федерального бюджета».

Что такое австрийский хойригер (о хойригерах под Баденом под Веной)

Суровцева Екатерина Владимировна, кандидат филологических наук, профессор Российской академии естествознания, старший научный сотрудник

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Хойригер (Heuriger [ˈhɔʏvɪɡɐ] — «нынешнего года»; существуют и другие австро-баварские варианты этого слова: Heiriga, Heiricha) [1] — австрийское молодое вино, а также название традиционных в восточной части Австрии (Вене, Нижней Австрии и Бургенланде) заведений, предлагающих молодое вино на розлив. В этих краях виноград возделывали ещё с кельтских времён, однако началом расцвета виноделия в Бадене под Веной (Baden bei Wien) считается 1113 год, когда династия Бабенбергов подарила монастырю Клостернойбург (Klosterneuburg) пять виноградников. Право продажи вина собственного производства на розлив без специальной лицензии регулируется в Австрии циркуляром, подписанным 17 августа 1784 года Иосифом II, императором Священной Римской империи. Этим декретом всем гражданам разрешалось продавать не только вино, но и вообще любые продукты собственного производства. Важной датой именно баденского виноделия считается 1459 год, когда кайзер Фридрих III наделил всех налогоплательщиков привилегией свободно продавать своё вино. Таким образом, история хойригеров в Бадене более продолжительная, нежели в других частях Австрии. Отметим также, что в баденские хойригеры вплоть до 1939 года посетители должны были сами приносить с собой закуску.

У хойригеров есть юридические ограничения, отличающиеся от ограничений, предъявляемых ресторанам. Здесь может быть подано собственное молодое вино владельца хойригера (в некоторых случаях подаётся вино иных владельцев, но главное — всё же своё собственное). В хойригере можно также очень вкусно и недорого поесть — кушанья, как горячие, так и холодные, выбираются из буфета (в хойригерах практикуется что-то в роде самообслуживания, владельцы приносят к столу только те блюда, которые по каким-либо причинам надо дополнительно разогревать или готовить, например, котлеты, рыбное филе и пр.). Расплачиваться за еду следует тут же, у буфета. Широкое распространение в хойригерах получило, например, местное блюдо под названием Liptauer (острый паштет из сыра) и,

конечно, типично австрийское блюдо — известный венский шницель (Wiener Schnitzel). Напитки заказываются за столом и приносятся работниками хойригера, которые записывают заказ на бумажках; бумажки эти остаются на столе клиента, и именно по этим записям после еды проводится отдельная оплата напитков. Отметим, что в старых хойригерах проход в туалет осуществляется через улицу и не связан в помещением для еды, хотя в некоторых местах делают тёплый тамбур, куда можно попасть и из зала для еды, и прямо с улицы. В тёплую погоду столики ставят не только в помещении, но и во дворе.

Хойригер может быть открыт только определённое количество времени. Надо учесть, что в каждой местности хойригеры работают попеременно. Так что практически гарантировано, что в течение отпуска в любое время года можно найти открытый хойригер. Определить, какие же хойригеры открыты, нетрудно: если над входной дверью висят несколько ветвей ели (Buschen) и/или горит лампа, значит, хойригер работает. Сами ветки символизируют молодое вино, красные или белые ленты на них (которые вывешиваются далеко не во всех хойригерах) — цвет вина (впрочем, во многих хойригерах можно отведать и красное, и белое вино). Кроме того, почти в каждом хойригере можно найти бесплатно распространяемую брошюру с расписанием работы всех хойригеров данной местности. Кроме того, подобные брошюры распространяются в каждой местной туристической информации. Однако надо иметь в виду, что подобная «пресса» издаётся заранее, поэтому в некоторых случаях, когда происходят какие-либо изменения, они не всегда соответствуют «текущему моменту». Но если есть доступ к интернету, то можно заглянуть либо на сайт того местечка, по которому путешествуешь, либо на сайт туристического региона — там информация обновляется более оперативно [2; 3; 4; 5; 6; 7]. Часто при входе в хойригер вывешивают табличку с указанием ближайшего срока, когда этот хойригер *ausgesteckt* (открыт), когда у него *Buschenschank* (период открытия).

В Вене есть много ресторанов, которые присваивают себе наименование хойригера, но являются фактически ресторанами с лицензией ресторана, где подаются вина из внешних источников и даже пива. Отметим, что в нынешних хойригерах (по крайней мере — в баденских) подают и чай, и кофе, и пиво, что ранее было просто немислимым.

Надо иметь в виду, что в настоящее время австрийское вино считается лучшим в Европе — из-за того, что в 1980-х, когда ряд виноделов был «пойман» на том, что они разбавляли вино (в том числе использовали для его улучшения химические добавки), в стране были введены буквально драконовские законы в отношении виноделов, которые, к счастью, исполняются — виноделы регулярно подвергаются нешуточным проверкам, нарушителей законов ждут серьёзные наказания. Впрочем, реальность такова, что без химических добавок всё равно не обходятся — сульфиты сейчас добавляются во все вина, в том числе и в дороге.

В Бадене, как и во многих городах термального региона, предпочтение отдают красным винам, таким, как «Цвайгельт» (Zwiegelt), «Сант-Лорент» (St-Laurent), «Блауэр Португезер» (Blauer Portugeser), в основе виноделия лежит всё же белое вино. Типичными сортами являются также «Ротгипфлер» (Rotgipfler) и «Циерфандлер» (Zierfandler). Около 80 разных сортов вина можно попробовать в винотеке на Брузаттиплац (Brusattiplatz), которая была основана в 1995 году коллегией виноделов.

Чтобы сделать учреждение более выгодным, во многих местах, владельцы хойригеров сдают часть площадей внаём виноделам (Winzer). Поэтому эти учреждения носят название Winzerstube.

Включение записей с музыкой считается недопустимым в хойригерах. Если в хойригере и существует музыкальное сопровождение, то это обязательно живая музыка, исполняемая обычно двумя певцами (Heurigensänger) на гитаре и аккордеоне. Они исполняют по заявкам слушателей любые песни из своего репертуара; прохаживаясь от стола к столу, они и «собирают» пожелания присутствующих. Их репертуар — это венские народные песни Wienerlieder и Schrammelmusik. Темы этих песен неизменно вращаются вокруг вина, красоты Вены, ностальгической тоски по прошлому, быстротечности жизни, неизбежности страдания и смерти по попущению Бога и романтической любви (правда, последняя из перечисленных тем встречается гораздо реже остальных). Массовый туризм нанёс определённый ущерб музыкальной культуре хойригеров. Посетители из Германии будут рады услышать одну или две песни от, скажем, немецких песен Rhineland, и исполнители песен постараются исполнить ту музыку, которую клиенты хотят услышать. Heurigensänger также попытаются угодить вкусам представителей видов национальностей всякий раз, когда полный автобус привозит большую туристическую группу. Таким образом, музыка в хойригерах пошла длинный путь с того времени, когда люди, подобно Антону Карасу (Anton Karas) пением в хойригерах зарабатывали

себе на жизнь игрой на цитре, до времени нынешнего, когда Ганс Мозер (Hans Moser) интерпретировал Wienerlied в своих кинофильмах.

Наиболее известные места с хойригерами:

1. Гринцинг (Grinzing) — пригород Вены,
2. Зиферинг (Sievering),
3. Нойштифт ам Вальде (Neustift am Walde),
4. Перхтольдсдорф (Perchtoldsdorf),
5. Мауэр (Mauer),
6. Штаммерсдорф (Stammersdorf),
7. Гунтрамсдорф (Guntramsdorf),
8. Гумпольдскирхен (Gumpoldskirchen),
9. Гаинфарн (Gainfarn),
10. Дюрштайн (Dürnstein),
11. Лангелоис (Langenlois) — область Вахау (Wachau),
12. Руст (Rust) — на озере Нойзидлерзее (Neusiedlersee) в Бургенланде (Burgenland),
13. Лёнигштеттен (Königstetten),
14. Гамлитц (Gamlitz),
15. Китцек (Kitzeck).

Ещё одну разновидность хойригеров называют мостхойригер (Mostheuriger), где подаётся сидр из яблок или груш. Подобные учреждения также существуют и в других немецкоговорящих областях винного производства, иногда называемого Buschenschank (в Штирии), Straussenwirtschaft, Besenwirtschaft, Heckenwirtschaft.

В историческом романе Алекса Тамайо Вольфа (Alex Tamayo Wolf) «Революция» скрупулёзно описаны жизнь Гринцинга (Grinzing) и австрийская культура ряда лет перед Первой мировой войной на примере истории винодела Рислинга (Riesling) и его семьи.

Отметим, что сорт вина Рислинг (Riesling) не связан с фамилией этого винодела из романа Вольфа — первые упоминания об этом сорте относятся к XV веку. Однако не исключено, что своё название вино получило от фамилии его далёкого предка.

Интересной достопримечательностью Бадена и его окрестностей, имеющей прямое отношение к виноделию, является так называемая Винная улица термального региона (Weinstrasse Thermenregion) [7]. Её основание относится к 2001 году. При этом организация «Weinstrasse» включает в себя общины, виноградарские и туристические объединения и, конечно, частные предприятия, такие, как хойригеры, винодельни, винотеки, гастрономические предприятия и фирмы, занимающиеся размещением туристов в гостиницах. 22 виноградарские общины, входящие в «Weinstrasse», — это: Перхтольдсдорф (Perchtoldsdorf), Гиссхюбль (Giesshübl), Хинтербрюль (Hinterbrühl), Мёдлинг (Mödling), Гумпольдскирхен (Gumpoldskirchen), Пфафштэттен (Pfaffstätten), Баден под Веной (Baden bei Wien), Зоосс (Sooss), Бад Фёслау (Bad Vöslau), Коттингбрунн (Kottlingbrunn), Леоберсдорф (Leobersdorf), Золленау (Sollenu), Шёнау (Schönaу), Гюнзельсдорф (Günselsdorf), Теесдорф (Teesdorf), Таттендорф (Tattendorf), Обервальтерсдорф (Oberwaltersdorf), Тру-

мау (Trumau), Трамскирхен (Traiskirchen), Гунтрамсдорф (Guntramsdorf), Мария Энцерсдорф (Maria Enzersdorf), Брунн (Brunn) (горы).

«Weinstrasse Thermenregion» с его разнообразными предложениями, безусловно, способствуют притоку туристов, ценителей вина. Приобретать особенное вино по закупочным ценам, открывать для себя вино в глубоких подвалах, от которых даже эксперты не ожидали ничего — эта мечта каждого гурмана облегчается благодаря организации «Weinstrasse Thermenregion». Наслаждаться вином на месте, стоять в личном контакте с виноделами, связывать историю с вином и знакомиться, возможно, с новыми винодельнями. Все предложения организации охватывают отражённый в так называемом вине календаре (Weinkalender) [3] разнообразнейший ассортимент вин, доступный для ознакомления круглый год.

В наше время в Вене существует некоторое количество хойригеров, слишком далеко отошедших от традиции и практически не посещаемых самими венцами. Дело в том,

что в таких хойригерах относительно низкокачественное вино и сравнительно высокие цены. Видимо, владельцы рассчитывают на то, что многие туристы вряд ли смогут отличить «настоящий» хойригер от «ненастоящего». Кроме того, еда в таких «ненастоящих» хойригерах весьма дорога. Такие хойригеры располагаются, например, в районе Гринцинг (Grinzing), известный как один из центров виноделия. Отметим, что хойригеры Гринцинга были очень популярны среди венцев вплоть до конца 1970-х — начала 1980-х годов. Разумеется, в Гринцинге сохранились и хойригеры, строго придерживающиеся старых традиций.

В австрийском детективном сериале «Комиссар Рекс» («Komissar Rex») одна из самых первых серий под названием «Безупречное убийство» («Ein perfekter Mord», 1994) посвящена расследованию преступлений как раз в венском хойригере. Однако в русском переводе это слово почему-то перевели как «пивная». Перевод, предложенный Е. Кривцовой [1] — «винный погребок» — намного более верный.

Литература:

1. Саси Ю. Винные погребки // Вена: История города / Пер. с нем. Е. Кривцовой. М.: Эксмо, 2009. С. 36–39.
2. Heurigenführer in Weinland-Thermenregion — <http://www.heurigenfuehrer-weinlandthermenregion.at/index.php/>.
3. Heurigenkalender — <http://www.heurigenkalender.at/>.
4. Heurigenschenke — <http://www.heurigenschenke.at/>.
5. Wein aus Österreich — <http://www.wein-aus-oesterreich.at/>.
6. Weinherbst — <http://www.weinherbst.at/>.
7. Weinstrasse Thermenregion — <http://www.weinstrassen.at/>.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Искусство и архитектура эллинистического периода. Достижения эпохи и слабые стороны

Вахитова Наталья Александровна, студент

Томский государственный архитектурно-строительный университет

Искусство эллинизма является искусством обширных монархий, образованных после распада державы Александра Македонского, художественным явлением времени, когда в жизни общества рабовладельчества ведущую роль играла деспотическая монархия. Принято считать хронологическими рамками искусства данной эпохи дату смерти Александра Македонского, т. е. 323 год до н. э., с другой стороны — присоединение Египта к Риму — 30-й год до н. э. Также выделяют период раннего (323 г. — середина III в. до н. э.), высокого (середина III — середина II в. до н. э.) и позднего эллинизма (середина II в. до н. э. — 30 г. до н. э.). Искусство эллинистической эпохи существовало в восточном Средиземноморье [1].

В ранний эллинистический период большое влияние оказывали греки. Роль греков отразилась в характере множества памятников раннего эллинизма, которые продолжали сохранять традиционные элементы классического искусства. Высокий эллинизм наступил в одно время с началом отличающихся особой жестокостью пунических войн, способствующих отвлечению внимания Рима от районов на востоке. Это время характеризовалось упорным давлением знати на греко-македонскую правящую верхушку и ожесточенной междоусобицей. Так, развитие искусства сопровождалось появлением драматических образов, сочетанием элементов трагедии и идиллических тем, также в искусстве стали прослеживаться камерность и гигантизм. Широко начала развиваться садово-парковая декоративная скульптура.

Рассматривая искусство позднего эллинистического периода, мы можем выделить расхождения с действительностью, в глаза бросается некая дисгармония в жизни, текущая внутри городов. Стала еще более жестокой борьба эллинских и «туземных» местных идей из-за различий их вкусов и настроений, появился индивидуализм, и на ряду с ним шла яростная борьба за власть [1].

Связь с эллинистическим искусством прослеживалась как в науке и технике, естествознании и философии, так и в литературе и религии того времени. Имела место быть зависимость архитектурных успехов от возросшего к тому времени уровня возможностей в строительстве,

благодаря стремительному развитию техники и научной мысли. Появление новых сюжетов, изменение характерного стиля в живописи, мозаике, скульптуре было результатом измененного отношения к окружающим явлениям, а это, в свою очередь, отразилось и в философии, религии, и литературе.

Глубочайшие расхождения с эллинистической действительностью привели искусство данной эпохи к ярким контрастам, чье проявление можно увидеть в том, насколько по-другому стали выражаться чувства, теперь они варьировались от драматических к лирическим. Эффект столь бурных эмоций, выраженных в памятниках эллинистического искусства, мог сочетаться даже с элементами холодной аналитичности и рассудочности, как и новейшие тенденции и формы спокойно сочетались с классицизмом и архаистикой.

Мастера изобразительного искусства наряду с литераторами любили вносить некие неожиданные явления, которые в корне отличались от установившейся еще в V веке идеи неизбежности. Чувство необъятных просторов мира, которое возникло в эпоху эллинизма, нашло проявление также и после создания языка койне, что достаточно ярко отразилось и в архитектурных формах [1].

Несмотря на отсутствие известных шедевров мировой культуры, принадлежащих эпохе эллинизма, подобных акрополю в Афинах или Парфенону, она все же является периодом крупнейших архитектурных достижений. Одними из наиболее важных достижений стали теоретические и практические разработки разнообразных методов планирования и благоустройства городов, возведение общественных центров в виде ансамблей, строительство различных видов сооружений: как общественных, так и торговых. В эллинистический период сложился развитый тип перистильного жилого дома с изысканным архитектурным интерьером, украшением которого являлись роспись, многоцветные мозаики, изящная мебель, статуи, фонтаны и декоративная зелень. Приемы для построения композиции теперь усложнились, благодаря замкнутым пространственным построениям городских общественных центров, началось развитие фронтальных композиций в храмовом зодче-

стве, появились различные вариации центрических зданий, а также композиции, стремящиеся ввысь [2].

С развитием художественных и архитектурных средств выразительности в данную эпоху был сделан большой рывок вперед, который обогатил спектр данных средств и сумел расширить палитру приемов составления композиций и пластики в архитектуре. Использование классических ордеров набирает обороты, ее применение приводит к возникновению новейших выразительных качеств — в перистильных композициях, когда появляются сочетания классической ордерной системы с глухой стеной и колонадами из нескольких ярусов. С объединением и переработкой ионических, дорических, а порой и восточных элементов происходит возникновение пластически видоизмененного ордера. Начинается широкое распространение пилястр, столбов, ант, а также вводятся новые решения. Другой художественный смысл приобретает слияние архитектурных и скульптурных элементов воедино, что характерно для классического периода. Все чаще применяются скульптурный рельеф и скульптура, что способствует обретению архитектурой богатства и пластической насыщенности. Иногда они приобретают сильно самодовлеющее значение, и это сильно влияет на композиционное построение зданий и их элементов архитектуры. Но совершенно не значит, что с применением новых навыков понимания слияния отдельных видов искусств и проникновением ча-

стичек культуры востока в греческую, начнется формирование нового единого стиля архитектуры эпохи эллинизма. Роль архитектуры данного периода в истории заключалась в другом: при помощи обогащения спектра художественных и технических средств архитектуры Греции и расширения сферы их применения в новых, небывалых мировых масштабах, эллинизм способствовал превращению достижений греческой архитектуры и зодчества в достояние как средиземноморских народов, так и азиатских [3].

У архитектуры этого периода все же были и слабые стороны, которые состояли, прежде всего, в утрате ею ценных общественных идеалов, а эти идеалы в свою очередь имели важное значение для архитектуры и искусства архаики и классического периода. Еще одной слабой стороной архитектуры эллинизма являлся отказ от общепринятых закономерностей искусства, служащих ограничителем личного произвола художников, и помогающих выражению идеалов эпохи в приближенной к идеалу художественной форме.

В заключение, искусство эллинистической эпохи сумело оставить глубочайший след в истории культуры человека в целом, а наиболее важным достижением этого периода является то, что он сделал возможным развитие принципов греческого зодчества, а также его средств выразительности, которые стали итогом полного соответствия условий восприятия формы зрителями строению художественного образа.

Литература:

1. Всеобщая история искусств: Том первый. Искусство Древнего мира/ Под общей редакцией А. Д. Чегодаева. — 1956. — 865, LVIII с., ил.
2. Эллинистическая архитектура, 2008 — URL: http://antique.totalarch.com/gha_grece/5/2
3. Архитектура в эпоху эллинизма, 2011 — URL: https://studme.org/1943092626981/tovarovedenie/arhitektura_epohu_ellinizma

The Russian avant-garde. Its main directions and aspirations

Vakhitova Natalya Alexandrovna, student

Tomsk state university of architecture and building

Русский авангард. Его основные направления и устремления

Вахитова Наталья Александровна, студент

Томский государственный архитектурно-строительный университет

The Russian avant-garde is one of the trends in the art of modernism, developed widely in the early 20th century. Its main distinguishing feature is the sharp contrast of new traditions with the old ones. The avant-garde is characterized by the denial of all the foundations on which art was based

earlier; this trend rejects any manifestation of the continuity of artistic traditions.

The term “Russian avant-garde” unites the radical trends of Russian art originated in 1907–1914 and reached maturity in the post-revolutionary years.

In the twentieth century, the avant-garde became a powerful cultural phenomenon marked a grandiose change in world art culture.

The evolution of the Russian avant-garde makes it possible to conditionally distinguish three periods:

— The first lasts from 1910 to 1915 and is known as Cubo-Futurism.

— The second lasts from the end of 1915 to 1924 and means the highest rise of the avant-garde. In these years, Suprematism, Constructivism, production art and other movements are added to Cubo-futurism.

— The third period lasts from 1925 to 1932, when the avant-garde extends to all forms of art. However, it gradually disappears and in 1932 ceases to exist.

The emergence of the Russian avant-garde takes place against the backdrop of an exceptionally intense artistic life, both internal and external, which Russia has led since the end of the last century. During these years, numerous exhibitions of the latest trends in foreign art are organized. Many Russian artists make a pilgrimage to Paris and other western centers [1].

The "Blue Horseman" group, in which Russian artists, such as V. Kandinsky, M. Verevkina, A. Yavlensky play an active role, appears in Munich. A great variety of artistic movements reigns in Russia. The central place is occupied by the "World of Art", uniting supporters of the most diverse styles from Old Russian to Symbolism. To his right are proponents of the realists of the Wanderers.

The main centers for the formation of the Russian avant-garde were the St. Petersburg Youth Union and the Moscow "Jack of Diamonds", which included many future avant-garde artists, such as N. Altman, V. and D. Burlyuki, K. Malevich, V. Tatlin, P. Filonov, M. Chagall and A. Exter [3].

The Russian avant-garde was characterized by a combination of the traditions of Russian art and the techniques of Western European painting.

The avant-garde was aimed at a radical transformation of human consciousness by means of art, it was aimed at an aesthetic revolution that would destroy the established spiritual state of existing society, while its artistic strategy and tactics were much more decisive. The avant-garde was not satisfied with the creation of exquisite "foci" of beauty and mystery opposed to the low materiality of being. It introduced into its images the crude matter of life, "street poetics", the chaotic rhythm of the modern city, the nature that it endowed with powerful creative and destructive force. The principle of the "anti-art" was repeatedly emphasized in the works of the avant-garde, thereby rejecting both the old, more traditional styles and the concept of art in general. The avant-garde was constantly attracted by the "strange worlds" of new science and technology. It used plot-symbolic motifs, but also many designs and techniques. On the other hand, the "barbarian" archaic, primitive and folklore became increasingly used in art. The avant-garde has given unprecedented sharpness to the world dialogue of cultures.

In general, the avant-garde is characteristic of all transitional stages in the history of artistic culture and individual types of art. However, the concept of the avant-garde acquired the meaning of the term to denote a powerful phenomenon of artistic culture in the twentieth century. First of all, the avant-garde is the reaction of artistic and aesthetic consciousness to a global turning point in cultural and civilizational processes caused by the scientific and technological progress of the last century. The avant-garde is an extremely colorful and contradictory phenomenon. The characteristic and general features of most avant-garde manifestations include their consciously pointed experimental character, a revolutionary destructive pathos regarding traditional values, a sharp protest against everything that seemed to their creators and participants conservative, philistine, bourgeois and academic. One more feature of the avant-garde is the unbridled desire to create a fundamentally new in everything and the desire to blur the boundaries between traditional forms of art [2].

The Russian avant-garde was a continuation and the highest stage of Western modernism, which became a logical continuation of the entire previous evolution of Western culture and civilization. The Russian avant-garde was destined to bring the logical end to everything that begun by Western modernism and the avant-garde. It is marked by unprecedented scale, depth and radicalism. It was largely facilitated by the prevailing historical conditions of revolutionary Russia, as well as some features of Russian culture, such as phenomena such as cosmism.

The Russian avant-garde completely departs from traditional aesthetics, creating art that is approaching pure, absolute creation. An artist no longer needs any external model. He does not imitate or copy anything, but shows the ability to create, starting from certain primary elements or from nothing [4].

The Russian avant-garde most fully realized the desire of Western modernism and the avant-garde to experiment and search for a new one. It was facilitated by the fact that he unconditionally accepted modern science, the revolutionary achievements which became an inspiring example in its own creative pursuits.

To the greatest extent, the avant-garde went beyond the framework of the artistic style and became the real philosophy of the new world, the path to which he saw in a radical break with the past. It is all directed towards the future, and his futurism rests on the faith that comes from the Enlightenment in the unlimited ability of man to remake not only art and society, but also the entire Universe. For this, the Russian avant-garde was ready to sacrifice itself to dissolve in the future world unity, in which there will be a synthesis of all the arts and their fusion with life [5].

In the main and most essential, both in theoretical and practical terms, the Russian avant-garde has exhausted the concept of art as an absolute creation. Therefore, the postwar neo-modernism with all the many currents arising in it, could no longer add anything truly new and original.

References:

1. Bern. The Great utopia. The Russian and Soviet avant-garde 1915–1932: Bentelli publishing house. — М.: publishing house «Galart», 1993—832 p.
2. Kovalenko G. The Russian avant-garde of the 1910–1920s and the problem of expressionism; State Institute of Art Studies of the Ministry of Culture of the Russian Federation. — М.: The science, 2003—575 p.
3. Pospelov G. G. “Jack of Diamonds”: Primitive and urban folklore in Moscow painting of the 1910s. — М.: Soviet artist, 1990—272 p.
4. Strigalev A., Harten Y. Vladimir Tatlin. Retrospective — Cologne: publishing house DUMON, 1992—415 p.
5. Bessonova M., Turchin V., Boult J. The multifaceted world of Kandinsky. — М.: The science, 1999—208 p.

Актуальность использования ансамблевых форм исполнительства в современном обучении игре на баяне и аккордеоне

Масленикова Кристина Владимировна, студент;

Зайцев Андрей Викторович, студент

Челябинский государственный институт культуры

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием ансамблевого исполнительства в народном инструментальном искусстве. Обращается внимание на уникальные возможности ансамбля в оптимизации учебного процесса и существенному повышению интереса учеников к обучению игре на баяне и аккордеоне. Обращено внимание на недостаточное рассмотрение данных вопросов в методической литературе для баянистов и аккордеонистов.

Сольная и ансамблевая формы исполнительства всегда составляли основную часть концертного репертуара баянистов и аккордеонистов. Но с течением времени данные формы имели неравнозначные значения в исполнительстве. В 1960–80-е годы XX века в концертной деятельности в приоритете преобладало сольное исполнительство, значительно преобладавшее над игрой ансамблем, было порядком меньше. Существовало совсем немного гастролирующих коллективов — «Уральское трио баянистов», «Киевский дуэт баянистов», народно-инструментальный ансамбль «Родные напевы». Но, начиная с 1990-х годов ушедшего века, ансамблевое исполнительство вышло на новый уровень востребованности и актуальности. Все чаще стали формироваться гастролирующие ансамбли, появилось больше произведений, предназначенных для их состава, репертуара, а также в регламент многих конкурсов внесли новую категорию «Ансамбль». Солисты также стали чаще исполнять свои партии под заранее написанный аккомпанемент (получивший название «минус»), что также является аналогом ансамблевой практики. Данный переход был обусловлен рядом факторов, которые были осознаны в рамках собственного исполнительского опыта и расширили представления и возможности народно-инструментального исполнительства.

На сегодняшний день становятся доступными для исполнения произведения, которые ранее не исполнялись сольно из-за технических сложностей, например, симфонической, камерной, хоровой и особенно полифонической музыки, которая существенно облегчает исполнение органных

произведений на баяне и аккордеоне. Многие популярные у исполнителей и публики произведения зазвучали в новом свете. Например, при сольном исполнении на баяне или аккордеоне сложного многоголосия, к примеру, фуги И. С. Баха приходится играть два-три голоса одной рукой, что требует от музыканта продуманности аппликатуры, особого слухового внимания, контроля над координацией игровых движений, сложной фактуры и неудобности исполнения аккордов. И даже не смотря на все трудности, некоторые моменты исполнения все равно не могут быть точно воспроизведены замыслам композитора. Например, при сольном исполнении фугированных форм, не всегда представляется возможность гладкой смены меха без ущерба целостности проведения темы. Игра же в ансамбле значительно упрощает все технические сложности исполнения полифонии и позволяет точно передать принципы ведения мелодии. В дуэте можно выделить и определенный голос на фоне звучания других, сохраняя индивидуальный характер каждого голоса.

В ансамбле существенно расширился диапазон звучания, стала возможна различная динамика на разных инструментах в единый момент времени, выделение элементов фактуры разными инструментами, появилось штриховое и тембровое разнообразие. И, наконец, отметим самое главное — в ансамбле можно быстрее подготовить программу, так как чем больше человек в ансамбле и разнообразнее инструменты, тем меньше распределяется фактурной нагрузки на каждого исполнителя, что способствует более быстрому разучиванию и запоминанию произведения.

Роль ансамблевых форм исполнительства в процессе обучения игре на баяне и аккордеоне в XXI веке.

Ансамбль (от французского *ensemble* — вместе) — группа исполнителей, выступающих совместно; это коллективная форма игры, в процессе которой несколько музыкантов исполнительскими средствами сообщают и раскрывают художественное содержание произведения. Стоит обратить внимание: ансамбль — это в первую очередь форма коллективного исполнительства, в которой все участники, сохраняя свою индивидуальность, подчиняются общим правилам и задачам в воплощении авторского замысла. Несмотря на это, индивидуальность музыканта вовсе не подавляется в ансамбле. Каждый участник ансамбля получает новый стимул для своего развития и совершенствования.

По мнению В. С. Брызгалина: «Совместная игра отличается от сольной прежде всего тем, что и общий план, и все детали интерпретации являются плодом раздумий и творческой фантазии не одного, а нескольких исполнителей и воплощаются в реальность их общими усилиями. Под синхронностью ансамблевого звучания понимается совпадение с предельной точностью мельчайших длительностей (звуков или пауз) у всех исполнителей. Синхронность является результатом важнейших качеств ансамбля — единого понимания и чувствования партнерами темпа и ритмического пульса» [2].

Почему в современном мире возрос интерес к ансамблевому исполнительству?

Не только расширение исполнительских возможностей (о чем говорилось выше) привели к возрастанию интереса к ансамблевой игре. Прогрессивные педагоги обратили внимание, что использование ансамблевых форм исполнительства в учебном процессе существенно повышает интерес ученика к обучению игре на баяне и аккордеоне. Повышение интереса ребенка к обучению стало одной из основных задач музыкальной педагогики.

С изменением времени изменилось и мышление современного поколения. В наш XXI век, с развитием высоких технологий, информация стала легкодоступной, нежели десятилетиями раньше. Для того, чтобы найти полезную информацию исчезла необходимость долговременного времяпровождения в библиотеках, на любой запрос можно найти готовый ответ в интернете. Темп мышления и темп жизни ускорился. Это привело к тому, что все стали искать более быстрых результатов. Особенно заметно в детях, которые с малых лет активно постегают мир не через собственный реальный жизненный опыт, а через интернет. В наше время дети, пришедшие в музыкальную школу, не могут сохранить долгий интерес к музыке при старых подходах к обучению. Ведь баян и аккордеон — сложные музыкальные инструменты и период обучения, когда ребенок научится самостоятельно исполнять элементарные произведения, существенно велик. По этой причине стало приоритетным быстрое получение результатов и разучивание произведений с первых дней обучения.

В связи с вышеперечисленной тенденцией особое и важное значение в обучении игре на инструменте стала занимать ансамблевая форма исполнения. Юный ученик, выучив элементарную мелодию или попевку, уже на первых уроках может сыграть ее в ансамбле с более опытным учителем, а выучив элементарную пьесу в ансамбле с учителем, становится возможным выступление на концерте или перед родителями. Это разжигает интерес к обучению, ребенок получает положительные эмоции от быстрых, пусть и не столь выдающихся результатов. Также немаловажна заинтересованность родителей, видя результаты ребенка, они будут косвенно или прямо способствовать дальнейшему обучению своего чада.

Совместное исполнение позволяет более эффективно решить ряд задач, стоящих перед обучающимся игрой на баяне и аккордеоне. Играя в ансамбле, солисты укрепляют свои профессиональные навыки. В процессе взаимодействия участники коллектива передают друг другу опыт, знания, отчего у каждого пополняется профессиональный опыт. Более того: участники ансамбля имеют возможность соревноваться в мастерстве исполнения с другими партнерами. Ни для кого не секрет, что дух соревнования провоцирует более ответственное отношение к общему делу, от чего качество исполнения на концерте повышается. Для того, чтоб раскрыть весь потенциал ансамбля необходимо, чтобы все участники имели уровень исполнительских навыков, как у солистов. Когда каждый из исполнителей способен стать лидером, выразительно и технично сыграть ведущий голос, ансамбль приобретает профессиональную силу.

Общая идея становится генеральной осью, которая объединяет всех участников ансамбля. Желание воплощения этой идеи является стимулом, который объединяет разных по нраву и характеру людей в единый коллектив. Совместный анализ — неотъемлемая часть работы над произведением. Как пишет музыковед С. В. Черевань, «музыкальный анализ должен быть направлен на выявление содержания, воплощенного через средства музыкальной выразительности и технические приемы. Отправной точкой... служит ориентир на художественный смысл музыкальных явлений» [5].

Особым фактором успешного музицирования является творческая атмосфера, о которой Н. Ризоль отзывался следующим образом: «Это прежде всего исключительная организованность и дисциплина всех без исключения участников ансамбля. Без тренировки, выдержки, дисциплины артистом быть невозможно. Эта атмосфера ансамбля предполагает систематическую работу каждого над повышением своего исполнительского мастерства. Творческая атмосфера немыслима без участия всех членов коллектива в решении различных вопросов, возникающих в процессе работы, таких, как подбор репертуара, контроль за состоянием инструментов, планирование гастролей и т. п. Здесь каждый должен проявлять инициативу, искать случай для применения своих организаторских способностей на благо общего дела. Лишь на этой основе может возникнуть та подлинно творческая атмосфера, которая в свою

очередь будет влиять на формирование творческих, дружеских отношений, играющих немаловажную роль в жизни ансамбля» [4].

Критическое отношение к себе и товарищам также являются важным условием успешной работы коллектива. Необходимо быть критичным как к своей игре, так и к всему ансамблю.

Иногда на кажущуюся простоту навыки совместной игры в ансамбле не достигаются столь быстрым способом. Необходимым критерием игры вместе является умение чувствовать друг друга. Необходимо понимать и как бы предчувствовать своего партнера. Только после того, как все участники ансамбля обретут свободу в выражении своих чувств, ансамбль приобретет свою художественную ценность. Глубокое чувство ансамбля достигается многими годами тренировок и, соответственно, наличием большого опыта.

Малая доля импровизации и некой свободы в исполнении своей партии должна быть свойственна артисту ансамбля. Это напрямую зависит от конкретно поставленной задачи в играемой им партии. Исполняя главный либо второстепенный голос без участия других членов ансамбля, позволено исполнять его всякий раз чуть иначе. Если он исполняется двумя участниками, необходимо играть по заранее оговоренному плану, так как вероятность того, что если один участник сымпровизирует, то второй может не поддаться моментальному изменению плана.

Немаловажны детали, а не только общий план в работе над новым произведением: где следует исполнять громче или же тише, какой указан штрих в каком либо месте, где начинается диминуэндо или крещендо, все это определяется характером исполнения той или иной партии, где все зависит от звучания главной мелодической линии.

Ансамблевое исполнительство побуждает ученика к развитию гармонического слуха. На начальных этапах изучения инструмента ученик не способен одновременно играть мелодию и гармонию. Его репертуар составляют простые пьески в одной руке, и даже когда добавляется левая рука пройдет еще немало времени, когда ученик сможет пользоваться всеми красками гармонической фактуры. При игре в ансамбле с учителем, ученик с первых занятий воспитывает музыкальный слух.

Помимо очевидного интереса, ансамблевая форма исполнения помогает в воспитании у ребенка и ряда других музыкальных качеств. Все участники должны ощущать исполнительское дыхание, выполнять указанные нюансы, штрихи и изменения темпа. По этой причине ансамбль имеет такую важность.

Индивидуальность исполнителей точно отражается как в области темпа, так и ритма. Небольшое отклонение в ритме или темпе при сольном исполнении может остаться незаметным слушателю, когда же в ансамбле отсутствие синхронности будет наверняка заметно. В данных случаях происходит опережение или отставание партнеров друг от друга. Это ведет к тому, что искажается голосоведение гармонии и рвется музыкальная ткань.

Игра в коллективе воспитывает чувство ритма и ощущение необходимого темпа, а также развивает мелодический, полифонический и тембральный слух, стабилизируется исполнение, которое становится более ярким, многообразным и придает уверенность в игре.

В ансамбле легче и эффективней воспитать чувство ритма. В совместной игре ритм очень важен. Ощущение внутренним слухом метроритма помогает участникам коллектива играть вместе, благодаря чему создается впечатление, если бы играл один человек. Благодаря совместной с педагогом форме игры, ученик формирует ощущение сильных и слабых долей такта. Если при неточном исполнении учеником остальных компонентов коллектива, уменьшается только художественный результат, то нарушая метроритм, сыграть ансамбль становится невозможно. Метроритм являясь фундаментом ансамбля воспитывается у ученика прежде всего.

Но у метроритма есть и другие положительные значения. Играя самостоятельно и не ритмично, ученик более склонен ко всякому роду техническим ошибкам. А четкое ощущение метроритма в группе позволяет ученику играть более уверенно и надежно. Это благотворно способствует на техническую сторону исполнения.

Еще одна особенность игры в коллективе с более опытным педагогом заключается в том, что педагог помогает ученику художественную меру различныхagogических отклонений — *rubato*, *accelerando*, *ritenuto* и т. п.

Ансамблевая форма исполнительства также формирует у ученика понимание динамики, так как она является одним из самых действенных выразительных средств. Во время исполнения разных элементов фактуры, необходимо использовать разные динамические оттенки. Ведь динамика произведения воспринимается не сама по себе, а только в сопоставлении различных частей произведения и фактуры. Это формирует у ученика динамическое понимание главных и побочных элементов в партии и их контрастное соотношение. К тому же, обязанность точного соблюдения всеми участниками коллектива динамических требований, должна быть воспринята с особым вниманием и пониманием с первых уроков.

Не остается без внимания и формирование у ученика понимания темпа в ансамбле с более опытным педагогом. Определение необходимого темпа является основополагающим моментом в исполнении. Чтобы передать правильный характер музыки, необходимо выбрать верный темп. Исполняя совместно с педагогом разные произведения, ученик впитывает понимание различных темпов: *allegro*, *moderato*, *largo* и т. п.

Другой особенностью темпа является то, что нет такого темпа, в котором не встречались бы места, требующие ускорения или же наоборот замедления. В музыке не существует соответствующих терминов для определения этого понимания таких мест. Для правильного и точного осознания и навыка исполнения их благотворно способствует ансамблевая форма обучения.

Значительным моментом также является точное исполнение указанных штрихов. Любое отклонение рушит целостность восприятия произведения в ансамбле и уменьшает выразительность исполнения, так как штрихи являются частью динамической и смысловой нагрузки. В группе ученик учится применять тот или иной штрих, находясь в зависимости от содержания произведения, динамики, темпа и ритма.

Практика работы над штрихами — это конкретизация музыкальной мысли и преимущественно удачная форма ее выражения. Она составляет большую часть работы над произведением, так как синхронность снятия и взятия звука, точного выдерживания пауз, переход к последующему звуку, является основным техническим принципом игры в коллективе.

Помимо штрихов, в ансамбле баянистов и аккордеонистов значительное место занимает тембр и умение им пользоваться. Так как обучение начинается не с многотембровых концертных инструментов, а с небольших конструкций баянов под стать детскому возрасту, игра с педагогом имеющего многотембровый баян или аккордеон, позволяет ученику с первых дней обучения воспитывать в себе тембровый слух. Совместная игра воспитывает у ученика владеть широкой палитрой музыкальных красок, различными оттенками. играя в ансамбле нужно уметь разделять

звуковой план. Это благотворно влияет ясному восприятию линии мелодии и отдельных партий. Играя с педагогом, ученик на примере многотембрового баяна изучает тембры инструментов симфонического оркестра и органа. Внутреннее ощущение ребёнка наполняются этими тембрами. При дальнейшем обучении такой ученик будет способен воспроизводить все возможные краски и оттенки, играя на инструменте.

Также, жизненный опыт показывает, что не маловажную роль имеет специфика и изюминка в исполнении на конкурсах и праздничных концертах. В победе большую роль имеют не только хорошее исполнение, но и оригинальные добавления в виде изюминки в костюмах, цвете, строк, выход и уход со сцены. Вставания во время исполнения, юмор, какой-либо. Это не техническая сторона, но большая роль для конкурсов.

Рассмотрев важность использования ансамблевой игры в обучении начинающих баянистов и аккордеонистов, следует отметить недостаточное количество методических разработок, касающихся проблем эффективного использования ансамбля на разных этапах педагогического процесса.

Таким образом, большой учебно-воспитательной опыт многих педагогов стал основой для включения ансамбля в программу обучения. Практика занятий показала благотворное влияние на детей игры в ансамбле.

Литература:

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Л.: «Советский композитор», 1980. — 351 с.
2. Брызгалин В. С. Ансамблевое музицирование как эффективная форма музыкального воспитания и развития учащегося. [5].
3. Брызгалин В. С. Радостное музицирование. Антология ансамблевой музыки в четырех томах. — Челябинск, 2007.
4. Ризоль Н. Очерки о работе в ансамбле баянистов. — Москва, 1980. [15].
5. Черевань, С. В. Комплексный анализ музыкального произведения (на примере анализа сонаты для флейты и фортепиано В. Наговицина) [Электронный ресурс]: учеб. — метод. пособие по дисциплине «Музыкальная форма» для студентов, обучающихся по направлениям подготовки в укрупненной группе 53.00.00 «Музыкальное искусство» / С. В. Черевань, Челяб. гос. ин-т культуры, С. В. Черевань. — Челябинск: ЧГИК, 2016. — 86 с. — ISBN 978-5-94839-541-8. — Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/365611>

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 49 (287) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 18.12.2019. Дата выхода в свет: 25.12.2019.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.